

Numéro 18 / Année 2013

Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Ethique et Modernité dans la Recherche
Pour une nouvelle théorie
du sujet en Didactique des Langues-Cultures**

**Coordonné par Latifa Kadi
et Saddek Aouadi**



GERFLINT

**Revue publiée en collaboration
avec l'Ecole Doctorale de Français en Algérie**

Synergies Algérie

Ethique et Modernité dans la Recherche
Pour une nouvelle théorie du sujet
en Didactique des Langues-Cultures

**Coordonné par Latifa Kadi
et Saddek Aouadi**



REVUE DU GERFLINT
en collaboration avec l'Ecole Doctorale de Français en Algérie
2013

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Algérie est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux domaines des sciences du langage, de la littérature, de la didactique des langues et des cultures. .

Sa vocation est de mettre en oeuvre en Algérie, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Algérie** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de **Synergies Algérie** partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : quadrimestrielle
ISSN 1958-5160

Président

Mohktar Nouiouat, Professeur émérite, Université d'Annaba, Algérie

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Saddek Aouadi, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef adjoint

Boumédienne Benmoussat, Université de Tlemcen, Algérie

Rédactrice en chef adjointe

Latifa Kadi, Université d'Annaba, Algérie

Comité scientifique

Samir Abdelhamid (Université de Batna, Algérie), Christine Barré-de-Miniac (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Philippe Blanchet (Université de Rennes 2, France), Jacqueline Billiez (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Farida Boualit (Université de Béjaïa, Algérie), Daniel Coste (ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, France), Danièle Manesse (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France), Hadj Miliani (Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Algérie), Assia Lounici (Université d'Alger, Algérie), Fouzia Sari (Université d'Oran, Algérie), Paul Siblot (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France).

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.eu

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Algérie

Université d'Annaba, B.P. 12

Annaba-23000, Algérie

Contact : synergies.algerie@gmail.com

synergies_dz@yahoo.fr

Patronages et financements

Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro publié avec le concours financier du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC) et du Gerflint.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie, revue du GERFLINT
<http://gerflint.eu/publications/synergies-algerie.html>



Indexations et références

Dialnet
DOAJ
Entrevues
Héloïse
Index Islamicus
MIAR
Mir@bel
MLA International Bibliography
Scopus
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Algérie, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris dans le cadre de ses **Programmes thématiques** et fait partie du répertoire **NUMES**, Corpus numérisés dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (MESR, TGE Adonis, ABES, CNRS).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Ethique et Modernité dans la Recherche Pour une nouvelle théorie du sujet en Didactique des Langues-Cultures

Coordonné par Latifa Kadi et Saddek Aouadi



Sommaire



Jacques Cortès	9
Préface : Entre tradition et modernité, le bon chemin	
Articles thématiques	15
Dr. Nabila Benhouhou, Dr. Ouerdia Yermèche	17
L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte plurilingue	
Habib El Mistari	39
L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?	
Dr. Amara Abderrezak	53
L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE	
Fatiha Ferhani,	63
TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE	
Amira Habiles	81
Rôle des modalités de prise d'information (orale et écrite) dans la compréhension d'un texte narratif et descriptif en FLE en contexte plurilingue	
Khadidja Lehmim	101
Conception et validation expérimentale d'aides à l'activité résumante d'un texte scientifique en FLE en contexte plurilingue	
Zakia Ait Moula	121
Interprétations et représentations des situations de communication universitaire : nouvelles données pour l'analyse des besoins	
Farid Mazi	137
Le répertoire didactique de l'enseignant à l'épreuve dans des séquences de récapitulation en activité d'expression orale	
Dr. Mohammed Mekhnache	153
Bien évaluer pour mieux former	
Dr. Abdelhamid Kridech	165
Pratiques grammaticales en classe de FLE : Etat des lieux et perspectives didactiques	

Dr. Hafida El Baki	175
Pratiques syntaxiques observées en expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre, par des élèves de sixième année du cycle primaire	
Articles Varia	195
Dr. Said Saidi	197
Force de frappe sémantique du texte littéraire et herméneutique de la réception	
Dr. Nawal Bengaffour	205
Le labyrinthe scriptural ou le lieu de l'égarement dans l'écriture d'Assia Djebar	
Dr. Nabil Sadi	211
Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université	
Annexes	221
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Algérie</i>	223
Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT	227

Préface : Entre tradition et modernité, le bon chemin



Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT

*A force de sacrifier l'essentiel au nom de l'urgence,
on finit par oublier l'urgence de l'essentiel*

Hadj Garum O'rin

J'ai lu avec grand intérêt le contenu de ce 18^{ème} numéro de la revue *Synergies Algérie*. Ce qui m'a frappé, c'est une sorte de gravité de ton peut-être un peu excessive. J'aurais tendance à l'imputer à une idée reçue en matière de nouvelles technologies de l'éducation.

Les exigences de la Forme

Je dis cela avec précaution car j'exclus d'emblée toute réserve sur la qualité de fond de ce que j'ai lu. C'est la forme et uniquement elle qui m'amène à poser la question suivante : est-ce la même chose d'écrire une thèse, un mémoire de master ou une dissertation, d'une part ; et d'autre part de composer un article pour le diffuser dans une revue scientifique? La réponse est d'évidence négative car l'objectif visé n'est pas le même puisque le medium de communication (le canal) est différent. Cela entraîne donc l'obligation d'adapter l'écriture et la composition de notre revue au contexte éditorial qui doit être le sien. Ce type de problème mérite tous nos soins pour permettre à *Synergies Algérie* de découvrir et de développer sa vocation vectorielle d'instrument d'information sur l'évolution de la pensée scientifique et didacticienne, un instrument à ne pas confondre avec la projection à l'identique, dans un medium à finalité d'information éditoriale, de travaux et épreuves probatoires universitaires.

Risquons une métaphore en reconnaissant à la recherche scientifique le statut d'une sorte de Janus. Elle présente, en effet, mais en simplifiant abusivement les choses, un double visage : le premier, grave, imperturbable et même un peu guindé, se veut scrupuleusement respectueux de normes et rites imposés par les usages universitaires internationaux ; le second, plus souple et ouvert donc moins doctrinal (quoique très sérieux lui aussi), s'inscrit dans une tonalité à visée infor-

mative, vulgarisatrice et journalistique où l'expression de la pensée doit prendre un tour différent puisque destinée à un lectorat n'ayant pas les mêmes préoccupations et objectifs que les directeurs de recherches et les jurys de soutenances.

Simple détail : on doit éviter, par exemple, la pesanteur des liens de références regroupés entre parenthèses et qui ne sont là que pour signaler (à une puissance évaluative officielle) qu'on a bien lu tout ce qu'il fallait lire. Ces éléments à vertu strictement probatoire sont nécessaires dans un texte rituel de soutenance mais plutôt inutiles dans une revue où la bibliographie suffit amplement.

Un chercheur doit donc maîtriser progressivement tout le clavier de la communication scientifique en n'asphyxiant pas son lecteur de références dont ce dernier n'a nul besoin. C'est là une nécessité de bon sens qui ne relève pas seulement de l'esthétique scripturale car elle présente également, pour le chercheur lui-même, la vertu de prendre enfin quelque distance par rapport à ses lectures. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas d'oublier ces dernières mais de savoir utiliser l'essentiel (et seulement l'essentiel) de ce qui a été acquis pour transmettre, avec originalité, créativité et distinction, les données inhérentes à l'objectif d'analyse et de présentation générale qu'on s'est fixé comme tâche rédactionnelle.

Sigles, acrostiches et jargonite

Une phrase empruntée à Schleicher m'a beaucoup amusé en dépit de son pessimisme latent : « *les élèves du XXIème s. apprennent des enseignants et des parents du XXème s ; dans un système éducatif qui date du XIXè s.* ». Il y a là du vrai et il est certainement souhaitable que l'école d'aujourd'hui, de la maternelle à l'université, s'adapte aux possibilités, notamment technologiques, de notre époque. J'avoue cependant ma perplexité devant l'abus que certains défenseurs de la modernité font de sigles qu'on ne prend même plus la précaution de développer. Je ne suis pas parvenu, par exemple à décoder les 3 composantes de PEM. Je suis allé sur Internet mais ce qui m'a été proposé, c'est « Pains Explosifs Malléables », développement qui visiblement ne convenait pas. D'autres sigles ou acrostiches comme epad, FOAD, ZPD, TICE, sont plus faciles à décortiquer mais il conviendrait de les développer eux aussi pour éviter l'endormissement du lecteur. Ce sont là de simples détails faciles à corriger. Le lecteur est un peu le client-roi de tout article qu'il nous fait l'honneur de lire et il exige qu'on lui explique tout avec simplicité.

L'inutile querelle des anciens et des modernes

Je suis évidemment pour l'introduction intelligente des nouveaux outils technologiques dans nos écoles, mais, parmi les médias d'antan, je crois qu'on ne dira jamais assez que l'enseignant, même s'il joue de plus en plus le rôle de simple médiateur, ne doit pas s'effacer complètement derrière la technologie contemporaine. L'approche humaniste de jadis, en effet, est plus que jamais précieuse dans un monde qui nous isole derrière nos écrans, face à des documents qu'on croit pouvoir comprendre facilement grâce à des machines qui seraient merveilleusement intelligentes. J'ai remarqué, par exemple, ces dernières années, que l'art oratoire disparaît de plus en plus derrière de brillants mais fastidieux *powerpoints* à qui les « conférenciers » (avec l'assurance glorieuse d'être dans le vrai) cèdent le skeptron¹, c'est-à-dire leurs pouvoirs d'expression orale pour transformer la salle de conférence en un salon de lecture ennuyeuse.

Ce qui m'a frappé, donc, c'est de ne découvrir nulle part la moindre allusion à **la voix au geste, au corps**. S'agissant de l'activité résumante, par exemple, on parle de la nécessité de savoir hiérarchiser les idées d'un texte, et l'on donne l'exemple d'un travail fort intéressant de classement des idées, effectué au moyen d'une méthode de triplets certainement performante. On ramène donc le texte à une somme ou une collection d'idées. Dans certains domaines concrets, cela se conçoit parfaitement bien. On pourrait certainement atténuer un peu cette certitude, mais considérons cela comme un postulat de base du type : *certaines textes ne véhiculent que des idées* comme dans la phrase : « *l'eau bout à 100 degrés* » par exemple.

Au cœur du langage, toujours et partout : l'affectivité

Cela veut donc dire que d'autres textes véhiculent plus que des idées dans la mesure où, comme le dit Edgar Morin : « *le langage humain a permis que les ruses, feintes, tromperies puissent se développer de façon inouïe dans la parole et dans l'écrit, sous la forme de mensonge, ce qui accroît, multiplie, aggrave, renouvelle le problème omniprésent de l'erreur* »². Pour en revenir à la voix, au geste et au corps, disons donc que pour expliquer un texte où l'humain intervient sous une forme quelconque : poétique, littéraire, administrative, politique, sociale...j'en passe, la machine aura beau appartenir à la 5^{ème} génération de sa catégorie, elle risque de vous induire dans les erreurs les plus graves. A sa décharge, reconnaissons aussi que les humains sont, dans le domaine de l'interprétation, des analystes également très lacunaires. On passe, en effet, son temps à soupçonner son prochain des pires intentions malveillantes sous le seul prétexte que l'on a mal interprété un

geste maladroit, une parole ou pire, une absence de parole, un silence non attendu, etc.

Prenons un exemple. Il est d'usage d'étudier en classe des extraits de pièces de théâtre. Je choisis, pour illustrer mon propos, un court passage d'*Andromaque* (Racine) et notamment la tirade où Pyrrhus, le fils d'Achille, répond au fils d'Agamemnon, Oreste, venu en ambassadeur, qu'il n'acceptera pas de tuer le petit Astyanax, fils d'Hector et d'Andromaque, sous le prétexte que cet enfant serait, en puissance, un ennemi des Grecs susceptible de devenir dangereux une fois parvenu à l'âge adulte. Ce rapide résumé n'est là que pour fixer les idées de façon générale et mériterait, en classe, quelques explications supplémentaires pour que les élèves comprennent bien le scénario. Mais voici donc la situation : deux personnages importants, tous deux de sang royal, s'affrontent sur une question d'ordre politique jugée fondamentale par Agamemnon, et parfaitement inacceptable par Pyrrhus.

Pour bien comprendre le sens des propos de Pyrrhus, il faut donner à son discours l'intonation, le rythme, la modulation, les gestes et mimiques qui l'accompagnent nécessairement car Pyrrhus est un Roi et un grand personnage qui n'apprécie absolument pas qu'on vienne lui demander de tuer le fils d'Andromaque, jeune et belle femme dont il est amoureux au point de vouloir l'épouser. Il va donc se montrer très ferme et même carrément ironique et sarcastique pour répondre à son interlocuteur. Qu'on en juge par les quelques vers suivants qu'on pourra facilement dramatiser pour mieux les analyser ensuite avec toute la classe :

*La Grèce en ma faveur est trop inquiétée.
De soins plus importants je l'ai crue agitée,
Seigneur ; et sur le nom de son ambassadeur,
J'avais dans ses projets conçu plus de grandeur.
Qui croirait en effet qu'une telle entreprise
Du fils d'Agamemnon méritât l'entremise ;
Qu'un peuple tout entier, tant de fois triomphant,
N'eût daigné conspirer que la mort d'un enfant ?*

Le travail sur l'énonciation peut être mené de diverses façons, soit par un échange en petits groupes, soit par une interprétation du texte par le maître, mais, comme on le voit, le passage choisi doit donner lieu à dramatisation pour être parfaitement compris. Jouer avec un ordinateur est certainement une activité stimulante, mais la pédagogie d'antan ne doit pas passer à la trappe. Si riche de possibilités soit-il, l'ordinateur n'est qu'un outil.

Si j'insiste sur une telle nécessité, c'est parce qu'un article (par ailleurs fort bien informé sur Vigotsky, Bruner et Piaget) parle très intelligemment de l'environnement social et affectif qui, effectivement, joue un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage, mais ajoute aussi un passage surprenant à propos duquel des réserves très fortes peuvent être formulées : « *la médiation au moyen des nouvelles technologies* - écrit l'auteur - *permet la désaffectivation du savoir et la construction personnalisée des savoirs (..) car la relation enseigné/savoir se libère de l'influence de l'enseignant* ».

Désaffectiver, c'est tuer un texte. Je ne pense pas pouvoir adhérer à une telle idée. Les langues sont des « trésors » (au sens saussurien du terme) d'outils énonciatifs collectionnés sur des millénaires parfois, et conservés comme moyens potentiels d'expression susceptibles de nuancer tout discours en fonction de la situation. Dès que nous ouvrons la bouche, nous sommes en discours et non en langue, dans l'énonciation et non dans l'énoncé, dans l'analogique et non dans le digitalisable (i.e. le numérique). L'affectivité est tellement présente partout que Barthes disait que « *la dénotation est la première des connotations* ».

La lecture de ce numéro mériterait de plus abondants commentaires car il est d'une impressionnante richesse. Je me suis volontairement borné à quelques observations sur l'affectivité, problème de fond qui sous-tend tous les écrits de qualité ici rassemblés, qu'il s'agisse de didactique, de pédagogie, de langue, de grammaire ou de littérature. Les titres choisis en portent témoignage : « force de frappe sémantique du texte littéraire » de Saïd Saïdi, « labyrinthe ou le lieu de l'égarement » de Nawal Bengaffour, « représentations autour de la langue française à l'université » de Nabil Souli. Nous sommes donc bien d'accord avec les auteurs sur l'importance d'introduire les technologies de notre temps dans notre enseignement ; bien d'accord aussi sur l'idée que l'affectivité est une présence incontournable de tout discours oral ou scriptural. Reste donc à trouver les réglages nécessaires pour que la modernité ne tourne pas le dos au passé et réciproquement que le passé ne devienne pas un obstacle à la modernité. Simple question d'accommodation, comme dirait Piaget, à un monde nouveau qui a ses exigences.

Bilan

On se souvient encore de la formule axiomatique de Paul Watzlawick en 1979 : « *On ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non* ». 4 autres axiomes la complètent :

- 1) Tout ce qu'on dit entraîne une interprétation automatique qui peut être positive ou négative.
- 2) Tout ce qu'on dit agit donc sur le destinataire.
- 3) Tout message peut être envisagé de façon digitale donc en lecture numérique en termes de 0 et de 1, mais dans la perspective définie par PW, son interprétation se fait très régulièrement en terme analogique, donc de façon intuitive, affective, ambiguë, en fonction d'un ensemble de données contextuelles et personnelles dont découle l'idée que nous nous faisons du sens et de la portée de ce qui est dit.
- 4) Enfin tout message est assez fréquemment émis dans un contexte inégalitaire où il y a un dominant et un dominé, la position haute, celle du dominant, n'étant pas obligatoirement la plus forte dans la mesure où l'on est dès lors tenu de donner la justification de son propos, sans obligatoirement parvenir à convaincre si l'interlocuteur n'a pas envie d'être convaincu.

Nous vivons en permanence - j'exagère à peine - dans une atmosphère de procès d'intention. Tout signal émis peut être utilisé par celui qui le reçoit comme une preuve évidente de culpabilité potentielle et c'est bien pour cela que le métier d'enseignant est sans doute l'un des plus beaux du monde ; pour cela aussi qu'il m'a paru nécessaire de donner aux excellents articles ici rassemblés, certains prolongements rappelant que toute évolution technologique appelle sa part fondamentale d'humanisme.

Rien là de très nouveau : Rabelais le disait déjà : « science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». Simple prudence : ne pas l'oublier, notamment dans toute tentative de réforme.

Notes

¹ Le skeptron est l'instrument qu'on tendait à l'orateur dans la Grèce antique, pour lui reconnaître le pouvoir de parler et de parler seul aussi longtemps qu'il le détiendrait

² Edgar Morin : *Pour entrer dans le XXIème siècle*, Points Seuil, Essais, p. 205, 2004.

Synergies Algérie



Articles thématiques



L'appropriation de l'auxiliation¹ en français langue étrangère dans un contexte plurilingue



Nabila Benhouhou

ENS de Bouzaréah-Alger

PREFics EA 3207/UMR CNRS LCF 8143

Ouerdia Yermèche

ENS de Bouzaréah-Alger

CRASC Oran

Résumé : Notre article se propose d'étudier le rôle de la langue de scolarisation dans l'acquisition et l'appropriation de notions linguistiques en français langue étrangère (FLE) et ce, dans une situation d'enseignement/apprentissage caractérisée par le plurilinguisme. Comment la langue de scolarisation (l'arabe « classique ») peut-elle contribuer à l'appropriation de l'auxiliation en FLE?

Mots-clés : acquisition - appropriation - notions linguistiques - plurilinguisme - auxiliation - FLE

المخلص: تقترح هذه المقالة دراسة لدور التعليم في اللغة لحيازة وملكية المفاهيم اللغوية في الفرنسية كلغة الأجنبية (FLE) وهذا في وضع تدريس/ تعلم متعدد اللغات. كيف يمكن أن تساهم لغة التدريس (اللغة العربية الفصحى) في اكتساب مفهوم «الفعل المساعد» في النحو و الصرف الخاص باللغة الفرنسية

الكلمات المفتاحية: الاقتناء - الاكتساب - المفاهيم الغوية - التعدد اللغات - الفعل المساعد.

Abstract: This article proposes to study the role of the teaching language in the acquisition and appropriation of language concepts in French as a foreign language (FLE) and this, in a teaching/learning situation characterized by multilingualism. How the school language (Classical Arabic) may contribute to the appropriation of auxiliation in FLE?

Keywords: acquisition - appropriation - linguistic - concepts, multilingualism - auxiliation - FLE

1. Introduction

Dans l'enseignement des langues, on a souvent considéré que l'acquisition des structures linguistiques pouvait se faire en créant des automatismes, notamment pour la conjugaison. Les recherches en didactique des langues étrangères ont montré que la systématisation

développait certes l'acquisition mais pas l'appropriation des notions. En effet, dès que l'apprenant est mis en situation de production, le « savoir conjuguer » qui est un savoir-faire linguistique est difficilement mobilisable au point où le locuteur convoque les structures acquises et les place dans l'énoncé de manière anarchique.

En termes d'objectifs comportementaux, le « savoir conjuguer » qui peut être considéré comme une activité grammaticale spécifique devrait développer l'interaction langagière. Les limites sont plus visibles dans l'apprentissage des langues étrangères, en effet, dans le contexte qui nous intéresse ici, à savoir le français en tant que langue étrangère dans un contexte plurilingue, l'enseignement/apprentissage de cette langue se caractérise par des situations qui s'avèrent être intéressantes pour le chercheur. Dans cette situation, le français entre en contact avec d'autres langues, la (les) langue(s) première(s) de l'apprenant et/ou la langue de scolarisation, surtout quand cette dernière est plus ou moins différente des langues premières de l'apprenant ; la classe de langue(s) est le lieu où se médiatise ce contact.

L'Algérie est un espace qui se caractérise par une diversité de pratiques linguistiques : l'arabe algérien appelé « Derdja » avec différentes variantes locales, le berbère avec différentes variantes locales (kabyle, tamazight, chaoui, targui,...), reconnu comme langue nationale depuis 2000, l'arabe dit « classique », langue officielle et le français qui a officiellement le statut de langue étrangère. La distribution des fonctions de ces langues n'est pas nécessairement fixe. Les situations de communication sont quelquefois gérées par le locuteur algérien dans une seule variété linguistique, mais le plus souvent ce sont deux à trois variétés qui coexistent dans le même énoncé (alternance codique). Ces interactions plurilingues se déroulent dans les conversations spontanées, dans les médias, en situations professionnelles, mais elles sont plus ou moins prohibées en classes de langues (et dans l'espace de la classe de manière générale) étant donné que l'enseignement des langues (arabe, français, tamazight, anglais, .) dans le système éducatif algérien est organisé sur la base d'une juxtaposition et que les enseignants perçoivent les formes linguistiques alternées qui composent l'arabe algérien comme « des indicateurs d'une maîtrise précarisée des langues » (Moore, 2006 : 161). Avant sa scolarisation, l'élève a un répertoire qui se caractérise l'alternance codique (Derdja/français), (kabyle/Derdja/français), (kabyle/Derdja) ou (Kabyle/français).

L'enseignement d'une langue en milieu institutionnel se caractérise par une situation « guidée » (Cuq et Gruca, 2002), par conséquent des choix méthodologiques issus des travaux de recherche en didactique des

langues sont mis en oeuvre. Mais cet enseignement prend rarement en ligne de compte les acquis de la langue d'enseignement, surtout quand celle-ci est plus ou moins différente de (des) langue(s) première(s) de l'apprenant. En effet, l'arabe, langue de l'école, est une langue « littéraciée » (Barré de Miniac, 2003, Moore, 2006) normée, elle remplit plusieurs fonctions : langue de scolarisation, langue d'enseignement et « matière » que l'élève retrouve dans toutes les disciplines scolaires alors que l'arabe algérien (« Derdja ») et les variétés qui le composent sont des langues à tradition orale, utilisés dans les situations de communication courante et absentes dans le système éducatif.

On reconnaît certes l'influence des langues premières dans l'acquisition d'une langue cible, mais qu'en est-il de l'influence de la langue de scolarisation pour l'acquisition d'une langue étrangère ? L'enseignement de la langue étrangère dans ce contexte plurilingue se caractérise par des choix méthodologiques appropriés qui ne devraient pas perdre de vue que l'apprenant développe ses compétences en langue cible en se basant sur ses acquis antérieurs, entre autres, la langue de scolarisation dès lors que celle-ci fait l'objet en tant que matière enseignée d'explicitations de son fonctionnement linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, lexical, sémantique, .), de conceptualisation. Elle dépasse, en termes d'heures d'enseignement et d'apprentissage, la (les) langue(s) étrangère(s) enseignées, elle donne également l'occasion à l'apprenant de traiter le matériau langagier dans diverses disciplines scolaires aussi bien en réception qu'en production. Ce qui peut déclencher un processus de réélaboration conceptuelle qui suscite chez l'apprenant la création de systèmes d'appréhension et de traitement basés sur ses acquis dans cette langue. Du fait que le plurilinguisme est envisagé dans la perspective du locuteur, l'acquisition de nouvelles ressources linguistiques se fait sur la base d'autres langues plus ou moins maîtrisées par une approche interactionniste. En effet, si l'individu plurilingue se définit par la maîtrise plus ou moins fonctionnelle, à des degrés divers, voire très divers, de plusieurs langues, ou la « capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues » (Coste, 2010 : 144), le « déjà-là » langagier pluriel crée une dynamique pour l'acquisition d'autres ressources linguistiques.

On peut s'orienter vers la linguistique contrastive pour comprendre ces phénomènes d'interlangue. Mais la linguistique contrastive peut-elle répondre aux attentes des enseignants de français langue étrangère si elle ne fournit que des hypothèses explicatives aux erreurs observées ? En vérité elle ne répond pas aux attentes car elle n'a pas élaboré de « systèmes pré-correcteurs d'erreurs » (Portine, 1998). Elle ne pourrait intervenir que dans une première phase du traitement de l'erreur du

fait qu'elle permet de mettre en évidence le point d'achoppement de l'apprentissage de la langue étrangère.

2. Données contextuelles : l'auxiliation est-elle une structure à automatiser ?

Une des difficultés que rencontrent les apprenants en situation d'apprentissage du français langue étrangère est l'acquisition et l'appropriation des auxiliaires être/avoir aux temps composés. En effet, en français langue étrangère, les apprenants réalisent à la perfection les exercices structuraux comportant le passage au passé composé qui, signalons-le est le premier des temps composés enseigné dans le cadre scolaire qui nous intéresse ici. Mais lorsqu'il s'agit de produire un texte/discours à l'oral et à l'écrit, la distinction avoir/être pour la formation des temps composés est neutralisée, l'alternance des deux auxiliaires rend compte de stratégies développées par les apprenants se basant sur leurs langues premières. Comme en témoignent les extraits suivants relevés d'un corpus écrit comportant des activités de production écrite réalisées par des étudiants inscrits en première année au département de français de l'Ecole Normale des Lettres et des Sciences Humaines de Bouzaréah (Alger) : « *il a tombé* », « *il a cassé la jambe* », « *elle est vu de gros nuages* », « *tu es maigri avec ce régime* », « *l'orage est éclaté* », « *les véhicules ont mal vendu* », « *tu es vécu à Nice* », « *tous les poissons sont disparus* », « *ils ont parti* », « *je me suis allée à la plage* », « *soyez sages et ayez à l'écoute de votre tante* », « *j'étais très peur de reprendre mes études* », « *pendant les vacances, on a reposé* », « *il a arrivé à son bureau* », « *quand il a arrivé à la maison* », « *je me suis jetée un coup d'oeil sur l'actualité* », « *c'a été intéressant* », « *j'ai fait beaucoup de connaissances avec des gens qui n'ont pas de la même région* ».

Pourtant l'enseignement de la conjugaison des verbes au passé-composé² et les exercices d'entraînement ont émaillé les neuf années d'apprentissage du français du cycle scolaire qui précède le cycle universitaire de ces étudiants, mais il faut reconnaître que les activités effectuées en classe ou celles proposées dans les manuels de français s'inscrivent dans une approche basée sur la systématisation et la création d'automatismes.

Le système scolaire par lequel sont passés ces apprenants se caractérise par treize années d'enseignement obligatoire en arabe dit « classique », réparties en trois cycles : primaire, moyen et secondaire. Le français, première langue étrangère obligatoire, intervient dès la troisième année de scolarisation, à raison de 100 heures/ans. Il figure parmi les épreuves évaluées aux trois examens qui sanctionnent le parcours scolaire. La

deuxième langue étrangère obligatoire, l'anglais, est enseignée à partir du cycle moyen. Ce n'est que dans le cycle secondaire que les élèves inscrits dans les filières littéraires ont le choix d'une troisième langue étrangère, l'espagnol ou l'allemand. Au début de la scolarisation, l'arabe de l'école est une langue plus ou moins « étrangère » pour les élèves aussi bien arabophones que berbérophones du fait que ce n'est pas la langue de communication de tous les jours. L'arabe dialectal ou « Dardja », langue première des arabophones, est défini comme étant une langue « panachée » ou « métissée » avec des formes linguistiques hybrides (arabe/français, arabe/berbère/français), par conséquent différent de l'arabe classique.

Il serait facile de considérer les exemples relevés des extraits ci-haut comme des preuves d'ignorance, des lapsus ou des défaillances de compétences dues à l'approche retenue, en vérité c'est le résultat d'un choix orienté vers la (les) langue(s) première(s) de l'apprenant, la « faute » ou l'erreur étant intégrée au fonctionnement du langage. Il faut comprendre ce mécanisme et savoir que, lié au fonctionnement même de la langue, il risque de se reproduire aussi longtemps que la situation appelle l'apprenant à produire non pas des phrases isolées mais un texte/discours. Cette situation montre bien que la création d'automatismes n'écartera pas la difficulté que rencontrent les apprenants à traiter le matériau langagier en situation. La méthodologie généralement répandue et qui concerne l'enseignement de la conjugaison en français appelle à entraîner l'apprenant à situer les auxiliaires être et avoir dans une liste de verbes qui se conjuguent aux temps composés avec l'un ou l'autre des auxiliaires parce qu'il faut reconnaître que ce n'est qu'à l'école que la compréhension du fonctionnement linguistique d'une langue donnée se fait et se développe. Notre corpus montre les limites de cette méthodologie. Assigner à l'enseignement d'une langue le but d'en connaître seulement les lois de fonctionnement n'a aucune validité en soi.

2.1. Analyse des énoncés produits

Si on prend l'énoncé « il a cassé la jambe », il équivaut à : [kasDsDarD radzlu] en arabe dialectal, une des langues premières de ces apprenants. Cet énoncé est formé du verbe au passé³, amalgamé au pronom personnel « sujet » + le nom : complément d'objet direct (COD) associé à l'adjectif possessif en position de suffixe « ou ». Littéralement, on a la structure : casser (au passé) + il + jambe + sa (= il a cassé sa jambe). Le groupe verbal représente une seule unité comportant le verbe conjugué et le sujet en position de suffixe, il en est de même pour le groupe nominal COD, l'adjectif possessif est suffixé. Dans l'une des variantes du

berbère, le kabyle, autre langue première de ces apprenants, le même énoncé [jarDazD aqjiris] se compose du pronom personnel amalgamé au verbe au passé + le nom (COD) accolé à l'adjectif possessif postposé, ce qui donne une structure légèrement différente de la première : il + casser (au passé) + jambe + sa (= il a cassé sa jambe). De toute évidence, l'énoncé « il a cassé la jambe » est de type interférentiel (interférence morphosyntaxique). L'utilisation de l'auxiliaire avoir au détriment de la forme pronominale avec être s'explique par le fait qu'aussi bien en arabe dialectal qu'en kabyle, le processus est présenté comme une action accomplie et non un état. L'énoncé produit en français (« il a cassé la jambe ») est le résultat d'une « reconstruction », d'une élaboration où deux systèmes de langues se chevauchent, celui de l'arabe dialectal (et/ou du kabyle) et celui du français. La même structure en arabe « classique », langue de scolarisation, se présenterait sous une forme qui se rapprocherait du français : [takasDsDarDat ridzluhu] = « sa jambe s'est cassée ». La forme obtenue relève plus de la description d'un état que celle d'une action effectuée dans sa forme pronominale. Cependant, il faut souligner que dans la syntaxe de l'arabe, les éléments se combinent différemment sur un plan syntagmatique, à savoir que le verbe conjugué précède le nom ayant la fonction de « sujet », contrairement au français :

- en français : nom + verbe : « sa jambe s'est cassée »,
- en arabe : verbe + nom : [takasDsDarDat ridzluhu].

Tout dépend donc de l'attitude qu'adopte le locuteur face aux faits. Dans « il a cassé la jambe », le locuteur a adopté celle de rapporter les faits en focalisant l'attention sur l'action, ce qui explique l'emploi de l'auxiliaire avoir.

Le même constat s'impose, dans les exemples suivants, pour les verbes pronominaux qui n'existent ni en arabe dialectal, ni en berbère : « nous avons reposé toute la journée », « pendant les vacances, on a reposé » = [rijjahna nharD kamal], [nafa askamal], la non identification de la forme pronominale « se reposer » et l'absence d'auxiliaire dans les systèmes des deux langues premières confèrent au verbe le statut de verbe d'action, d'où l'utilisation de l'auxiliaire avoir. Le processus de pronominalisation se réalise, dans ces langues premières, par la détermination du complément d'objet direct (COD) au moyen du possessif.

Les énoncés qui comportent l'auxiliaire avoir à la place de être se justifient par cette interférence avec l'arabe et le kabyle, comme dans « ils ont parti ». Dans ces deux langues, la structure est la même : [rahu/ruhan], c'est-à-dire composée du verbe partir au passé + ils. Elle désigne l'action accomplie et non le constat de départ, la marque

de l'auxiliation n'existant pas dans ces deux systèmes. Pourtant, ces apprenants ont eu à apprendre en français durant leur scolarisation - les programmes le confirment - que « partir » est un verbe intransitif et que les verbes intransitifs se conjuguent obligatoirement avec « être ». Ceci prouve que l'automatisation d'une règle n'aboutit pas toujours à l'appropriation des données parce que la réflexion et les manipulations concernant les verbes transitifs et intransitifs se fait sur des énoncés décontextualisés et dès que l'apprenant est en situation de production, le traitement du matériau langagier est plus dépendant des systèmes acquis antérieurement ou des systèmes intériorisés que de l'application directe des règles du système en cours d'acquisition qui est ici le français langue étrangère. La connaissance de la règle qui régit les verbes transitifs et les verbes intransitifs ne suffit pas et donne lieu à la réalisation de nombreux énoncés erronés en français en situation de discours, énoncés marqués par des interférences morphosyntaxiques.

Quant à l'usage défectueux de l'auxiliaire être dans les énoncés « tu es maigri avec ce régime », « j'étais très peur de reprendre mes études », il s'explique par le fait que les verbes « maigrir » et « avoir peur » désignent en arabe dialectal l'état dans lequel se trouve le sujet [Jjanek rizim] = « le régime t'a rendu maigre », par conséquent c'est le régime qui fait l'action de « maigrir » sur la personne « ek » = te/ toi, ce qui lui confère une forme adjectivale. Les énoncés produits montrent bien la transposition de données issues des langues premières, comme en témoigne l'énoncé « j'étais très peur de... », nous retrouvons la transcription de la forme verbale arabe [kunt xajfa bazzaf]. En effet, [kunt] est une variante de kàna qui est considéré comme l'équivalent de être au passé + [xajfa], employé en tant qu'adjectif qualificatif, équivalent de « avoir peur ». C'est pourquoi, « peur » en arabe ne peut s'associer à « avoir » dès lors qu'il est employé en tant qu'adjectif qualificatif. Ces énoncés ne constituent pas pour nous des erreurs qu'il suffit de corriger par la mise en place d'une multitude d'exercices dans lesquels l'apprenant s'entraîne sans arrêt, mais bien une activité d'appropriation progressive du système de la langue cible menée par l'apprenant, activité de conception et d'élaboration. « Avoir peur » est un concept nouveau et difficilement mobilisable en français pour ces apprenants tant que s'impose dans leur répertoire linguistique le concept qui équivaut à « être dans un état de peur ».

L'observation et l'analyse de ces énoncés prouvent une non-appropriation des manipulations linguistiques relatives au traitement des règles syntaxiques en situation de production. L'obstacle lié à la maîtrise de l'auxiliation en français langue étrangère dépend donc de concepts lexicaux et grammaticaux différents entre langues 1 et langue

cible, mais également du système verbal de ces langues premières qui est différent de celui du français. La langue de scolarisation dans le contexte qui nous intéresse ici est l'arabe dit « classique » qui s'intègre dans un paysage sociolinguistique dans lequel des variétés linguistiques multiples se chevauchent. Quel rôle jouerait alors la langue de scolarisation dans l'apprentissage de la langue étrangère ? La mise en circulation de la notion de compétence plurilingue dans l'univers de l'enseignement des langues étrangères dans un milieu institutionnel impose de se tourner vers la langue de scolarisation dès lors que c'est dans cette langue que les élèves apprennent le système et le fonctionnement de la langue. La maîtrise des langues premières ne passe pas forcément par la compréhension du fonctionnement linguistique de ces langues. Comment la langue de scolarisation peut-elle contribuer à développer l'acquisition et l'appropriation des données en français langue étrangère ? Les mécanismes acquis dans la langue de scolarisation favorisent-ils ou nuisent-ils à la production en langue étrangère ? Quel apport peut-on tirer de la langue de scolarisation ?

3. Données théoriques

La langue permet de conceptualiser le temps et de le poser comme objet qui se déploie sous différentes manifestations, entre autres, linguistiques. La perception du temps et son expression linguistique sont différentes d'une langue à une autre. En arabe, elle est différente de celle du français. Tout d'abord, signalons qu'en arabe, il n'existe pas de notion de temps. Comme le soulignent R. Blachère et M. Gaudefroy-Demombynes :

La conjugaison du verbe arabe est pauvre, si on la compare, par exemple, à celle du verbe dans les langues indo-européennes. Il convient de remarquer tout d'abord que la notion du temps n'y a point une position solide. Ce que les grammairiens européens appellent tantôt prétérit et aoriste, tantôt passé et présent-futur, tantôt parfait et imparfait, ce ne sont point des temps mais des aspects du verbe. (1975 : 36).

Si le système temporel en français est essentiellement constitué de formes verbales, celui de l'arabe

présente une forme verbale (F1), une sous-classe de verbes servant d'exposants temporels (kana, zalla, 'adha, ...), des particules exprimant un décalage temporel et pouvant se construire en exposants temporels (qad, sa-, sawfa), et enfin des particules de négation à valeur temporelle. » (Albert, 2001 : 165166). Ainsi, comme le souligne A. Albert, « la capacité d'exprimer le temps en arabe n'est pas, comme en français,

spécifique aux formes verbales. C'est bien dans cette différence que l'affirmation de Benveniste selon laquelle « la distinction d'aspect en sémitique n'est pas encore temporalisée », prend toute sa valeur. (2001 : 76).

La conjugaison des verbes en arabe se fait par rapport à la notion d'aspect. La notion d'aspect est définie comme étant « la façon selon laquelle le locuteur envisage les différents moments du déroulement de l'action, indépendamment du repère temporel (situation dans le temps) » (Pougeoise, 1998 : 55). Elle se confond souvent avec les marques formelles du temps. Cependant, en linguistique générale l'aspect est considéré comme une catégorie grammaticale au même titre que le temps et le mode. C'est une modalité qui exprime la manière dont se déroule le procès, avec différents moyens car il faut distinguer entre « aspect grammatical » et « aspect lexical ». Nous retenons l'aspect grammatical parce qu'il fait l'objet d'un choix de la part du locuteur et qu'il s'agit d'alternances régulières qui font intervenir des listes fermées.

Les différents types d'aspect se manifestent par : l'accompli qui sert à rendre compte des actions passées, il présente le procès comme étant achevé et le ramène à un point ponctuel, seules les instances énonciatives peuvent l'interpréter comme un passé ou un présent. Quant à l'inaccompli, il désigne des actions en cours de réalisation, que l'action ait commencé dans un passé lointain ou proche, ou qu'elle se déroule encore actuellement dans le ici-maintenant. Il indique le plus souvent le procès habituel ou le procès en cours. Le fonctionnement du système verbal arabe est donc « *aspectif dans son fonctionnement fondamental (.) son système est organisé pour exprimer de manière privilégiée l'une des deux notions, précisément celle de l'aspect, car, pour le temps, il est facile de voir que chacune des formes accomplies ou inaccomplies, peut être située par le contexte dans n'importe quel rapport temporel avec le moment de l'énonciation* » (Cohen, D. 1989). En effet, comme le souligne Albert, « *pour signifier le temps, l'énonciateur a besoin de placer dans l'énoncé des marques, produits d'un choix qu'il opère dans les possibilités qui s'offrent à lui dans son énonciation. La théorie de l'aspect ne se préoccupe pas souvent de ces marques ni de leur classement : elles n'appartiennent pas à la catégorie verbe.* » (2001 : 147).

Le temps s'exprime alors en combinant un aspect et un mode. Cependant, Albert fait remarquer que « l'opposition d'aspect doit être nuancée et le système temporel complété par des formes composées construites à partir de la combinaison des formes simples entre elles ou

avec certaines particules portant une marque de temps. » (2001 : 142).

Si la notion de mode n'existe pas, c'est la notion de modalités qui est retenue, on en dénombre trois : accompli, inaccompli et impératif. La notion de temps simples et de temps composés n'existe pas du fait que l'auxiliation est inconnue du système grammatical arabe. En revanche, il existe une unité grammaticale appartenant à la classe morphosyntaxique des « opérateurs » qui peut correspondre approximativement à l'auxiliaire « être », c'est la forme verbale « Kàna ». Il n'existe pas de verbe être en arabe, il est implicite dans la phrase nominale. Kàna s'emploie comme auxiliaire introduisant les verbes à la forme préfixée et permettant de les situer temporellement. La forme préfixée se trouve ainsi modifiée, elle a alors une valeur aspectuo-temporelle, cette forme étant très sensible au contexte. La présence de kàna avec la forme préfixée nécessite une indication temporelle précise (un circonstant). Le procès introduit par kàna exprime l'accompli certain, c'est le contexte qui favorise l'une ou l'autre interprétation et qui spécifie le cadre temporel. Kàna fournit une indication temporelle dans le passé. Elle désigne à la fois l'aspect et le mode. La sémantique de kàna correspond à peu près à « a été, était, fut », mais n'a pas d'équivalent en français. Le concept grammatical d' « antériorité » comme le plus que parfait n'existe pas en arabe. Ce qui explique l'emploi de « c'a été intéressant » dans notre corpus au lieu de « c'était intéressant ». Kàna comporte donc implicitement être, elle indique une forme temporelle dans le passé et « joue un rôle majeur dans la cohésion temporelle du discours » (Nsiri, 2007).

Toutes les formes verbales de l'arabe dépendent du contexte phrasique, aussi bien les éléments ayant trait à l'expression de la temporalité que le mode d'énonciation et le contexte. Il faut souligner également que « la transitivité (.) est une relation dynamique purement syntaxique, entre la position du verbe transitif et la position du complément d'objet. » (Messaoudi, 2007 : 116) et que c'est le sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct.

Quant au verbe en français, il constitue l'une des parties du discours qui se définit exclusivement d'un point de vue morphologique puisqu'il s'intègre dans un paradigme fermé dans lequel il reçoit toutes ses variations de temps et de mode. Il a une fonction assertive déterminée par l'auxiliation qui est « une forme linguistique unitaire qui se réalise, à travers des paradigmes entiers, en deux éléments, dont chacun assume une partie des fonctions grammaticales, et qui sont à la fois liés et autonomes, distincts et complémentaires. » (Benveniste, 1974 : 177).

Benveniste précise que « l'auxiliation de temporalité qui constitue le

parfait, se réalise au moyen de deux auxiliants, avoir et être, qui sont en distribution complémentaire. » (1974 : 181). La jonction forme auxilié et forme auxiliante produit une forme verbale de structure binomale auxilient + auxilié d'ordre invariable, dont les éléments peuvent être dissociés par insertion. La forme ainsi créée par auxiliation s'oppose, en tant que marquée, à la forme verbale simple, non auxiliée. En français, la conjugaison d'un verbe aux temps composés s'opère donc selon le schéma suivant : « être ou avoir » conjugués à un temps simple + le participe passé du verbe. Le verbe « écrire » au passé composé se forme avec l'auxiliaire avoir au présent et le participe passé du verbe « écrire » (= j'ai écrit), marquant ainsi l'accomplissement de l'action⁴.

Tesnière explique que dans la formation des temps composés, « les caractéristiques grammaticales passent dans l'auxiliaire, la racine verbale dans l'auxilié. » (1939 : 160). En d'autres termes, c'est l'auxilient qui porte la fonction de flexion ou « désinence verbale » et indique la personne, le nombre, le mode, la voix. L'auxilié porte la fonction de dénotation ou « sémantème » (Benveniste, 1974). Mais, comme le souligne Benveniste, « seule la somme de l'auxilient et de l'auxilié, associant le sens spécifique de l'auxilient à la forme spécifique de l'auxilié, assure la fonction de temporalité. » (1974 : 185).

4. La langue de scolarisation : enjeu et impact

Si les langues premières influent sur l'acquisition d'une langue étrangère, quel investissement tirer de la langue de scolarisation pour l'acquisition de structures linguistiques en langue étrangère ? Pourquoi la langue de scolarisation ?

Dans le cas qui nous intéresse ici, dès lors que la langue est un objet d'enseignement, la langue de scolarisation ne peut être considérée en elle-même et pour elle-même indépendamment de celles qui coexistent avec elles, il faut reconnaître, comme le souligne D. Coste, « qu'il y a toujours interdépendance, dans une « niche écologique » donnée, entre l'ensemble des langues qui s'y trouvent, d'une manière ou d'une autre, en contact » (2010 : 153). Un élève scolarisé est en contact permanent aussi bien avec la langue de scolarisation qu'avec sa langue première, en effet dans les cours, les interactions enseignants/élèves se font dans la langue d'enseignement et les interactions élèves/élèves se font dans leurs langues premières. Néanmoins, la langue de scolarisation est située comme matière ou discipline enseignée et située dans les autres matières comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, disciplines communément appelées « disciplines non linguistiques » (DNL). Elle opère comme véhicule du savoir, comme « médium d'enseignement » (Coste, 2010) de toutes les disciplines scolaires.

En tant qu'objet d'enseignement, c'est dans la langue de scolarisation que le traitement du système et du fonctionnement de la langue se fait, qu'elle est conceptualisée et conscientisée, alors que les langues premières (l'arabe dialectal et le kabyle, par exemple) ne sont ni valorisées, ni conceptualisées, ni explicitement cultivées dans la formation scolaire. L'enseignement de la langue pensé en termes de concepts permet de rassembler des savoirs qui sont mobilisés en situation de production écrite et orale. L'apprenant est donc conduit petit à petit à traiter le matériau langagier dans et hors de cette discipline dans la même langue, ce qui contribue à forger et à renforcer les concepts acquis. Pour mener à bien ses interactions langagières, l'apprenant développe un répertoire dans lequel toutes les capacités linguistiques acquises dans la langue de scolarisation trouvent leur place. Ainsi, les phénomènes linguistiques sont-ils traités de manière à construire l'activité langagière parce qu'il faut reconnaître que celle-ci est non automatisée et demande une planification. Dans la langue de scolarisation, l'élève a la possibilité de comprendre le système et le fonctionnement de cette langue, mais également de traiter et de manipuler cette langue d'enseignement dans différentes situations de communication comme par exemple, les activités de compréhension et de production dans la discipline « langue arabe » figurant sur son programme scolaire. Il traite également le même matériau langagier dans les autres disciplines comme expliquer un schéma dans les séances de géographie, rédiger un compte-rendu de lecture en philosophie ou expliciter une démarche de résolution de problèmes en mathématiques. Ces disciplines ou « matières » contribuent à l'extension du répertoire langagier. Les occasions de mobiliser les ressources linguistiques dans la langue d'enseignement, aussi bien en production écrite qu'en production orale, se trouvent multipliées.

Lorsque l'élève a appris à planifier l'activité langagière dans la langue d'enseignement et qu'il est mis en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, les savoirs linguistiques acquis sont « convoqués » de manière diversifiée et plus ou moins automatique dans l'acquisition des structures linguistiques de la langue cible. Selon Giacobbe, c'est cette diversification « qui génère des contradictions à l'intérieur des micro-systèmes qui composent leurs interlangues et rend instables leurs productions. » (1992 : 9). Les élèves abordent l'apprentissage de la langue étrangère en se basant donc sur leur patrimoine cognitif en matière d'élaboration ou de réélaboration de notions (Giacobbe, 1992), patrimoine cognitif rassemblant aussi bien les langues premières que la langue de scolarisation. Le système linguistique en cours d'acquisition se construit donc avec le « déjà-là » et en est fortement influencé.

Comment alors construire et développer ce système instable pour que l'apprenant entame un processus de grammaticalisation basé non plus sur les langues premières mais sur ce qu'il a appris comme notions et concepts, ce qu'il a acquis comme fonctionnements linguistiques dans la langue d'enseignement l'amenant à devenir un locuteur de la langue cible ? La langue de scolarisation peut constituer un patrimoine cognitif dès lors que l'élève a eu à maintes reprises à comprendre le fonctionnement de cette langue, à développer le métalangage et à manipuler les structures linguistiques dans différentes situations de communication.

5. Modalités pratiques pour une démarche de conceptualisation

L'objet de ce dernier point est de tenter d'apporter quelques réflexions constructives dans un domaine où les réponses absolues et globales n'existent pas, compte tenu de la diversité des contextes et des publics concernés. Au lieu de considérer le travail en conjugaison (travail grammatical) comme se limitant à une automatisation de comportements, il faudrait développer l'idée de conceptualisation qui à notre avis favorise une activité cognitive qui dépasse le simple usage de ce qui a été enseigné. Comment l'environnement conceptuel pourrait-il favoriser/développer l'appropriation de l'auxiliation ? Qu'est-ce qui doit faire l'objet d'une conceptualisation ? Comment conceptualiser une notion en langue étrangère dans un contexte plurilingue à partir de la langue de scolarisation ?

La non-maîtrise de l'auxiliation dont les causes sont multiples et complexes appelle à s'interroger sur le moment requis pour l'intégration de la démarche de conceptualisation que nous proposons. Si des étudiants ayant eu un cursus de neuf années d'apprentissage du français manifestent des faiblesses chroniques à maîtriser l'auxiliation, nous estimons que la démarche de conceptualisation de l'auxiliation en conjugaison française peut se faire durant les trois années dernières années du cycle scolaire, dès lors que les programmes de français ont pour objectif de travailler, en compréhension et en production, la notion de discours. A ce stade d'apprentissage du français 5, les élèves se situent au niveau A2 (CECRL, 2001), ils disposent d'une grammaire leur permettant de produire du discours même si certaines structures discursives sont défailtantes.

Pour développer la capacité à situer les verbes en français au passé composé et par là-même aux temps composés de manière générale, nous préconisons un traitement par concepts. La conceptualisation se met en place au moyen d'activités de « haut niveau⁶ » (Pendanx, 1998), portant sur des séquences textuelles. La démarche consiste à établir un lien entre conceptualisation et résolution de problèmes à travers des

activités ayant une fonction de structuration qui conduit l'apprenant à consolider de nouvelles représentations. La principale fonction que l'on peut assigner à l'enseignement de la conjugaison en tant qu'activité grammaticale est d'aider l'apprenant à structurer sa grammaire d'apprentissage, à saisir en particulier les nouvelles catégories langagières, les formes morphologiques et syntaxiques les plus rentables pour la production. Nous inscrivons notre démarche d'appropriation de l'auxiliation dans une approche grammaticale textuelle et discursive, dans la mesure où les énoncés sont traités non pas de manière isolée, mais intégrés dans un enchaînement d'«unités supérieures », unités que J-M. Adam nomme « le système polystructuré et complexe du texte comme unité signifiante » (2004 : 28), s'inscrivant dans une démarche discursive, en effet, conjuguer un verbe en français à tel ou tel mode ou à tel ou tel temps répond à un acte de langage qui se définit par son enjeu.

La première représentation à transformer en profondeur chez ces apprenants consiste à montrer qu'il n'existe pas en conjugaison française un temps désignant le passé, mais qu'il existe des temps simples (imparfait, passé simple) et des temps composés (passé composé, plus que parfait). Le développement du concept de « temps simples/temps composés » consiste à travailler sur des activités de « bas niveau⁷ ». Le concept « temps composés » va faire intervenir la notion d'auxiliaires. Ce sont les auxiliaires d'aspect (être et avoir) marquant l'accomplissement de l'action qui seront retenus. L'un des moyens les plus efficaces, nous semble-t-il, est d'amener les élèves à observer des énoncés en français issus de textes qui ont été travaillés en séance de compréhension écrite, l'objectif visé est le traitement des données en situation. Les énoncés recueillis de ces corpus sont sélectionnés sur la base de la conjugaison des verbes au passé composé. Trois catégories seront sélectionnées :

- les verbes pronominaux,
- les verbes d'état/les verbes d'action,
- les verbes transitifs/intransitifs.

Ces trois catégories doivent être observées et comparées avec le système de la langue d'enseignement et celui des langues premières pour voir quelles similitudes et quelles distinctions établir entre elles, l'objectif étant l'appropriation du fonctionnement grammatical des auxiliaires en français. La nécessaire circulation entre le français, l'arabe classique et les langues premières, leur mise en relation permet de développer la réflexivité dans les apprentissages linguistiques. Dans ce présent article, nous n'allons développer que les deux premières

catégories, en effet la notion de transitivité constitue à elle seule des développements plus circonstanciés. Cette dernière catégorie sera appréhendée à partir du sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct.

5.1. Le fonctionnement grammatical des verbes pronominaux

Le concept étant la représentation mentale d'un ensemble d'objets concrets et d'éléments abstraits auxquels il correspond, l'opération consiste à lier ce concept à un terme linguistique qui permet de le mobiliser et de désigner les objets (ou éléments) auxquels il correspond. Les mots grammaticaux sont aussi conceptualisés, mais il est plus difficile de passer d'un concept grammatical en langue de scolarisation à un autre dans la langue étrangère surtout quand celui-ci n'existe pas dans la langue de scolarisation, comme c'est le cas des verbes pronominaux.

L'enseignant commence par la structure linguistique qui n'existe pas dans le système de la langue de scolarisation. Il sélectionne, des textes étudiés en compréhension, des exemples avec des verbes pronominaux sans encore les nommer pour expliquer la formation de la structure avec deux pronoms personnels et ceci par le biais de questions ; l'objectif étant de montrer que cette structure n'existe pas en arabe (ou est exprimée différemment), mais l'intérêt est de favoriser la sémantique de la reprise du sujet par un pronom personnel en français. Il fait observer que la structure pronominale des verbes en français est formée de deux pronoms personnels qui se déclinent selon le genre et le nombre du sujet qui fait l'action et ce, en conjugaison au passé composé (et à tous les temps composés). Il montre que ces pronoms se déclinent en deux catégories : les « pronoms réfléchis » qui indiquent que c'est le sujet qui fait l'action sur lui-même (tout ou partie) (« se laver », « se laver les mains ») et les « pronoms réciproques » qui désignent les sujets exerçant une action l'un sur l'autre (« se parler »).

Il reprend l'exemple issu du corpus écrit par les étudiants (« il a cassé la jambe »), l'explication de la fonction de chaque élément fait ressortir le schéma suivant : il est le sujet « personne » qui fait l'action, a cassé est une action effectuée au passé, l'enseignant fait le lien avec la valeur « accomplie » de la notion temporelle en arabe ; la jambe représente l'objet sur lequel est effectuée l'action. Cette opération vise le traitement des données orientées vers le sens et la situation. En effet, quand l'enseignant explique que le sujet il fait l'action sur l'objet jambe qui appartient à la même personne (une partie de lui-même), l'apprenant construit une nouvelle structure (la forme pronominale) qui n'existe pas dans la (les) langue(s) qu'il maîtrise. L'objectif est de l'amener à comparer la représentation de ce concept avec un autre qu'il

connaît en arabe et qui se construit d'une autre manière, à savoir : sa jambe s'est cassée. L'adjectif possessif sa serait redondant en français, il est alors désigné par la forme se qui régit la formation pronominale des verbes. Ce que doit saisir l'apprenant arabophone, c'est que dans cette situation, l'objet jambe est partie intégrante de il (sujet) qui fait l'action sur lui-même, on obtient alors la structure il s'est cassé la jambe qui équivaut à sa jambe s'est cassée. L'enseignant explique que la structure il a cassé la jambe appelle une suite dans l'énoncé introduite par de... quelqu'un (une autre personne), comme par exemple : « il a cassé la jambe de son camarade ».

Nous avons dit plus haut que la forme « il s'est cassé la jambe » se rapproche de l'arabe classique « sa jambe s'est cassée », l'acquisition et l'appropriation de la forme pronominale en français va se faire en établissant des comparaisons avec des structures en arabe classique. Nous reprenons le verbe « se reposer », conjugué au passé composé, et son équivalent en arabe qui n'a rien d'un verbe à la forme pronominale, dans le tableau suivant :

français	arabe classique
je me suis reposé/reposée	[irtahtu]
tu t'es reposé/reposée	[irtahta/irtahti]
il s'est reposé/elle s'est reposée	[irtaha/irtahat]
nous nous sommes reposés/reposées	[irtahna]
vous vous êtes reposé/reposées	[irtahtuma/irtahtunna]
ils se sont reposés/elles se sont reposées	[irtahum/irtahna]

Il s'agit de montrer, à partir de ce tableau, que la forme « pronominale⁸ » en arabe est une occurrence qui se réalise à partir d'une forme préfixée « ir » qu'il faut distinguer des autres [jastarDihu] = « il se repose » au présent de l'indicatif pour former les temps du passé. Cependant, il faut bien souligner que la forme [irtantu] est perçue beaucoup plus comme étant l'équivalent de « j'étais en état de repos/ dans un état de repos » qui exprime plus l'état (au passé) dans lequel se trouve le locuteur qu'une forme verbale désignant l'action de « se reposer » au passé composé.

Cette occurrence « ir » va servir à décliner les différents pronoms

personnels : je me..., tu te..., il/elle se..., en français et c'est la terminaison du verbe en arabe qui va aider l'élève à situer ces différents pronoms personnels en français. S'il s'agissait de donner en arabe, la structure équivalente de « pendant les vacances, on s'est reposé », on obtient non pas le passé composé mais l'imparfait : « pendant les vacances, nous étions en train de nous reposer » ou alors la structure avec kàna qui donnerait un syntagme nominal équivalent à « nous étions dans un état de repos ».

Le deuxième exemple issu du corpus, « les poissons ont bien vendu », va servir à consolider la compréhension du concept relatif à la formation pronominale de sens passif : « les poissons se sont bien vendus (par les pêcheurs/les poissonniers) », l'intérêt est de voir réagir les élèves face au sens donné à cette phrase. Comme le soulignent M. Pendax : « (...) c'est à partir du sens et des valeurs liées aux formes que le nouveau prend sa place dans la structure cognitive et que celle-ci s'affine et s'enrichit progressivement. » (1998 : 132). La description grammaticale favorisant le sens va faire émerger l'idée que « les poissons » ne peuvent effectuer l'action de vendre, qui plus est, des poissons. L'action de « vendre » est effectuée par un agent non obligatoirement nommé qui ne peut être « sujet » dans cette forme passive, il le sera dans la forme active de la phrase. La comparaison de cette structure passive avec celle de l'arabe [juba'u assamak] et [bi'a assamak] va consolider l'idée de l'agent non nommé.

5.2. Les verbes d'état / les verbes d'action

Rappelons que la notion d'auxiliaire être n'existe pas en arabe et qu'elle est implicite dans la phrase nominale. La structure avoir peur en français se construit différemment en arabe : être dans l'état de peur, ce qui donne en arabe une structure adjectivée dérivée du nom peur. L'enseignant fait intervenir le concept kàna auquel on attribue le statut d'auxiliaire être. Il reprend l'exemple j'étais très peur de reprendre mes études qu'il reporte sur le tableau en demandant aux élèves de construire la structure en arabe, on obtient : [kuntu djiddu xajfa]. La structure est formée différemment en arabe, elle se compose de : [kuntu] (kàna) à la 1ère personne du singulier + l'adverbe « très » + l'adjectif qualificatif qui est l'équivalent de « avoir peur » au féminin.

L'opération de conceptualisation consiste à montrer que la structure en arabe, comportant un adjectif qualificatif, oblige à employer kàna qui joue le rôle d'exposant temporel au passé. Cette structure adjectivée correspond en français à une forme verbale « avoir peur » qui, dans les représentations des élèves, pourrait désigner plus l'action que l'état et ce, pour la présence de « avoir » dans l'expression. Le nom

en français : la peur correspond en arabe à [al-xawfu]. Pour décrire en arabe l'état d'une personne dans la situation de peur, on emploie une forme adjectivée dérivée du nom. En français, l'adjectif « peureux » dérivé du nom « peur » est beaucoup plus utilisé pour désigner le « lâche », le « poltron » que le sujet qui éprouve ou ressent la peur dans une situation donnée.

Ce qu'il importe de souligner, c'est que la marque temporelle est portée par l'auxiliaire tout autant que *kàna* puisque la forme verbale avoir peur se décline en conjugaison en fonction du sujet :

Kàna (passé) —→ moment d'énonciation —→ *Sa/sawfa* (futur)

Si l'auxiliaire permet de donner une information sémantique et/ou syntaxique supplémentaire sur le verbe principal, il suffit de dégager dans chaque situation, la valeur sémantique du verbe désignant l'action accomplie. L'aspect étant un trait grammatical associé au verbe indiquant la façon dont le procès ou l'état exprimé par le verbe est envisagé du point de vue de son développement : commencement, déroulement, achèvement, évolution globale, ou au contraire, moment précis de cette évolution.

Quant aux verbes d'action, c'est le sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct en arabe. La notion de transitivité servira de paramètre à prendre en ligne de compte pour savoir si le verbe accepte ou non un complément d'objet direct pour se conjuguer avec avoir ou être, la notion de transitivité influence donc le choix de l'auxiliaire employé. Cette notion doit être expliquée de manière à faire ressortir les emplois structurels d'une part, des verbes transitifs (avec emploi du complément d'objet direct) et des verbes intransitifs dont l'action ne s'effectue pas sur un objet. D'autre part, il faut montrer la double organisation des verbes transitifs (direct/indirect) qui déterminera le choix de tel ou tel auxiliaire. Seule la présentation des oppositions pertinentes au sein d'énoncés et de situations diverses peuvent sortir la conjugaison en français de l'impasse de l'artificiel. Ces énoncés doivent appartenir au discours et manifester directement une volonté du locuteur. En effet, si en arabe, pour signifier le temps, il suffit au locuteur de placer dans son énoncé des marques ou des particules qui n'appartiennent pas à la catégorie verbe, qu'il choisit dans toutes les possibilités ayant une fonction d'exposant temporel ; il faudrait guider l'apprenant, pour l'appropriation des notions en français, vers la situation et placer tout énoncé par rapport au moment où le locuteur parle et situe temporellement le procès.

Les catégories établies par la grammaire arabe traditionnelle depuis

des siècles montraient la distinction entre récit et discours (Benveniste, 1966, 1974). Pour faciliter la comparaison des systèmes verbaux arabe et français, le recours à cette opposition entre « monde raconté » et « monde commenté » (Weinrich, 1989) présente des avantages, dès lors que l'apprenant/producteur en français langue étrangère (dans notre contexte) ramène tous les faits en adoptant l'attitude de « commentaire ». Les apprenants arabophones en situation d'apprentissage du français ont tendance à utiliser le passé composé dans tous les textes narratifs qu'ils produisent, le passé simple se voit accordé une place très réduite.

En résumé, nous pouvons dire que la démarche de conceptualisation pour l'acquisition et l'appropriation des structures linguistiques en français langue étrangère se construit selon l'approche dite de la « didactique intégrée⁹ » (Beacco, 2007) où les apprenants pourraient s'appuyer sur les compétences acquises en langue d'enseignement. Il s'agit de :

- développer la réflexivité dans les apprentissages linguistiques,
- penser les rapports interlinguistiques,
- aider les apprenants à comprendre le fonctionnement du français, à partir de corpus écrits et oraux, en portant l'analyse sur des éléments de comparaison entre la langue d'enseignement et le français pour montrer que les mêmes éléments sont traités différemment dans chacune des langues,
- créer des situations d'apprentissage où les élèves apprennent à tisser des liens entre les systèmes linguistiques.

Conclusion

Les erreurs en langue étrangère sont fondamentalement le résultat d'un mauvais traitement des données de la langue en cours d'acquisition. En revanche, il faut reconnaître que lorsque le locuteur ne dispose pas dans l'immédiat de données linguistiques, pendant qu'il élabore le langage en langue étrangère, il construit des structures linguistiques sur la base de celles qu'il maîtrise. Il ne s'agit pas seulement de transferts mais de généralisations incorrectes des données de la langue en cours d'acquisition. On ne perd pas de vue le rôle actif et créateur de l'apprenant dès lors que les langues entrent en contact. La compétence de l'utilisateur d'une langue se caractérise par la superposition de deux grammaires ou l'agencement de deux systèmes linguistiques. Les règles du système de L2 peuvent influencer sur le système de la langue d'enseignement (ou des L1) et vice-versa. Cette multi-compétence

présente des caractéristiques originales qui ne sont pas réductibles à des phénomènes de transfert (Moore, 2006), les deux systèmes peuvent se joindre sur le plan discursif et l'agencement des transitions entre deux grammaires (ou la superposition d'une grammaire sur l'autre) mériterait un dépouillement et une analyse fine pour en déterminer des objectifs d'apprentissage. Le développement de l'acquisition d'une langue étrangère peut être facilité par le recours à la comparaison du système linguistique de la langue d'enseignement avec celui de la langue cible en vue de montrer les similitudes (si similitude il ya !) mais surtout les oppositions pertinentes.

La conceptualisation sous-tend le procès d'appropriation et permet d'éviter de « fossiliser » l'erreur. La principale fonction que l'on peut assigner à l'enseignement de la conjugaison en tant qu'activité grammaticale est d'aider l'apprenant à structurer sa grammaire d'apprentissage, à saisir les nouvelles catégories langagières, les formes morphologiques et syntaxiques en lui présentant des oppositions pertinentes au sein de corpus d'énoncés et de situations inscrits dans un discours dès lors qu'ils manifestent directement une volonté de locuteur et ce, pour faire sortir l'apprentissage de la conjugaison en français de l'impasse de l'artificiel. La tentative de faire comprendre une notion grammaticale par ses aspects sémantico-pragmatiques permet, d'une part de favoriser le développement d'une meilleure compétence langagière et d'autre part, de favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue ; à condition qu'on n'inverse pas la priorité du sémantique sur la structure ou vice-versa.

Le souci de l'utilité de l'enseignement de la conjugaison en français des temps composés par le biais de l'observation et de la comparaison de deux systèmes linguistiques est directement lié aux nécessités du développement de l'expression et de l'aisance langagière. Aider l'apprenant à se construire une représentation mentale permet d'établir des liens entre des éléments de savoirs en cours d'acquisition avec d'autres qu'il possède déjà. Cet enseignement est basé sur des activités de structuration qui ont trois objectifs : l'acquisition d'un métalangage permettant l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement de la langue étrangère, la maîtrise des opérations constitutives du discours et le développement des repères entre la langue de scolarisation et la langue étrangère.

Bibliographie

- Abi Aad, A. 2001. Le système verbal de l'arabe comparé au français. Enonciation et pragmatique. Paris : Maisonneuve Larose.
- Adam, J-M. 2004. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan Université.
- Barré de Miniac, C. (éd.). 2003. La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique. Lidil, 27, 5-10.
- Beacco, J-C. 2007. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier International.
- Benveniste, E. 1974. Problèmes de linguistique générale, tome II, Paris : Gallimard.
- Besse, P. & Porquier, R. 1984. Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier, CREDIF.
- Blachère, R. & Gaudefroy-Demombynes, M. 1975. Grammaire de l'arabe classique. Paris : G-P. Maisonneuve et Larose. 36-73.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castelloti, V. 2010. Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. Les Cahiers de l'Acedle, 7, 1, 181-207.
- Cohen, D. 1989. L'aspect verbal, Paris : PUF.
- Coste, D. 2008. Education plurilingue et langue de scolarisation. Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 91107.
- Coste, D. 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les Cahiers de l'Acedle, 7, 1, 141-165.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. 2002. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : PUG.
- Defays, J-M. & Deltour, S. 2003. Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga.
- Giacobbe, J. 1992. Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction. Paris : CNRS Editions.
- Larcher, P. 2003. Le système verbal de l'arabe classique, Publications de l'Université de Provence, coll. « Didactilangue ».
- Mangueneau, D. 1998. Analyser les textes de communication. Paris : Dunod.
- Maurer, B. 2010. Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Les Cahiers de l'Acedle, 7, 1, 167-179.
- Moore, D. 2006. Plurilinguismes et école. Paris : Didier.

Nsiri, M. 2007. L'opérateur Kàna en arabe : valeur aspectuo-temporelle, emploi modal et interprétation anaphorique. *Cahiers du CRISCO*, 23, 106-114.

Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.

Porquier, R. 1991. Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé, in « Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle », *Actas de las XIVas Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*. Barcelone : Universitat Autònoma de Barcelona., 11-20.

Porquier, R. & Py, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Portine, H. 1998. Conceptualisation, automatisation et didactique. Pour l'enseignement de la grammaire, *Journée d'étude du 20 novembre 1996 à l'Université d'Artois à Arras*. Textes recueillis et présentés par Guy Legrand, Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas de Calais. 152-167.

Pottier, B. 1992. *Sémantique générale*, Paris : PUF.

Pougeoise, M. 1998. *Dictionnaire de grammaire*, Paris : Armand Colin.

Véronique, D. 2002. Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère. *Marges linguistiques*, 4, MLMS éditeur, novembre.

Weinrich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier.

Notes

¹ Nous empruntons le terme d' « auxiliation » à E. Benveniste qui le définit de la manière suivante : « Nous traiterons d'un procès linguistique, l'auxiliation, qui consiste en la jonction syntagmatique d'une forme auxiliante et d'une forme auxiliée, ou plus brièvement, d'un auxilient et d'un auxilié. Le terme « verbe auxiliaire » sera évité. » (1974 : 179).

² Pour les besoins de notre étude, nous n'avons retenu que le passé-composé parmi les temps des formes composées car c'est le premier temps de ces formes qui est enseigné dès les premières années d'apprentissage du français, avant l'imparfait et le passé simple des formes simples. Ce qui explique que les élèves, par la suite, ne retiennent que le passé composé comme temps désignant le « passé » pour adopter un discours de type « narratif ».

³ Nous verrons plus loin qu'il n'existe qu'un seul temps, le passé, dans les langues premières de ces apprenants.

⁴ Comme le souligne Pougeoise, il faut distinguer « les auxiliaires d'aspect (être et avoir) qui marquent l'accomplissement de l'action : « ils étaient partis », et les auxiliaires de voix (essentiellement le verbe être) : « il a été renvoyé par son patron ». » (1998 : 65-66).

⁵ Six ans de français, à raison de 100 heures par an.

⁶ Les processus de « haut niveau » (sont) relatifs à la structuration sémantique, à la cohérence textuelle, à la portée pragmatique et à l'organisation des discours. » (Pendanx, 1998 : 63).

⁷ Pour Pendanax, les activités de « bas niveau » ciblent, entre autres, les aspects lexicaux et morphosyntaxiques de la langue.

⁸ Qui ne correspond pas exactement à la forme pronominale du français dès lors qu'il n'y a pas dédoublement du pronom personnel.

⁹ Démarche qui invite à articuler les enseignements des langues les uns aux autres en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes.

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?



Habib El Mistari

Doctorant, Université de Sidi Bel Abbès

Résumé : Cette étude se fixe pour objectif la transposition didactique des directives officielles relatives à l'enseignement / apprentissage de la langue française telles qu'énoncées dans les programmes officiels issus de la nouvelle réforme du système éducatif algérien basée sur l'approche par compétences. La clé de voûte de la réussite de ce vaste chantier réside en premier lieu dans l'implication et la motivation des enseignants. C'est pourquoi la clarification du statut de l'enseignant, de son rôle au sein de l'école et de la société reste une des priorités que doit se fixer l'institution et plus encore la société toute entière, pour que les objectifs de qualité et d'efficience qui portent le projet de réforme soient atteints.

Mots-clés : réforme du système éducatif algérien - statut de la langue française - enseignement / apprentissage - approche par compétences- activités d'apprentissage

المُلخَص : تهدف هذه الدراسة إلى نقل التوجيهات الرسمية الخاصة بتعليم و تعلّم اللغة الفرنسية حسبما هو منصوص عليه في البرامج الرسمية المنبثقة عن إصلاح المنظومة التربوية؛ هذا الإصلاح يعتمد على منهجية المقاربة بالكفاءات. إن مفتاح النجاح لهذه العملية الواسعة يكمن في إشراك و تحفيز الأساتذة؛ لذا فإنّ توضيح مهام الأستاذ و دوره في المدرسة و المجتمع يظلّ إحدى الأولويات التي ينبغي أن تحددها المؤسسة الرسمية، و كذا المجتمع بأكمله، لتحقيق أهداف النوعية و النخاعة التي تحمل مشروع هذا الإصلاح.

الكلمات المفتاحية : إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية - وضعية اللغة الفرنسية - التعليم و التعلّم - المقاربة بالكفاءات - البرامج الرسمية - نشاطات التعلّم.

Abstract: The objective of this study is based on the didactic transposition of official directives (instructions) concerning teaching and learning the French language, as it set forth by the official program issued through the Algerian new teaching reform system, based on the competency approach. The keystone to success at this harsh task resides primarily on the teachers' implication and motivation. That is why, the clarification on the teachers' official position and his role at school and in society as well; so as reach the positive results in quality and efficiency which are being carried in the new reform

Keywords: Algerian teaching system reform - French language status-Teaching/Learning -Competency approach - Official programs -Learning activities

Introduction

Cette étude tente de développer une réflexion sur l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) qui met l'accent sur des aspects souvent négligés de la question. Nous sommes motivés par l'analyse des enjeux sous l'angle de l'analyse de politiques linguistiques : quelles langues étrangères enseigner, pour quelles raisons, et compte tenu de quel contexte ? Le travail que nous proposons de développer prend sa source dans un questionnement relatif aux pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la récente réforme de l'enseignement et plus particulièrement des implications dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Rappelons que cette réforme, basée sur l'approche par compétences, a été mise en œuvre - pour le cycle primaire - dès la rentrée scolaire 2003, et pendant l'année scolaire 2005/2006 pour ce qui concerne le cycle secondaire. Les enjeux en cause mériteraient certainement une recherche plus approfondie et de plus longue haleine.

La nouvelle réforme du système éducatif

Le projet de réforme a été mis en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon « le plan d'action »¹ retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE)² chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères :

« (...) 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. »

De multiples questions se posent dès lors que la notion de changement induite par le terme même de réforme préside à la conception et à l'élaboration des outils pédagogiques et didactiques nouvellement

conçus pour sa mise en œuvre. Quels rapports peut-il s'établir donc entre les bases théoriques qui soutiennent les orientations contenues dans la réforme et les pratiques innovantes que les programmes issus de cette réforme visent à promouvoir ? Pour rappel, nous nous en tiendrons, dans un premier temps, à la définition générale du mot « réforme » proposée par le dictionnaire Robert (édition 2006) : « Réforme : changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats. »

La réforme du système éducatif algérien, telle qu'elle se traduit dans les programmes élaborés pour sa mise en œuvre, induit-elle réellement un changement ou tout au moins un renouvellement des pratiques pédagogiques ? Quelles stratégies didactiques et quels moyens ont-ils été mis en œuvre pour susciter et accompagner ce changement ? Comment ce changement a-t-il été appréhendé par les acteurs de la pédagogie ? Y-a-t-il réellement rupture avec les pratiques précédentes ?

Si l'on considère donc que toute réforme constitue une rupture avec les méthodes et les pratiques précédentes, et vise une amélioration qualitative du système éducatif en place, il paraît évident que la mise en application des programmes issus de la réforme nécessite une révision voire un bouleversement des us et habitus des acteurs de cette réforme, et en premier ceux chargés de son application sur le terrain. Nouveaux programmes, nouveaux comportements, nouvelles pratiques de classe.

Le ministre algérien de l'Education Nationale Boubekour Benbouzid dans la préface de l'ouvrage *L'approche par compétences dans l'école algérienne* (2006 :10) précise que

« Dans sa substance comme dans sa raison d'être, cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeables. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener ».

Ce sont les constats posés sur le système éducatif algérien le qualifiant de défaillant et d'inefficace, voire même d'obsolète, en raison des bouleversements et des mutations intervenus dans les différents domaines, qui ont conduit les instances supérieures du pays à porter une réflexion sur les dispositifs en place et à envisager une réforme du système éducatif avec tout ce que cela peut comporter comme changement profond aussi bien dans les conceptions que dans les représentations et les pratiques. C'est ainsi que la commission nationale pour la réforme de l'éducation, après plusieurs mois de travaux, a lancé un projet de réforme - entériné par l'Assemblée Populaire Nationale - dont les objectifs fondamentaux - au nombre de quatre - ont été énoncés comme suit :

- Amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Rénovation des programmes scolaires.
- Réorganisation des cycles d'enseignement.
- Renforcement de l'enseignement supérieur.

De plus, à l'heure où les nouveaux curriculums sont définis de termes de compétences, il est précisé que la refonte du système éducatif, dans le cadre pédagogique, vise à développer l'enseignement des langues étrangères afin de permettre à l'élève algérien de maîtriser réellement deux langues étrangères en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays d'une autre part.

Pour rester dans le cadre précis de la recherche en didactique, notre travail se basera sur les deux premiers objectifs dont nous retiendrons les termes clés : *amélioration* et *rénovation*. C'est donc pour tenter d'apporter une contribution à une première évaluation des retombées de la réforme sur les nouvelles conceptions de l'apprentissage et les pratiques des enseignants que nous nous proposons de questionner les procédés mis en œuvre pour l'application de la méthode retenue, à savoir l'approche par compétences, en restreignant l'objet de ce travail sur les diverses activités proposées dans un des manuels scolaires d'apprentissage de langue française mis en circulation dès la mise en application de la réforme et la manière dont elles sont comprises et menées par les enseignants, principaux acteurs de cette réforme. Il nous a semblé pertinent de cibler particulièrement notre recherche sur la deuxième année secondaire dans la mesure où elle est considérée comme année charnière dans le cycle du secondaire. En effet, cette année favorise l'assemblage et l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre en vue de réaliser l'objectif terminal du cycle, que, pour ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère, l'on

pourrait résumer ainsi : installation de deux compétences : linguistique et communicative qui permettraient de doter l'apprenant d'une compétence langagière.

Une meilleure insertion de l'élève algérien dans la société

Ainsi que cela est énoncé dans les textes officiels, la réforme s'inscrit dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne et d'une meilleure insertion de l'élève algérien dans une société tournée vers la modernité et appelée - ainsi que le prévoient les promoteurs de la réforme - à fonctionner sur des critères de rationalité et d'efficacité, elle doit nécessairement induire une nouvelle conception des rapports entre enseignement et apprentissage. Il nous faudra donc mesurer l'impact de cette réforme sur les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants mais aussi sur leurs représentations. Comment donc se sont-ils approprié les nouveaux programmes et quelles situations d'apprentissage sont-elles proposées pour mettre en œuvre les principes sur lesquels repose l'approche par compétences et principalement la centration sur l'apprenant ?

Ceci nous amène tout naturellement à réfléchir sur les activités prévues dans les classes de langue par le biais d'une analyse de la typologie des exercices aussi bien dans les méthodes traditionnelles (dictées, rédaction, exercices de grammaire, etc.) que dans l'approche par compétences où l'apprenant se voit proposer des situations d'apprentissage pour lesquelles il est tenu de mobiliser un ensemble de ressources (savoirs et savoir-faire) puis les faire agir entre elles pour accomplir une tâche.

Pratiques pédagogiques

La Réforme du système éducatif entamée en Algérie depuis 2003 soulève à ce jour bon nombre de questions pertinentes. L'examen de ces questions est nécessaire pour mieux déterminer la carence et le déficit enregistré afin de placer assurément sur la bonne voie l'enseignement/apprentissage du FLE. Parmi ces interrogations, notons celles qui prennent pour sujet le statut et la fonction de l'enseignant de FLE, ses pratiques éducatives et stratégies d'enseignement. A ce titre, on précise et on valorise le rôle de l'enseignant dans un document essentiel pour la compréhension des tenants et des aboutissants ainsi que des objectifs fixés par la mise en œuvre de la réforme, à savoir l'ouvrage intitulé : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, publié sous la direction du ministère de l'Education nationale (2006 : 23) : « ...L'autre grand volet de la réforme concerne la question fondamentale de la formation continue du corps enseignant qui, bien évidemment,

constitue la pierre angulaire de tout l'édifice ».

En réalité, si la nouvelle démarche éducative attribue une place prépondérante à l'élève, il n'en reste pas moins que l'enseignant demeure le meneur de l'opération éducative, et que lui et lui seul a la lourde responsabilité de réussir et mener à bien son enseignement. Il lui faut cependant assimiler et accepter cette réalité nouvelle : cette nouvelle démarche éducative doit s'accompagner de plusieurs reconsidérations de concepts et notions d'enseignement/apprentissage entraînant ainsi un changement au niveau de son identité d'enseignant.

Comment donc est appréhendé ce changement qui est marqué surtout par la rupture avec les anciennes pratiques et l'adoption des nouvelles dispositions et méthodes qui favorisent la réalisation optimale des objectifs de l'enseignement/apprentissage ?

Aux questions ci-dessous que nous avons posées à trois inspecteurs de l'éducation nationale et à un nombre d'enseignants (n=30) de l'enseignement secondaire de français, nous avons recueilli des réactions dont nous apportons l'analyse suivante :

- 1- Quels sont d'après vous les principaux changements introduits par la réforme du système éducatif pour l'enseignement du français en Algérie?
- 2- Quels moyens ont été mis en œuvre pour accompagner ces changements ? Formations des enseignants ? Professionnalisation ?
- 3- Comment ce changement a-t-il été appréhendé par les acteurs de la pédagogie ?

Les principaux changements introduits par la réforme pour l'enseignement du français en Algérie

La réforme a introduit l'approche par compétences, a recommandé le cognitivisme comme méthode pédagogique, a établi la théorie de l'énonciation dans l'analyse du discours et a pris appui sur l'étude des discours et lecture analytique dans la compréhension des textes, a substitué à l'unité didactique la séquence didactique, plus souple et flexible dans son utilisation, a redéfini le rapport savoirs/compétences et a contextualisé les tâches scolaires. Néanmoins l'on relève une surcharge dans les programmes à exécuter et a l'imposition d'une progression annuelle. Quant à la quantité des savoirs, elle est surdimensionnée par rapport aux capacités des apprenants.

Les moyens pour accompagner ces changements

Peu de moyens ont été mis en œuvre pour accompagner les change-

ments si ce n'est que six (6) jours annuels pour la formation des enseignants dont plus de la moitié sont nouveaux ou débutants et qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale très utile en la matière.

La position des acteurs de la pédagogie

Afin que l'on puisse dresser un bilan de la situation actuelle de l'enseignement du français en Algérie, il est indispensable de définir les véritables rôles devant être dévolus à l'apprenant de FLE. G. Dalgalian (1981 :10) dira à cet effet : « Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels ».

Aucun apprentissage n'est plus fondamental que celui de la maîtrise du langage et de la langue française. Par « maîtrise du langage et de la langue française », nous entendons l'ensemble des activités qui conduit chaque apprenant, au fil des jours, à exprimer oralement ou par écrit ses émotions, sa pensée, ses rapports aux autres et à communiquer avec autrui de façon immédiate dans les conversations et les différents échanges. De plus, l'enseignement du français dans les lycées algériens se limitait à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public hétéroclite. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'était pas étudié. Les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse, n'étaient pas exploitées et manquaient d'efficience.

A la fin de son cursus scolaire, l'élève aura bénéficié de 10 années d'apprentissage de la langue française. Cet apprentissage devait, dans un premier temps, répondre aux besoins professionnels, c'est-à-dire à ce que leur impose la loi du marché et, dans un second temps, assurer à l'apprenant une promotion sociale puisque le fait de parler une langue autre que l'arabe est vécu en Algérie comme un avantage inestimable pour celui qui apprend cette autre langue. Les propositions de changements théoriques et méthodologiques, quand elles visent les stratégies de réalisation, comme c'est le cas pour la démarche du projet didactique, ont rencontré des réticences, voire des résistances. Elles sont vécues comme une rupture, voire une cassure, par le personnel enseignant qui est habitué à travaillé avec des unités didactiques assez légères dans leur préparation pédagogique, offrant plus de souplesse et de confort dans leur utilisation pratique, élaborées à partir des ensembles pédagogiques déjà existants. L'émergence de la séquence didactique dans le champ méthodologique est perçue comme une innovation imposée, et tant que telle, déstabilisatrice. La substitution de la séquence didactique à l'unité didactique apparaît une tâche complexe, notamment en raison de la charge de travail de

préparation pédagogique assez conséquent qu'elle entraîne d'une part et de l'effort de documentation et d'assimilation des concepts véhiculés assez importants qu'elle nécessite d'autre part. Elle exige de l'enseignant une recherche fastidieuse, une diversification accrue et une planification à long terme des activités sans compter une gestion du temps des plus rigoureux et une évaluation au quotidien.

Difficultés

On rencontre plus de difficultés dans les zones rurales d'une wilaya et dans les wilayas du sud du pays en raison du sous-encadrement. Les zones urbaines et les wilayas du nord bénéficient d'un meilleur encadrement pédagogique et administratif.

L'apprenant algérien considère en général le travail scolaire comme ensemble de routines. Il prend le travail au sérieux et essaie de faire de son mieux. Il travaille assez vite mais de façon désorganisé, son seul souci est de répondre à toutes les questions mais n'importe comment. Dans les tâches discursives moins structurées (rédaction de textes, préparation d'exposés, des dossiers sur un thème libre ou imposé), il ne prend des initiatives que si l'enseignant l'encourage ; il ne s'investit pas personnellement dans le travail mais manifeste un besoin de curiosité devant un problème ou une énigme qui n'appelle pas une réponse juste, mais une démarche de réflexion individuelle ou collective et travaille avec persévérance. Il lui arrive toutefois d'abandonner en cours de route. Pour lui faire du bon travail, c'est faire un travail largement imposé, fragmentaire, répétitif et constamment surveillé.

Problèmes persistants chez les enseignants de français

L'enseignant reste donc dépendant d'une réflexion élaborée hors de son contexte et de recherches éloignées de sa pratique comme le souligne encore Nouredine Toulbi-Thaâlibi (2006 : 23) : « ...étant bien entendu que les opérations de réforme ont introduit un rythme scolaire plus contraignant pour les enseignants, les élèves et donc aussi bien pour les parents ».

Ce sont ces contraintes qui sans nul doute créent le malaise, un malaise perceptible chez les enseignants que nous avons questionnés. Et il ne s'agit pas uniquement du rythme scolaire. La remise en question des perceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et du métier d'enseignant ne se fait pas sans résistances. L'on pourrait rétorquer que tout changement suscite inévitablement des résistances, et qu'il faut, pour reprendre une expression courante aujourd'hui, « laisser du temps au temps » ! Mais comment éluder le questionnement sur le

statut éducatif de l'enseignant, l'identité pédagogique et tout ce qui la construit, à savoir la formation continue et l'implication dans les choix didactiques et pédagogiques prônés par la réforme ainsi que la concertation suivie avec tous les partenaires de l'acte éducatif ?

Faut-il encore préciser que la pratique de l'enseignement ne repose pas exclusivement sur une méthode mais bien sur l'expression consciente d'une stratégie pédagogique à mettre en œuvre en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroule l'acte éducatif. Ainsi, la méthode n'a d'autre fonction que de décrire la manière dont va s'y prendre l'enseignant pour que l'apprenant puisse apprendre. Si aujourd'hui l'on ne peut plus considérer l'enseignant comme le détenteur et le seul dispensateur du savoir, si l'on rejette le qualificatif de «maître», et que l'on y a substitué celui d'animateur pédagogique ou même de facilitateur, il n'en reste pas moins que l'enseignant constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où la plupart des échanges sont engagés par lui et qu'il s'active à gérer sa dynamique et son organisation. Nous sommes loin maintenant de l'époque où l'enseignement était dispensé de façon magistrale et où toute possibilité d'imprévu et d'improvisation était écartée. L'image de l'enseignant qui affirme, expose, montre, contrôle de manière immédiate le degré d'assimilation chez les apprenants, répète pour fixer les connaissances, intervient de nouveau pour exposer, passe aux exercices, fait les repérages des erreurs, recense les réponses correctes et les réponses fausses, corrige immédiatement les fautes et passe au cours suivant, cette image donc est, du fait même des orientations contenues dans les principes de la réforme, devenue obsolète.

C'est donc dans cette perspective que les nouvelles dispositions préconisées dans le choix de la méthodologie de l'approche par compétences voient logiquement l'enseignant bien plus comme un guide de l'apprentissage que comme un maître. Cette nouvelle vision consiste à rendre les apprentissages plus concrets, plus opérationnels et plus actifs. Le développement des situations d'apprentissage vient donc remplacer les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Mais qu'en est-il de la réalité du terrain ? Comment l'enseignant va-t-il mettre au service de son enseignement les nouvelles directives ? Comment et par quels moyens didactiques et pédagogiques va-t-il adapter son enseignement aux exigences de la réforme ? Et surtout, pour rester dans notre problématique, quelles activités va-t-il - ou non - inclure dans ses pratiques de classe pour atteindre les objectifs généraux et spécifiques fixés pour la réalisation des différents projets prévus dans le programme ?

Nous nous sommes proposés d'examiner les pratiques de classe de quelques professeurs de français de la deuxième année secondaire pour tenter de vérifier, à la lumière des choix qu'ils expriment et justifient dans leurs prestations, l'adéquation de l'enseignement avec les dispositions prévues par la réforme du système éducatif relative à l'enseignement de la langue française en adoptant les principes de l'approche par compétences. Nous nous sommes intéressés à la planification des activités que propose l'enseignant aux apprenants, au déroulement du projet et à l'implication des apprenants dans la construction des savoirs. Ceci nous permettra d'aborder l'ensemble des facteurs préalables de réussite que nous pouvons résumer comme suit :

- Le niveau des élèves qui arrivent en 2^{ème} AS, leurs attitudes, leurs motivations, etc.
- Les formations initiale et continue des enseignants,
- Les compétences des enseignants par rapport aux compétences requises,
- Leurs propres méthodes et stratégies de réalisation des différents projets, en conformité ou non avec les directives officielles proposées dans les programmes et les guides du professeur.

On continue à administrer un enseignement directif (cours magistraux) là où une pédagogie interactive s'impose. La maîtrise des savoir-faire et des habiletés qui résultent d'expériences pratiques est hasardeuse et aléatoire au lieu d'être méthodique. Un savoir sur les savoir-faire est institué et érigé en règle générale au détriment d'un enseignement/apprentissage qui privilégie l'acquisition des savoir-faire. Les travaux de groupes quand ils s'imposent sont peu utilisés parce que les enseignants ne savent pas évaluer correctement un travail collectif. L'évaluation des travaux écrits est confinée à la notation subjective et à la l'annotation superficielle. Rares sont ceux qui utilisent les grilles d'évaluation et les barèmes précis.

Rappelons en premier lieu que la classe est vue comme une petite société régie par un ensemble de règles qui définissent les rapports entre ses membres. Le contrat consiste à fixer les positions de chacun des acteurs dans leurs conduites réciproques et leur rôle d'enseignant et d'apprenant, qui leur permettent, ainsi que le prévoit la nouvelle approche, de négocier les contrats réglant le processus enseigner-apprendre et de créer la dynamique de l'action éducative. Centrée sur l'apprenant, l'approche par compétences demande une réelle révolution dans la pratique pédagogique ; l'enseignant n'enseigne plus ce qu'il sait mais doit faire apprendre à l'apprenant ce qu'il est appelé

à maîtriser lui ouvrant la voie de se responsabiliser et passer de l'état de passif à celui de l'émulation et l'auto-formation. L'apprenant agit à partir de situations concrètes ou de problèmes à résoudre en effectuant des tâches selon son rythme et les schémas d'intégration propre à lui. L'apprenant ayant donc changé de statut, s'oppose désormais à l'idée de « transmission d'un savoir achevé » et ce qu'il cherche dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est développer une attitude d'invention et non plus de passivité et de mémorisation comme nous l'explique si bien L. Vezin (1988 :17): « L'élève ne se contente pas de recevoir et d'enregistrer le contenu de ce qui lui est communiqué. Il élabore et construit son propre savoir à partir de réorganisations de concepts déjà connus. »

Le rôle de l'enseignant est donc crucial, et pour optimiser les chances de voir les objectifs atteints, le travail pré-pédagogique revêt une importance capitale, car comme le dit Alain Rieunier (2007) dans l'introduction de son ouvrage « préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces »: « Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent ... car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance ».

Conclusion

Nos investigations auprès des enseignants confrontés en première ligne à la réalité du terrain, nous ont permis de constater que dès lors qu'il s'agit de mettre en pratique un concept nouveau - plus ou moins assimilé en ses formes - l'enseignant, en perte de repères, se retrouve partagé entre le désir de « bien faire » pour se conformer aux directives émanant de l'institution et l'inconfort d'une situation générée par une formation le plus souvent défailante et par l'insuffisance de moyens matériels et didactiques qui lui permettraient de répondre efficacement aux exigences des nouveaux programmes. Beaucoup d'enseignants confrontés à la réalité, parfois dure, du terrain, comme en témoignent leurs propres évaluations des différences entre les acquis tout théoriques de la formation initiale qu'ils ont reçue et les exigences de la profession, se sentent totalement démunis. Leurs pratiques

pédagogiques, leur appréhension des rapports enseignant/enseigné et leur conception de l'enseignement/apprentissage ne se réfèrent qu'à leurs expériences personnelles le plus souvent obtenues grâce au contact avec les apprenants ou partagées avec d'autres collègues ou dans le cadre des opérations de formation (séminaires, journées d'études, visites d'inspection, etc.) organisées par l'inspecteur en charge de la circonscription ou la tutelle. Les dispositifs et les moyens mis en œuvre pour accompagner ces enseignants afin qu'ils mènent à bien leur tâche, ô combien difficile et pénible, devraient - nous ne faisons que retranscrire les doléances que nous avons pu recueillir tout au long de cette phase de notre recherche - porter essentiellement sur la pratique en situation, et ce par le biais de stages pratiques bien plus que de séminaires où, selon leurs dires, ils sont abreuvés de théorie. Ceci pourrait non seulement combler les insuffisances de la formation initiale mais aussi et surtout contribuer à développer leur qualification professionnelle et ainsi améliorer leur propre rapport à leur profession.

Bibliographie

- Barlow, M.1999. *Le métier d'enseignant, essai de définition*. Paris : éd Economica.
- Dalgalian, G.1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international.
- Meirieu, Ph.1993. *L'envers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF Editeur.
- Ministère de l'Education Nationale. 2005. *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : Casbah éditions.
- Pendaux, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Rieunier, A. 2007. *Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF, 3e éd.
- Richaudeau, F. 1979. *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique. Paris : UNESCO. (RETZ).
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X.2004. *L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC dans le système éducatif algérien*. In : « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». UNESCO - ONPS.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Vanves : Edicef

Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Toualbi-Thaâlibi, N. 2006. « Trois années de réforme de la pédagogie : bilan et perspectives ». In : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », UNESCO -ONPS.

Veizin, L.1988. *Communication des connaissances et activité de l'élève*. Paris : PUF.

Notes

¹ Le plan d'action retenu par le Conseil des ministres en date du 30 Avril 2002, expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

² La Commission nationale pour la réforme de l'éducation a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative. Elle se compose de 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation.) désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE



Dr. Amara Abderrezak
Université de Mostaganem

Résumé : Dans ce présent article, nous soulevons les problèmes rencontrés par les élèves algériens dans l'apprentissage des temps verbaux du passé français et nous nous interrogeons sur l'efficacité de l'approche par compétence à résoudre ces difficultés. La réforme en cours se base sur l'approche par compétences parce que l'analyse du taux de décrochage et d'échec scolaire des élèves qui continuent leurs études a poussé le Ministère de l'Éducation Nationale à chercher les causes et les solutions à ces problèmes.

Mots-clés : apprentissage - approche - compétence - temps verbaux - erreurs

المخلص في هذه المقالة، نطرح المشاكل التي يواجهها التلاميذ الجزائريون في تعلمهم للأفعال الماضية الفرنسي، كما نتساءل عن فعالية طريقة الاقتراب بالكفاءة لحل تلك الصعوبات. التغيير الساري المفعول يرتكز على طريقة الاقتراب بالكفاءات لأن تحليل عدد المتخلين و الإرساب المدرسي للتلاميذ الذين يواصلون دراستهم، دفع بوزارة التربية الوطنية على البعث عن الأسباب و الحلول لتلك المشاكل.

الكلمات المفتاحية : التعلم، الطريقة - الكفاءة - الأفعال - الأخطاء

Abstract: In the present article, we rise up the problems met by the Algerian students in their learning of the tenses in the French past tense and we ask ourselves on the efficiency of the so-called approach by competence to solve these difficulties. The reformation which is on way is based on the approach by competence because the analysis of the number of detachment and scholar failure of the students who follow their studies has pushed the ministry of national education to seek for the causes and solutions to these problems.

Keywords: learning - approach - competence - tenses - errors

Tout d'abord qu'est-ce que l'approche par les compétences ? Proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale, l'approche par compétences est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Cette nouvelle approche, initiée au Canada vise à doter l'apprenant algérien d'outils langagiers, de stratégies et de compétences pour lui permettre de faire face aux exigences de la vie.

On peut ainsi définir l'approche par compétences comme étant une nouvelle façon d'enseigner. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon Alain Rieunier (2004), la compétence est

« la capacité à articuler un ensemble de ressources: savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome ».

Bien plus, la compétence est considérée comme un «savoir-agir» qui met en branle un ensemble de connaissances, de capacités et d'habiletés qui sont mobilisées pour être utilisées de façon efficace dans des situations problèmes auxquelles peut faire face l'élève (en milieu scolaire ou extra-scolaire) et qui « peuvent n'avoir jamais fait partie de son expérience antérieure » (Farouk Bouhadiba, 2004 : p.23).

Cet ensemble de ressources consiste en connaissances, en habiletés et en capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc « mobilisables » dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement et avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes semblables.

Pour acquérir un savoir-agir, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations semblables. Par exemple, un pilote de l'air est compétent lorsqu'il est capable de conduire l'avion à sa destination, dans le temps de parcours qu'il s'était fixé, sans avoir fait d'accident, abîmé l'avion ou enfreint les règles de la navigation aérienne. Ce savoir-agir nécessite, bien sûr, la maîtrise de différentes habiletés telles que savoir démarrer l'appareil, savoir décoller, savoir utiliser le contact-radio, savoir atterrir, etc.

Ce savoir-agir nécessite aussi de savoir maîtriser les connaissances multiples telles les connaissances relatives au code de la navigation aérienne, aux affichages du tableau de bord, au temps nécessaire pour le décollage de l'avion, etc. On ne peut dire qu'un pilote de l'air est compétent que si l'on observe son action dans le ciel dans une variété de situations qui sont représentatives de celles auxquelles il est réellement confronté.

Par ailleurs, notons que le système éducatif algérien subit des changements profonds pour accroître son efficacité et répondre aux besoins langagiers des apprenants algériens. Deux grands chantiers ont essentiellement été lancés : celui des programmes scolaires dernièrement reformulés sous la forme de compétences (l'approche dite communicative a cédé le pas à l'approche par compétences) et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de toute réforme dans un grand pays.

Ce changement est dû au fait que l'approche communicative qui était à la mode durant les années 80 et qui avait donné des résultats satisfaisants ailleurs, n'a pas pu fonctionner dans le système socio-éducatif algérien. Plusieurs facteurs déterminants en sont la cause :

- surcharge des classes,
- démotivation des élèves,
- manque de moyens matériels,
- absence de communication en classe,
- problèmes socio-professionnels de l'enseignant,
- matériel éducatif manquant,
- manuel scolaire non adéquat,
- environnement défavorable.

Par ailleurs, l'échec scolaire, l'hétérogénéité des classes qui constitue un des facteurs principaux qui entravent le travail de l'enseignant, et la démotivation des élèves sont autant d'éléments qui montrent à quel point l'école algérienne génère elle-même les maux dont elle se plaint par ailleurs.

La réforme en cours se base sur l'approche par compétences parce que l'analyse du taux de décrochage et d'échec scolaire des élèves qui continuent leurs études a poussé le Ministère de l'Éducation Nationale à chercher les causes et les solutions à ces problèmes.

Celui-ci s'est rendu compte que ce qui est appris par les élèves durant une année est oublié quelques années plus tard. L'élève se trouve alors dans une situation où il a perdu ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes. Une des principales causes de cet échec est l'approche communicative dont la mission est d'amener l'apprenant à l'utilisation de la langue étrangère et de la culture qu'elle véhicule pour une meilleure connaissance de soi et une meilleure communication avec l'autre. Cette approche a échoué pour les raisons que nous venons de citer plus haut. En outre, on a voulu introduire « l'approche communicative, qui prône la communication par excellence, dans une société où il était difficile de communiquer, c'est-

à-dire de s'écouter et d'accepter la contre argumentation » (Farouk Bouhadiba, 2004 : 19).

Il y a lieu de rappeler que la nouvelle réforme éducative n'a commencé en Algérie qu'en 2002, et n'a touché en ce temps là que l'école primaire. Quant au collège et au lycée, ils fonctionnaient toujours selon l'ancien programme (enseignement fondamental au Cem). Conséquence : les élèves qui arrivent en 1^{ère} A.S n'ont pas été touchés par la réforme et par conséquent ne viennent pas au lycée avec les bases attendues par l'enseignant pour appliquer cette méthode dite par compétences.

Autrement dit, ces apprenants arrivent en 1^{ère} AS démunis des compétences suivantes (ce sont des compétences parmi d'autres) :

- savoir lire un texte
- savoir le comprendre
- savoir rédiger un texte cohérent
- savoir raconter un récit
- savoir utiliser les temps verbaux du français
- savoir les réutiliser dans un récit.

Ces résultats expliquent en partie les lacunes linguistiques rencontrées chez ces mêmes élèves. Et ce n'est qu'en septembre 2007 que la première année secondaire a connu la réforme attendue.

Bien plus, nous pouvons dire que les difficultés rencontrées chez nos élèves dans l'emploi des temps verbaux du français proviennent en partie de l'application imparfaite de la méthode en 9^{ème} AF. Donc, il revient à l'enseignant de 1^{ère} AS de combler les lacunes et d'user de son savoir-faire pour inculquer aux élèves les savoirs et les savoir-faire dont ils ont besoin.

Cette nouvelle approche (par compétences) va lui permettre de consolider la durabilité des apprentissages chez ses apprenants. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler. Par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en conjugaison, l'enseignant propose des situations où l'élève doit utiliser la conjugaison pour corriger les textes de ses compagnons, vérifier sa propre rédaction, expliquer la conjugaison des verbes employés aux élèves qui n'ont pas tout saisi.

Toutes ces actions favorisent l'intégration de la conjugaison verbale et luttent contre l'oubli. Lorsque l'élève aura à réutiliser ces connaissances, il aura assez d'expérience pour le faire. Ainsi, il sera plus facile

pour lui d'apprendre, puisque les nouvelles connaissances s'intégreront à celles déjà développées. Et ceci est valable pour tous les points de langue qui posent problème à ces apprenants de 1^{ère} AS.

Par ailleurs, les élèves qui ont suivi une scolarité de plusieurs années, mettent fin à leurs études et, quand ils se retrouvent dehors, sont incapables de régler d'une manière correcte, un problème de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'ils sont incapables d'utiliser leurs connaissances scolaires.

L'approche par compétences a pour objectif de remédier à cette situation jugée négative pour la société. Pour ce faire, elle place l'élève dans des situations problèmes dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris à l'école. En agissant de cette manière, on considère que c'est en dénouant des situations complexes que l'on devient compétent.

Le développement d'une compétence *Savoir raconter* par exemple, repose donc fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages (temps verbaux, cohérence, anaphores etc.) et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné et des contextes similaires. Selon Mario Richard et Steve Bissonnette (2001), l'élève deviendra

« compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement en classe.. »

Mais, avoir des connaissances ou des capacités ne prouve pas qu'on est compétent. On peut connaître les règles de conjugaison et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître la technique du récit et ne pas savoir le rédiger.

Bien plus, la réalité nous dévoile que des élèves qui ont des capacités n'arrivent pas à les mobiliser de manière adéquate et au moment favorable, en classe. L'adaptation des connaissances des élèves dans une situation inattendue « est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. Il n'y a de compétence que de compétence en acte. » (Le Boterf, 1994).

Dans l'approche par compétence, l'élève fait part de sa compréhension et montre son savoir-faire en désignant et en développant les choses avec ses propres mots. « *Il possède alors des connaissances dites déclaratives* » (Mario Richard et Steve Bissonnette, 2001).

Le passage du stade de l'habileté vers celui de la capacité s'accomplit

quand

« *l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé. Alors qu'au niveau de l'habileté l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il lui faut maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris, soit les pourquoi, comment, quand et où le faire, c'est-à-dire les connaissances procédurales et conditionnelles.* » (Mario Richard et Steve Bissonnette, 2001).

Finalement, le passage de la capacité vers la compétence se matérialise lorsque l'emploi de ce que l'élève a compris se montre réfléchi au point que le succès obtenu l'incite à en refaire l'expérience.

Voyons, maintenant de près le contexte algérien : l'approche par compétence peut-elle régler les problèmes que rencontrent les apprenants algériens dans l'expression des temps verbaux du français ?

En principe, le parcours que devra suivre l'apprenant algérien pour développer, par exemple, l'habileté à employer les temps verbaux du récit, qui concourt au développement de la compétence *savoir raconter*, se fait de la manière suivante : tout d'abord, au niveau de l'habileté, l'élève devra apprendre la règle qui régit l'emploi de chacun des temps, à savoir : le passé composé, le passé simple et l'imparfait.

Une fois la règle apprise et comprise, l'élève va l'appliquer dans un exercice proposé à cet effet. Il s'agira pour lui de mettre le temps qui convient, par exemple. S'il arrive à maîtriser puis à appliquer cette règle dans un contexte, là on peut dire qu'il a atteint l'habileté. Mais le passage de la l'habileté vers la capacité n'est pas aussi simple qu'on le pense. Les exercices répétés qui montrent la compréhension de l'élève ne suffisent pas. Il doit être capable de se servir de ses acquisitions pour régler une situation problème, comme par exemple «produire un texte cohérent» dans lequel il intégrera de manière intelligente les temps verbaux qui conviennent.

Mais cette opération ne peut s'effectuer sans le concours de l'enseignant qui joue un rôle important pour amener l'élève vers la maîtrise de la capacité. Il lui montrera progressivement comment appliquer la règle d'emploi des temps verbaux du passé dans le contexte d'une production écrite, et lui demandera de rédiger trois ou quatre phrases dans lesquelles il devra les insérer.

Il pourra ensuite l'inviter à écrire des phrases où le passé composé est employé, et enfin d'autres phrases dans laquelle on retrouvera le passé composé, le passé simple et l'imparfait, ensemble. Il va ainsi intérioriser

la règle d'emploi des temps verbaux du passé dans différents contextes.

Grâce à l'aide de l'enseignant, cette capacité sera ensuite mobilisée à l'intérieur de la compétence : «savoir rédiger», en faisant écrire régulièrement à l'élève des textes où il pourra automatiser l'emploi de chacun des temps verbaux du passé.

Au stade de la compétence, l'élève arrivera ainsi à rédiger, d'une manière normale, différents types de textes où il utilisera automatiquement ces temps verbaux, sans être obligé de recourir à la règle.

On constate ainsi que si l'on veut arriver à ce que les élèves développent la capacité d'employer correctement les temps verbaux du passé dans un contexte de production écrite, ce que Jacques Tardif (1999 : 40) appelle «le transfert attendu dans une *tâche cible*, il faudra les préparer à le faire par une multitude de «*tâches sources*». Le but visé là est d'augmenter la fréquence d'utilisation de la règle afin d'en consolider la compréhension dans l'action.»

S'ils arrivent à utiliser d'une manière correcte l'imparfait par exemple, ceci va leur permettre d'automatiser l'application de la règle qui préside à l'emploi de ce temps, mais aussi à l'emploi du passé simple et du passé composé, dans des contextes plus riches. Cette capacité, en se combinant avec d'autres comme la capacité à utiliser les auxiliaires avoir et être, les adverbes, les adjectifs qualificatifs, à structurer les phrases par exemple, contribuera au développement de leur compétence à savoir raconter par écrit un récit.

Nous ne pouvons plus nous contenter alors de donner la règle qui régit l'emploi du système verbal du passé aux élèves, ce qui ne permet même pas à ces derniers de développer le savoir-faire (le fait d'avoir énoncé la règle qui régit l'emploi des temps du passé, aux élèves est loin d'affirmer qu'ils l'ont comprise), mais nous devons les aider à fonder leur compréhension jusqu'à une utilisation adéquate de ces temps verbaux qui deviendra automatique et se réalisera en classe, à l'oral puis à l'écrit.

Ainsi, notre rôle sera de préparer les élèves au transfert attendu. Quant aux apprenants, ils sont appelés à user de tout leur savoir-faire pour affronter des situations problèmes plus complexes (des exercices plus compliqués qui les poussent à mobiliser leur savoir et savoir-faire afin d'y répondre correctement).

L'approche par compétence dans le système éducatif algérien nous semble un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais les réactions des enseignants du primaire et du collège, nous laissent penser que

cette méthode se confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts : plus une situation a du sens, plus elle mobilise, et implique un plus grand nombre d'apprenant.

Farouk Bouhadiba (2004 : 19) a souligné que l'approche par compétences si « elle est bien implantée dans notre pays, apportera certains éléments de réponse aux questionnements et aux lacunes constatées ». En effet, idéalement, l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales.

Il incombe aux enseignants de français de proposer, en classe, de telles situations au quotidien et à les rendre productrices d'apprentissage. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages tels : l'apprentissage des constituants de la phrase, la conjugaison, l'orthographe, etc.

Lorsque l'apprenant algérien participe à son propre apprentissage des temps verbaux du récit en mobilisant l'ensemble des ressources dont il dispose, pour la résolution d'un problème dans une situation donnée, il acquiert très tôt «*une autonomie, et prend en charge son propre apprentissage*»(Holec H., 1981 : p.05).

Toutefois, il est utile de rappeler qu'en Algérie, il est encore trop tôt pour évaluer les retombées de cette réforme éducative. Dans deux ans, on pourra mieux juger ses résultats. Le plus urgent d'ici là, est de parler de l'approche par compétence en termes simples tout en montrant qu'elle est compatible avec la transmission de connaissances de base.

En outre, il est utile d'ajouter que la réussite de l'approche par les compétences dans la résolution des difficultés rencontrées par les élèves algériens dépend de certains facteurs déterminants :

- il faut que l'enseignant soit consciencieux dans sa démarche,
- il doit lancer «les projets» en fonction des lacunes de ses élèves,
- il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir, le suivi de la progression de chaque élève est tout aussi essentiel,
- enfin, concernant le problème de l'emploi des temps verbaux du passé, une fois que l'élève aura saisi les règles d'emploi, l'enseignant devra le placer dans des situations semblables afin de lui faciliter l'utilisation de ses connaissances en matière d'emploi du

PC, du PS et de l'IMP dans divers contextes et de lui permettre de mieux les assimiler. L'enseignant pourra, à titre d'exemple, et afin d'aider à l'intégration des connaissances dans l'emploi des temps du récit au passé, proposer des situations où l'élève devra se baser sur son propre texte et expliquer l'emploi des verbes utilisés aux élèves qui n'ont pas tout compris.

Bibliographie

- Bouhadiba F. 2004. Cahiers de langue et de littérature, numéro spécial. Université de Mostaganem.
- Holec H. 1981. L'autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie. Revue ELA n° 41. Paris.
- Le Boterf. 1994. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation.
- Rieunier A. 2004. Psychologie et pédagogie : À la recherche des fils de la trame. *Actualité de la formation permanente*, n° 191. Saint-Denis-La plaine. Paris.
- Richard M. et Bissonnette S. 2001. Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme, (texte condensé du livre). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tardif J. 1999. Le transfert des apprentissages, Montréal : Éditions Logiques.

TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE



Fatiha Ferhani

Doctorante, Université de Mostaganem

Résumé : Cet article se veut l'expression d'une réflexion sur une transposition possible en classe de FLE des compétences socioconstructivistes développées par des PEM inscrits dans un dispositif hybride à l'Université de la Formation continue via la plateforme eFAD. Les nouveaux programmes scolaires ayant pour fondements théoriques les sciences cognitivistes, la démarche de coconstruction des apprentissages entreprise par les enseignants au moyen des outils numériques (forum, chat, skype, messagerie électronique, classe virtuelle) peut être adaptée à des publics d'apprenants des cycles moyen et secondaire. Couplé à l'utilisation des TICE, l'apprentissage collaboratif peut constituer une piste pour l'innovation en classe de FLE. Pour étayer notre point de vue sur la translation de la démarche collaborative et du tutorat par les pairs, nous proposons une batterie d'activités d'apprentissage, d'auto et de coévaluation, à réaliser au moyen des outils numériques idoines.

Mots-clés : constructivisme - socioconstructivisme - apprentissage collaboratif

المخلص: يراد من هذا المقال ترجمة تفكير حول تموضع ممكن، في أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، للكفاءات السوسيو- بنوية المطوّرة بفضل الدروس المقدّمة من طرف أساتذة التعليم المتوسّط المسجلين في جهاز هجين في جامعة التكوين المتواصل عبر أرضية إيفاد. إنّ البرامج التي أخرجت في إطار إصلاح الجهاز التربوي الذي بدأ العمل به سنة 3002 أسست نظريا، في الحقيقة، على العلوم المعرفية وعلى نهج البناء المشترك للتعلّم المنتهج من طرف الأساتذة وذلك بمساعدة الوسائل الرقمية (المنتدى، الدردشة، السكايب، البريد الإلكتروني، القسم الافتراضي) قد تكون مكيّفة على جماهير المتعلمين من الأطوار المتوسطة والثانوية. مضافة إلى استعمال تكنولوجيات الاتصال والإعلام فإنّ التعلّم التشاركي يمكن أن يمثل طريقا للابتكار في أقسام اللغة الفرنسية لغة أجنبية. كي نبسط أكثر وجهة نظرنا حول ترجمة النهج التعاوني والدروس المقدّمة بواسطة البدائل، نقترح جملة من نشاطات التعلّم، التقييم الذاتي، والتقييم المشترك لتحقيقها عبر استخدام الوسائل الرقمية المناسبة.

الكلمات المفتاحية : البنوية - السوسيو بنوية - التعلّم التشاركي.

Abstract: This article is meant to be the expression of a thought about a possible adaptation in FLE class of socioconstructivist skills developed thanks to PEM tutoring which is part of a hybrid system

at the Contunious Training University (UFC) via the eFAD platform. The programmes implemented in the educational system reform are actually based upon cognitivist sciences and the conception learning approach undertaken by teachers thanks to numerical means (forum, chat, skype, e-mails, virtual class) which can be adapted to high scholl students. Together with the use of TICE, interactive learning can be an innovative process in FLE class. To back our point of view concerning the transfer of the interactive approach and tutoring by the peers, we suggest some learning procedures for both self and mutual assessment to be carried out thanks to appropriate numerical tools.

Keywords: constructivism - socioconstructivism - interactive learning

Les modèles théoriques traditionnels s'avèrent souvent inopérants lorsqu'il s'agit de formation à distance d'apprenants adultes. C'est pour cette raison que les chercheurs se sont tournés, d'abord vers le constructivisme, jugé par Piaget comme des « assises du processus de construction des connaissances », pertinentes par rapport à la formation à distance, puis sur le socioconstructivisme basé sur les travaux de Vigotsky et de Bruner. Les travaux sur le constructivisme se sont inspirés de la conception de (Pépin, 1994 : 63-86) postulant que « la connaissance est activement construite par celui qui connaît et que sa fonction première en est une adaptation servant à la compréhension et à l'organisation du monde. » Les apprenants seraient ainsi des inventeurs et non des découvreurs, à partir du moment où « le constructivisme ne vise pas une théorie du monde pour aider l'individu à le découvrir mais une théorie de l'organisme qui tente, lui, de se construire une théorie du monde. » (Larochelle et Bednarz, 1994 : 5-19). Les auteurs ajoutent que « le constructivisme, n'en déplaise aux assoiffés et aux assoiffées de vérité et d'absolu, n'est pas une ontologie. De manière métaphorique, c'est plutôt une invitation en bonne et due forme à examiner les fondements et les effets de nos théories et de nos pratiques éducatives de façon à accroître notre contrôle réflexif sur celles-ci et à rendre traitables les questions et les problèmes éventuellement soulevés, et ce, sans en appeler à une instance occulte. » (ibid.)

1. Approche constructiviste

1.1. Construction des connaissances

Pour les constructivistes, la connaissance est activement « construite » par celui qui « apprend » dans chacune des situations où elle est utilisée selon le processus assimilation/ accommodation/ équilibration. Ainsi, selon Jegede¹, « la fonction de la cognition est l'adaptation et sert à l'organisation du monde qu'on expérimente et

non à la découverte de la réalité ». La connaissance dépend donc de la façon dont « l'apprentissage se déroule (...) et l'activité de l'apprenant est construite en relation avec son action et son expérience du monde ». (Clancey², 1991).

Dans les approches constructivistes, la réalité est considérée comme une « construction dans la tête de l'individu grâce à l'activité mentale de celui qui veut connaître, grâce à son expérience » (Cooper³, 1993), plutôt qu'une donnée que l'apprenant doit assimiler. Cela explique le fait que le processus et les résultats d'une démarche constructiviste varient en fonction des individus et des contextes.

Les constructivistes pensent qu'il y a « suffisamment de degrés de liberté dans la structure du monde pour permettre aux individus de construire leurs propres théories et leurs environnements. Ils peuvent aussi se débrouiller et se conduire adéquatement à partir de leurs perceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Les contraintes dans la construction des connaissances viennent fondamentalement de la communauté à laquelle ils appartiennent et de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine objectivité atteinte grâce à un processus de négociation interindividuelle » (Jonassen et al., cité par Deschênes, 1996 : 9-25).

La connaissance d'un domaine donné est « constituée de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires que les praticiens. » (Lévy, 1993). On peut donc dire que la connaissance ne se résume pas à une information factuelle ou culturelle transmissible d'un individu à un autre.

1.2. Centration sur l'apprenant

Les approches traditionnelles considéraient la connaissance et la culture comme une accumulation de données que l'on emmagasine en mémoire, que l'on transmet par le biais d'un enseignement hiérarchique et que l'on mesure à l'aide d'un test. L'apprentissage ne se concevait pas en dehors de l'enseignement. Pour les constructivistes, au contraire, ce sont les apprenants qui forgent la connaissance au moyen d'activités cognitives et c'est l'interaction établie entre le savoir et l'environnement qui réalise l'apprentissage à partir des représentations qu'ils ont sur ces composantes et qui influent sur leur perception de la connaissance.

Sur le sujet, Clancey⁴ affirmait dès 1992 que « les représentations ne sont pas des structures dans la tête des individus; ce sont des structures externes observables dans le discours ou le comportement qui

sont ouvertes aux débats, aux négociations et à la réinterprétation. (...) La mémoire, dans ce sens, n'est pas l'endroit où sont stockées des représentations mais une capacité de créer ou de combiner des phrases, des comportements. »

Cité par Christiane Moro & René Rickenmann (2004), Greeno affirme que les processus cognitifs sont « des interactions avec du matériel ou des personnes plutôt que des opérations sur des symboles contenus dans la mémoire de l'individu. » Pour lui, dans une situation donnée, l'individu dégage un certain nombre d'éléments qui lui permettent de constituer une représentation de cette situation qu'il peut enregistrer cognitivement en mémoire. Ces représentations, des modèles mentaux ou de situation, pourront servir à inférer des aspects de nouvelles situations rencontrées ou simuler des situations. »

Les cognitivistes, pour qui c'est la tâche globale et complexe à réaliser qui constitue l'objectif principal, recommandent le recours aux situations, tâches et supports authentiques pour réaliser le transfert et l'application des connaissances. Pour ce faire, « l'apprenant doit s'investir réellement dans la gestion et le contrôle de son apprentissage » (Lebow)⁵, selon qui l'apprentissage peut se faire « grâce à la mise en place de situations assurant que les apprenants utilisent leurs connaissances, en s'appuyant sur des processus de résolution de problèmes et en leur fournissant des activités de type métacognitif. »

1.3. Rôle du contexte dans l'apprentissage

L'environnement social et affectif joue, selon les constructivistes, un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage « inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la forme dans laquelle elle se produit. En décontextualisant l'apprentissage, la connaissance devient inerte ou difficile à utiliser car elle se construit en interaction avec un environnement différent de celui où elle a été créée (en particulier pour les savoirs pratiques) ou de celui où elle devra être utilisée. » (Jonassen et al.)⁶.

C'est donc par le biais de l'utilisation contextualisée et continue des connaissances que se réalise la compréhension et la situation d'apprentissage devrait « promouvoir la manipulation des connaissances dans le contexte des pratiques ordinaires de la culture cible. » (Lebow, 1993)⁷

Les principes du constructivisme se vérifient complètement dans l'aire d'application de la formation à distance. En effet, en rompant

avec les caractéristiques de l'enseignement en face à face, en imposant sa façon d'appréhender la connaissance, la FAD offre une vision selon laquelle l'apprenant, qui mesure sa responsabilité dans l'activité d'apprentissage, peut acquérir des connaissances en relation avec le contexte dans lequel elles seront utilisées.

Cette proximité avec le domaine d'utilisation permet à l'apprenant de rester en contact continu avec son environnement, ayant ainsi accès aux divers savoirs pratiques nécessaires à l'élaboration d'une connaissance plus complète du domaine étudié. Au moment même où il entre en interaction avec le savoir scientifique proposé par le matériel qu'on lui fournit, il entre en interaction avec les diverses composantes de son environnement qui lui offrent des informations pertinentes à la construction du savoir. La médiation au moyen des nouvelles technologies permet la « désaffectivation » du savoir et la construction personnalisée des savoirs vu que la relation enseigné/savoir se libère de l'influence de l'enseignant. En rapprochant le savoir de l'apprenant, la FAD facilite à ce dernier le transfert-et donc la contextualisation- des connaissances immédiatement vérifiables dans son environnement.

Cette assertion se vérifie bien dans le cas des PEM en FOAD à l'UFC : l'apprenant a tout le loisir d'expérimenter, confirmer, réguler, réajuster les connaissances qu'il a construites. En effet, il a la possibilité d'utiliser immédiatement, dans le contexte de ses classes de collège où il change de statut (il redevient l'enseignant), les connaissances acquises en formation. Ce transfert direct peut s'avérer facteur de motivation et constituer un élément moteur dans le processus de son apprentissage. En l'éloignant totalement du schéma enseignement-apprentissage en présentiel, la formation à distance modifie la relation qu'entretient l'apprenant avec ses pairs et ses tuteurs et qui constitue un aspect socio affectif non négligeable.

Ainsi, la médiatisation par les TIC permet à la fois une plus grande flexibilité dans l'accès, direct ou différé, aux connaissances et une atténuation de la dimension affective créée par la relation enseignant/apprenant en face à face et en temps réel. En s'adressant uniformément à un auditoire composé d'individus aux styles d'apprentissage et de contextes culturels différents, l'enseignement en présentiel ne permet pas la mise en place de modalités d'apprentissage flexibles.

Au contraire, grâce à la médiatisation des contenus et des démarches d'apprentissage, la FAD offre « des démarches pédagogiques qui peuvent être adaptées tant au plan des contenus, de la structure et des modalités d'interactions qui composent une activité de formation à distance. » (Deschênes, 1999 : 25-26). Motivé par l'authenticité des

tâches proposées, l'apprenant gère son activité d'apprentissage et entrevoit dès le départ l'adaptation ultérieure qui peut en découler.

Rapprocher et faciliter le savoir du plus grand nombre d'apprenants en vue de réaliser une démarche de formation est la vocation première de tous les modèles de formation à distance en général et devrait logiquement s'appliquer à la plateforme e-FAD, medium de la FOAD/PEM.

Accessibilité, flexibilité, contextualisation et désaffectation sont augmentées à condition que soit évitée l'erreur de reprise du modèle académique de l'enseignement en présentiel. En effet, « le constructivisme se définit donc comme une théorie holistique qui veut prendre en compte l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage-enseignement et s'appuie sur une interaction étroite entre les caractéristiques des apprenants et celles du contexte d'apprentissage dans l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, elle peut soutenir une démarche pédagogique autonome à distance en tenant compte de l'individu en situation d'apprendre et répondre aux exigences sociales de la formation en prenant appui sur le contexte immédiat d'apprentissage pour favoriser le transfert des connaissances. » (Deschênes et al, 2004 : 233-234)

C'est dans le cadre d'une pédagogie constructiviste que s'inscrit ce type de démarche qui nécessite un engagement volontaire dans l'apprentissage. Deschênes et al citent Che Tan et ses collaborateurs qui ont identifié huit indicateurs de cet engagement, dont « le *forum*, outil principal permettant des échanges favorisant la construction de savoir. » Ils remarquent également qu'avec l'arrivée des logiciels de formation en ligne, les étudiants et l'université doivent continuellement redéfinir la notion de *salle de cours* et d'*enseignement* et affirment que « l'utilisation des TICE modifie la perception structurelle et sociale par les étudiants et les enseignants de l'acte d'apprendre et d'enseigner (...) Le choix d'une *plateforme* doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés. » Par exemple, le paramètre « *public* » permet de questionner la manière dont les apprenants adultes appréhendent la formation en ligne, selon la langue, la culture et l'interculturalité, le genre, le niveau économique et social et les facilités de connexion.

Il existe, selon Manderscheid et al. (2007 : 163-189) des *savoirs neutres*, portant sur des éléments factuels n'interférant pas avec l'affect des apprenants et concernant le domaine des sciences (mathématiques, physique, chimie, géologie...) et des *savoirs impliquants*,

susceptibles d'avoir un impact sur la personnalité de l'apprenant, tels ceux du domaine des sciences humaines en général, des langues et de la psychologie en particulier. Les approches pour la formation en ligne seront forcément différentes.

Après une période où ils portaient quasi exclusivement sur le volet technique, les débats sur la FOAD concernent actuellement les modes d'apprentissage, la relation enseignants/ apprenants et les procédés d'évaluation. Les modèles théoriques ayant présidé à la mise en place de FOAD doivent être interrogés attendu que le contexte du e-learning est totalement différent de celui des cours traditionnels dispensés à l'université. En effet, la formation en ligne diffère de l'enseignement présentiel, du télé-enseignement à distance (EAD) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) dans la mesure où les interactions via Internet induisent des situations totalement nouvelles. Comment se construit alors, à distance, le savoir?

Selon Galichet (2002 : 105-124) les quatre principes de base de l'EAO associés aux lois de l'apprentissage sériées par Skinner et ses successeurs sont:

- *un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si l'étudiant émet des réponses* et non s'il est exposé à des stimuli oraux (cours magistraux) ou écrits (manuels) associés à des réponses « mentales et intériorisées » incontrôlables. Les programmes d'EAO proposent des informations requérant des réponses fréquentes de la part de l'apprenant.
- *Un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si des renforcements appropriés sont utilisés*, ce que les behavioristes appellent « loi de l'effet ». Pour eux, les comportements les mieux appris sont ceux qui mènent à la réussite et pour être efficaces, les renforcements doivent être essentiellement positifs.
- *Un enseignement efficace doit présenter la matière à apprendre en fragments de difficulté progressivement échelonnée* de telle manière que le comportement visé soit atteint. L'écart entre les fragments doit être étudié pour ne pas compromettre l'apprentissage.
- *Les différences individuelles dans le rythme d'apprentissage sont importantes* et doivent être prises en considération dans le choix d'un programme.

Les programmes d'EAO sont donc destinés à chaque type d'intelligence, à chaque type d'erreurs commises par l'apprenant et à chaque type de difficulté dans l'apprentissage. Galichet estime que suite au développement de nouvelles technologies, les programmes de l'EAO qui

se réfèrent au béhaviorisme fondé sur la théorie du « conditionnement opérant, et les principes de base (stimuli/ réponses /renforcement) sont aujourd’hui obsolètes. Il est vrai qu’Internet a généré une interactivité que Skinner ne pouvait pas imaginer.» (op.cit).

Seuls certains aspects (comme la notion de renforcement positif) de l’EAO restent pertinents pour la FOAD. Il ne s’agit, en effet, pas seulement de remplacer le cours magistral par un support en ligne mais de se focaliser sur les interactions entre enseignants et étudiants qui diffèrent des interactions d’un cours en présentiel. Le rythme d’apprentissage aussi diffère, selon que l’on se trouve en contexte d’apprentissage classique ou en FOAD.

Repenser la démarche pédagogique est indispensable lorsqu’on passe de l’enseignement présentiel au e-learning. En effet, en l’absence du face-à-face, les situations sont différentes et l’éloignement ainsi que le sentiment d’isolement peuvent entraîner l’abandon. La dimension psychoaffective doit alors être compensée, et Chantal Dumont⁸ suggère des pistes à ce sujet. Le sentiment d’appartenance à un groupe-classe, même si celui-ci est virtuel et si les liens tissés le sont sur la toile, peut, grâce aux messages écrits, compenser la présence physique. Le regroupement présentiel hebdomadaire permet de connaître ses pairs dont on n’avait que des représentations à travers leurs mails. La démarche adaptée à l’enseignement-apprentissage en ligne est l’apprentissage collaboratif à distance.

2. FAD et approche socioconstructiviste

Pour trouver des réponses aux questions relatives à l’acquisition des langues, la didactique des langues, longtemps concentrée sur les théories linguistiques, s’est par la suite tournée vers la psychologie cognitive et socioconstructiviste, la seconde introduisant de nouvelles dimensions : interactions, échanges, verbalisation, coconstruction et co-élaboration. Les apports des travaux de Vigotsky et Bruner dans le domaine de l’acquisition par l’interaction sont indéniables.

Vygotsky, père du courant de la médiation, a étudié l’apprentissage humain à travers les interactions que l’apprenant vit dans son contexte social et qui s’approprie les outils de pensée construits avec la médiation d’autrui, puisque « l’enfant (...) peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l’imitation, dans une activité collective, sous la direction d’adultes, l’enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu’il réussit à faire de façon autonome »⁹ (In Schneuwly, B. et Bronckart : 108). Le rôle prépon-

dérant du médiateur assurant la jonction entre le sujet et le savoir à s'approprier se vérifie à travers la facilitation de l'assimilation et de l'intériorisation des outils de pensée et du développement des fonctions psychiques.

Au début des années 30, Vigotsky crée le concept de zone proximale de développement (ZPD) qu'on pourrait définir comme « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte » (ibidem : 109). Au contraire du développement cognitif que l'apprenant opère en autonomie dans la résolution de problème, la ZPD représente la capacité de réalisation avec la médiation d'un tiers. La distinction opérée par Vigotsky entre développement actuel et zone proximale lui permet de préciser « le sens du développement : du social vers l'individuel. L'intervention du médiateur dans la ZPD permet à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles, et d'intérioriser des procédures acquises dans l'interaction sociale, pour qu'il puisse les mettre en œuvre de façon autonome. »

Le concept de ZPD constitue un étayage primordial pour la formation à distance, attendu que les dispositifs de FAD offrent une double médiation, l'une humaine, à travers la collaboration avec les pairs et les tuteurs et l'autre, technologique d'une part, et d'autre part, parce qu'« il ne peut y avoir de différence fondamentale entre apprentissage de l'enfant et apprentissage de l'adulte, puisque dans les deux cas ce sont les mêmes mécanismes qui sont à la base de la formation des habitudes. La différence se réduit à la facilité et à la rapidité plus ou moins grande du processus d'apprentissage » (ibidem : 113).

L'approche constructiviste-interactionniste de Bruner vient compléter les travaux de Vygotsky. Psychologue de formation, Bruner affirme que « le processus d'acquisition des connaissances est actif, fonctionnel, et requiert un contexte social et culturel : c'est la culture qui offre des systèmes d'amplification de tel ou tel mode de représentation. L'activité relative à l'acquisition principale de la pensée consiste donc pour un individu à extraire du sens des confrontations à l'environnement et cette propension à construire du sens est la seule constante universelle dans l'esprit humain. » (Bruner et al. cités par Vasseur, 1993 : 25-59)

A l'instar de Vygotsky, il pense que l'apprentissage est la résultante de l'interaction entre le sujet et sa culture. Ses nombreuses recherches sur la relation hiérarchique de tutelle dans le processus d'apprentissage sont d'une grande importance pour la recherche en didactique et socio

didactique.

L'approche interactionniste, dérivée des travaux de Piaget et de Vigotsky, se fonde sur l'idée qu'il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de la socialisation. En effet, « l'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles » (Mondada et al. 2000 : 48). C'est dans l'interaction au sein du groupe que se réalise l'activité d'apprentissage. Toutes les recherches issues de ce courant montrent que ce sont les échanges collaboratifs inter/apprenants ou entre enseignant/enseigné qui déterminent l'apprentissage.

Selon Postic (2001), « l'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. Elle a lieu soit dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans un système plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes ».

Cette assertion conforte l'idée de Goffman (1974 : 43-85) qui affirmait trente ans auparavant que l'interaction représente « la classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. ».

La présence physique des interactants est garante de la réalisation de l'activité d'apprentissage qui s'opère dans des « situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre ». (ibidem). Alors, quid de l'apprentissage à distance ? Si l'on prenait à la lettre les conclusions de ces travaux, on déclarerait inopérantes toutes les FAD. Or, nous pouvons vérifier aujourd'hui que les TIC, à travers le tutorat synchrone et asynchrone, les foires aux questions (FAQ), forums, skype, chat et autres outils assimilés sont aujourd'hui en mesure de pallier la présence physique des apprenants.

L'approche interactionniste reste valable même si les échanges inter/apprenants ou entre l'apprenant et le tuteur sont virtuels et médiatisés. Tout comme dans une classe traditionnelle, les membres d'une communauté virtuelle échangent, collaborent, mettent en commun

des concepts, négocient, confirment/demandent confirmation du sens, interrogent/répondent à des demandes, construisent et coconstruisent des connaissances. L'interaction avec les pairs et avec le tuteur est vécue comme un levier pour l'apprentissage et la notion de ZPD, avec ses implications méthodologiques, est d'un apport considérable dans le domaine de l'apprentissage à distance, en contexte d'interaction.

En effet, l'apprenant interagissant à travers une plate-forme, « un environnement de formation utilisant les TIC intégrant les fonctionnalités nécessaires à la gestion d'une formation en ligne. » (Godinet in Charlier et al. 2004 : 147-161), même si, à l'origine, le concept d'interactivité est lié à l'informatique, il s'applique également à une interactivité humaine, qui, selon Polity (2001) « renvoie aux services et outils de communication permettant ou facilitant les interactions entre humains, internautes entre eux ou internautes et responsables de sites; cela recouvrirait le courrier électronique, groupes de discussion, forums, listes, bavardage en temps réel. »

En synthèse, nous pouvons dire que constructivistes et socioconstructivistes se rejoignent dans la définition des deux concepts suivants :

- apprendre, c'est « abandonner une représentation pour en adopter une autre »,
- l'apprentissage est « un processus dynamique ».

Les deux courants divergent sur un point : celui de l'implication des autres dans le processus d'apprentissage. Pour les constructivistes, l'élève est le « principal acteur de l'apprentissage », et les connaissances qu'il construit découlent de ses expériences sur le monde, le contexte jouant un rôle déterminant dans cette construction. Pour eux, l'acquisition de connaissances procède d'une assimilation, selon un processus cumulatif, des nouvelles informations aux anciennes puisque « l'adaptation biologique est (...) un équilibre entre l'assimilation du milieu à l'organisme et l'accommodation de celui-ci à celui-là. De même, on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celles-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience. » (Piaget : 1969). L'apprentissage se réalise donc à travers une constante réorganisation des savoirs existants, le « déjà-là » avec les savoirs nouvellement acquis.

Mais pour les socioconstructivistes, il n'y a pas d'apprentissage solitaire et l'enseignant y joue un rôle important. Selon les tenants

de cette théorie, l'enseignant doit « provoquer des interactions » et susciter chez l'élève la volonté de mettre « ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre et avec ses pairs » (Jonnaert et Vander Borgh, op.cit.).

3. Transposition des acquis en pratiques d'enseignement/ apprentissage

La démarche consistant à transposer en classe les acquis en FAD correspond à une mise en œuvre, au moyen de séquences qui combinent de façon diversifiée les activités de lecture, de production de textes et des activités pour la maîtrise du FLE, de la coconstruction des connaissances par les apprenants. La méthode préconisée induit des changements dans la façon de gérer l'effectif, le temps et l'espace-classe.

La Réforme du système éducatif algérien enclenchée en 2003 a imposé l'approche par compétences (l'APC) et son corollaire, la pédagogie du projet qui préconise l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage en séquences, selon une progression planifiée et non une programmation rigide. Mais l'innovation majeure préconisée par les nouveaux programmes consiste en l'intégration des TICE dans les pratiques de classe. Construits selon l'APC, ceux-ci font apparaître l'utilisation des TICE comme une compétence transversale incontournable dans la formation des enseignants et des apprenants. En effet, « l'explosion de la technologie est un phénomène social, culturel et économique aux dimensions planétaires et dont les retombées semblent aujourd'hui irréversibles. Tous les champs de l'activité humaine sont concernés, de la vie familiale à l'éducation, la science, l'économie, la langue et la culture. Le développement économique et culturel des nations semble dépendre désormais, pour une large part, de la capacité de leurs citoyens à naviguer dans l'espace global d'un nouveau savoir, instrument de création et de diffusion. » (W. Berry, 2004 : 24-26)

Dans le cadre d'une stratégie curriculaire visant l'articulation entre compétences linguistiques et transversales, diverses actions doivent être menées pour induire des changements d'attitude et de pratiques chez les enseignants de FLE, l'institution doit instaurer pour ces derniers un système de formation bâti sur deux volets : le premier volet concerne une formation à l'enseignement du FLE et la conception/élaboration d'outils didactiques adéquats, prise en charge par des spécialistes du domaine, sous forme de séminaires, forums, cours en ligne, visioconférences, etc. Cette formation a pour objectifs de :

- perfectionner les enseignants dans le domaine de la didactique

- des langues et des cultures,
- leur faire découvrir les spécificités du FLE et du FOS,
 - les initier à la mise en pratique d'une pédagogie différenciée,
 - les amener à développer des compétences méthodologiques et des pratiques d'animation de classe
 - les former à l'élaboration de matériel pédagogique adapté et à la conception de projets pédagogiques,
 - les inciter à optimiser leur connaissance du monde professionnel et de son environnement.

Le second volet prend en charge la formation des enseignants à l'utilisation des TIC, en présentiel pour une courte durée et, à distance par la suite. Une fois cette utilisation maîtrisée, ils pourront construire eux-mêmes, en groupe, en collaboration et coopération, des supports multimédias conformes aux programmes. Ils pourront participer à des forums au cours desquels ils échangeront leurs expériences avec des collègues francophones de tous les pays du monde. Ils auront également accès aux sites qui proposent sur le sujet, des informations abondantes et diversifiées, des documents authentiques pouvant servir de supports aux cours et activités d'apprentissage, des fiches techniques, des bibliographies, des sitographie, des réponses- ou des éléments de réponse- aux questions qu'ils pourraient se poser.

Les TICE instaurent une relation nouvelle au savoir, forçant ainsi l'enseignant qui travaillait seul à s'ouvrir à d'autres systèmes, à d'autres formes d'information et de formation. Ce changement de pratiques a évidemment des répercussions sur la formation des apprenants. Le recours à l'outil informatique induit leur participation, leur implication dans le processus d'apprentissage, les amenant ainsi à acquérir (ou à développer) l'esprit de recherche, l'esprit de synthèse et, surtout, l'esprit critique face au volume, à la diversité et à la complexité de l'information fournie. En contribuant pour une large part au développement de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, les TICE vont l'aider à développer sa créativité.

La substitution d'outils opérationnels à la pédagogie traditionnelle dans l'enseignement du FLE permet à l'apprenant-utilisateur des TICE de s'approprier des concepts en même temps qu'une méthode de travail car « les nouveaux apprenants de la langue sont pragmatiques, pressés. Ils préfèrent une confrontation rapide avec la réalité, désirent des outils faciles d'emploi, recherchent un savoir atomisé en unités indépendantes, sont favorables à l'auto-évaluation, sont sensibles à l'insécurité langagière » (J.-C. Bertin, 2001).

Avec l'introduction d'Internet en cours de français, les élèves, habitués

à être des « récepteurs » de l'information, vont devenir progressivement des « producteurs » de l'information, en la recherchant, la sélectionnant, l'organisant et la présentant de manière autonome. Il incombe, en effet, à l'apprenant de « trier, canaliser, sélectionner les ressources qui permettent la construction des connaissances et l'amélioration de ses performances linguistiques » (W. Berry, 2004, op. cit.)

L'enseignant de français peut alors planifier des activités motivantes et ludiques qui peuvent revêtir la forme de mini-projets induisant une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace, l'effectif et les modalités de travail. L'intérêt de ces activités réside dans le fait qu'elles combinent étroitement oral, lecture, écriture et manipulation de la langue et surtout qu'elles permettent la collaboration et la coopération inter/apprenants.

La démarche inductive s'impose pour ce type d'activités vu que l'étudiant contrôle a posteriori le degré de validité et les limites de l'approche qu'il a choisie. De même, il apprend à se forger des outils de recherche de l'information, de structuration et de comparaison, ce qui lui permet de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses, de présenter de diverses manières des données (texte, graphes, tableaux, oralement), de les analyser et de les commenter. Pour illustrer notre propos, nous proposons ci-après quelques activités que nous avons testées auprès des étudiants de l'ESB¹ et qui peuvent être facilement adaptables à des classes de FLE des collèges et lycées.

4. Proposition d'activités pour l'introduction des TIC en classe de FLE

Activité 1 : *Faire une recherche pour s'informer sur un sujet d'actualité.*

Objectifs : chercher l'information, la sélectionner, l'organiser et la présenter oralement et par écrit.

Démarche : accéder au site ciblé (par moteur de recherche ou par liste d'adresses fournie).

- Comparer oralement des sites repérés : page d'accueil, image, convivialité, etc.
- sélectionner et organiser les informations pertinentes au regard du sujet choisi,
- rendre compte oralement au sous-groupe ou au groupe-classe du travail effectué,
- rédiger un court texte pour présenter le sujet dans le journal de

la classe

- réviser son texte en recourant au correcteur d'orthographe.

Activité 2 : Concevoir / présenter un journal télévisé

Objectifs : Maîtriser les techniques du résumé et de l'exposé :

- Présenter oralement des informations structurées.
- Développer le sens critique et de l'argumentation chez les élèves.

Démarche : Organiser des groupes, choisir des sujets.

- Visiter les sites des journaux francophones
- Sélectionner l'information relative aux sujets retenus qui doivent couvrir différents domaines (vie politique, économique, scientifique, sociale, culturelle, sportive, etc.).
- Organiser, en binômes puis en sous-groupes, les informations recueillies
- Enregistrer les présentations individuelles ou en binômes
- Faire l'autoscopie des interventions (auto et co-évaluation des prestations qui auront été filmées à des fins d'analyse.)

Activité 3 : Préparer un exposé et le présenter oralement

Objectif : Maîtriser les techniques de l'exposé oral et écrit.

Démarche : Discussion en groupe-classe des caractéristiques de l'exposé.

- Constitution des sous-groupes et choix d'un sujet
- Recherche sur Internet: sélection, organisation et sauvegarde de l'information pertinente
- Traitement de texte et importation d'illustrations iconiques, sonores ou audiovisuelles
- Présentation orale suivie de débat.

L'apprenant consulte les sites des journaux francophones, cherche des informations ciblées, les compare avant d'en sélectionner les plus pertinentes au regard de l'objectif poursuivi. L'Internet, instrument d'une grande efficacité par les liens multiples instaurés entre toutes sortes d'organismes, permet à l'étudiant à travers cette activité de « se trouver dans la langue en quelque sorte, et de ne plus être en position d'observateur de la langue, c'est-à-dire en dehors de la langue » (Sprenger, cité par Berry, 2004 : 36)

Activité 4 : *Entreprendre une correspondance par e-mail avec des apprenants de même profil.*

Objectifs : Ecrire court, écrire souvent, maîtriser les différents types de discours ;

Démarche : utiliser les moteurs de recherche, les sites adéquats.

- Sélectionner une offre de correspondance
- Ecrire pour raconter, décrire, expliquer, répondre à des questions
- Réviser son texte en utilisant les outils numériques
- Importer des supports multimédias numérisés
- Envoyer un fichier attaché

Ces activités montrent l'utilisation potentielle de l'Internet en cours de français et démontrent que les TICE sont des facilitateurs d'apprentissage cognitif, méthodologique et socioculturel auxquels l'enseignant de français peut recourir pour certaines tâches transmissives ou reproductives. Il peut ainsi, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, consacrer plus de temps à chaque étudiant pour l'aider à développer les compétences requises pour une formation adéquate.

Ces activités induisent une interactivité effective entre pairs (réels et virtuels) et un climat de travail propice aux échanges, favorisant la participation de tous. On peut aussi utiliser de manière fonctionnelle le courrier électronique pour développer la communication en français en même temps que la maîtrise de cette langue. Disposant chacun d'une adresse électronique, les apprenants peuvent se consulter ou consulter l'enseignant par e-mail, s'informer sur des contenus, des activités, des dates d'examen, etc. En les incitant à écrire, l'enseignant participe à développer chez eux des compétences à l'écrit, ôtant ainsi à cette activité sa réputation de compétence difficile à maîtriser. Les forums de discussion et les courriels, alliant les spécificités de l'oral et de l'écrit, stimulent le désir de communiquer et participent au développement de compétences communicationnelles.

Cette démarche novatrice dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, ne l'est plus dans de nombreux pays. L'adopter ne signifie pas en garantir l'efficacité car « il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies (...) est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement : démotivation des apprenants et des enseignants (...), antagonisme de la théorie et de la signification, de la contextualisation. » (Lebrun, 1999 : 147). L'essentiel réside dans le fait que les apprenants progressent vers une utilisation rationnelle des possibilités des TICE (auto-évaluation,

remédiation, entraînement, tests, etc.) qui feront d'eux des lecteurs - locuteurs - scripteurs autonomes.

Bibliographique

Berry, W. 2004. « De l'Internet dans une classe de langue ». *Mosaïque du Monde*, Paris. Premières Assises Méditerranéennes pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français.

Bruner, J.S. , Hickmann, M. 1983. "La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vigotsky ». In Bruner, J.S, *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Deschênes, A.-J. et al. 1996. Constructivisme et formation à distance. *Distances*, 1 (1) 9-25.

Deschênes et al. 1999 in *La revue de l'éducation à distance*, vol 17 n° 2, pp : 25-56 et 233-254.

Galichet, F. 2002. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.28, n°1, pp. 105-124.

Godinet, H. 2004. Chapitre Glossaire, p : 147-161, in Charlier, Godinet et Wallet : « NTIC et éducation: cours de Licence Sciences de l'éducation ». Copyright Campus FORSE.

Goffman, E. 1974. Les rites d'interaction. Paris : Minuit.

Jonnaert, H. 2007. Constructivisme et réformes curriculaires, in Gather, T. et Maulini, O. L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ? pp/ 77-100. Presses de l'Université du Québec.

Larochelle, M. & Bednarz, N. 1994. « Constructivisme et éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 5-19. Cf. <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html/>

Lebrun, M. 1999. Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck Université.

Lévy-Leboyer, C. 1993. Le bilan de compétences. Paris : PUF.

Manderscheid, J.-C. & Jeunesse, C. 2007. L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles - Pourquoi ? Comment ? Bruxelles : De Boeck.

Meirieu, Ph. 2008. Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF.

Mondada, L., Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognitive située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Aile* n°12, pp. 53-85.

Moro, C. & Rickenmanl, R. (Eds). 2004. *Situation éducative et significations*.

Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives.

Pépin, Y. 1994. Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, pp. 63-85. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, numéro 1.

Polity, Y. 2001. *Eléments pour un débat sur l'interactivité*, Communication au groupe de travail « Théories et Pratiques scientifiques (TPS) de la SFSIC, le 19 octobre 2001, http://www.int2.upmf-grenoble.fr/RI3/TPS_interactivite.htm.

Postic, M. (1979) 2001. La relation éducative, Paris : PUF.

books.google.com/La_Relation_educative.html?id

Vasseur, M.T. avec la collaboration de Arditty, J. 1992 « Les activités réflexives en situation de communication exolingue », 4ème Colloque du Réseau Acquisition des Langues, Lyon : L'Arbresle.

Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. 1985. *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Notes

¹ www.unesco.org/.../unesco-col-chair-in-open-and-distance-learning-

² cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

³ cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

⁴ cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

⁵ cité par Deschênes, A.-J. et al. cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf

⁶ op.cit.

⁷ op.cit.

⁸ In Galichet, op.cit. Chapitre 2

⁹ Ecole Supérieure de Banque où nous avons enseigné de 1999 à 2007.

Rôle des modalités de prise d'information (orale et écrite) dans la compréhension d'un texte narratif et descriptif en FLE en contexte plurilingue



Amira Habiles

Doctorante, Université Badji Mokhtar Annaba
Laboratoire CHArt/LUTIN, Université de Paris 8

Résumé : Le but de cette recherche est d'étudier le développement des compétences en compréhension de texte en L2 chez les apprenants des trois paliers du système scolaire algérien. Nous étudions l'effet du niveau scolaire (collège, lycée, université), du type de texte (texte narratif vs descriptif) et des modalités de présentation (lecture ou audition) d'un texte en français (L2) sur le niveau d'importance relative des informations rappelées, c'est-à-dire sur la capacité à hiérarchiser, à sélectionner et à mémoriser les informations présentes dans un texte. Un texte narratif et un texte descriptif ont été proposés à deux groupes de participants dans chaque palier, soit sous forme écrite (G1) soit sous forme orale (G2). A la suite de la lecture ou de l'écoute du texte, une épreuve de rappel immédiat a été proposée. Les résultats ont mis en évidence le rôle du niveau scolaire et des modalités de présentation sur le rappel des textes. Ces résultats permettent de concevoir des séquences d'apprentissage/enseignement de la compréhension de texte adaptées au niveau de connaissances des apprenants.

Mots-clés : compréhension de texte, narration, description, modalités de présentation, niveau d'importance, rappel, niveau de compétence

المخلص: إن الهدف من هذا البحث هو دراسة كطور كفاءات فهم النص في اللغة العربية عند متعلمي المراحل الثلاث لنظام التعليم الجزائري. درسنا تأثير المستوى الدراسي (متوسط - ثانوي - جامعي) ونوع النص (سردي ≠ وصفي) وإجراءات تقديم النص (قراءة أو استماع) لنص فرنسي (لغة ثانية) حول مستوى الأهمية الخاصة بالمعلومات المذكور، أي القدرة على التسلسل وعلى الاختيار وعلى تخزين المعلومات الحاضرة في نص ما في الذاكرة. لقد تم اقتراح نص سردي ونص وصفي لمجموعتين من المشاركين في كل مستوى دراسي في شكل مكتوب (مج 1) أو في شكل شفوي (مج 2). وعلى إثر قراءة النص أو الاستماع إليه ثم اقتراح اختبار فوري للاسترجاع. وقد أبرزت النتائج دورا لمستوى الدراسي وإجراءات التقديم في استرجاع النصوص وتسمح هذه النتائج بإنشاء مقاطع لتعلم / تعليم فهم النص المناسب لمستوى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية : فهم النص - السرد - الوصف - إجراءات تقديم - مستوى الأهمية - الإسترجاع - مستوى الكفاءة .

Abstract: The purpose of this research is to study the development of comprehension skills in L2 learners' in the three levels of the Algerian school system. We study the effect of the educational level (high school, secondary, university), the type of text (narrative vs. descriptive) and the methods of presentation (reading or listening) of a text in French (L2) on the level of importance with respect to the information recalled, namely on the ability to prioritize, select and memorize the information available in the text. A narrative and descriptive text were offered to two groups of participants in each level, either written (G1) or oral (G2). After reading or listening to the text, a test of immediate recall was proposed. The results have highlighted the role of the educational level and the modes of presentation on texts recall. These results allow us to design sequences of the learning / teaching of comprehension appropriate to the learners' level of knowledge.

Keywords: text comprehension, narration, description, mode of presentation, level of importance, recall, competence level

Introduction

La réforme du système éducatif algérien de 2002 a mis l'accent sur la nécessité de former des lecteurs compétents en langue L2, et donc de développer l'apprentissage/enseignement de cette compétence à lire et à comprendre les différents types de texte dans tous les piliers du système éducatif, à l'école fondamentale, au collège au lycée, et à l'université. Or, le système éducatif n'enseigne pas les mécanismes de compréhension et se contente d'évaluer ce qui a été retenu du texte par les apprenants (Sakrane & Legros, 2012). Des travaux conduits dans le domaine du traitement cognitif des textes ont pu expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants dans la compréhension de texte en L1 (Denhière, Caillies, Thomas & Legros, (1998) et en L2, en contexte diglossique ou plurilingue (Hoareau & Legros, 2006). Ces difficultés sont particulièrement importantes dans la compréhension des textes descriptifs et des textes scientifiques, ce qui pose des problèmes souvent insurmontables pour les étudiants qui abordent des études scientifiques (Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf & Gabsi, 2007). Des travaux ont permis d'analyser finement les processus en cause dans ces difficultés et ont pu concevoir et valider des aides adaptées aux contextes diglossique (Sawadogo & Legros, 2010) et plurilingue (Legros & Bounouara, 2012).

De nombreux travaux de psychologie cognitive ont étudié depuis plusieurs décennies la compréhension des textes narratifs (voir Denhière, 1984) et des séquences descriptives enchâssées dans les récits (Denhière & Legros, 1987). Mais peu de recherches se sont intéressées

au traitement des textes descriptifs. Des travaux ont montré que la principale difficulté est à rechercher dans les traitements mémoriels, en particulier, dans les activités inférentielles et les activités de hiérarchisation et de sélection de l'information en fonction de son niveau d'importance relative et/ou de pertinence (Lemmin, Attatfa, Legros & Bounouara, 2010).

Le but de cette recherche est d'étudier l'effet du niveau scolaire (collège, lycée, étudiants), du type de texte (Texte narratif et descriptif) et des modalités de présentation (lecture/audition) d'un texte en L2 sur le niveau d'importance relative des informations rappelées en rappel immédiat. Les résultats nous permettent de concevoir des séquences d'apprentissage/enseignement aptes à faciliter la construction des compétences en compréhension, adaptées au niveau de développement cognitif des apprenants (Benaïcha & Legros, 2010 ; Bounouara & Legros, 2010 ; Fayol, 1985).

1. Cadre théorique

1.1. Comprendre un texte

Comprendre un texte consiste à construire, à l'aide des connaissances antérieures du lecteur et des informations véhiculées par le texte, une représentation du contenu de ce texte dont le produit final constitue sa signification (Denhière & Legros, 1989). Lorsqu'il lit un texte pour le comprendre, le lecteur construit mentalement les relations entre les phrases lues et les significations, et établit la cohérence locale (micro-structurelle) et globale (macrostructurelle) du contenu sémantique du texte. Ces relations sont le plus souvent implicites, et le lecteur doit activer ses connaissances sur le monde évoqué par le texte. Cette activité inférentielle pose des problèmes lorsque les connaissances du monde évoquées par le texte ne sont pas familières avec les connaissances du lecteur.

1.2. Comprendre un texte narratif et un texte descriptif/descriptif

Les processus de traitement cognitif mis en œuvre dans la compréhension d'un récit et d'un texte descriptif ou descriptif sont différents, ce qui entraîne des niveaux de difficulté de lecture différents. Lorsqu'il lit un récit, le lecteur active le plus souvent des schémas narratifs pré-construits (Denhière, 1984) dont la modélisation est issue de la linguistique textuelle (Adam, 1999). La compréhension du texte descriptif ou descriptif en revanche est plus complexe, dans la mesure où l'activation d'un schéma préconstruit ne suffit pas et oblige le lecteur à activer des connaissances référentielles sur le monde évoqué par le texte. Selon Duvelson (2012), « les stratégies mises en œuvre

par le lecteur dans la compréhension de ces deux types de textes sont donc très différentes et représentent un niveau de difficulté qui varie en fonction du niveau culturel et socioculturel des lecteurs », (p. 34) et de leur niveau de compétence (voir Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

En FLE, lorsqu'un individu de langue maternelle arabe lit un récit en langue française, les connaissances antérieures nécessaires à la construction de cette signification concernent non seulement les connaissances du monde évoquées par le texte, mais aussi les connaissances de la langue étrangère (voir Acuna, Legros & Noyau, 1993), ce qui rend encore plus difficile la tâche de compréhension.

1.3. Comprendre un texte : hiérarchiser et sélectionner l'information importante (récit) ou pertinente (texte descriptif)

L'un des processus de base de l'activité de compréhension de texte est le processus de hiérarchisation et de sélection de l'information importante du texte source (Legros, Mervant, Denhière & Salvan 1998). Le «lecteur compreneur», pour comprendre le texte qu'il lit, doit être capable au cours de la lecture de hiérarchiser les informations du texte et de sélectionner les informations « très importantes » et qui sont indispensables pour comprendre le texte et en faire un résumé par exemple ; les informations moyennement importantes et utiles pour comprendre la cohérence du contenu du texte et qui peuvent être absentes du texte, mais inférées (van Dijk & Kintsch, 1983) ; et enfin, celles qui ne sont pas importantes, ni nécessaires à la compréhension du contenu du texte. Le niveau d'importance relative des informations des textes n'est cependant pas facile à définir en raison de la capacité discriminatoire importante qu'elle nécessite. Les nombreux travaux conduits dans ce domaine doivent en tout cas inspirer la recherche didactique, si l'on veut fournir des aides pédagogiques efficaces et adaptées au niveau, aux besoins et à l'âge des élèves (Brown & Smiley, 1977 ; Fayol, 1985 ; Kintsch & van Dijk, 1975 ; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977, voir Mandin, 2009).

Des travaux ont en effet montré que cette compétence à hiérarchiser les informations d'un texte en fonction de leur niveau d'importance relative dépend de facteurs multiples et d'abord des connaissances antérieures du « lecteur compreneur » sur le domaine évoqué par le texte à lire et à comprendre, de son milieu socio-culturel, mais aussi du développement de son niveau de connaissance en littérature plurilingue (Legros et al. 2010), et donc de son niveau scolaire et de son âge. C'est ainsi que Brown et Smiley (1977), par exemple, ont mis en évidence des paliers différents dans cette évolution de cette compétence à hiérar-

chiser, à sélectionner et à résumer les informations présentes dans un texte. Ces auteurs ont demandé à des élèves bons lecteurs, de grades 2, 5 et 7 (ie. cycle 3 de classes primaires et 5e de collège), mais aussi à des étudiants de hiérarchiser les informations d'un texte, dans le but de comparer le niveau d'importance relative accordé aux informations du texte, selon les niveaux des élèves. La méthode consistait à demander à un groupe de juges de catégoriser les différents segments d'un texte en quatre niveaux d'importance par des sélections successives des éléments plus ou moins importants selon la méthode de Johnson (1970 ; voir Denhière, Caillies, Thomas & Legros, 1998 ; Mandin, 2009). Les comparaisons entre les informations hiérarchisées par les différents groupes d'élèves indiquent que la distinction entre ce qui est très important de ce qui ne l'est pas ne s'observe qu'à partir de l'âge de dix ans. C'est seulement à l'âge de douze ans que les élèves commencent à acquérir les nuances entre ce qui est moyennement et pas ou important. Enfin, les résultats indiquent que la capacité à catégoriser parfaitement les différents niveaux d'importance des informations d'un texte ne s'observe que vers dix-huit ans. Cependant, les chercheurs invitent à la prudence dans la mesure où d'autres facteurs importants comme le type de texte - s'agit-il d'un texte narratif ou d'un texte descriptif ? -, le niveau de connaissances sur le domaine évoqué par ce texte, l'origine culturelle du texte ou enfin la langue maternelle du sujet doivent être pris en considération,

1.4. Compréhension orale et écrite

Les travaux de psycholinguistique sur la compréhension orale conduits au cours des dernières années ont porté essentiellement sur la langue maternelle, notamment l'anglais. Ils s'appuient, pour la plupart, sur les modèles cognitifs de la compréhension des textes écrits. Ils portent essentiellement sur les phénomènes de l'attention, du décodage auditif, du mode d'organisation de la mémoire, des qualités de l'auditeur et du rôle joué par les connaissances antérieures (Hoareau & Legros, 2006 ; Cornaire, 1998 ; M'Bengone, 2006).

Les processus de compréhension orale sont dans leur ensemble les mêmes que ceux mis en œuvre dans la compréhension de texte écrit. L'auditeur perçoit au fur et à mesure de la présentation orale le contenu du message comme une suite d'informations et, selon Gremmon et Hollec, (1990), l'humain-auditeur doit pour traiter cette information « discriminer la chaîne phonique, la segmenter et l'interpréter en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances) » (p.2). Et il va ensuite

mettre en œuvre les mêmes processus sémantiques que lors du traitement cognitif du texte écrit.

Comprendre un texte présenté oralement n'est donc pas une simple activité de réception, plus ou moins passive, car il s'agit de construire la signification d'une phrase, d'un discours ou d'un énoncé oral (Kinstch, 1998), et d'identifier sa fonction communicative. Piolat, Denhière, David, Fasce et Mais (1986) ont étudié l'effet des modes de présentation (oral, écrit) des informations et les modes de rappel (oral, écrit) des informations auprès de cent vingt sujets. Les principaux résultats indiquent que le récit entendu est mieux compris que le récit lu. Cependant chez les adultes, les modalités d'entrée (mode de présentation) exercent moins d'effets sur le rappel. La modalité orale et le recours à l'utilisation de la langue maternelle favoriseraient la compréhension et le rappel en L2 d'un récit culturellement marqué chez des élèves issus de la tradition orale. Une étude a été réalisée à partir de l'écoute d'une version oralisée enregistrée par un conteur professionnel d'un conte kabyle traduit en français (Marin & Legros, 2005). Le conte kabyle a été proposé en version française selon deux modalités (version texte « papier » et version texte « oral » sous forme de CD) à des élèves de onze ans scolarisés en Kabylie et apprenant le français langue seconde depuis quatre ans et à des élèves de cycle 3 du même âge d'une classe de la banlieue parisienne. Les élèves français sont monolingues ; les élèves scolarisés en Kabylie sont bilingues et scolarisés en français (L2). Les résultats confirment l'effet positif de la présentation orale sur la compréhension et le rappel chez les élèves kabyles. On observe donc un effet renforcé du facteur modalité de présentation de l'information lorsque le texte appartient à la tradition orale.

Principales hypothèses

Nous étudions les effets de la modalité de présentation de l'information (écrite vs orale) lors de la lecture d'un texte narratif et d'un texte descriptif sur le rappel en fonction du niveau scolaire, nous envisageons deux séries d'hypothèses. La première consiste à supposer un effet du facteur modalité de présentation du texte (écrit vs oral) et du type de texte (texte narratif vs texte descriptif) sur le niveau d'importance des informations rappelées. La deuxième est relative à l'effet du niveau scolaire et donc du palier sur le développement des compétences à rappeler les informations les plus importantes des textes lus. Nous supposons que plus l'élève avance en âge et donc en niveau de maîtrise de la langue, plus il sera capable de comprendre les deux textes et d'en rappeler les informations les plus importantes.

2. Méthode

2.1. Participants

Six groupes de 3 paliers différents ont participé à l'expérimentation, deux groupes d'apprenants G1 (présentation écrite) et G2 (présentation orale) de 1^{ère} année moyenne, deux groupes (G1, G2) d'apprenants de 1^{ème} année secondaire et deux groupes d'étudiants (G1 et G2) de 1^{ère} année universitaire. Les six groupes ont été soumis aux activités suivantes : lecture ou écoute de 2 textes : un texte narratif et un texte descriptif, puis production d'un rappel-immédiat.

2.2. Matériel

Texte narratif à visée poétique

Le récit est élaboré à partir du *Petit Prince* de Saint Exupéry, composé de cinq triplets. Chaque triplet comporte une phrase noyau (N), qui présente les informations les plus importantes du contenu du texte, une phrase expansion 1 (E1) qui présente des informations moins importantes et qui ne se comprennent que par rapport à la phrase noyau, et enfin une phrase expansion E2 qui présente des informations peu ou pas importantes et qui ne se comprennent que par rapport à l'expansion E1).

Extrait, triplet 1

N Le Renard : je ne peux pas jouer avec toi, je ne suis pas apprivoisé

E1 Le Petit Prince : Oh !pardonqu'est ce que signifie « apprivoisé » ?

E2 Le Renard : tu n'es pas d'ici, que cherches-tu ?

(Voir texte complet en annexe)

Texte descriptif à visée technique. Le texte est composé selon le même principe que le texte précédent de cinq triplets comportant chacun une phrase noyau (N), une phrase expansion E1 et une phrase expansion E2.

Extrait, triplet 1

N1. L'internet est sans doute aujourd'hui un puissant moyen d'information et de communication

E1 L'information est généralement ni complète ni parfaite

E2. Elle peut donner lieu à des dérives inquiétantes pour la démocratie

Voir texte complet en annexe)

2.3. Procédure

1ère tâche : Lecture. Deux groupes de chaque palier lisent un texte narratif et un texte descriptif. Le groupe G1 de chaque palier lit les textes, alors que le groupe G2 écoute le texte lu par l'expérimentateur. Dans tous les groupes, quelle que soit la modalité de présentation (écrite ou orale), la consigne était la même : « *Essayez de vous concentrer au maximum, de bien comprendre ce qui est dit dans le texte et de retenir le plus d'informations possibles. Car nous vous interrogerons ensuite sur ce que vous avez compris et retenu* » (Temps de lecture 10 minutes).

2ème tâche : rappel immédiat. A la suite de la lecture/audition des textes, les participants sont invités à effectuer une tâche de rappel du texte. La consigne était la suivante : « *Vous venez de lire un texte, je vous demande de vous concentrer, de bien réfléchir et d'écrire ensuite tout ce que vous avez retenu de ce texte, je vous demande de bien réfléchir pour réécrire le plus d'informations possibles. Essayez d'être le plus précis et le plus rapides possible* » 15mn

3. Résultats et analyse des résultats

Nous avons basé nos analyses sur des statistiques inférentielles effectuées à l'aide du logiciel Statview, afin de généraliser les résultats de notre échantillon à la population parente. Deux analyses ont été effectuées. La première a pour but d'étudier l'ensemble des informations rappelées dans les deux textes par les participants des 3 paliers dans les deux modalités de présentation de l'information. La seconde étudie seulement le rappel des informations très importantes (N). L'objectif est d'étudier l'effet du niveau scolaire et des modalités de présentation de l'information (orale vs écrit) sur le rappel et la capacité à hiérarchiser les informations rappelée et par hypothèse comprises dans 2 types de textes : le texte narratif et le texte descriptif.

3.1. Première analyse : Rappel par les participants des 3 paliers de l'ensemble des propositions des deux textes, narratif et descriptif dans les deux modalités de présentation (écrit vs oral).

Palier 1 (collège): Analyse du rappel des 2 textes (T1 = narratif ; T2 =Descriptif) en fonction des 2 modalités de présentation des textes (G2, G2).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant : $\underline{S} <G2>^* T2$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = texte lu ; G2 = Texte écouté), Texte (T1 = texte narratif ; T2 = Texte descriptif).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,18) = 7,876, p<.01$) et indique

que les textes lus, narratif et descriptif, (G1) sont mieux rappelés que les textes entendus (G2) (23,8 vs 12,4)

La différence entre le rappel du texte narratif (T1) et du texte descriptif (T2) est significative ($F(1,18) = 4,667, p < .04$). Le texte narratif est mieux rappelé que le texte descriptif (22,2 vs 14).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte ($F(1,18) = 6,94, p < .01$) indique que la différence entre le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes varie en fonction des modalités de présentation. Les élèves qui ont lu le texte narratif rappellent plus de propositions (32,9) que ceux qui l'ont écouté (11,5). En revanche, ceux qui ont lu le texte descriptif font un rappel similaire à ceux qui ont entendu le texte (14,7 vs 13,3), (voir Tableau 1 et Figure 1).

Tableau 1 : Moyennes et Ecart types des propositions rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

Groupe	Texte narratif		Texte Descriptif	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
G1	32,9	21,589	14,7	5,908
G2	11,5	8,303	13,3	6,945

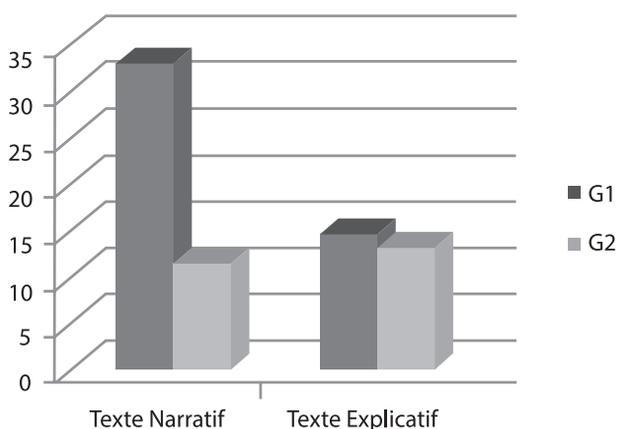


Figure 1 : Moyennes des propositions rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

Palier 2 (Lycée) : Analyse du rappel des 2 textes. Les données ont été analysées selon le même plan d'expérience que dans l'analyse précédente.

Contrairement à l'analyse précédente, le facteur Groupe n'est pas significatif ($p>1$). On n'observe pas de différences entre le rappel des textes lus (G1) et le rappel des textes entendus (G2) : (15,682 vs 16,05). Les participants du lycée rappellent et, par hypothèse, comprennent les 2 textes de manière similaire, quelle que soit la modalité de présentation.

La différence entre le rappel des 2 textes n'est pas significative ($p>1$). Elle indique que le texte narratif n'est pas mieux rappelé que le texte descriptif (16,545 vs 15,186).

Contrairement aux participants du collège (palier 1), les participants du lycée (palier 2) ne sont pas influencés par les modalités de présentation de l'information lorsqu'ils traitent les deux types de texte. L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ($p>1$). Ce qui indique que le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des modalités de présentation (écrit vs oral),

Palier 3 (Etudiants) : Analyse du rappel des 2 textes. Les données ont été analysées selon le même plan d'expérience que dans les analyses précédentes.

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p>1$). Le texte lu (G1) n'est pas significativement mieux rappelé que le texte entendu (G2) pour l'ensemble des 2 textes (18,222 vs 11,55).

La différence entre le rappel des 2 textes n'est significative ($p>1$). Le texte narratif n'est pas mieux rappelé que le texte descriptif (14,911 vs 14,861).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ($p>1$). Elle indique que le nombre de propositions rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes. Comme les participants du lycée (palier 2), les étudiants (palier 3) ne sont pas influencés par les modalités de présentation de l'information et traitent les deux types de texte de façon similaire.

3.2. Deuxième analyse : Rappel des propositions très importantes (Phrases Noyaux) des textes narratif et descriptif dans les deux modalités de présentation (G1, écrit vs G2, oral)

Palier 1 : Nous supposons que les propositions très importantes (N) seraient plus difficilement rappelées chez les élèves les plus jeunes (Palier 1) dans la mesure où le processus de hiérarchisation et de

sélection de l'information importante nécessite de bonnes compétences dans la compréhension et qui se développent au fur et à mesure que les apprenants avancent en âge (voir Fayol, 1985 ; Mandin, 2009).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant : $S < G2 > * T2$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe ($G1 =$ texte lu ; $G2 =$ Texte écouté), Propositions très importantes (Phrases Noyaux) des Texte T1 et T2.

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,13) = 4,508, p < .05$) et indique que les propositions très importantes (N) des textes lus ($G1$) sont mieux rappelées que celles des textes entendus ($G2$). (12,3125 vs 8,5715). Comme dans l'analyse précédente, les élèves de collège traitent mieux l'information lue que l'information entendue, quel que soit le niveau d'importance de l'information.

Contrairement à la 1^{er} analyse, on n'observe pas de différence entre le traitement des deux types de texte lors du rappel des informations les plus importantes (N). En effet, la différence entre le rappel des propositions très importantes des 2 textes n'est pas significative ($p > .1$). Elle indique que les propositions très importantes du texte narratif ne sont pas significativement mieux rappelées que celles du texte descriptif (10,634 vs 10,25).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte ($F(1,13) = 6,521, p < .02$) indique que la différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes varie en fonction des groupes (voir Tableau 4 et Figure 4). Comme dans l'analyse précédente, les élèves qui ont lu le texte narratif rappellent plus de propositions très importantes (14,125) que ceux qui l'ont écouté (7,143). En revanche, ceux qui ont lu le texte descriptif font un rappel des propositions très importantes similaire à ceux qui ont entendu le texte (10,5 vs 10).

Tableau 2 : Moyennes et Ecart type des propositions très importantes rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

	T1		T2	
	Moyennes	Ecart type	Moyenne	Ecart type
G1	14,125	6,578	10,5	3,381
G2	7,143	2,911	10	2

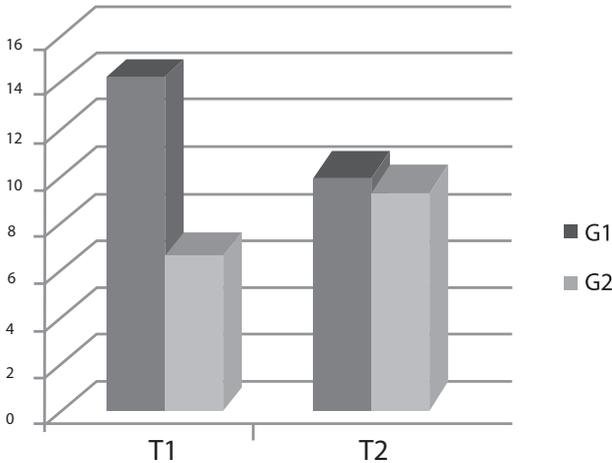


Figure 4 : Moyennes des propositions très importantes rappelées dans les 2 textes en fonction des groupes pour le palier 1

Palier 2 : Analyse des propositions très importantes rappelées par les participants de lycée dans les 2 textes (T1 = narratif ; T2 = Descriptif) en fonction des 2 modalités de présentation des textes (G1 = texte lu, G2 = texte entendu).

Contrairement au palier 1, et comme dans l'analyse précédente, le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$). Les propositions très importantes des textes lus (G1) ne sont pas mieux rappelées que celles du texte entendu (G2), (10 vs 9).

La différence entre le rappel du texte T1 et le rappel du texte T2 est significative ($F(1,17) = 4,431, p < .05$). Elle indique que les informations les plus importantes du texte narratif sont mieux rappelées que celles du texte descriptif (10,422 vs 8,161).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ($p > 1$). La différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes (voir Tableau 1 et Figure 1). La modalité de présentation de l'information n'a pas d'effet ni sur le rappel, ni sur la hiérarchisation des informations, quel que soit le type de texte.

Palier 3 : Comme pour le palier 1 et contrairement au palier 2, le facteur Groupe est significatif ($F(1,11) = 10,805, p < .007$). Les propositions très importantes (N) des textes lus (G1) sont mieux rappelées que celles des textes entendus (G2), (8 vs 5,5835).

Le facteur Texte est significatif ($F(1,17) = 4,431, p < .003$) et indique que les informations très importantes du texte narratif sont mieux

rappelées que celles du texte descriptif (8,25 vs 5,3355).

L'interaction des facteurs Groupe et Texte n'est pas significative ($p > 1$). La différence entre le nombre de propositions très importantes rappelées dans les 2 textes ne varie pas en fonction des groupes, ni en fonction du texte.

4. Interprétation et discussion

Deux séries d'hypothèses ont été proposées dans le cadre de cette recherche expérimentale. La première supposait un effet de la modalité de présentation du texte (écrit vs oral) et du niveau scolaire des participants sur le rappel des deux types de texte (texte narratif et texte descriptif). La seconde est relative à l'effet des modalités de présentation de l'information et du niveau scolaire sur le développement des compétences à rappeler les informations les plus importantes des textes lus. Nous supposons que plus l'élève avance en âge et dans son cursus scolaire et donc plus il développe ses compétences en maîtrise de la langue L2, plus il est capable de comprendre les deux types de textes en L2 et d'en rappeler les informations les plus importantes (N). Nous observons que les modalités de présentation de l'information (orale et écrite) exercent un effet sur le traitement des informations textuelles, évalué par le nombre d'information rappelées (informations très importantes) uniquement chez les participants les plus jeunes (palier 1) qui traitent mieux les informations présentées par écrit. Ce résultat est conforme aux travaux qui ont montré que la compréhension orale est plus difficile que la compréhension écrite, dans la mesure « où elle est plus exigeante en termes de charge cognitive » (Dittmann-Domenichini, 2013, p.31). Les élèves de collège traitent mieux le texte narratif que le texte descriptif, mais uniquement du point de vue quantitatif (nombre de propositions rappelées). Ces résultats compatibles avec les résultats obtenus en contexte monolingue (Denhière & Larget, 1990) sont conformes aux résultats antérieurs obtenus en contexte diglossique (Duvelson, 2012) ou plurilingue (Legros, Bououara & Hoareau, 2011) et montrent que le traitement du texte descriptif/descriptif en L2 et qui fait appel aux connaissances du micro-monde évoquées par le texte nécessite des connaissances référentielles qui ne sont pas familières aux élèves les plus jeunes. En revanche, le traitement du texte narratif est plus facile à traiter dans la mesure où il fait appel à des schémas narratifs plus familiers pour les élèves les plus jeunes.

Du point de vue de la qualité du rappel (nombre de propositions très importantes rappelées), les informations des deux textes lus par les élèves de collège sont mieux rappelées que les informations très importantes des textes entendus, mais contrairement à l'analyse 1,

on n'observe pas de différences entre le rappel des informations très importantes les deux textes. De plus, contrairement à l'analyse 1, on observe que les étudiants (palier 3) et contrairement aux lycéens rappellent mieux les informations très importantes (N) des textes lus que celles des textes entendus. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les participants lycéens étaient issus de classes scientifiques d'un bon niveau de maîtrise de langue française, ce qui n'était pas forcément le cas des étudiants en 1^{ère} année de français. Ce résultat indique que le niveau de compétence en maîtrise de la langue doit être différencié du niveau scolaire des apprenants.

5. Bilan et perspectives

Ces premiers résultats sur le rôle des modalités de présentation des textes (écrit vs oral) et sur le rôle du niveau scolaire dans la compréhension des textes en L2 sont encourageants et utiles pour concevoir des aides adaptées aux besoins des élèves. Ils mettent clairement en évidence des processus de traitement et des stratégies qui diffèrent selon l'âge et le niveau de compétences des participants, mais aussi selon le type de texte à lire et à comprendre. Ils nous encouragent à poursuivre avec d'autres types de texte et surtout à analyser non plus seulement le produit de la compréhension, la signification construire, mais les processus de traitement. Ces résultats montrent enfin que la conception de séquences d'apprentissage/enseignement, ainsi que d'outils et d'aides à la compréhension de texte doit s'appuyer sur une connaissance fine des processus de compréhension. Or l'école n'enseigne pas les processus de compréhension de texte, elle se contente le plus souvent d'évaluer le produit. La raison selon Schleicher (2010), coordinateur des études du *Program of International Student Assessment* (PISA) est que les élèves du 21^{ème} siècle apprennent des enseignants et des parents du 20^{ème} siècle dans un système éducatif qui date du 19^{ème} siècle. Ces résultats s'inscrivent dans les nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage ouvertes par la didactique cognitive de la nouvelle littératie en contexte diglossique et plurilingue (Bounouara, & Legros, 2010 ; Sawadogo & Legros, 2008).

Ce type de recherche pourrait ainsi avoir des implications importantes non seulement dans le développement de la littératie plurilingue à l'ère de la mondialisation (Lotherington, 2006 ; Robertson, 1995), mais aussi dans la conception d'aide auprès des élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre les textes et à développer leurs compétences en lecture, en particulier en contexte plurilingue (Crombie & Mc Coll, 2000).

Bibliographie

Acuna, T., Legros, D., & Noyau, C. 1993. « Compréhension de récit et acquisition d'une langue étrangère ». In C. Pochard (Ed.), *Profil d'apprenants*, pp. 351-362, Saint Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

En Ligne http://colette.noyau.free.fr/upload/TA_DL_CN-v_longue.pdf

Adam, J.M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan,

Benaïcha, F.Z. & Legros, D. 2010. « Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension/production d'un texte descriptif/scientifique en L2 en contexte plurilingue ». In P. Blanchet, M. Kebbas & A.-Y Kara-Abbes (Eds), *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours* (pp. 179-186). Limoges : Editions Lambert-Lucas.

Boudechiche, N., & Legros, D. 2007. « La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE ». Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.

Brown, A. L. & Smiley, S. S. 1977. « Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development ». *Child Development* 48(1), pp. 01-08.

Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris : Clé international.

Crombie, M. A. 2000. « Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? ». *Dyslexia* 6, pp. 112-123.

Crombie, M., & McColl, H. 2001. « Dyslexia and the teaching of modern foreign languages ». In L. Peer and G. Reid. (Eds.), *Dyslexia: Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.

Denhière, G. 1984. *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Denhière, G., & Baudet, S. (1989). « Cognitive psychology and text processing: From Text Representation to Text-World ». *Semiotica*, Special Issue, P. Ouellet (Ed.), *Cognition and Artificial Intelligence* 77, 1/3, pp. 271-293.

Denhière, G. & Larget, E. 1990. « Etude du rappel de récit : Influence de l'âge, de la structure des épisodes, de leur ordre de présentation, et du délai temporel entre la présentation et le rappel ». In S. Baudet, & G. Denhière (Eds.). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension et la production de textes*. *Questions de Logopédie* 21, pp. 31-66.

Denhière, G. & Legros, D. 1983. « Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi ? comment ? ». *Revue Française de Pédagogie*, 65, pp. 19-30.

http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP_RP_RFP_89_01.pdf

Denhière, G. & Legros, D. 1987. « L'interaction narration*description dans le récit. I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descrip-

tives ». *L'Année Psychologique*, vol. 87, n°3, pp. 345-362.

Denhière, G. & Legros, D. 1989. « Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment ? ». In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*, pp. 137-148, Paris : CNDP.

Denhière, G., Caillies, S., Thomas, H. & Legros, D. 1998. « La lecture et l'écriture chez les jeunes et les adultes en (ré-)insertion professionnelle : outils d'aide au diagnostic cognitif et à la remédiation ». *La documentation française*, L'illestrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité, pp. 205-212.

Duvelson (2012). *Étude des effets de la relecture sur la compréhension de textes descriptifs par des enfants de cycle 3 dans le contexte diglossique d'Haïti. Conception et validation d'aides et de remédiations aux difficultés de compréhension*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université de Paris 8, soutenue le 26 octobre 2011.

Fayol, M. 1985. « Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales ». *Études de Linguistique Appliquée* 59, pp. 54-64.

Gremmon, M.J. & Holec, H. 1990. « La compréhension orale, un processus et un comportement ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications. N° spécial, pp. 01-8. En ligne : http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCHPT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

Hoareau, Y. & Legros, D. (2006). « Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie ». *Enfance* 2, pp. 191-199.

Kintsch, W. 1988. « The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model ». *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. 1978. « Towards a model of text comprehension and production ». *Psychological Review* 85, pp. 363-394.

Krachai, N., Bessaa, H. & Legros, D. 2012. « Image, émotion et compréhension. Etude de l'effet de l'image sur la force émotionnelle des mots et le rappel de texte. Ile Congrès International de Neurosciences ». Alger : Palais de la culture, 7-8 avril 2012.

Legros, D., Acuna, T. & Maitre de Pembroke, E. 2006. « Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte ». *Langages* 163, pp. 115-126.

Legros D., Mervant H., Denhière G. & Salvan C. 1998. « Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? ». *Repères*, pp. 81-96.

Legros, D., Hoareau, Y., Boudechiche, N., Makhlof, M. & Gabsi, A. 2007. « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes descriptifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte pluri-lingue et pluriculturel ». *ALSIC* 10. En ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>.

Lemmin, K., Attatfa, D., Legros, D. & Bounouara, Y. 2010. Évaluation de

l'effet de types d'aides didactiques à l'activité « résumante » d'un texte scientifique en FLE en contexte plurilingue. Actes du colloque international *Langues, Cultures, Enseignement / Apprentissages, CECRL et Mondialisation ?* Hellemmes-Lille, 16-17 avril 2010, pp. 236-252.

Lotherington, H. 2006. « Multiliteracies at Main Street School: Digital texts, multilingual development and inclusive narratives ». *Special Research Symposium issue 32*, pp. 72-85.

Marin, B., Legros, D., Makhoulouf, M. & Mbengone Ekouma, C. 2005b. « Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle ». *XXIXth International Conference on Functional Linguistics, SILF 2005*. Helsinki : Finland, 21-24 septembre 2005.

Mandin, S. 2009. *Modèles cognitifs computationnels de l'activité de résumer : Expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée*. Thèse de doctorat, Université Grenoble 2.

M'Bengone Ekouma, C. 2006. *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de texte en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie cognitive, Université de Paris 8, 30 mars, 2006. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/90/51/PDF/These_Mbengone.pdf

Pollack I., Pickett J.M. 1964. « Intelligibility of excerpts from fluent speech: auditory vs structural context ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 3, pp. 79-84.

Robertson, R. (1995). « Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity ». In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds.), *Global modernities*, pp. 25-44. London: Sage.

Sawadogo, F. 2010. La langue locale, L1, et développement des nouvelles littératies en Afrique. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*, Chapitre 7, pp. 92-103, Tlemcen : Konouz Edition.

Sawadogo F. & Legros, D. 2010. *Fondements cognitifs pour une intégration des langues locales dans les nouveaux espaces de travail collaboratif, universités francophones et diversité linguistique*, pp. 243-258, Paris : L'Harmattan.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New-York : Academic Press.

Note

¹ Recherche conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Annexes

Texte narratif

Le Petit Prince et le Renard

- N1 Le R : je ne peux pas jouer avec toi, je ne suis pas apprivoisé
E1 Le PP : Oh !pardonqu'est ce que signifie « apprivoisé » ?
E2 Le R : tu n'ès pas d'ici, que cherches-tu ?
N2 Le PP : sur cette planète,,,, je cherche les hommes , peux tu m'aider à les trouver ?que signifie « apprivoisé » ?
E1 Le R : les hommes ont des fusils, et ils chassent ...ils élèvent aussi des poules... tu cherches des poules
E2 Le PP : non, je cherche des amis, qu'est ce que signifie « apprivoisés » ?
N3 Le R : c'est une chose trop oubliée, tu n'ès encore pour moi qu'un petit garçon, je ne suis pour toi qu'un renard
E1 Le R : mais si tu m'apprivoise, nous aurons besoin l'un de l'autre, tu seras pour moi unique au monde, je serai pour toi unique au monde
E2 Le PP : je commence à comprendre, il y'a une fleurje crois qu'elle m'a apprivoisé
N4 Le R : c'est possible, on voit sur la terre toutes sortes de choses bizarres
E1 Le PP : oh, ce n'èst pas sur la terre, c'èst sur une autre planète, lointaine, calme et jolie
E2 Le R : il y'a des hommes sur cette planète ? il y'a des chasseurs ? il y'a des poules ?
N5 Le PP : rien de tout ça, c'èst une planète pleine de couleurs, de joie et de bonne humeur
E1 Le R : qu'èst ce que les couleurs, la joie et la bonne humeur s'il n'ya pas d'hommes et de poules ?
E2 Le PP : c'èst la planète de mes rêves, des tiens et de tous ceux qui veulent vivre en paix et en harmonie !

Inspiré du «Petit Prince et le Renard» de Saint-Exupéry

Texte descriptif

Internet : un espace transparent ?

- N1 L'internet est sans doute aujourd'hui un puissant moyen d'information et de communication
- E1 L'information est généralement ni complète ni parfaite
- E2 Elle peut donner lieu à des dérives inquiétantes pour la démocratie
- N2 Il est naïf de croire que l'internet est un espace d'information ouvert et transparent
- E1 Toutes les informations ne sont pas sur internet, notamment celles des événements lointains
- E2 Les médias, via Internet, ne rendent compte que d'une partie infime des événements
- N3 L'internet ne supprime pas tous les médiateurs susceptibles de parasiter la transmission
- E1 Le moteur de recherche permet donc la médiation entre l'internaute et l'information
- E2 Il permet de sélectionner, trier et classer les sites pour les présenter en listes ordonnées
- N4 L'internet n'est qu'un instrument, il ne crée pas lui-même la transparence de la vie publique
- E1 Celle-ci n'existe que si elle est soutenue par une réelle volonté politique et sociale
- E2 On constate que les acteurs publics ou politiques rechignent à communiquer pleinement
- N5 Les informations qui circulent sur Internet sont donc de qualité très inégale
- E1 L'ouverture du réseau favorise certes la diversité des idées, mais autorise toutes publications
- E2 Car Internet favorise parfois la diffusion de rumeurs qui peuvent nuire à la réputation de chacun

Conception et validation expérimentale d'aides à l'activité résumante d'un texte scientifique en FLE en contexte plurilingue



Khadija Lehmin
ENS Bouzareah, Alger

Résumé : Cette recherche vise à valider expérimentalement, chez des lycéens et des étudiants, des séquences d'aide à l'activité résumante de textes scientifiques en FLE en contexte plurilingue. Les résultats obtenus permettraient de concevoir des séquences d'aides au résumé adaptées au niveau de compétences des apprenants.

Mots-clés : texte scientifique - hiérarchisation des informations - niveau d'importance des informations - résumé - niveau de compétence

المخلص: يرمي هذا البحث إلى الاعتماد التجريبي لأنواع المعينات في النشاط التلخيصي لنصوص علمية باللغة الأجنبية (الفرنسية) في محيط متعدد اللغات لدى تلاميذ المستوى الثانوي وطلبة المستوى الجامعي الجزائريين. ستمكّن النتائج من تصور أنواع معينات على نشاط التلخيص تتناسب ومستوى تأهيل المتعلمين.

الكلمات المفتاحية : النص العلمي - تسلسل المعلومات - درجة أهمية المعلومات - الملخص - مستوى التأهيل.

Abstract: This research aims at validating experimentally, among high school and university students, assistance types for summarizing scientific texts in FLE in a multilingual context. Thanks to these results, it would be possible to design assistance types that are tailor-made to the skill level of learners.

Keywords: scientific text - hierarchy of information - level of importance of information - summary - skill level

Introduction

En français, mais également dans toutes les langues et dans toutes les disciplines, les élèves sont conduits à lire, à comprendre et à produire des textes. Ces compétences en littérature plurilingue constituent pour les apprenants la base de la construction des connaissances des différents domaines du monde, dans la mesure où le texte est le principal véhicule des informations sur le monde. L'une des tâches le plus souvent proposée pour développer ces compétences est le résumé.

La réforme de 2002 du système éducatif algérien a mis l'accent sur la nécessité de former des lecteurs et des producteurs de textes compétents en langue étrangère. Le résumé est une tâche très complexe et nécessite la mise en œuvre de compétences en compréhension et production de texte. Or, l'école n'enseigne pas les mécanismes de traitement et de résumé des textes. Elle se contente le plus souvent d'évaluer ce qui a été compris et résumé.

Des travaux conduits dans le domaine de l'activité résumante ont pu analyser les processus mis en œuvre dans ces tâches (Haxaire, 1989 ; Hidi, & Anderson, 1986 ; Lemaire, Mandin, Dessus & Denhière, 2005 ; Fayol, 1995 ; Mandin, 2009) et expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants dans la lecture, la compréhension et la production de résumé de texte en L1 (Denhière, Caillies, Thomas, & Legros, 1998) et en L2, en contexte diglossique ou plurilingue (Hoareau & Legros, 2006). L'analyse de ces difficultés a permis de concevoir des aides et des systèmes d'aides adaptés au niveau de connaissances et aux profils cognitifs des apprenants (Mandin, Dessus, Lemaire. & Bianco, 2005).

Ces difficultés sont particulièrement importantes dans le traitement des textes scientifiques, ce qui pose des problèmes souvent insurmontables pour les étudiants qui abordent des études scientifiques (Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlof & Gabsi, 2007). Des travaux ont permis d'analyser finement les processus en cause dans ces difficultés et ont permis de concevoir et de valider des aides adaptées aux contextes diglossique (Sawadogo & Legros, 2010) et plurilingue (Legros & Bounouara, 2012).

Des travaux ont montré que la principale difficulté est à rechercher dans les traitements mémoriels, en particulier, dans les activités inférentielles et les activités de hiérarchisation et de sélection de l'information en fonction de son niveau d'importance relative et/ou de pertinence (Lehmim, Attatfa, Legros & Bounouara, 2010).

Le but de cette recherche est de concevoir et de valider des aides didactiques à l'activité résumante d'un texte scientifique en FLE, en fonction du niveau de connaissances des apprenants (élèves de lycée et étudiants de 1^{ère} année).

1. Le résumé de texte

La tâche de résumer nécessite de mettre en œuvre des processus qui interviennent à la fois dans l'activité de compréhension de texte et de production. Or, dans les pratiques pédagogiques courantes, le résumé est souvent réduit à un « exercice » purement formel et qui ne prend pas en compte de façon explicite les processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité résumante.

1.1. Le résumé : difficulté de mettre en œuvre et d'évaluation

Le résumé de texte est un exercice difficile et couteux pour les élèves, et la correction fastidieuse pour les enseignants (Mandin, 2009). De plus, les enjeux didactiques du résumé ne sont pas toujours clairs, ni pour les enseignants, ni pour les élèves dans la mesure où cette tâche est souvent considérée comme un exercice purement scolaire. Les buts de cet exercice sont ainsi souvent présentés de façon très formelle et très artificielle. Dans ces conditions, le résumé, qui est en réalité une tâche d'une très grande complexité, est très difficile à évaluer. En effet, il n'existe pas de résumés parfaits comme il existe un résultat unique pour toute opération mathématique. Un résumé peut être jugé bon dans un contexte et mauvais dans un autre. Et, le plus souvent, les évaluations de cet exercice ne tiennent pas compte des processus cognitifs qui sont à la base de « l'activité » résumante.

Cependant, si l'on veut bien s'intéresser aux processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité résumante, on observe que le résumé prend une tout autre dimension. Il devient alors un fantastique outil d'apprentissage, mais aussi un outil qui permet à la fois de rendre compte des compétences qu'il met en œuvre, et donc de les évaluer, mais aussi de les développer et de les améliorer. Lorsqu'un enseignant souhaite développer les compétences des élèves en compréhension, il peut proposer l'activité de résumer pour les aider à améliorer leur compréhension des textes. Dans ce cas, les élèves résumant pour comprendre et focalisent leur attention plus sur l'activité de compréhension que sur celle de la production. Mais il peut aussi proposer l'activité de résumer comme un moyen d'évaluer la compréhension du texte et les élèves lisent alors et comprennent le texte pour le résumer (voir Mandin, 2009). Dans ce cas, le résumé est conçu comme le produit des processus de compréhension mis en œuvre dans la lecture d'un texte.

1.2. Le résumé : une « activité » cognitive complexe

La capacité pour un élève à produire un résumé résulte de sa capacité à comprendre et à produire un texte. Plus précisément, l'activité de résumer repose sur sa capacité à hiérarchiser les informations du texte source en fonction de leur importance relative ou de leur pertinence par rapport au but, à sélectionner ces informations et à les mettre en mots selon les règles syntaxiques en usage. Des travaux ont montré que cette capacité dépend de multiples facteurs comme la longueur, la complexité et le type de texte (Hidi & Anderson, 1986).

La tâche de résumer met donc en œuvre deux grands types d'activité. La première est une activité de compréhension du texte source au cours

de laquelle une macrostructure du texte est élaborée. L'élaboration de cette macrostructure consiste à extraire et/ou à inférer, à partir d'un texte, un ensemble de propositions constituant un réseau hiérarchique composé des propositions les plus importantes en maintenant leur cohérence locale. La seconde est une activité de rédaction au cours de laquelle la macrostructure est mise en texte (Fayol, 1985, 1992 ; Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Vieiro & Garcia-Madruga, 1997). Ces deux activités font du résumé un bon entraînement à l'apprentissage (Bean & Steenwyk, 1984 ; Palincsar & Brown, 1984 ; Stevens, 1988), en engageant l'élève à la fois dans une activité de compréhension du texte source et, en même temps, dans une activité de production écrite, c'est-à-dire de planification et de mise en mots des informations les plus importantes du texte.

1.3. Le résumé : capacité de hiérarchisation et de sélection des informations importantes

L'un des processus de base de l'activité de résumer est le processus de hiérarchisation et de sélection de l'information importante du texte source. Elle nécessite que le « résumeur » soit capable de hiérarchiser les informations, celles qui sont indispensables au maintien des idées importantes du texte, celles qui sont moins importantes, mais utiles pour comprendre le contenu du texte et qui peuvent être absentes du texte, mais inférées (Van Dijk & Kintsch, 1983) et celles qui ne sont pas nécessaires à la compréhension du contenu du texte. Le résumeur doit alors sélectionner et conserver les informations les plus importantes. Le niveau d'importance des informations des textes n'est cependant pas facile à définir en raison de la capacité discriminatoire importante que cette tâche nécessite, et qui a fait l'objet de nombreux travaux. Ces travaux doivent inspirer la recherche didactique si l'on veut fournir des aides pédagogiques efficaces et adaptées au niveau, aux besoins et à l'âge des élèves (Brown & Smiley, 1977 ; Fayol, 1985 ; Kintsch & Van Dijk, 1975 ; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977 ; Mandin, 2009).

Des travaux ont, en effet, montré que cette compétence à hiérarchiser les informations d'un texte en vue d'en produire un résumé dépend de facteurs multiples et d'abord des connaissances antérieures du « résumeur » sur le domaine évoqué par le texte à résumer, mais aussi du développement de ses compétences à comprendre et à produire un texte et donc de son niveau scolaire et de son âge.

C'est ainsi que Brown et Smiley (1977), par exemple, ont mis en évidence des âges et des paliers différents dans le développement de cette compétence à résumer. Ils ont demandé à des élèves bons

lecteurs, de grades 2, 5 et 7 (*ie.* cycle 3 de classes primaires et 5e de collège), mais aussi à des étudiants de hiérarchiser les propositions d'un texte, selon la méthode de Johnson (1970 ; voir Denhière, Caillies, Thomas & Legros, 1998 ; Mandin, 2009) dans le but de comparer le niveau d'importance relative conférée aux informations du texte, selon les niveaux des élèves. La méthode consistait à demander à un groupe de juges de catégoriser les différents segments d'un texte en quatre niveaux d'importance par des sélections successives des éléments plus ou moins importants.

Les comparaisons entre les hiérarchies établies par les différents groupes d'élèves montrent que la distinction entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas ne s'observe qu'à partir de l'âge de dix ans. Les auteurs ont montré que ce n'est qu'à douze ans que les élèves sont capables de comprendre les nuances entre ce qui est peu et pas important. Cependant, selon les auteurs, la capacité à catégoriser parfaitement les quatre niveaux d'importance des informations d'un texte n'est atteinte que vers l'âge de dix-huit ans.

La plupart des chercheurs incitent cependant à la prudence, surtout que d'autres facteurs importants comme le type de texte - s'agit-il d'un texte narratif ou d'un texte scientifique ? - le niveau de connaissances sur le domaine évoqué par ce texte ou la culture sont à prendre en considération, tout comme le type d'information véhiculé par le texte (Denhière & Legros, 1987) ou la charge affective de ces informations (Legros, 1988, 1990). Maître de Pembroke, Legros et Rysman (2001) ont, par exemple, montré que nous hiérarchisons et sélectionnons davantage de propositions lorsque nous résumons un conte de notre propre culture, en l'occurrence dans l'étude africaine ou européenne (Voir Mandin, 2009). En langue étrangère, ou en L2, les difficultés sont bien évidemment encore plus marquées (Boucher & De Konick, 2002).

Ces résultats nous incitent à penser que la hiérarchisation et la sélection des informations importantes d'un texte sont liées au contexte linguistique et culturel des élèves et à leur âge. Cependant, aucune étude à notre connaissance ne s'est intéressée aux effets des aides sur l'activité « résumante » d'un texte scientifique en français L2 en contexte plurilingue, en fonction de l'âge.

1.4. Objectif de la recherche

L'objectif de la recherche présentée est d'évaluer, avec 4 groupes de lycéens et 4 groupes d'étudiants de 1^{ère} année de l'ENS d'Alger, lors de la relecture d'un texte, l'effet de trois types d'aide à la hiérarchisation et à la sélection des informations importantes : (i) soulignement des

informations (G1), (ii) élaboration d'un plan (G2), (iii) soulignement et élaboration d'un plan (G3). Le groupe témoin G4 relit le texte sans aide. L'analyse des informations ajoutées au second rappel et celles des informations présentes dans les résumés nous permet de rendre compte de l'effet des aides proposées au cours de la relecture sur la compréhension du texte scientifique.

1.5. Hypothèses

Nous supposons un effet des aides didactiques sur le nombre et le niveau d'importance des informations sélectionnées dans le texte lu et présentes dans les seconds rappels et les résumés. Nous supposons que cet effet varie en fonction du niveau de maîtrise de la L2.

2. Méthode

2.1. Participants

Deux populations de sujets ont participé à l'expérience, 4 groupes de lycéens de classes de seconde de filières scientifiques âgés de 14 à 17 ans dont les compétences en lecture de texte scientifique ne sont pas acquises (Fayol, 1985, 1992)., et 4 groupes d'étudiants de 1^{ère} année en français L2 de l'ENS d'Alger, âgés de 17 à 24 ans, et considérés comme des lecteurs experts. Les groupes sont constitués de 28 à 35 participants.

2.2. Matériel expérimental

Le but est de proposer un texte source structuré en triplets composés de phrases de 3 niveaux d'importance relative différents et permettant d'évaluer lors de la rédaction du résumé, les compétences des sujets à hiérarchiser les informations présentées dans un texte et l'effet des aides proposées aux différents groupes. Les recherches sur la compréhension et la mémoire ont en effet montré que les informations présentes dans un texte sont traitées et mémorisées en fonction de leur niveau d'importance relative (Baudet, 1989 ; Legros, Bounouara, & Hoareau, 2011). Chaque phrase a été égalisée quant au nombre de propositions sémantiques, de façon à éviter les biais et à égaliser le coût du traitement cognitif des différents niveaux d'importance des phrases. Chaque phrase est composée de 10 propositions sémantiques¹.

Le texte se compose de 15 triplets comprenant chacun une Phrase Noyau présentant une information très importante, une Expansion 1 de la phrase Noyau présentant une information importante, non indispensable, mais utile à la compréhension du texte et qui ne se comprend que par rapport au contenu de la phrase Noyau dont elle dépend et une Expansion 2 présentant une information peu importante, liée à l'expansion 1 et qui ne se comprend que par rapport à cette Expansion

1. Le texte proposé décrit et explique les activités sismiques :

« Il se produit, chaque année, sur terre, en moyenne, un million de tremblements de terre par minute. Certains tremblements de terre sont très violents et peuvent avoir des conséquences dramatiques. D'autres sont bénins et sont seulement perçus par des appareils d'enregistrement perfectionnés.». (Voir le texte complet et l'ensemble des triplets en annexe)

Triplet 1

Phrase noyau

Il se produit, chaque année, sur terre, en moyenne, un million de tremblements de terre par minute.

Expansion 1

Certains tremblements de terre sont très violents et peuvent avoir des conséquences dramatiques.

Expansion 2

D'autres sont bénins et sont seulement perçus par des appareils d'enregistrement perfectionnés.

2.3. Procédure

Dans une première séance, les participants des 4 groupes d'étudiants et des 4 groupes de lycéens sont invités à lire le texte une fois et à leur rythme. Il leur est demandé de lire très attentivement le texte afin de bien comprendre les différentes informations qu'il contient. Une fois que le texte est lu, il est demandé aux participants de produire un premier rappel (R1) de tout ce qu'ils ont retenu du texte.

Dans une deuxième séance, les participants effectuent une seconde lecture du texte suivie d'une tâche de hiérarchisation et de sélection des informations en fonction de leur niveau d'importance relative. Ils doivent sélectionner les informations les plus importantes. Le groupe G1 souligne ces informations jugées les plus importantes, le groupe G2 élabore un plan du texte et le groupe G3 réalise à la fois les deux tâches : il souligne les informations les plus importantes et réalise un plan du texte. Le groupe témoin, G4 se contente de relire le texte. A la suite de ces tâches, les participants sont invités à effectuer un second rappel (R2) du texte. Au cours d'une 3^{ème} séance, l'ensemble des participants relit le texte et produit un résumé de ce texte. Nous présentons dans cet article uniquement les analyses des résumés produits par les 4 groupes de lycéens et les 4 groupes d'étudiants.

2.4. Unités d'analyse

Les résumés ont été décomposés en propositions sémantiques (*i.e.* plus petites unités sémantiques du contenu sémantique du texte, (Voir Denhière, 1985 ; Kintsch, 1974 ; Le Ny, 1979). Les propositions produites par les participants des 8 groupes ont été analysées du point de vue de leur nombre et de leur type (Noyau, Expansion 1, Expansion 2).

3. Résultats

Les résultats des deux populations, lycéens et étudiants, ont été analysés selon le plan S <G4*N2> T3 dans lequel les lettres S, G, N, T renvoient respectivement aux facteurs Groupe (G1 = groupe relecture + aide soulignement ; G2 = groupe relecture + plan ; G3 = relecture + soulignement et plan ; G4 = groupe témoin, lecture, relecture), Niveau (N1 = Bon niveau en L2 ; N2 = Moins bon niveau), Type de proposition (T1 = Noyau ; T2 = Expansion 1 ; T3 = Expansion 2).

3.1. Résultats des élèves de Lycée

Le facteur Groupe est significatif ($F(3, 110) = 10,906 <.0001$) et indique que le nombre moyen d'informations présentes dans les résumés, les types d'information étant confondus, varient en fonction des groupes. (Voir tableau 1)

Tableau 1 : Moyenne des propositions produites par les différents groupes

Groupe	Mean	Std
G1	22,951	10,897
G2	16,800	11,516
G3	15,538	11,204
G4	14,38	9,225

Le groupe G1 produit plus d'informations que les groupes G2 et G3 et c'est le groupe témoin G4 qui n'a bénéficié d'aucune aide qui produit le moins d'informations dans les résumés.

Le facteur Niveau est significatif ($F(3, 110) = 45,616 <.0001$). Les élèves d'un bon niveau en français obtiennent de meilleures performances et produisent dans leurs résumés plus d'informations que ceux d'un moins bon niveau (21,734 vs 13,706).

L'interaction des facteurs Groupe et Niveau n'est pas significative. Les aides proposées ont le même effet sur le nombre d'informations

produites dans les résumés, quel que soit le niveau de maîtrise de la L2 des élèves.

Le facteur Type de proposition est significatif ($F(2,220) = 88,733 < .0001$). Le nombre de propositions Noyau est similaire à celui des propositions E1, mais largement supérieur à celui des propositions E2 ($F(2,220) = 57,214, < .0001$, (Voir Tableau 2)

Tableau 2. Moyenne et écarts types des différents types de propositions mises en texte dans les résumés des lycéens

	Mean	Std
N	22, 195	9,749
E1	20, 195	11, 165
E2	10,771	9,342

L'interaction des facteurs Type de proposition et Groupe n'est pas significative ($p > 1$). Cependant, l'analyse des contrastes indique une différence entre les types de propositions produites dans les résumés par les groupe G2 et G4 ($F(2,220) = 3,815 < .02$). L'aide proposée au groupe 2 (plan du contenu du texte lors de sa relecture) exerce un effet sur la sélection des informations très importantes (N) et leur mise en texte dans les résumés.

L'interaction des facteurs Type et Niveau n'est pas significative ($p > 1$).

3.2. Résultats des étudiants

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$). Contrairement à ce que l'on observe dans les résumés des lycéens, le nombre de propositions présentes dans les résumés des étudiants ne varient pas d'un groupe à l'autre (G1 = 17,192 ; G2 = 19,179 ; G3 = 19,258 ; G4 = 18,321). L'analyse des contrastes ne révèle aucune différence entre les groupes. Les aides à la compréhension proposées lors de la relecture aux étudiants, Soulignement (G1), Plan (G2), Soulignement + plan (G3), simple Relecture (G4) n'exercent pas de différences significatives entre les groupes sur la production des résumés.

Le facteur Niveau est significatif ($F(3,190) = 98,765 < .0001$). Les étudiants d'un bon niveau en français, tout comme les lycéens, obtiennent de meilleures performances et produisent plus d'informations que les participants d'un moins bon niveau (19,760 vs 17,475).

L'interaction des facteurs Groupe et Niveau n'est pas significative. La différence de performance observée entre les niveaux en français sur l'activité résumante est la même quels que soient les groupes.

Le facteur Type de proposition est significatif ($F(2,6) = 86,404 < .0001$). L'ensemble des participants produit davantage de propositions N que de propositions E1 et E2 (22,826 vs 16,37), ($F(3,6) = 54,981 < .0001$)

Le nombre de propositions Noyau présentes dans les résumés est similaire à celui des propositions E1 ($p > 1$), mais largement supérieur à celui des propositions E2 ($F(3,190) = 140,396 < .0001$, (Voir Tableau 3).

Tableau 3. Moyenne et écarts types des propositions contenues dans les résumés des étudiants

	Mean	Std
N	22,826	8,543
E1	21,495	7,707
E2	11,248	7,655

L'interaction des facteurs Type et Groupe n'est pas significative ($p > 1$). Les aides proposées aux 4 groupes ne produisent pas de différences dans les types de propositions présentes dans les résumés. L'interaction des facteurs Type et Niveau n'est pas significative ($p > 1$).

4. Analyse des résultats et interprétation

Deux hypothèses principales ont été proposées dans le cadre de cette recherche expérimentale. La première consistait à supposer un effet quantitatif et qualitatif des aides didactiques (nombre et niveau d'importance des informations produites dans les résumés). La deuxième consistait à supposer un effet plus marqué des aides pour les participants qui ont le moins de compétences dans la pratique de la langue L2, c'est-à-dire les élèves de lycée.

Nous observons que les aides didactiques ont un effet sur la hiérarchisation et à la sélection des informations importantes lors de la relecture et la production du résumé chez les lycéens. C'est la tâche de soulignement des informations importantes (G1) qui exerce le plus d'effet au niveau quantitatif. Chez les étudiants, le nombre de propositions produites dans les résumés des étudiants ne varie pas en fonction des groupes. Les groupes G1, G2 et G3 ne font pas mieux que le groupe G4 qui n'a bénéficié d'aucune aide. Ce résultat indique que les aides didactiques à l'activité résumante proposées aux étudiants n'ont pas d'effet sur le nombre d'informations produites lors de la rédaction du résumé.

On observe chez les lycéens comme chez les étudiants que le facteur Niveau de maîtrise de la langue L2, tel qu'il est défini par les évaluations académiques, est significatif et donc exerce un effet au niveau

quantitatif sur l'activité résumante. Cependant, chez les lycéens comme chez les étudiants, l'interaction des facteurs Niveau et Groupe n'est pas significative et donc l'effet de ce facteur Niveau sur l'activité résumante ne varie pas en fonction des aides didactiques proposées.

Les aides didactiques proposées ont des effets variables sur l'activité résumante selon les deux populations testées. On constate chez les lycéens un effet de l'activité de soulignement (G2) sur la sélection des informations très importantes (N) du texte relu et mises en texte lors de la production du résumé. A l'inverse, aucun effet sur l'activité résumante des aides didactiques n'est observé chez les étudiants. Ces résultats sont compatibles avec d'autres données recueillies sur le rôle du soulignement d'un texte en L1 (Schellings, van Hout-Wolters & Vermunt, 1996) et les travaux sur le rôle de la mémoire de travail dans les activités de traitement du texte (Legros, Bounouara & Hoareau, 2011).

5. Bilan et perspectives

Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les étudiants de 1^{ère} année universitaire ont mis en place, développé et automatisé le processus de sélection et de hiérarchisation de l'information. Les tâches d'aide à la hiérarchisation et à la sélection des informations importantes telles qu'elles sont conçues et proposées sont donc sans effet sur l'amélioration de leurs compétences à hiérarchiser les informations.

Les résultats des élèves de lycée sont différents et compatibles avec les données disponibles (Voir Fayol, 1985) et indiquent que les compétences à résumer des élèves de cet âge sont encore en cours d'élaboration. Les implications didactiques et pédagogiques de ces premiers résultats sont essentielles pour concevoir des activités efficaces d'apprentissage des compétences à produire des résumés des textes scientifiques en L2. Ils montrent en tout cas - comme l'ont montré depuis des décennies les recherches scientifiques conduites en contexte monolingue (Denhière & Legros, 1989) - que la conception d'une didactique efficace de la compréhension de texte et de la production de résumé en L2 ne peut se concevoir sans référence à des modèles du fonctionnement cognitif des apprenants en L2 et sans une démarche expérimentale rigoureuse qui puisse permettre de valider les aides proposées.

Bibliographie

Baudet, S. 1989. Relative importance of information and retrieval from memory. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction*, Vol. II, (p. 199-214). Oxford: Pergamon Press.

Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. 1984. The effect of three forms of summarization instruction on six graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), p.297-306.

Boucher, E. & De Konick, Z. (2002). La lecture, première chaîne du tissage d'un résumé, *Quebec français*, 124, p. 67-72. En ligne : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1193303/55875ac.pdf>

Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48(1), p. 1-8.

Denhière, G. (1983). OUVRIR (x, fenêtre) et OUVRIR : De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation Orthophonique*, 21, 133, p.431-451.

Denhière, G., & Legros, D. 1987. L'interaction narration * description dans le récit: I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives, *L'Année Psychologique*, 87, p. 345-362.

Denhière, G. & Legros, D. 1989. Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie* (p. 137-148). Paris: CNDP).

Denhière, G., Caillies, S., Thomas, H. & Legros, D. 1998. L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos-lectureTm- Dans C. El Hayek (Ed.), *Illettrisme : De l'enjeu social à l'enjeu citoyen* (p. 205-212). Paris : *La documentation Française*, Collection «en toutes lettres».

Fayol, M. 1985. Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, p. 54-64.

Fayol, M. 1992. Le résumé : un bilan des recherches de psychologie cognitive. In M. Charolles & A. Petitjean (Eds.), *L'activité résumante* (p. 105-124). Metz : Université de Metz.

Haxaire, M. 1989. *Réussir le résumé*. Paris : Lacoste.

Hidi, S., & Anderson, V. 1986. Producing written summaries: task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), p.473-493.

Hoareau, Y. & Legros, D. 2006. Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, p.191-199.

Kintsch, W. 1974. *The representation in meaning*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), p.363-394.

Kirkland, M.R., & Saunders, M.A. 1991. Maximizing student performance in

summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), p.105-119.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3587030?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101857303177>

Legros, D. 1988. Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit, *L'Année Psychologique*, 88, p. 196-214.

Legros, D. 1990. Dramatisez! Il en restera toujours quelque chose. Implications pour la construction de matériels de diagnostic cognitif. In S. Baudet & G. Denhière (Eds.), *GLOSSA*, 20, p. 4-9.

Lemaire, B., Mandin, S., Dessus, P. & Denhière, G. (2005). Computational cognitive models of summarization assessment skills. In B. G. Bara, L. Barsalou, & M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society (CogSci' 2005)* (pp. 1266-1271) Mahwah : Erlbaum. En ligne <http://cogprints.org/4536/1/cogsci05.pdf>

Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*, Paris: Presses Universitaires de France.

Mandin, S. (2009). *Modèles cognitifs computationnels de l'activité de résumer : expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée*. THÈSE nouveau régime. Université Grenoble-2 - Pierre-Mendès-France, 21 octobre 2009.

Mandin, S., Dessus, P., Lemaire, B. & Bianco, M. (2005). Un EIAH d'aide à la production de résumés de textes. In P. Tchounikine, M. Joab, & L. Trouche (Eds.), *Actes de la conférence EIAH 2005* (p. 69-80). Paris : I.N.R.P.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), p.117-175.

Schellings, G.L., van Hout-Wolters, B.H., & Vermunt, J.D. (1996). Selection of main points in instructional texts: influence of task demands. *Journal of Literacy Research*, 28(3), p.355-378.

Smiley, S. S., Oakley, D. D., Worthen, D., Campione, J. C., & Brown, A. L. (1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), p.381-387.

Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), p.21-26.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Londres : Academic Press.

Vieira, R.J. & Taglierber, L.K. (2003). The influence of reading upon writing in EFL students' summarizing process - An experiment. *Fragmentos*, numerous 25, p.103-120

Vieiro, P., & Garcia-Madruga, J. A. (1997). An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age children. *Reading and Writing*, 9, p.41-53.

Notes

¹ Le texte expérimental a été élaboré à partir d'informations scientifiques extraites d'articles scientifiques (le *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, vol.9, Paris, 1985 page.9464, ISBN.2-03-102309-9 et le *Manuel de français / ZAS*, IPN, 2004 (extrait du Manuel de biologie/Bordas, 4^{ème} édition) et de sites spécialisés :

http://seismecanada.rncan.gc.ca/gen_info/faq_f.php, consulté le 16 janvier 2009 ;

http://eost.u-strasbg.fr/pédago/fiche1/source_séismes.fr.html, consulté le 13 janvier 2009 ;

http://fr.wikipédia.org/wiki/tremblement_de_terre, consulté le 13 janvier 2009 ;

<http://www.ifremer.fr/exploration/enjeux/risques/séismes.html>, consulté le 20 janvier 2009.

Annexes

1. Texte expérimental proposé aux participants

Il se produit, chaque année, sur terre, en moyenne, un million de tremblements de terre par minute. Certains tremblements de terre sont très violents et peuvent avoir des conséquences dramatiques. D'autres sont bénins et sont seulement perçus par des appareils d'enregistrement perfectionnés. Les géologues expliquent l'origine de ces phénomènes sismiques par la théorie de la : « tectonique des plaques » L'écorce terrestre serait constituée de deux couches nommées lithosphère et asthénosphère. L'asthénosphère constitue une zone souple recouverte par la lithosphère, couche d'une épaisseur de 100 km environ. La lithosphère serait subdivisée en sept plaques principales et plusieurs plaques secondaires. Elle se formerait sans cesse à partir de matériaux issus de cette zone souple ou asthénosphère. Ces matériaux provenant de cette zone souple remontent et se solidifient en refroidissant. L'activité sismique est concentrée dans les zones limitant ces plaques pacifiques, eurasiennes et africaines Cette activité est engendrée par la cassure se produisant au niveau de la lithosphère, couche rigide et cassante. Dans cette cassure, nommée hypocentre ou foyer naissent des tremblements de terre dévastateurs Les vibrations provoquées par l'activité sismique se répandent ensuite à grande vitesse. Ces ondes se propagent dans toutes les directions atteignant ainsi la surface de la terre en un point nommé épïcentre. L'épïcentre constitue l'endroit où le tremblement de terre est le plus violemment ressenti. Lors d'un tremblement de terre les vibrations sismiques continuent à se propager en s'atténuant. Elles peuvent être ressenties et enregistrées en des points de la surface du globe éloignés de l'épïcentre. Celui-ci peut être localisé, avec précision, et annoncé une heure après le tremblement de terre. Selon C.F. Richter, la puissance d'un tremblement de terre peut

être quantifiée par sa magnitude qui ne représente pas une échelle mais une fonction logarithmique. Celle-ci se fonde sur les effets et les conséquences du séisme en un lieu donné du globe terrestre. Le 21 mai 2003, un séisme de magnitude 6,7 a ravagé une région côtière de l'Algérie. Ce violent séisme a été ressenti à 430 km à l'Est d'Alger et sur les côtes méditerranéennes espagnoles. Selon le Réseau National de Strasbourg, la secousse principale s'est produite à 19h 44 mn (heure locale) à la zone frontière entre la plaque eurasienne et la plaque africaine. Dans cette région, la plaque africaine se déplace vers le nord ouest en raison de quelques millimètres par an. Ce glissement des plaques crée un environnement propice aux tremblements de terre de magnitudes élevées. Ce séisme a été enregistré sur l'ensemble des réseaux sismologiques à travers le monde. Le dernier bilan, en date du 21 juin 2003, fait état de 2 278 morts, 10 147 blessés et 150 000 sans abris. La wilaya de Boumerdes, située à 50 km d'Alger, a été la plus touchée par ce violent séisme. L'épicentre de ce tremblement de terre a été localisé en mer, zone très proche du littoral. Il a été situé à 4 km de la côte entre Zemmouri et Boumerdes (long 3.53 E et lat. 36.81 N). Lors de ce séisme, la secousse principale a été suivie immédiatement de très nombreuses répliques. Le Groupe français d'Intervention Post-Sismique de l'INSU et le CNRS ont été mobilisés par cet événement tragique. Cette équipe de recherche multidisciplinaire: sismologie, tectonique, géophysique marine, géodésie, est constituée d'une trentaine de scientifiques. L'enjeu, pour ces experts, est d'étudier ce séisme pour mieux quantifier l'aléa sismique dans la région. Selon ces experts, la rupture sismique s'est initiée en une petite zone de plus faible résistance. Un front de fracturation s'est alors développé à grande vitesse sur la surface fragile de la faille. Derrière ce front de rupture, le coulissage des 2 blocs s'est effectué à une vitesse de quelques dizaines de cm par seconde. Le retrait de l'eau, observé, a été suivi d'un petit raz de marée de part et d'autre de la Méditerranée. Ce faible tsunami ne semble pas avoir provoqué de dégâts importants sur le littoral algérien. Dans la localité de Ain Taya, une émergence plus importante d'un îlot célèbre a été observée. Le câble téléphonique reliant l'Algérie à l'Europe, a été sectionné par les éboulements sous marins. Pendant de nombreux jours, il a été difficile d'établir des communications avec l'Algérie à partir de l'étranger. Pour pallier la défaillance de ce câble, une ligne de communication de secours a été installée via le Maroc.

2. Texte expérimental décomposé en triplets

Triplet 1

Phrase noyau

Il se produit, chaque année, sur terre, en moyenne, un million de tremblements de terre par minute.

Expansion 1

Certains tremblements de terre sont très violents et peuvent avoir des conséquences dramatiques.

Expansion 2

D'autres sont bénins et sont seulement perçus par des appareils d'enregistrement perfectionnés.

Triplet 2

Phrase noyau

Les géologues expliquent l'origine de ces phénomènes sismiques par la théorie de la: « tectonique des plaques »

Expansion 1

L'écorce terrestre serait constituée de deux couches nommées lithosphère et asthénosphère.

Expansion 2

L'asthénosphère constitue une zone souple recouverte par la lithosphère, couche d'une épaisseur de 100km environ.

Triplet 3

Phrase noyau

La lithosphère serait subdivisée en sept plaques principales et plusieurs plaques secondaires.

Expansion 1

Elle se formerait, sans cesse, à partir de matériaux issus de cette zone souple ou asthénosphère.

Expansion 2

Ces matériaux provenant de cette zone souple remontent et se solidifient en refroidissant.

Triplet 4

Phrase noyau

L'activité sismique est concentrée dans les zones limitant ces plaques pacifiques, eurasiennes et africaines

Expansion 1

Cette activité est engendrée par la cassure se produisant au niveau de la lithosphère, couche rigide et cassante.

Expansion 2

Dans cette cassure, nommée hypocentre ou foyer naissent des tremblements de terre dévastateurs

Triplet 5

Phrase noyau

Les vibrations provoquées par l'activité sismique se répandent ensuite à de grande vitesse.

Expansion 1

Ces ondes se propagent dans toutes les directions atteignant ainsi la surface de la terre en un point nommé épicentre.

Expansion 2

L'épicentre constitue l'endroit où le tremblement de terre est le plus violemment ressenti.

Triplet 6

Phrase noyau

Lors d'un tremblement de terre les vibrations sismiques continuent à se propager en s'atténuant.

Expansion 1

Elles peuvent être ressenties et enregistrées en des points de la surface du globe éloignés de l'épicentre.

Expansion 2

L'épicentre peut être localisé, avec précision, et annoncé une heure après le tremblement de terre.

Triplet 7

Phrase noyau

Selon C.F. Richter, la puissance d'un tremblement de terre peut être quantifiée par sa magnitude.

Expansion 1

La magnitude d'un séisme ne représente pas une échelle mais une fonction logarithmique.

Expansion 2

Celle-ci se fonde sur les effets et les conséquences du séisme en un lieu donné du globe terrestre.

Triplet 8

Phrase noyau

Le 21 mai 2003, un séisme de magnitude 6,7 a ravagé une région côtière de l'Algérie.

Expansion 1

Ce violent séisme a été ressenti à 430 km à l'Est d'Alger et sur les côtes méditerranéennes espagnoles.

Expansion 2

Selon le Réseau National de Strasbourg, la secousse principale s'est produite à 19h 44 mn heure locale.

Triplet 9

Phrase noyau

Ce tremblement de terre s'est produit à la zone frontière entre la plaque eurasiennne et la plaque africaine.

Expansion 1

Dans cette région, la plaque africaine se déplace vers le nord ouest en raison de quelques millimètres par an.

Expansion 2

Ce glissement des plaques crée un environnement propice aux tremblements de terre de magnitude élevée.

Triplet 10

Phrase noyau

Ce séisme a été enregistré sur l'ensemble des réseaux sismologiques à travers le monde.

Expansion 1

Le dernier bilan, en date du 21 juin 2003, fait état de 2 278 morts, 10 147 blessés et 150 000 sans abris.

Expansion 2

La wilaya de Boumerdes, située à 50 km d'Alger, a été la plus touchée par ce violent séisme.

Triplet 11

Phrase noyau

L'épicentre de ce tremblement de terre a été localisé en mer, zone très proche du littoral.

Expansion 1

Il a été situé à 4 km de la côte entre Zemmouri et Boumerdes (long 3.53 E et lat. 36.81 N)

Expansion 2

Lors de ce séisme, la secousse principale a été suivie immédiatement de très nombreuses répliques

Triplet 12

Phrase noyau

Le Groupe français d'Intervention Post- Sismique de l'INSU et le CNRS ont été mobilisés par cet événement tragique.

Expansion 1

Cette équipe de recherche multidisciplinaire: sismologie, tectonique, géophysique marine, géodésie, est constituée d'une trentaine de scientifiques

Expansion 2

L'enjeu, pour ces experts, est d'étudier ce séisme pour mieux quantifier l'aléa sismique dans la région

Triplet 13

Phrase noyau

Selon ces experts, la rupture sismique s'est initiée en une petite zone de plus faible résistance.

Expansion 1

Un front de fracturation s'est alors développé à grande vitesse sur la surface fragile de la faille.

Expansion 2

Derrière ce front de rupture, le coulisage des 2 blocs s'est effectué à une vitesse de quelques dizaines de cm par seconde.

Triplet 14

Phrase noyau

Le retrait de l'eau, observé, a été suivi d'un petit raz de marée de part et d'autre de la Méditerranée.

Expansion 1

Ce faible tsunami ne semble pas avoir provoqué de dégâts importants sur le littoral algérien.

Expansion 2

Dans la localité de Ain Taya, une émergence plus importante d'un îlot célèbre a été observée.

Triplet 15

Phrase noyau

Le câble téléphonique reliant l'Algérie à l'Europe, a été sectionné par les éboulements sous marins.

Expansion 1

Pendant de nombreux jours, il a été difficile d'établir des communications avec l'Algérie à partir de l'étranger.

Expansion 2

Pour pallier la défaillance de ce câble, une ligne de communication de secours a été installée via le Maroc.

Interprétations et représentations des situations de communication universitaire : nouvelles données pour l'analyse des besoins



Zakia Ait Moula

Doctorante, Université Béjaïa

Résumé : L'analyse des besoins est l'une des étapes incontournables qui précède toute proposition didactique en faveur d'un public universitaire spécifique. Nous avons tenté à travers cet article, en nous appuyant sur l'analyse des besoins des étudiants de 3^{ème} année de génie civil de l'université de Béjaïa, d'expliquer comment les résultats obtenus de l'étude des représentations et des interprétations que ces étudiants donnent des différentes situations de communication universitaire (cours, lecture des photocopiés et situation d'examen) peuvent affiner davantage l'analyse des besoins en aidant le concepteur à comprendre l'origine des besoins exprimés et l'orienter ainsi dans la détermination des objectifs.

Mots-clés : analyse des besoins - public universitaire - situations de communication universitaires - interprétations et représentations.

ملخص : تحليل الاحتياجات هي إحدى الخطوات الأساسية التي تسبق أي اقتراح تعليمي لفائدة شريحة جامعية محددة. حاولنا من خلال هذا المقال، بالاعتماد على تحليل احتياجات طلاب جامعة بجاية في السنة الثالثة للهندسة المدنية، شرح كيف أن نتائج دراسة التفسيرات التي يعطيها الطلبة لمختلف وضعيات التواصل الجامعي (محاضرات، قراءة النشرة و الامتحانات) تساهم في تحليل أدق للاحتياجات و توجيه معد البرنامج لتحديد أهدافه.

الكلمات المفتاحية : تحليل الاحتياجات - شريحة جامعية - وضعيات التواصل الجامعي - تفسيرات.

Abstract: The analysis of the needs is one of the inescapable stages that precedes all didactic proposition in favor of a specific academic public. We tempted through this article, while pushing us on the analysis of the needs of the 3rd year students genius civilian of the university of Béjaïa, how the results gotten of the survey of the interpretations that these students give some different situations of academic communication (course, reading of duplicated them and situation of exam) can refine more the analysis of the needs to explain and orient the inventor of program thus in the determination of his objectives.

Keywords: needs analysis - academic public - situations of academic communication -interpretations and representation.

Introduction

L'une des particularités de l'enseignement spécifique du français est principalement son public qui se trouve placé au cœur de toute réflexion méthodologique. En effet, concevoir des contenus langagiers au profit de spécialistes d'un domaine non linguistique, ayant recours à la langue dans des situations universitaires définies, n'est pas une tâche facile compte tenu des besoins spécifiques auxquels il faut répondre. La notion de besoin est liée à celle d'attentes, de demandes, de manques, de motivation, d'objectifs, de ressources.etc et analyser ces derniers constitue une étape déterminante dans toute formation :

« *L'analyse des besoins est une étape dont la fonction principale est de recueillir des informations sur et avec tous les partenaires engagés dans la réalisation d'un projet éducatif, informations qui serviront à déterminer des objectifs.* » (Richterich, 1985 : 24).

Une bonne analyse des besoins ne peut se faire qu'à l'aide d'une réflexion sur tous les outils permettant d'inclure les différents paramètres relatifs aux situations de formation concernées.

Parpette et Mangiante (2004) ont proposé plusieurs outils d'analyse des besoins tout en s'interrogeant sur les informations à recueillir. En effet, le formateur doit chercher :

- d'une part, des informations sur les situations de communication que le formateur peut prévoir par rapports aux objectifs assignés à la formation : contexte spatio-temporel, les types de discours (oral/écrit), etc.
- d'autre part, des informations sur le contexte institutionnel ou social des apprenants, les milieux d'utilisation du français et ceux de la formation.

Ces données peuvent être recueillies par le biais de questionnaires ou d'entretiens et complétées par des observations du terrain. Dans cet article, nous tenterons de nous interroger sur l'intérêt des autres paramètres permettant de renforcer et d'affiner davantage le travail d'analyse des besoins des publics universitaires, et ce, en réfléchissant sur l'apport des interprétations que font les étudiants des différentes situations de communication universitaires. Comment ces interprétations expliquent-elles les besoins ressentis ou exprimés par les étudiants ?

Pour ce faire, nous avons effectué une étude dans laquelle nous avons visé les besoins relatifs à la situation d'examen des étudiants de troisième année de génie civil. Nous l'avons conçue comme partie

intégrante d'un ensemble de situations de communication universitaires interdépendantes, dans lesquelles ces étudiants se retrouvent impliqués.

Un questionnaire a été élaboré en vue de permettre aux étudiants d'exprimer leurs difficultés et pour nous, d'examiner les interprétations qu'ils font des situations de communication universitaires. Autrement dit, en expliquant leurs attitudes envers les situations de réception (cours, lecture de photocopies) et de production (situation d'examen), nous tenterons de comprendre l'origine des difficultés auxquelles beaucoup d'entre eux sont confrontés.

1. Profil des étudiants de Génie Civil

Les étudiants qui peuvent avoir accès aux filières scientifiques et techniques (ST) à l'université algérienne, doivent être impérativement des bacheliers de filières scientifiques ou techniques. Ils ont suivi, à l'instar de tous les étudiants algériens, un enseignement scolaire entièrement arabisé. En effet, toutes les matières aussi bien scientifiques que littéraires sont enseignées, lors de ce cursus, en arabe.

Le bagage linguistique des étudiants en langue française fourni par le système éducatif reste insuffisant et ne les prépare pas à affronter convenablement un enseignement scientifique universitaire francophone.

Ces difficultés ont été nettement montrées dans notre travail de Magister dont l'objectif principal était l'identification des besoins des étudiants de première année tronc commun « sciences et technologies ». Les résultats de notre étude ont mis en lumière les difficultés dont souffrent les étudiants de première année ST notamment dans la réception des discours universitaires oraux et montré à quel point le français langue d'enseignement constitue l'une des principales causes des échecs dans les débuts d'insertion universitaire. A cela s'ajoutent les contraintes de la nouvelle situation de cours (nous faisons allusion ici aux cours magistraux) qui pèsent beaucoup sur les nouveaux étudiants. Les difficultés linguistiques ne sont pas liées uniquement à la méconnaissance du lexique de spécialité, particulièrement celui des mathématiques, présent dans tous les modules fondamentaux, mais également aux compétences linguistiques et aux opérations cognitives requises leur permettant d'intervenir, d'interroger, d'expliquer, de rendre compte, dans les discours et interactions universitaires. Ces difficultés sont ressenties durant tout le cursus¹ et beaucoup d'étudiants estiment que leur niveau de langue a peu progressé, voire est quasi identique en arrivant en troisième année.

Une autre catégorie d'étudiants a déclaré avoir un niveau plus élevé

en le comparant à celui des deux premières années. Cela pourrait être dû à l'impact de l'enseignement francophone sur le niveau de langue des étudiants, mais il est fort probable que leurs compétences se réduisent à la maîtrise du vocabulaire de spécialité et/ou à une simple familiarisation aux discours didactiques scientifiques (si nous nous référons aux déclarations des enseignants *via* leurs réponses aux questionnaires).

2. Représentations et interprétations des situations de communication

La notion de représentation a trouvé depuis longtemps sa place dans beaucoup de travaux de didactique et ouvre ainsi d'autres champs de recherches, lesquels apportent de nouveaux éléments de réponses à des interrogations d'ordre sociolinguistique voire didactique. Barré De Miniac (2000 : 60) a bien expliqué l'apport de l'étude des représentations en soulignant que

« la notion de représentation permet ainsi de tourner le dos à une vision trop élémentaire des processus d'élaboration et de transmission des savoirs, de les repenser dans leur complexité et surtout d'intégrer le travail d'élaboration que le sujet réalise à partir non seulement de l'objet langue en tant que corps de savoir (transmis de manière formelle et systématique) mais également à partir des pratiques (observées ou réalisées) dans leurs différents contextes d'usage. »

La notion d'interprétation, employée par E. Bautier (1995 : 32), nous intéresse dans le présent travail dans la mesure où, selon cet auteur, pour réussir une production, il faut trouver les liens possibles entre le type d'activité langagière et son rôle dans les apprentissages. Autrement dit, comprendre l'objectif d'une situation et savoir la situer dans un ensemble cohérent d'échanges communicationnels jouent un rôle important dans la compréhension des discours ou leur production : « interpréter c'est aussi utiliser la situation à certaines fins, lui conférer certains objectifs, savoir ce que l'on peut faire des discours tenus. » (Bautier, 1995 : 32)

Cette notion nous offre une conception très utile des situations universitaires conçues dans leur globalité. Les étudiants universitaires qui se trouvent dans des situations de réception à l'oral ou à l'écrit (en assistant à des cours ou en lisant des photocopies ou autres écrits), et de production (à l'examen par exemple) doivent trouver du sens non seulement à chaque situation mais aussi à l'ensemble des situations qu'ils doivent concevoir comme un tout. Une bonne part de leurs difficultés, pour ne pas dire toutes, pourraient provenir du sens que chaque étudiant ou que les étudiants donnent à chaque situation car :

« Il ne s'agit pas d'interpréter le discours mais la situation

d'énonciation elle-même, largement à l'origine des différences observables dans les productions langagières et même dans les réceptions différenciés des discours. » (Bautier, 1995 : 30)

Il serait donc utile de décrire comment les étudiants interprètent les situations de cours, de lectures, d'examen et surtout les liens d'interdépendances qu'elles entretiennent pour pouvoir comprendre et expliquer leurs pratiques réelles et les conduites cognitives qu'elles engendrent puisque « l'interprétation de la situation scolaire a une influence sur le traitement cognitif effectué par l'élève et donc sur les apprentissages effectués » (Bautier, 1995 : 19).

Par ailleurs, nous pouvons également supposer qu'une situation donnée, au travers des discours qui y sont tenus par différents interlocuteurs (dans notre cas les discours des enseignants), pourrait déterminer ou modifier l'interprétation qu'ont les étudiants des autres situations. Autrement dit, on suppose que le discours de l'enseignant peut contribuer à la construction des représentations et des interprétations des étudiants : comment un cours pourrait-il orienter les pratiques de lecture des photocopiés des étudiants et les aider à se faire une idée de ce que l'on attend d'eux dans leurs productions en situation d'examen ? C'est pourquoi orienter une part de l'analyse des discours des enseignants vers la recherche des données susceptibles d'influencer les représentations et les interprétations des étudiants nous semble être une piste à ne pas négliger.

3. Situation d'examen, une situation de production

Nous ne pouvons certes pas analyser la situation de production (situation d'examen) comme une situation indépendante de celles qui la précèdent parce qu'elle s'inscrit dans un univers où toutes les situations interagissent, mais elle reste une situation caractérisée par quelques traits distinctifs (le contrat didactique, la fonction communicationnelle et les acteurs de la communication, le rôle que se donne l'étudiant... etc). L'étude des interprétations des étudiants de la situation d'examen doit prendre en compte ces différentes composantes, qui font partie des éléments différenciateurs : la situation d'écriture, la tâche elle-même, le cadre général et le rôle que les étudiants s'y donnent (consciemment ou non).

Il est vrai que la principale fonction communicationnelle de la situation d'examen est celle de répondre à l'examen, mais ce qui pourrait être différenciateur, c'est l'objectif que se fixent les étudiants et leur investissement : répondre tout court, répondre pour réussir, répondre correctement, etc.

Quant à l'interprétation de la tâche, elle est liée à l'interprétation de la consigne elle-même dont dépendent les types de réponses différentes. On peut avoir des réponses de type énumération à syntaxe minimale comme celle de la liste, comme on peut avoir des constructions discursives répondant à la même tâche :

« *Ce n'est pas non plus le type de la consigne qui induit la longueur des réponses, cette longueur semble dépendre davantage de l'investissement de l'élève dans la tâche, de l'interprétation du thème et de sa pertinence pour lui en tant qu'objet de discours.* » (Bautier, 1995 : 140).

A cela s'ajoute, comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, l'effet de l'enseignant, difficile, à évaluer mais qui peut jouer un rôle plus important que la consigne elle-même.

4. Interprétation des situations de réception

Nous essayons de présenter les données que nous avons pu déduire des réponses des étudiants en dégagant quatre éléments des représentations, par les étudiants, de la situation de réception :

4.1. Importance des cours et des photocopiés

Vous assistez régulièrement aux cours magistraux :

oui	non	Aucune réponse
56.06%	40.91%	3.03%

Vous jugez très important d'y assister et vous ne pouvez pas vous en passer :

oui	non	Aucune réponse
63.63%	33.33%	3.03%

Si oui parce que :

L'enseignant donne toutes les informations nécessaires	L'enseignant explique bien en reformulant et en illustrant	C'est une occasion pour poser des questions	Aucune réponse
24.24%	30.30%	16.66%	34.84%

Si non, parce que :

Vous vous contentez des photocopiés	Vous n'arrivez pas à suivre le cours	Aucune réponse
21.21%	33.33%	45.45%

Ainsi, assister aux cours magistraux est indispensable pour un nombre important d'étudiants de 3^{ème} année Génie Civil mais il n'en est pas de même pour tous. Cela nous amène à nous interroger sur les modalités de transmission des contenus qui conditionnent certainement les attitudes et les pratiques des étudiants. Nous pouvons penser aux pratiques et aux conditions de prise de notes lors d'un cours et à quel point elles sont présentes et pratiquées. Cette attitude détermine forcément la place qu'occupent les photocopiés chez les étudiants comme seul moyen, moyen préféré ou moyen parmi d'autres d'accès aux savoirs.

4.2. Apports des cours et des photocopiés

Assister aux cours est une occasion pour :

Enrichir uniquement vos connaissances disciplinaires	Enrichir également vos connaissances sur la langue en génie civile	Les deux	Aucune réponse
13.63%	72.72%	6.06%	7.57%

Le discours de l'enseignant vous aide-il à enrichir vos connaissances sur la langue :

oui	non	Aucune réponse
75.75%	18.18%	6.06%

Si oui, les connaissances transmises sont de type :

Lexical	Syntaxique (construction des phrases)	Tout	Aucune réponse
4.54%	4.54%	66.66%	24.24%

Pensez-vous que les photocopiés suffisent pour comprendre les cours ?

oui	non
12.12%	87.87%

Quand vous lisez les photocopiés :

Vous vous concentrez sur la compréhension	Vous prêtez attention à la construction des phrases	Les deux
69.69%	19.69%	10.60%

Vous préférez les photocopiés aux notes de cours parce que :

Ils contiennent toutes les informations	Ils sont bien écrits	Les deux	Aucune réponse
60.60%	18.18%	7.57%	13.63%

Pensez-vous que les photocopiés sont écrits de façon à :

Aider les étudiants à comprendre les cours ?	Préparer mieux les étudiants à répondre aux examens ?	Les deux	Aucune réponse
60.60%	22.72%	6.06%	10.60%

Pensez-vous que les photocopiés vous aident :

Uniquement à enrichir vos connaissances disciplinaires ?	Egalement à enrichir vos moyens d'expression ?	Aucune réponse
51.51%	39.39%	9.09%

L'importance d'un cours ou d'un photocopié est liée principalement à l'importance du profit que l'on peut en tirer. Lors des cours magistraux, les explications, les illustrations et les définitions sont généralement les plus recherchées par les étudiants. De plus, beaucoup d'entre eux pensent que les cours sont enrichissants aussi bien sur le plan disciplinaire que langagier car ils les aident sur tous les plans, lexical (lexique de spécialité en premier lieu) et syntaxique. En effet, la prise en charge de l'auditoire dans le discours de l'enseignant donnant ainsi un discours dialogique avec une structure d'échange permettrait, d'une part, à l'enseignant de choisir et de renforcer son cours par des explications, des définitions et des reformulations (paraphrase, mise en synonymie discursive, exemplification), et d'autre part, à l'étudiant, d'exprimer ses éventuelles incompréhensions.

Quant aux photocopiés, tous les étudiants sont du même avis : à savoir qu'ils sont bien écrits, leur permettant ainsi de mieux comprendre les cours et surtout qu'ils sont riches en matière de contenu disciplinaire. Pour ces deux raisons, beaucoup d'étudiants préfèrent recourir aux photocopiés comme étant le meilleur moyen de compréhension (sans prêter beaucoup d'attention aux formes linguistiques) mais ils restent, pour d'autres, une source de formes langagières correctes à retenir.

4.3. Contraintes dans les différentes situations

Posez-vous des questions lors des cours ?

Oui	non	Aucune réponse
36.36%	60.60%	3.03%

Si oui, formulez-vous vos questions facilement ?

Oui	non	Aucune réponse
25.75%	12.12%	62.12%

Si non, pourquoi ?

Avez-vous des difficultés d'expression	Vous préférez demander à vos camarades	Vous cherchez la réponse ailleurs	Aucune réponse
13.63%	36.36%	24.24%	31.81%

Les photocopiés préparés par les enseignants sont :

Faciles à lire	Difficiles à lire	Demandent un effort pour comprendre
43.93%	13.63%	42.42%

Les difficultés à suivre les cours sont toujours présentes et ressenties par beaucoup, pour ne pas dire par tous les étudiants de troisième année génie civil. Les sources de difficultés sont multiples et méritent d'être déterminées. A côté de cela s'ajoute l'embarras dans lequel se trouvent beaucoup d'étudiants quand ils ont besoin de poser des questions, tâche qui n'est pas toujours facile notamment en cours. C'est pourquoi beaucoup d'entre eux préfèrent les photocopiés mais ceux-ci ne sont pas toujours faciles à lire (plus de 13% d'étudiants le pensent) et demandent un effort de la part de l'étudiant pour comprendre. Ces

difficultés pourraient provenir de la difficulté elle-même des contenus dont le degré de vulgarisation est parfois limité ou insuffisant.

4.4. Rapport entre le cours et le photocopié

Quand vous n'assistez pas aux cours, avez-vous des difficultés à comprendre les photocopiés ?

oui	non	aucune réponse
54.54%	37.87%	7.57%

Préférez-vous les cours accompagnés des photocopiés ?

oui	non	indifférent	aucune réponse
57.57%	16.16%	13.63%	12.12%

Si oui, parce que :

Cela vous permettra de ne pas assister aux cours	Ils facilitent davantage la compréhension	Ils vous aident sur le plan langagier	Aucune réponse
6.06%	56.06%	31.81%	22.72%

Préférez-vous avoir les photocopiés avant le cours ?

Oui	non	Aucune réponse
86.36%	10.60%	3.03%

Si oui, parce que cela vous permettra de :

De lire et de préparer	Préparer vos questions	Mieux suivre et comprendre les cours	Aucune réponse
37.87%	22.72%	57.57%	18.18%

Les difficultés rencontrées en suivant un cours ou en lisant un photocopié font intervenir des procédés de compensation entre les deux si nous écartons le peu d'étudiants qui peuvent se passer de l'un ou de l'autre. Nous distinguerons deux types de rapports que les étudiants dégagent :

Un rapport de complémentarité

Les étudiants estiment que les photocopiés complètent les cours et les aident à comprendre mieux ces derniers. Ils peuvent être plus rentables quand ils sont distribués avant le cours, permettant ainsi aux étudiants de mieux suivre. Cette complémentarité se manifeste aussi bien sur le plan disciplinaire (contenu) que langagier quand la langue y est plus accessible et plus riche. Le cours, à son tour, complète le photocopié de par les développements et les explications que l'enseignant s'efforce de donner.

Les extraits ci-après tirés du cours de géologie (3^{ème} année Génie civil) donnent un bon exemple de la densité du discours scientifique dans le photocopié et des expansions dans le discours de l'enseignant. Ces extraits sont tirés du photocopié (version écrite des diaporamas projetés en cours) : « *Eviter de construire sur les terrains à alluvion récentes et sur les terrains gorgés d'eau.* »

Explication de l'enseignant :

Extrait : /éviter de construire sur les terrains à alluvion récentes// donc /les sédiments //ce qui veut dire les sédiments meubles// les particules de déplacent entre elles// construire ici/ où on n'est pas sûr de bons sols //construire à côté/ jusqu'à la rivière de la Soummam / il n' y a aucun bon sol// c'est des particules heu/ c'est des sédiments meubles//et donc plus on se rapproche de la mer/ ou de la rivière /plus le comportement du sol euh / c'est-à-dire/plus le sol se comporte en liquide/lorsque la région bouge// d'accord/ surtout si la région où souvent /souvent les sédiments meubles sont gorgés de l'eau //d'accord//on emmagasine de l'eau// parce qu'ils sont très poreux // d'accord// ils sont très poreux //ils ont beaucoup de vides// et lorsque vous faites vibrer à l'approche de la mer// à la côte // vous faites vibrer comme ça//(mouvements de mains) vous faites venir de l'eau/ non// vous faites remonter de l'eau// vous liquéfiez //vous liquéfiez// vous voyez c'est un petit exemple //alors vous imaginez /à l'échelle d'une région// ça bouge/ et en bougeant la région /on transforme le sol là en liquide //et donc/ toute/tout bâtiment qui est au dessus/ hein/ il peut plus supporter son poids //et il va s'engloutir//

Un rapport d'interdépendance

Ce rapport pourrait concerner quelques cours et non pas tous. Quand un cours est indispensable pour comprendre un photocopié ou quand ce dernier sert de base pour bien saisir le cours.

4.5. Situation de production (examen): Sources de préparation

Pour préparer vos examens, vous comptez sur :

Les notes que vous avez prises	Les notes prises par vos camarades	Les photocopiés	autres
75.75%	16.16%	54.54%	36.36%

Apprenez-vous par cœur vos cours ?

Oui :	Non :
18.18%	81.81%

Si oui, cela revient-il aux difficultés d'expression ? (sur les 18.18%)

Oui		non
41.66%		58.33%
Sur le plan lexical	Construction des phrases	
20%	80%	

4.6. Tâches difficiles à réaliser

Vous avez plus de difficultés à répondre aux questions qui demandent :

une définition	une explication	une justification	une analyse	tous types de questions	Aucune réponse
27.21%	40.33%	34.84%	16.16%	3.03%	17.30%

Les étudiants des filières scientifiques, habitués à des langages techniques ont toujours besoin d'exprimer en langue naturelle leurs idées et de les expliquer. Les questions d'examens les plus contraignantes pour les étudiants sont celles qui demandent des explications, des justifications et des définitions. La langue demeure l'une des principales difficultés.

4.7. Qualité de l'écrit : éléments différenciateurs

Faites-vous attention à la langue quand vous répondez aux questions d'examen ?

oui	non
71.21%	28.78%

Pensez-vous que les enseignants doivent évaluer la langue ?

oui	non	Aucune réponse
60.60%	37.84%	4.54%

Faites-vous l'effort d'écrire correctement ?

oui	non
87.87%	12.12%

Si oui, parce que

Vous pensez que l'enseignant note la langue	Votre statut d'étudiant vous y oblige	Les deux	Aucune réponse
1.51%	84.84%	3.03%	10.60%

Jugez-vous que la langue est importante en Génie Civil ?

oui	non	Aucune réponse
86.36%	9.09%	4.54%

Quelques étudiants s'efforcent d'écrire correctement parce qu'ils pensent que leur statut d'étudiant l'exige malgré toutes les difficultés rencontrées. Ils estiment que les enseignants doivent tenir compte davantage de la correction de la langue dans les examens. La qualité d'écrit devrait être un élément différenciateur dans l'évaluation. Cela pourrait contraindre les étudiants à rédiger correctement et à veiller à la précision scientifique par une précision linguistique.

Conclusion

Cette étude nous fournit un ensemble de données relatives aux interprétations que les étudiants donnent des situations de communication universitaires et qui méritent d'être prises en considération dans l'analyse des besoins. Elles nous expliquent les rapports qu'entretiennent les étudiants avec le cours ; le photocopie et la situation d'examen et nous renseignent ainsi sur leurs attitudes et leurs pratiques de récepteur ou de reproducteur de connaissances disciplinaires. Ces informations à recueillir n'excluent certainement pas l'étude des besoins langagiers et les différentes difficultés exprimées par les étudiants mais elles peuvent guider davantage le concepteur en comprenant une partie des origines de ces difficultés, et l'amener à réfléchir à une coopération, avec les

enseignants de spécialité, susceptible de changer les représentations des étudiants.

En effet, considérer le cours comme situation de transmission des connaissances disciplinaires indispensable et/ou source d'outils linguistiques, détermine la présence passive ou active des étudiants et définit leurs rôles et ceux des enseignants. L'étudiant suit avec plus d'attention le discours riche en explications et reformulations de l'enseignant, en s'intéressant à chaque détail et en notant ce qui pourrait l'aider à réussir son examen. En revanche, le rôle et les attitudes des étudiants ne seront pas les mêmes quand ces derniers interprètent autrement la situation de cours en lui attribuant un rôle secondaire et tributaire des photocopiés. Cela influe par conséquent sur les interprétations qu'ils se font des photocopiés et sur les rapports que ces derniers entretiennent avec le cours (rapports de dépendance ou de complémentarité). Ainsi les besoins ne s'expliquent-ils pas de la même façon et les origines de leurs difficultés ne sont-elles pas de même niveau.

Dans le premier cas, le concepteur oriente ses propositions pour prendre en charge la maîtrise de la situation de cours vers la facilitation d'accès aux connaissances et aux moyens linguistiques permettant de faire du cours une phase de préparation à l'examen. Dans le deuxième cas, l'accent sera mis non seulement sur l'acquisition des connaissances disciplinaires et des moyens linguistiques qui les véhiculent en cours ou par les photocopiés mais aussi sur ce qui pourrait modifier positivement leurs représentations des différentes situations.

Quant aux situations d'examen, l'élément fondamental que nous ne devons pas perdre de vue ce sont les représentations liées aux types de tâches à effectuer et à la qualité de productions. Elles sont guidées plutôt par la conception que se font les étudiants de la qualité des écrits universitaires (en situation d'examen ou autres) comme élément différenciateur. Cependant, ces dernières données ne peuvent être fournies qu'après l'analyse détaillée de leurs productions où elles se manifestent concrètement.

Un autre élément, qui nous semble important et mérite d'être pris en considération, est la représentation que partage la majorité des étudiants sur la place que la langue doit reprendre dans les enseignements scientifiques notamment en Génie Civil. Il s'agit d'une prise de conscience de l'importance de la langue dans la transmission et l'appropriation des savoirs scientifiques universitaires. Cela nous mènera vers la nécessité de répondre réellement aux attentes de ces étudiants, en prenant en charge leurs besoins langagiers, ceci étant l'une des principales origines des difficultés de production qu'ils avaient exprimées.

En somme, si un travail sur les représentations ne permet pas, seul, au concepteur de déterminer les besoins des étudiants, il permettrait de les situer et de les baliser. Il constitue ainsi une étape importante pour une analyse plus affinée qui prendra en considération d'autres facteurs extralinguistiques et d'autres acteurs du milieu universitaire qui sont les enseignants de spécialité.

Bibliographie

Barre-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bautier. E. 1995. *Pratiques Langagières, Pratiques Sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage* : Ed. L'Harmattan.

Parpette. C, Mangiante. J.M. 2004. *Le français sur objectifs spécifiques. De l'analyse des besoins à l'élaboration des activités*. Paris : Hachette FLE, coll. F.

Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Note

¹ Il s'agit des déclarations des étudiants à travers un questionnaire distribué aux étudiants de troisième année génie civil.

Le répertoire didactique de l'enseignant à l'épreuve dans des séquences de récapitulation en activité d'expression orale



Farid Mazi

Doctorant, Université Badji Mokhtar

Annaba

Résumé : Notre contribution se propose d'interroger le répertoire didactique d'une enseignante du secondaire en classe de première année de FLE. Théoriquement, nous nous référons à l'approche interactionnelle qui intéresse le discours scolaire dans sa dimension située et l'approche actionnelle qui l'envisage dans un processus intégrant les dimensions située et socio-historique. Au plan expérimental, l'enregistrement audio et vidéo d'interactions verbales permet une analyse de séquences récapitulatives objet d'un entretien en autoconfrontation simple. *In fine*, nous clôturons par une mise en perspective de ce dispositif dans des stages de formation appropriée et la proposition de nouvelles pistes de recherches sur les interactions scolaires.

Mots-clés : répertoire didactique- schéma d'action - action-interaction - séquence de récapitulation - réflexivité

المخلص: مساهمتنا تهدف إلى دراسة المرجع التعليمي لأساتذة الثانوي مستوى سنة أولناختصاص لغة فرنسية أجنبية. إن اللغة المنطوقة التي أدرجت في جدول أعمال إصلاح المنظومة التربوية منذ 5002، لم تستفد من أي برنامج تكويني. لهذا السبب، أصبحت هذه الإشكالية تتطلب إعادة النظر في طريقة تدريس هذه اللغة من طرف شركاء التربية الوطنية. بعد إعداد مقدمة حول تيار العمل الانعكاس وتقرير عن آخر الأبحاث عن الفعل التعليمي في مجال التعليم و التكوين المهني، نقدم لمحة تاريخية حول نشاط الأستاذ في إطار بيئة العمل، يليها جرد لوضعية التكوين في الجزائر. نظرياً، فإننا نعتد على المقاربة بالتفاعلات اللفظية المتعلقة بالخطاب المدرسي في بعده الحاضر و المقاربة العملية التي تنطرق إليها بعد البعد الحاضر و التاريخي الاجتماعي. على المستوى التجريبي، فإن التسجيل بالصورة و الصوت للتفاعلات اللفظية أثناء درس التعبير الشفوي يسمح لنا بإقامة تحليل مقارن بين مقطعين تلخيصيين. تحليل المقطع الثاني يتم على أساس التعليق الذي يقوم به الأستاذ في حوار مع الباحث و أمام عرض مباشر للدرس الذي قدمه. في نهاية المطاف، نقوم بوضع منظور لإستعمال هذه المنهجية في دورات تدريبية مخصصة للأساتذة مع اقتراح سبل جديدة للبحث في مجال التفاعلات اللفظية لأقسام اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية : مرجع التعليم - مخطط عمل - عمل و تفاعل - مقاطع التلخيص - الفعل المنعكس .

Abstract: Our contribution aims to examine the teaching of a school teacher in freshman class FFL directory. Theoretically, we refer to the interactional approach of interest to the academic discourse in

its dimension and the action-based approach in the planning process incorporating dimensions situated and socio-historical. In experimental design, audio and video recording of verbal interactions allows an analysis of summary sequences being serviced single self-confrontation. Ultimately, we close with a perspective of the device in training proper training and proposing new avenues of research on educational interactions.

Keywords: teaching repertoire -action plan -action-interaction -sequence summary- reflexivity

Introduction

L'avènement du concept de l'action en didactique des langues tout comme dans les sciences de l'éducation a encouragé fortement la multiplication de programmes de recherches selon les choix méthodologiques et les objectifs spécifiques à chaque expérience. (cf. Travaux cités dans *le français dans le monde*, 2005 relatifs aux stages de formations en FLE). Le recueil de données empiriques se fait par le moyen d'enregistrements audio ou vidéo de l'action professorale doublé d'une confrontation simple ou croisée des formés avec leur propre action. Ils sont sollicités à faire des auto-commentaires guidés par un entretien pour acquérir une compétence d'analyse réflexive, laquelle, en dépassant le cadre formel de la formation, et en faisant de cette pratique un geste professionnel cyclique, conduirait à diversifier le répertoire didactique des enseignants. Survenu à une époque où le métier d'enseignant et la pertinence de ses pratiques de transmission se trouvent en ligne de mire de la recherche en didactique des langues et de la formation des enseignants, le répertoire didactique a été érigé en notion grâce aux travaux de l'IDAP (Interactions didactiques et Agir Professoral), groupe de recherche créé et coordonné par Cicurel et activant au centre de DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) à Paris III. Cette notion suppose l'existence d'une réserve de ressources de laquelle l'enseignant extrait des atouts en vue de mettre en place son action. Pour y accéder, ce sont les méthodes dites indirectes, telle que l'auto-confrontation, qui sont en vogue dans les enquêtes en didactique et en science de l'éducation. Elles tendent précisément vers l'explicitation du bien-fondé de l'agir professoral et offrent l'opportunité de surpasser l'obstacle de la subjectivité et de l'intersubjectivité dans l'interprétation du sens de son action vécue et de documenter la recherche sur les motifs de l'action de l'enseignant.

1. Problématique et questions de recherche

La gestion des activités d'expression orale proposées dans le manuel scolaire des élèves de 1^{ère} année secondaire est devenue problématique pour un bon nombre d'enseignants à telle enseigne que certains d'entre eux n'hésitent pas à les court-circuiter de leur planification. En l'absence de formation spécifique dans ce domaine ajouté aux effets pervers engendrés par cet état des lieux, nous avons projeté d'examiner le répertoire didactique d'une enseignante de français à partir d'une observation participante d'une leçon d'expression orale qui a fait l'objet d'un entretien. Nous ciblons de façon ponctuelle les séquences de récapitulation en supposant que ces dernières font partie du schéma d'action² de l'enseignant lui-même considéré comme l'une des ressources du répertoire didactique. Pour ce faire, et partant de l'hypothèse que tout enseignant jouit d'une expérience professionnelle ou extra professionnelle qui se répercute au quotidien dans son agir en classe mais dont une part reste inaccessible à l'observation directe, nous sommes en droit de nous interroger sur les motifs intrinsèques du répertoire didactique *via* les auto-commentaires faits par l'enseignante interviewée.

2. Cadre théorique de la recherche

Le progrès réalisé par les études sur les interactions scolaires ces dix dernières années a abouti à l'ancrage de celles-ci dans l'investissement de l'action de l'enseignant mieux connue sous l'appellation d'*agir professoral*³. Par ailleurs, le dilemme dans lequel se trouve cette action traduit une myriade de choix interactionnels qui ne devraient pas laisser indifférents les praticiens confrontés aux exigences de leur prestation à la fois planifiée et risquée. Dans la mesure où l'interaction est le catalyseur principal de l'action de l'enseignant, ces notions se trouvent au centre de la contribution que nous proposons. Ainsi donc, nous inscrivons le présent travail dans le cadre théorique d'une approche interactionnelle qui permet une analyse *in situ* des discours en classe (Cicurel et Rivière, 2008 : 255) et d'une approche actionnelle qui suppose l'existence d'une face apparente, directement observable, prise en charge par l'interaction didactique et d'une face latente dont l'accès permet de comprendre les motifs inavoués de l'action de l'enseignant.

Par définition, ces auteurs notent que cette approche implique une dualité à l'intérieur de l'*agir professoral* : « une interaction située d'enseignement qui prend corps dans une expérience socio-historique de l'action » (*id* : 266).

Nous nous appuyons également sur les concepts de typicalité de Schütz pour déterminer les motifs de l'action de l'enseignante. Les actions humaines représentées sous l'angle d'actions typifiées forment le fleuron de la terminologie relative à la problématique de la planification. En interprétant l'action humaine, Schütz emploie le concept de typicalité pour établir le lien qui existe entre l'action présente et les connaissances qui s'originent dans l'expérience antérieure (1987 : 27). L'analyse qu'il propose est basée sur l'existence d'un projet, objet de réflexion ultérieure et bénéficiant d'un nouveau sens. L'accès au sens de l'action interpelle chez lui la distinction entre les *motifs en vue de*, concept qui réfère au « futur et coïncide avec l'objet ou le but à atteindre et où l'action elle-même n'est qu'un moyen », du concept du motif *parce que* qui réfère au passé et qu'il définit comme étant « la cause de l'action passée » (1987 : 251-252).

3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Les recherches portant sur la compréhension de l'agir professoral en science de l'éducation ou en didactique ont conduit à l'extension de leurs présupposés théoriques en rendant possible la juxtaposition de l'interaction et de l'action. À cet effet, nous avons procédé au départ à l'observation directe d'une classe de FLE (1S5) de première année secondaire à Annaba. L'enseignante est titulaire d'une licence de français de quatre ans et exerçant au lycée depuis plus de 10 ans. Enquêter à partir de situations interactives et situées, permet selon Cicurel et Rivière de « capturer le réel », car il a été procédé à des enregistrements ou filmage, des transcriptions et que l'on est « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit » (2008 : 261).

Dans notre expérimentation, nous avons utilisé une caméra en vue de la confrontation de l'enseignante avec sa propre prestation lors d'un entretien réflexif semi-dirigé. Il renvoie dans son principe même à la pratique réflexive. Les séquences que nous avons sélectionnées sont analysées à la lueur de leur gestion interactionnelle et des réponses de l'enseignante. La pratique réflexive réfère selon Perrenoud à un processus de réflexion sur sa propre action. Il en distingue deux processus mentaux qui coïncident avec le moment de l'action en s'interrogeant sur ce qui est en train de se produire ou à ce qui pourrait se produire qu'à l'idée d'y réfléchir rétrospectivement (2001 : 30-31). Le dispositif en vogue pour concrétiser cette expérimentation s'appelle l'auto-confrontation qui donne à l'acteur l'occasion de s'auto-observer et de faire éventuellement son *mea culpa*. Cette alternative, renchérit Amigues, est rendue possible grâce l'auto-confrontation qui « consiste à

recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée » et qu'entre autre chose, cela peut se présenter sous la forme de notes écrites, de retranscription de bande audio ou sous une forme audio-visuelle (2003 : 9). Lorsqu'il s'agit d'une auto-confrontation simple, elle met à contribution un seul sujet « confronté aux images de sa propre activité » et le chercheur auquel il adresse ses commentaires ». (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000 : 4).

Le corpus objet de notre analyse a consisté dans des séquences de récapitulation. Elles ont visé à faire résumer individuellement l'activité orale telle qu'elle s'est déroulée collectivement en classe, à vérifier la capacité de reproduction des apprenants et à préparer la clôture de l'interaction. Elles pourraient dans ce cas être assimilables à une phase de pré-clôture mais qui n'espère pas forcément insérer des *mentionnables* qui n'ont pas été traités au cours de l'interaction.

L'analyse de la gestion interactionnelle des séquences de récapitulation a été réalisée en partant de l'idée que celles-ci font corps avec le schéma d'action de l'enseignant prévu dans sa préparation. Ce plan d'action étant l'une des ressources du répertoire didactique, prend effet au cours de l'interaction avec les apprenants. L'analyse des données subjectives formalisées après l'entretien en auto-confrontation simple, a permis la vérification de la conformité des auto-commentaires avec le traitement des séquences en objet et par voie de conséquence, de lever le voile sur la présence d'autres ressources du répertoire didactique de l'enseignante et l'identification de ses motifs *parce que* et *en vue de*.

4. Analyse des séquences de récapitulation

4.1. L'étayage interactionnel : absence de schéma facilitateur

Nous allons découvrir dans les extraits qui suivent que les séquences de récapitulation présentent une difficulté indéniable pour les apprenants. Le rôle de sauveur et de soutien de l'interaction didactique joué par l'enseignant ne s'arrête pas devant la production d'un schéma censé rendre aisé la construction d'un résumé même s'il est conscient du caractère contraignant imposé par une tâche de ce type. Les premiers tours nous en font une démonstration probante à travers des verbes exprimant la disposition de l'enseignante à étayer les apprenants indépendamment des risques d'erreurs. Nous remarquons surtout que cette invitation est destinée prioritairement aux compétents dont les initiatives prometteuses jouissent d'un étayage interactionnel inconditionné...

Extrait 1

246. Pr : euh qui peut récapituler ce qu'on vient de dire Q allez -y - - un petit résumé de ce qu'on vient de dire - allez que représente l'image Q allez je vais vous aider
allez Farid vas-y /
247. G (Amir) : un homme en train de lire un bouquin
248. G (Farid) : l'image représente un homme qui est en train de lire un livre ↓
249. Pr : très bien comment il est ce monsieur Q on l'a dit tout à l'heure
250. G (Mourad) : à l'aise
251. F (Ahmed) : il est à l'aise et heureux
252. F (?) : il est l'aise
253. Pr : il est à l'aise très bien très bien comment on a parlé du train Q
254. F (Yasmina) : il est heureux
255. G (?) : il est l'aise et heureux ↓

Extrait 2

434. Pr : alors quelqu'un va prendre la parole et récapituler tout ce qu'on a : fait allez-y même si vous vous vous trompez c'est pas grave allez-y je suis là pour vous aider allez-y allez Nawfel allez (La sollicitation de l'enseignante est accompagnée d'un sourire et d'un long regard visant à inciter l'élève à prendre la parole)
435. G (?) : euh
436. Pr : écoutez votre camarade
437. G (Nawfel) : je vois dans cette - dans cette image [ɛ̃ n] un jeune homme qui lit qui lire
438. Pr : qui lit dans
439. G (?) : qui lit qui lire dans un dans un livre ↓
440. Pr : très bien il est où Q
441. G (Nawfel) : il est dans un train
442. F (Ibtissem) : dans un train
443. G (Nawfel) : dans un train
444. Pr : oui comment tu trouves-tu ce jeune homme Q
445. G (Nawfel) : à l'aise
446. F (Fatima) : il est calme
447. Pr : il est à l'aise calme
448. G (Nawfel) : calme
449. F (Fatima) : calme
450. G (Nawfel):calme↑ madame

4.2 Le bricolage interactionnel

Les tâches difficiles ou dont l'enseignant prévoit leur complexité l'incitent souvent à mettre en place un schéma d'interaction fortement guidé dans le but d'étayer la production des apprenants. Désigné par Cicurel sous le nom de *schéma facilitateur* (1994), il permet aux participants de suivre un *scénario* ou *script* entendu comme une série de comportements langagiers ou non afin de simplifier l'interaction et distinguer les conduites de l'enseignant à l'observateur (Causa, 2003 : 1). Paradoxalement, l'enseignante dans les extraits 1 et 2 formule une demande de récapitulation sans guider les apprenants. L'étayage dans les tours 246 et 434 figure sous la forme d'incitations à prendre la parole en s'assurant l'assistance de l'enseignante. Les tentatives de construction d'un résumé se bornent à la description du cadre physique du support de l'activité en 247 du premier extrait et en 437 du deuxième extrait. Au-delà, la progression de l'interaction avance dans les deux cas au moyen d'un jeu de questions et de réponses courtes et à coup de reprises. À défaut d'un schéma qui guide la parole des apprenants, le projet de l'enseignante a cédé au *bricolage interactionnel*⁴.

Extrait 3

504. Pr : qui veut qui peut [r ø k a p i t y l e] tout ce qu'on a fait Q
 505. G (Amir) : madame
 506. Pr : oui
 507. G (Ahmed) : xxx↓
 508. G (?) : l'image elle re...présente ah [ɛ̃ n] un jeune homme lire un livre
 509. F (?) : qui lit ↓
 510. Pr : qui lit dans un livre
 511. G (Amir) : qui lit dans un livre / euh
 512. F (?) : qui lit un bouquin ↓
 513. Pr : quelqu'un d'autre
 514. G (Ramzi) : qui lire ↓
 515. F (Fatima) : madame
 516. Pr : oui :
 517. G (Ramzi) : qui lire un bouquin
 518. F (Fatima) : un homme qui est en train de lire un livre un livre dans un train il est à l'aise et heureux il nous montre unecomparaison entre la lecture dans un livre et sur un écran de télévision ↓
 519. Pr : oui
 520. G (Ahmed) : euh on voit que un [ɛ̃ n] homme qui est en train d+ de lire un livre dans un train et

- euh on a trouvé : que que° la lecture dans dans un livre est a été / une meilleure que la lecture dans un écran ¶
521. Pr : sur un écran
522. G (Ahmed) : sur un écran de télévision [p a s k ø] la lecture dans dans un télév + sur le télévision est imposée et la lecture euh dans le livre est euh
523. G (Mourad) : choisie
524. Pr : choisie
525. G (Ahmed) : est choisie et euh /
526. Pr : encore ↓ pourquoi la le rythme de lecture sur l'écran de télé est imposé Q tu vas terminer
527. F (Ibtissem) : puisque la télé
528. G (Nawfel) : puisque la télé
529. Pr : laissez votre camarade
530. G (Ahmed) : puisque euh pa+
531. Pr : puisqu'il passe
532. G (?) : il passe rapide
533. F (Ilham) : rapide
534. Pr : d'une manière rapide
535. G (Ahmed) : ra+ d'une manière rapide madame
536. Pr : très bien ↓

4.3. L'étayage fragmenté et sur mesure

L'extrait 3 présente la dernière tentative de l'enseignante afin de faire construire par les apprenants un résumé. Sa demande dans le premier tour est exempte de toute forme d'étayage d'où la persistance du *bricolage interactionnel* jusqu'au tour 517. Les apprenants sont focalisés sur le support en 508 et sur le code en corrigeant la conjugaison du verbe *lire* en 509 et en substituant *livre* par *bouquin*. Leurs échanges tournent à vide et perdent de vue le but de la consigne. Cela a provoqué la recherche par l'enseignante d'un autre intervenant en s'abstenant de réctifier une correction erronée du verbe *lire* en 514. La demande de prise de parole de Fatima en 515, constitue un revirement positif pour le projet de l'enseignante. L'apprenante réussit à dépasser l'univers physique du support qui a virouillé l'accès à une parole plus développée en l'absence d'un schéma clair. Son intervention est sophistiquée et recèle plusieurs informations, complétées par Ahmed dans les tours 520 et 525. Ces initiatives de récapitulation sont à l'origine de l'irruption d'un étayage fragmenté et sur mesure de l'enseignante décidée à les faire parachever par Ahmed qui n'y parvient pas tout seul. Elle reprend son rôle de soutien de l'interaction en l'incitant à terminer son résumé moyennant le schéma injonctif *Parlez encore*⁵ (Cicurel, 2011 : 39) dans

le tour 526, en posant une question lui rappelant qu'il a occulté un élément important du résumé dans le même tour, en faisant impasse devant l'intrusion de deux apprenants en 529 et par l'amorce de la réponse en 531. Elle clôt la séquence par l'émission d'un feed-back positif qui marque son approbation.

5. Analyse du discours de l'enseignante sur son action passée

5.1. Les circonstances de l'interaction

Entretien	Analyse
<p>1. wer. euh que comme vous pouvez le remarquer dans ces trois séquences vous avez formulé TROIS demandes de récapitulation pourquoi ↓ Q</p> <p>2. wé. j'ai formulé trois demandes de récapitulation ben pour inciter les élèves à parler euh peut-être qu'ils étaient timides ils voulaient pas parler ou ils avaient peur de parler</p> <p>3. wer. d'accord euh est-ce que les interventions des élèves après la troisième sollicitation sont bien développées au regard de ce à quoi vous attendez deux Q</p> <p>4. wé. oui oui j'ai trouvé que les interventions de mes élèves étaient euh développées</p> <p>5. wer. d'accord euh + et que représente pour VOUS l'activité de récapitulation Q quel intérêt a-t-elle pour le le cours Q</p> <p>6. wé. bon euh l'activité de récapitulation est très importante pour moi euh c'est là où l'enseignant pourra voir si il a atteint son objectif ou ses objectifs ou pas</p> <p>7. wer. d'accord</p> <p>8. wer. euh si les objectifs de votre leçon ont été atteints globalement dans quelles conditions d'échanges pensez-vous avoir aCHEvé votre leçon + d'expression orale Q</p> <p>9. wé. euh j'ai eu franchement j'ai eu du mal à clôturer la leçon euh j'aurais souhaité que les élèves font un récapitulé un récapitulatif de ce de tout ce qui a été dit sans que je à chaque fois j'intervienne j'intervienne pour qu'ils puissent parler</p> <p>10. wer. d'accord euh avez-vous réussi à réaliser dans ce cas tous les objectifs de votre leçon ou vous avez peut-être buté sur un but précis Q ou ça n'a pas marché par exemple Q</p> <p>11. wé. à mon humble avis j'ai RÉussi à obtenir pratiquement euh plutôt pas pratiquement mais j'ai réussi à obtenir les objectifs + à atteindre les objectifs prévus sur ma fiche + euh prévus pour cette pour cette leçon ↓</p>	<p>a/ Une action incitative :</p> <p>L'enseignante qui fait montre d'une assiduité indéfectible afin de réussir à faire récapituler la leçon d'oral, s'explique par la méconnaissance du contexte psychologique dans lequel elle met en place son action professionnelle. L'argument qu'elle avance ne la décharge pas totalement des entorses subies par son projet et qu'elle inflige à l'état psychologique de ses élèves et implicitement à la présence d'un observateur. Bien qu'elle confirme l'aboutissement de son action incitative, elle ne va pas jusqu'à reconnaître que la troisième tentative de récapitulation est conforme à ses attentes.</p> <p>b/ Une action hautement risquée</p> <p>La phase de récapitulation est vitale pour le projet d'action de l'enseignante à titre personnel et collectif comme indiqué par l'emploi du mot enseignant au sens générique. Elle est risquée car elle met en jeu toute la préparation de l'activité orale. Son échec remet en question la totalité des objectifs fixés. Ce qui semble justifier les trois demandes de récapitulation. Nous retenons ici une première information sur le répertoire didactique de l'enseignante qui tend à généraliser un point de vue qui se veut au départ personnel.</p> <p>c/ Une action contrariée : un aveu d'échec</p> <p>Plus qu'une affaire d'assiduité, l'action incitative de l'enseignante rend compte de l'inadéquation entre sa volonté de faire aboutir la tâche de récapitulation avec un minimum d'étayage et les moyens de production à disposition de ses élèves. Cette situation se confond avec le réel de l'activité des travailleurs qui possède son lot d'échecs et de contraintes incluant « ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu ou pu faire » et « ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (Clot, 1999 : 119) que nous montre le dernier extrait.</p> <p>d/ Une action doublement réussie</p> <p>Ce commentaire réaffirme que la phase de récapitulation est partie intégrante du schéma d'action de l'enseignante et non le résultat d'une pratique aléatoire. Elle est doublement réussie dans la mesure où la séquences de récapitulation en tant qu'objectif spécifique de la leçon et en même temps éclairer sur l'aboutissement de la totalité de ses objectifs a permis de la clôturer.</p>

L'auto-confrontation avec l'action passée de l'enseignante constitue une expérience inédite aussi bien pour elle que pour le chercheur. Après

le visionnement de la vidéo et la remise d'une version papier des extraits transcrits, l'attention est tout d'abord orientée vers les circonstances qui ont marqué les séquences de récapitulation.

5.2. Le répertoire didactique

Entretien	Analyse
<p>12. wer. amh d'accord et et d'après vous qu'est-ce qui justifie cette façon de procéder ou de clôturer l'activité d'expression orale Q cette manière de la clôturer de l'achever</p> <p>13. wé. ce qui justifie pour cette façon de procéder ou de clôturer l'activité de l'expression orale c'est c'est plutôt pour moi c'est une vision personnelle</p> <p>14. wer. d'accord et êtes-vous convaincue de du travail que vous avez fait Q voulez-vous procéder autrement à l'avenir = Q est-ce qu'il y a des points que vous cherchez vraiment à changer Q</p> <p>15. wé. oui je suis convaincue mais dorénavant euh même si les élèves arrivent à récapituler tout ce qui a été fait euh dorénavant je vais faire je le ferai moi-même à la fin de la séance + pour plutôt pour clôturer la séance d'expression orale dorénavant je ferai moi-même le je présenterai un récapitulatif pour pour mes élèves</p> <p>16. wer. d'accord donc merci euh</p> <p>17. wé. je vous en prie monsieur M....</p>	<p>Les motifs par ce que</p> <p>e/ Une vision personnelle de l'enseignante</p> <p>Le répertoire didactique de l'enseignant, nous le constatons dans la définition de Cicurel et Rivière et ici même, n'a pas une seule origine et la pratique réflexive en formation ne peut pas être l'unique contexte duquel il puise des atouts pour le développer. La verbalisation du motif de son action passée dévoile que la source qui l'a inspirée n'est rien d'autre que sa vision personnelle. Cet aveu est à mettre en relation avec la généralisation de son point de vue personnel sur la représentation qu'elle se fait au sujet de l'étape de récapitulation signalée plus haut.</p> <p>f/ Une question de conviction</p> <p>La même définition nous apprend que le répertoire didactique ne se rapporte pas seulement à des référents extrascolaires. Il peut être soutenu par des convictions personnelles. Même si le terme n'est pas très significative au plan pragmatique, nous pouvons à la limite le placer côte à côte avec la vision de l'enseignante. Il implique une certitude dans le gestion interactionnelle du résumé de l'activité d'expression orale qui contrecarre tout changement.</p> <p>Les motifs en vue de</p> <p>g/ Déconstruction du répertoire didactique</p> <p>Le répertoire didactique n'est pas une notion figée. Il se construit progressivement au fil des rencontres avec de nouveaux modèles didactiques dont l'expérience professionnelle qui le modifie (Cicurel, 2007 : 20). Malgré sa conviction, l'enseignante envisage une modification qui ne s'interprète pas comme une évolution touchant à l'étayage des apprenants quant à cette récapitulation mais plutôt comme un déconstruction du répertoire didactique dans la mesure où elle projette d'usurper le rôle interactionnel de ses apprenants en faisant le travail à leur place. Il s'agit là d'une spécificité de l'interaction didactique, note Bange : « c'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction (par exemple les consultations), les ouvertures et les clôtures [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (1992 : 72).</p>

Cet extrait de l'entretien s'inscrit dans le prolongement direct du précédent et aucun segment n'a été censuré. Il s'agit de l'interroger sur

les motifs qui ont guidé le mode de clôture de l'activité d'expression orale et l'évaluation qu'elle en fait. L'examen de ses réponses permet de relever les ressources imperceptibles de son répertoire didactique et le sort qu'elle lui réserve dans des projets d'actions futures.

5.2.1 Ressources du répertoire didactique

Nous constatons sans surprise qu'aucune référence à la formation n'a été invoquée par l'enseignante afin de corroborer la mise en mot de sa réflexion qui nous a donné l'opportunité de découvrir la face opaque de son répertoire didactique en prenant connaissance des motifs qui le mettent en fonction.

a- Les motifs *parce que*

Les déclarations faites par l'enseignante renseignent sur la disponibilité de deux motifs qui ont contribué à la mise en place de son plan d'action. Ils se réduisent à une vision et une conviction personnelles. Ces motifs sont les témoins indiscutables de l'absence de formation poussant l'enseignant de façon générale à se fier à des repères liés à la représentation qu'il se fait de sa pratique enseignante.

b- Les motifs *en vue*

Un cours n'est jamais une fin en soi. Il s'inscrit dans un projet à long terme : celui du cours suivant, de l'unité didactique en cours, ou de toute une carrière. Ce *continuum* forge la pratique enseignante et enrichit en permanence son répertoire didactique. L'expérience vécue par l'enseignante interviewée lui a permis de prendre conscience de la difficulté d'une entreprise didactique qui vise à faire résumer oralement une leçon d'expression orale par les apprenants. Il semble que le risque d'un échec insurmontable auquel s'expose la leçon d'oral qui n'est pas correctement assumée par les apprenants dans sa phase de pré-clôture empêche l'enseignante d'envisager des moyens d'étayage à même de contourner les difficultés rencontrées. Les motifs *parce que* mettant en relief le caractère personnel de l'action de l'enseignante, viennent au secours des *motifs en vue* de qui sont orientés également vers un projet d'action futur basé sur une réflexion aussi personnelle et ne donnant aucune chance à une révision de sa pratique en se fiant à d'autres ressources (consultation d'un collègue) ou la création d'une nouvelle forme d'étayage (production d'un schéma facilitateur, alternance du code oral et écrit au tableau, mettre en vrac le résumé pour dissiper la complexité de la tâche, etc.). Le manque de perspective dû à l'absence de formation, a eu pour conséquence la préparation d'un

projet d'action qui a pour but de vider les séquences de récapitulation de leur finalité initiale avouée par l'enseignante, *bon euh l'activité de récapitulation est très importante pour moi euh c'est là où l'enseignant pourra voir si il a atteint son objectif ou ses objectifs ou pas* ; de priver les apprenants d'un atout incontournable dans le développement de leur compétence de communication en s'accaparant de leur rôle interactionnel, *dorénavant je vais faire je le ferai moi-même à la fin de la séance + pour plutôt pour pour clôturer la séance d'expression orale dorénavant je ferai moi-même le je présenterai un récapitulatif pour pour mes élèves* ; et enfin à rétrécir le répertoire didactique alors qu'il est recommandé à tout praticien de le redresser après chaque épreuve didactique.

Conclusion

L'investigation sur le répertoire didactique par le biais d'un entretien en auto-confrontation simple a le grand mérite d'éclairer le chercheur sur la somme des zones muettes de l'action située. C'est que la posture réflexive provoque une nouvelle situation où il est demandé de l'acteur-enseignant de faire une réflexion sur son action passée qui fait de lui l'observateur de sa propre prestation.

La connaissance possède fatalement une double biographie. Celle qui émerge au cours de l'action et exprime l'expérience personnelle des individus et celles typifiées qui proviennent d'un legs socialement approuvé. En s'exprimant sur l'origine sociale de la connaissance, Schütz affirme à juste titre que « seule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle. La plus grande partie vient de la société, elle m'est transmise par mes amis, mes parents, mes professeurs et les professeurs de mes professeurs » (1987 : 19). En contrepartie, le manque d'innovation qui a distingué les motifs *en vue de* de l'enseignante faisant écho aux motifs *parce que* accentuant le caractère personnalisé de la gestion de la séquence de pré-clôture, remet à la surface de notre problématique la dualité entre l'action d'enseignement livrée à elle-même et l'absence de formation. En appont, et dans une perspective de reproblématisation de cette question, il appert que la formation des enseignants, si elle a lieu, ne doit pas se borner à s'occuper exclusivement du *comment* restaurer leurs pratiques de transmission et l'application de procédés méthodologiques de type clinique à l'instar de l'auto-confrontation. Le répertoire didactique de l'enseignant qui peut hypothétiquement parlant s'inspirer de plusieurs modèles didactiques, tel « l'élève que l'on a été » (Cicurel, 2007 : 20), incite la recherche sur les interactions scolaires à investiguer sur le *répertoire d'apprentissage* de l'apprenant en langue étrangère.

Même si le concept est encore en phase de gestation, il mérite une attention toute particulière afin de permettre l'exploration du discours de l'apprenant dans sa phase post-active, et de-là à conjuguer deux répertoires, celui de l'enseignant avec celui de l'apprenant situant la formation et la recherche dans une approche plutôt co-actionnelle.

Bibliographie

Amigues, R. 2003. « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». In Amigues, R., Faïta, D., M. Kherroubi (Éds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, Skholê, hors-série 1, pp. 5-15.

Bange, P. 1992. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». In D. Véronique (coord), *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Paris : Aile n° 1, Encrages, 72 p.

Bigot, V. 2002. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique, analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat sous la direction de Francine Cicurel. Paris III :81 p.

Causa, M. 2003. « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère ». *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éd : Saint-Chamas. septembre 2003 :pp 1-6.

Cicurel, F. 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ». In I. Plazaola Giger et K. Stroumza (Éds). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 20 p.

Cicurel, F et Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz et M-L. Schubauer-Leoni (Éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université. pp.255-266.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 38 p.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. 2000. « Entretiens en autoconfrontation : croisée une méthode en clinique de l'activité ». *Pistes*, revue électronique. Volume 2, n°1, pp. 1-7.

Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 119 p.

Perrenoud, Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur, pp. 30-31.

Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens klincksieck, 252 p.

Notes

¹ La notion de répertoire didactique « réfère à l'ensemble des ressources que possède un enseignant. Tout comme le sujet parlant dispose d'un répertoire verbal dans lequel il puise, le sujet enseignant dispose d'un ensemble de modèles d'actions, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique d'enseignement » (Cicurel et Rivière, 2008 : 264).

² En plus du schéma d'action commun à l'exemple de la connaissance par les participants que « l'interaction-cours s'ouvrira par une séquence d'ouverture, initiée par l'enseignant, avec salutations et probablement annonce du programme de travail du jour », s'adjoint à l'interaction didactique « un schéma (nous l'appelons ici le "scénario prémédité") prémédité unilatéralement par l'enseignant, qui participe également à la structuration locale et globale de l'interaction, et que l'enseignant a élaboré dans un cadre de réflexion didactique plus ou moins rigide » (Bigot, 2002 : 81).

³ D'après l'analyse d'un entretien au sujet d'une leçon d'allemand racontée par un professeur du primaire, l'agir professoral équivaut à « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un savoir-faire à un public donné dans un contexte donné » (Plazaola Giger, 2007 : 37-56 in Cicurel, 2008 : 266). Il suppose donc l'existence d'un but ou d'une planification qui précède la phase de l'action qui la mettra en œuvre dont les motifs et les raisons peuvent être explicités conjointement grâce aux entretiens réflexifs et aux documents de préparation qui facilitent l'opération de didactisation des connaissances à enseigner.

⁴ Le bricolage interactionnel intervient lorsque le processus de mise en application d'un schéma de production est bloqué. Il progresse dans des échanges visant l'ajustement de la parole de l'apprenant afin de le conduire à épouser la forme de discours prescrite par le schéma et qui peut aboutir ou échouer.

⁵ Le schéma injonctif *Parlez encore* qui compte parmi les facteurs qui favorisent la progression du discours est défini par Cicurel comme « une incitation à préciser, approfondir, prolonger » (2011 : 38).

Annexes

Convention de transcription des interactions verbales

La convention de transcription adoptée s'inspire pour une bonne part de celle proposée par l'équipe de GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive) tout en procédant à certaines modifications et ajouts par convenance personnelle. Le tableau ci-dessous contient les signes qui ne figurent pas dans la transcription de l'équipe de GARS.

Signes conventionnels et modélisation	Signification
(Q)	Signalement des questions
(/)	Auto-interruption
M ex : choi S i	Syllabe ou mot accentué
♪	Son bruisé
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : Il parti : ra	Allongement d'une voyelle

→ [] ex : [guliguli] → <i>dis-moi dis-moi</i>	Mot ou énoncé étranger à la langue suivi d'une traduction littérale en italique
[] ex : [stelo]	Prononciation défectueuse renfermant une transcription en API
^a ex : d ^a main = demain	Élision d'une voyelle
^o ex : pour ^o	Prononciation d'un schwa
_ (1 seconde) __ (2 secondes) ___ (3 secondes)	Au-delà de trois secondes la durée de la pause sera indiquée entre parenthèses
ç ex : éco ç = école	Inachèvement d'un mot

Nous proposons à présent la table des conventions de transcription :

1. Majuscules : pour les noms propres
2. interruption avec coupure de la bande ///
3. Incompréhensible : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
4. Chevauchements
5. Multi-transcription /...,...../
6. Commentaire de l'observateur- transcripteur (....)
7. Amorce d'un mot + par exemple : vous ob + vous observez l'image
8. Discours rapporté : « »
9. Syllabation : ... mer...cre...di (id. : 34)

En complément à ces signes relatifs au protocole de la transcription, nous ajoutons les abréviations qui permettent de désigner les locuteurs tout en préservant l'anonymat. Il semble utile de faire remarquer qu'assez souvent, les enseignants interrogent les apprenants par leur prénom ou par leur nom de famille, lesquels font forcément corps avec l'enregistrement. Nous veillerons donc à ce qu'ils soient remplacés par des noms fictifs.

10. Pr : le professeur
11. G (Ahmed) : élève identifié par son prénom
12. F : fille
13. G : garçon
13. F/G (?) : élève non identifié(e)
14. Aps : plusieurs élèves

Convention de transcription de l'entretien

Les principaux signes qui vont faciliter la lecture de nos entretiens tels que symbolisés dans la transcription des extraits de cours et d'entretiens de l'équipe DELCA :

- 1- + : pause courte

- 2- ++ ou +++ pause plus longue
- 3- MAJUSCULE : mot ou syllabe accentuée
- 4- = : allongement syllabique
- 5- ↑ intonation montante
- 6- x-x-x : syllabation
- 7- XXX : séquence inaudible
- 8- O : élision (Cicurel, 2007 : 22)

La même équipe utilise pour la distinction des tours de parole dans l'entretien des numéros dans un ordre croissant tout comme dans la transcription des interactions scolaires. À cette liste de signes conventionnels nous rajoutons d'autres marques qui puissent aider à interpréter les entretiens et à identifier les interlocuteurs :

- 9- Q : question
- 10- : chevauchement
- 11- I : inachèvement
- 12- <> : commentaire de l'interviewer
- 13- ↓ : intonation descendante
- 14- 1 : le numéro des tours de parole est mentionné en chiffre et en gras
- 15- wer : l'interviewer
- 16- wé : l'interviewé



Dr. Mohammed Mekhnache

Université de Biskra

Résumé : Nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au niveau socioculturel et des modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances. La fonction d'évaluation à l'université revêt une importance telle que le nouveau système initié il y a quelques années déjà, a intégré ses différentes formes : la pronostique (diagnostique), la continue (formative/formatrice) et bien sûr la terminale (sommative). Ainsi, orienter l'étudiant (dès sa prise en charge universitaire), le suivre dans sa progression et certifier ses résultats, sont les trois éléments nécessaires pris en charge par les différentes formes de l'évaluation.

Mots-clés : Evaluation formative - évaluation terminale - régulation - certification - objectivité - subjectivité.

المخلص: نعلم جليا أن حقيقية تقييماتنا كأحكام ذاتية و ذلك بعد أم أصبحت ملاحظة الأفراد في اختلافهم أكثر من تشابههم حتى و إن كان لديهم نفس الخلفية الاجتماعية الثقافية و نفس طريقة الحياة، و يعيشون في نفس البلد. إن وظيفة التقييم في الجامعة تلعب دورا مهما، فهي كالنظام المعتمد مؤخرا، حيث دمج مختلف أشكاله: (التشخيصي) التنبؤي، (التكويني/التدريبي)، و بالطبع النهائي (التجميعي). أيضا يوجد الطالب (منذ دخوله الجامعي)، متابعة تطوره، و التصديق على نتائجه تعد العناصر الثلاث المهمة المأخوذة بعين الاعتبار في مختلف التقييمات.

الكلمات المفتاحية: التقييم التكويني- التقييم النهائي- تنظيم- شهادة- موضوعية- الذاتية.

Abstract: We know that our assessments as judgments are subjective. This is because, even in the socio-cultural environment and living relatives in the same country, people are more noticeable by their differences than their similarities. The evaluation function at the university is so important that the new system introduced there has already a few years, to integrate different forms: the predictive (diagnostic), the continuous (formative) and of course the end (summative).

Keywords: formative evaluation - terminal evaluation - regulation - certification - objectivity subjectivity

Introduction

Enseigner et apprendre dans le nouveau système de formation initié à l'université, sont, semble-t-il, deux démarches complémentaires et interactives. Ces deux projets doivent inéluctablement se rencontrer pour une meilleure rentabilité et pour plus d'efficacité dans le système universitaire.

Toutefois, il est légitime de se demander comment et dans quelle mesure ces deux projets peuvent se rencontrer afin de juger de son efficacité réelle. C'est sans nul doute en procédant à des évaluations périodiques tant au niveau pédagogique (l'enseignant, pour se remettre en question, l'étudiant, pour vérifier sa progression et se voir ainsi décerner un diplôme) qu'au niveau institutionnel (pour d'éventuelles régulations).

Dans ce cadre, le processus d'enseignement universitaire prévoit de recourir systématiquement et périodiquement à deux types d'évaluation permettant à l'étudiant non seulement de progresser mais aussi d'accéder aux paliers supérieurs de sa formation.

Mais ces deux types d'évaluation sont-ils effectivement pris en charge objectivement par les enseignants, et au-delà par l'administration ?

Ne serait-on pas dans le fait de faire «passer» tout le monde pour satisfaire tout le monde : les étudiants (en obtenant le fameux sésame qui leur ouvre la porte du travail) et la tutelle (pour dire que les réformes sont une véritable réussite) ?

Notre objectif à travers cette modeste contribution serait de mettre en relief les difficultés que peuvent revêtir ces deux formes d'évaluation dans la mesure où certains facteurs inhibiteurs pourraient entraver le bon déroulement du processus de formation universitaire. Dans ce cas, la formation de l'étudiant serait tronquée, d'où la nécessité de revoir de fond en comble le système pour une meilleure valorisation des enseignements et des diplômes octroyés.

Dans un premier temps nous allons, au risque de tomber dans le désuet, présenter succinctement les différentes formes de l'évaluation. Nous consacrerons, dans un deuxième temps une partie à l'évaluation continue, (gage d'une bonne formation de l'étudiant du fait de son implication directe), et la manière dont elle est gérée. Une troisième et dernière partie sera réservée à l'analyse de quelques sujets d'examens pour déterminer les principaux savoirs présentés et évalués.

L'ensemble sera couronné de quelques propositions pour une meilleure prise en charge du système évaluation universitaire.

1. L'évaluation, essai de définition

Nous savons pertinemment que, comme nous l'avons mentionné plus haut, nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au milieu socioculturel et modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances.

Jusqu'aux années soixante, et jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, les objectifs du cours de langues étrangères étaient essentiellement d'ordre linguistique ; l'évaluation également : exercices à trous dans lesquels il fallait placer le lexique adéquat ou la forme grammaticalement correcte, phrases à compléter ou à transformer, adjectifs à placer, etc. Il faut cependant rappeler le Test CGM 62 de Mialaret et Malandain qui était déjà un solide moyen tant pour le diagnostic que pour le formatif et le sommatif, même s'il était à dominante linguistique.

Dans de telles évaluations (qui évitent les risques du «subjectif»), le seul objectif poursuivi est l'évaluation des *connaissances*, pour employer le terme de Bloom relatif à sa fameuse taxonomie.

Il faudrait toutefois signaler que ce type d'évaluation est encore utilisé dans nos classes, et très peu d'attention est réservé à la langue en tant qu'outil, certes de communication en classe, mais qui doit être utilisé hors de la classe, et vecteur d'une certaine culture, d'un certain savoir, savoir-faire et beaucoup plus d'une certaine esthétique dans l'expression.

Aussi est-il important de signaler, lorsque l'intérêt s'est déplacé à des situations de communication les plus vraisemblables, des difficultés sont apparues quant à l'évaluation des compétences globales, compte tenu de la difficulté à proposer dans le cadre de la salle de classe, des tâches d'évaluation qui soient les plus semblables possibles à des situations de communication authentique.

Prise sur ce volet, nous nous contenterons de dire que l'évaluation, pour reprendre la définition donnée par De Ketele (1993:114), c'est « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé, en vue de prendre une décision. »

Cela revient à dire que l'évaluation pédagogique doit répondre à trois exigences essentielles :

- la nécessité de recueillir des informations à partir des performances des apprenants. Ces informations concernent aussi bien les progrès que les lacunes, les besoins et les attentes des élèves, et, peuvent être recueillies à tout moment de la séquence pédagogique, c'est-à-dire avant, pendant ou après l'apprentissage ;
- la nécessité de baser son évaluation sur un ensemble de critères ou de principes auxquels on se réfère pour juger de la valeur des performances des élèves. Ces critères traduisent en principe les objectifs pédagogiques, objet des apprentissages ;
- la prise de décision qui consiste non seulement à vérifier, à partir des informations recueillies si les objectifs que l'on s'est fixés sont atteints, mais aussi à mettre en place un ensemble d'actions permettant, le cas échéant, d'apporter les régulations, les corrections, les remédiations nécessaires à un meilleur rendement pédagogique des élèves.

2. Buts de l'évaluation

Dans notre contexte, les buts de l'évaluation peuvent être centrés soit sur l'étudiant, soit sur l'enseignant, soit ils concernent directement le système dans sa globalité.

Il n'est pas dans notre intention de faire le «procès», ni des enseignants ni du système ; nous allons donc nous contenter de l'évaluation centrée sur l'étudiant et son parcours pédagogique.

Ces buts donc peuvent être énumérés comme suit :

a- favoriser l'apprentissage

Si l'évaluation est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs pédagogiques fixés au préalable sont atteints par l'apprenant, il va sans dire qu'elle doit d'abord être à son service, c'est-à-dire à celui de son apprentissage. Autrement dit, l'évaluation ne doit pas se limiter à une note, à une appréciation ou à un constat. Elle doit plutôt permettre à l'enseignant évaluateur de prendre les informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense. Elle doit aussi aider l'apprenant à prendre conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui y sont liées, ainsi que des difficultés qu'il peut rencontrer. C'est en se situant par rapport à cela que l'apprenant peut progresser dans son apprentissage.

b- certifier les résultats

L'évaluation sous la forme d'examens (diplômes) revêt une importance grandissante pour les parents, l'institution et la société en général. Elle permet en effet, à ceux-ci de savoir si les objectifs de formation ont été

atteints, et à l'élève de bénéficier d'une récompense sociale : possibilité de poursuivre ses études, trouver un emploi, bénéficier d'une formation, etc.

3. Fonctions de l'évaluation

Les buts sus-cités ne sauraient être atteints que si l'on appliquait les différentes fonctions qui lui sont assignés.

Sans entrer dans les détails, nous empruntons à M. Pendanx (1998 : 50-54) les grands axes des fonctions.

En effet, l'évaluation prend trois formes différentes exploitées à tout moment de l'acte pédagogique :

1- Elle peut être abordée avant une période d'apprentissage : dans ce cas elle est initiale, prédictive et sert à déceler les carences pour une meilleure orientation.

2- Elle est exploitée pendant le processus d'apprentissage : dans ce cas elle est continue, formative/formatrice et sert de régulation des apprentissages.

3- Elle intervient enfin après une période donnée d'apprentissage et revêt un caractère bilan: dans ce cas elle est finale, sommative et sert de certification des acquis.

L'évaluation que nous privilégions est sans conteste celle liée au processus de formation. Sans diminuer de la valeur des autres (qui sont d'ailleurs aussi importantes), disons que l'évaluation formative/formatrice cible directement l'étudiant et sa formation intrinsèque.

Elle offre une panoplie d'avantages qui font ses lignes de forces. En rejoignant R. Abrecht (1991) dans son analyse, nous pouvons les énumérer comme suit :

- l'évaluation formative s'adresse à l'élève (l'étudiant) : c'est lui qu'elle veut concerner ;
- elle l'implique dans son apprentissage par une conscience qu'il doit prendre.
- elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper ;
- elle cherche l'adaptation à une situation individuelle, elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité ;
- elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche ;
- elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement) ;

- elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non les sanctionner ;
- elle est destinée à aider l'élève (l'étudiant), et peut servir l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement son enseignement, et de disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques d'une certaine ampleur ;
- elle est ouverte, laissant une large part à l'initiative et à l'épanouissement des styles individuels, loin de la sclérose du modèle pédagogique bien rodé ;
- elle est toujours nouvelle, obligeant l'élève (l'étudiant) à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée, et très éloignée de l'application d'une recette quelconque ;
- elle fait primer l'interaction ;
- elle oblige enfin à interpréter continuellement le contexte dans lequel on se trouve en même temps qu'on élabore son parcours, ses stratégies en fonction de cette interprétation progressive.

Il est souhaitable que nos enseignants soient dotés de moyens qui leur permettraient de s'imprégner efficacement de ce moyen que nous estimons approprié, car elle (l'évaluation formative) répond aux quatre principes fondamentaux qui sous-tendent l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, en général :

- 1- la régulation : haltes indispensables pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement ;
- 2- l'implication : participation active enseignant/élève à favoriser l'aboutissement de l'action éducative ;
- 3- l'autonomie : conséquence directe de l'implication, auto jugement de l'élève qui devient un sujet actif ; l'enseignant quant à lui, peut adapter et modifier ses directives, exercer des propriétés ;
- 4- l'efficacité : le souci majeur étant de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficacité dans tous les domaines.

Répondre à tous les besoins et arriver au perfectionnement ne peuvent se concrétiser que dans un cadre de travail bien organisé, sain, par une équipe pédagogique dynamique et rompu à ce type d'activités.

Signalons, enfin, que l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative est l'évaluation formatrice. Proposée par un groupe de chercheurs de l'Académie d'Aix-Marseille (G. Nunziati, J.-J. Bonniol et R. Amigues), l'évaluation formatrice centre l'approche, comme l'a expliqué J.-J. Bonniol (1986), cité par R. Abrecht (199 :41) sur « la régulation assurée par l'élève lui-même », la distinguant de l'évaluation formative « dont la régulation concerne en priorité les stratégies

pédagogiques du maître. »

4. L'évaluation à l'université

4.1. L'évaluation continue

Dans le cadre du système LMD nouvellement instauré, l'évaluation a une place importante dans le processus de formation.

En effet, l'étudiant doit être constamment évalué à travers les différentes activités/recherches qu'il aura à effectuer pendant les cours et ailleurs. Il doit continuellement rendre compte à ses enseignants et à ses pairs, des différents travaux effectués lors de manifestations : conférences, séminaires, journées d'études, etc., auxquels il aurait assisté et participé.

Sur un autre volet, des travaux personnels lui seront demandés : ils varient entre la préparation et la présentation de fiches de lecture, exposés, etc.

Tous ces travaux (entrant dans le cadre de l'évaluation continue) seront bien évidemment sanctionnés de notes chiffrées qui s'ajouteront à celle obtenues lors des évaluations terminales, à la fin de chaque semestre. La note pondérée décidera de la validation (ou non) de l'unité d'enseignement: ce qui permettra à l'étudiant d'accéder (ou non) au palier supérieur.

Il est à signaler que si une unité d'enseignement n'était pas acquise en session normale, l'étudiant aurait une seconde chance de se rattraper. Dans ce cas, une session de rattrapage est prévue soit à la fin du semestre, soit à la fin de l'année. Néanmoins, il faudrait préciser que cette forme d'évaluation diffère d'une université à une autre, et même au sein de la même université, d'une filière à une autre, du fait de l'»inexistence» (ou des fois de l'»opacité») de textes régissant clairement le système évaluatif ainsi prévu.

Dans ce sens, faut-il prévoir une note pour l'*assiduité* de l'étudiant ? Si tel était le cas, qu'appellerait-on *assiduité* : présence physique quotidienne ? Présence et activité pédagogique effective ? Ou autre chose à définir ? La subjectivité dans ces évaluations continues peut faire son apparition de temps à autre, surtout dans certaines unités où l'évaluation est sujette à l'*appréciation* de l'enseignant et non à la *mesure*.

D'autres facteurs coercitifs peuvent influencer sur cette forme d'évaluation. Nous en citons celles qui nous paraissent les plus essentielles :

- Sureffectif : les groupes classes dépassent largement les normes exigées dans le système LMD ;
- Volume horaire : le volume horaire imparti aux différents modules est parfois vraiment «insignifiant» ;
- Suivi pédagogique : l'impossibilité de suivre chaque étudiant dans son parcours pédagogique et scientifique ;
- Absences : les absences à répétition des certains étudiants (surtout les fonctionnaires d'entre eux) entrave énormément la progression de chacun dans son parcours, et de là à son évaluation juste et objective.

Ces facteurs réunis ne permettent pas de procéder à une évaluation continue rigoureuse, efficace, juste et fiable. Les efforts ainsi fournis sont en deçà de ce qui est demandé, attendu et souhaité.

En somme, nous pensons que, pour procéder à une évaluation fiable et efficace, il faudrait prendre en considération les éléments suivants :

1- revoir à la baisse les effectifs actuels des étudiants, quitte à «surcharger» le volume horaire des enseignants. L'effectif est gage de réussite des enseignements : c'est la quintessence même du système LMD ;

2- revoir à la hausse le volume horaire réservé à chaque unité en alliant les cours théoriques aux travaux dirigés, véritables jauges des efforts des étudiants ;

3- impliquer effectivement les étudiants dans le processus de formation en leur proposant des recherches (dignes de ce nom) pour se forger une méthodologie saine et efficace.

Ces éléments pris en charge réellement ne feraient que renforcer les enseignements demandés et, par conséquent une meilleure évaluation.

4.2. L'évaluation sommative

C'est cette forme d'évaluation qui est «privilegiée» par tous les acteurs du système pédagogique. Elle permet, en effet, de faire le bilan afin de certifier les acquis. Cette certification est capitale dans la poursuite du processus systémique et aussi dans la carrière (de recherche ou professionnelle) de l'étudiant.

Elle porte sur le passé et permet de contrôler ainsi les acquis et teste les savoirs acquis au cours soit d'un semestre soit d'une année d'apprentissage. Elle intervient aussi pour faire le bilan de la formation et des résultats obtenus : traduits en notes, ils certifient l'état de cette formation et situent l'étudiant par rapport à une norme en vue d'un classement.

Elle permet donc de sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis et accumulés tout au long du cursus d'études.

A l'université, cette évaluation est censée vérifier et contrôler les niveaux moyen et supérieur (si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom) : application, analyse, synthèse et évaluation.

Néanmoins, telle que pratiquée réellement, cette forme est loin d'être prise en charge par les enseignants, et ce au vu de nombreuses contraintes et écueils (parfois objectifs) qui se dressent devant eux. On pourrait citer, entre autres :

- a- nombre important de copies à corriger,
- b- niveau des étudiants,
- c- «hantise» de la subjectivité.

A cet effet, les enseignants prévoient d'autres outils d'évaluation qui leur permettent non seulement d'être le plus objectif possible, mais aussi et surtout terminer dans les temps (fixés par la tutelle) et «aider» les étudiants pour avoir la moyenne.

Dans ces conditions, le QCM est généralement le canevas le plus approprié, et ce malgré les difficultés qu'ils présentent dans son élaboration. Il convient aussi de souligner que bon nombre de sujets proposés ne répondent pas souvent aux normes des consignes.

La rédaction de la consigne doit être très explicite, et ce comme l'a affirmé A. Beaucourt (1997), cité par J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 136) : « le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le moins de doutes, les différentes propositions et informations contenues. »

En somme, l'évaluation sommative répond à une fonction sociale et institutionnelle, alors que l'évaluation formative/formatrice, elle, poursuit un but pédagogique et de recherche. Le tableau ci-dessous, emprunté à M. Minder (1999 : 287) résume parfaitement les critères de l'une et de l'autre évaluation :

Evaluation formative	Evaluation sommative
1. <i>Elle est analytique</i> : c'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnel	1. <i>Elle est globale</i> : c'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière.
2. <i>Elle est continue</i> : elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage (fin de leçon).	2. <i>Elle est ponctuelle</i> : elle intervient à des moments précis, clôturant un chapitre (interrogation) ou une période scolaire (examen).

Evaluation formative	Evaluation sommative
1. <i>Elle est diagnostique</i> : elle situe l'élève par rapport à l'objectif, identifie les erreurs et décèle les faiblesses de l'apprentissage.	1. <i>Elle est statistique</i> : elle situe les notes individuelles dans la distribution de l'ensemble des notes.
2. <i>Elle est corrective</i> : elle débouche sur des activités d'ajustement, assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif.	2. <i>Elle est normative</i> : elle réalise un constat en termes de réussite ou d'échecs.

Conclusion

Pour terminer, nous dirons que l'évaluation universitaire dans ses formes (continue et terminale) actuelles ne peut en aucune manière refléter le niveau réel de nos étudiants, du moins ceux qui se spécialisent en français langue étrangère (FLE). Pour rehausser le niveau de nos étudiants et revaloriser nos diplômes, il serait judicieux de procéder à des réformes plus profondes en tenant en considérations les éléments suivants :

Recruter en graduation à partir des tests de langue : En effet, nous suggérons que l'inscription en graduation pour la préparation d'une licence d'enseignement se fasse désormais non pas en fonction de la filière du baccalauréat, ni des places pédagogiques disponibles, mais en fonction de tests d'admissibilité et d'admission organisés conjointement avant le début effectif des enseignements.

Ces tests vont cibler aussi bien l'écrit (connaissances linguistiques et littéraires) que l'oral (discussion avec les membres d'un jury, par exemple) afin de juger les capacités réelles en la matière du futur étudiant-professeur de langue.

Les enseignements à prodiguer doivent impérativement répondre aux exigences et critères de perfection, et ce dans les aspects de la langue.

Revenir à une formation classique de quatre années : Cette formation alliant théorie et pratique, devient plus qu'une nécessité : elle une exigence et un ... souhait.

Renforcer la pratique systématique de la langue : Nous estimons que les deux premières années d'enseignement seront exclusivement consacrées à la pratique de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un volume horaire « respectable » sera réservé à l'étude et l'analyse des domaines linguistique (les différentes écoles, les différents concepts et théories linguistiques, la phonétique, la syntaxe, etc.), et littéraire (les différents courants littéraires, l'histoire de la littérature française,

maghrébine, africaine, etc.) par le biais de textes littéraires des grands auteurs qui ont marqué la littérature d'une empreinte indélébile.

Adopter une spécialisation graduelle : Les deux dernières années seront, quant à elles, destinées au renforcement des acquis dans le cadre d'une « spécialisation » qui sera orientée vers les domaines connus, à savoir la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences des textes littéraires. Cette spécialisation se fera d'abord dans un cadre général avant d'être plus fine, plus « pointilleuse » à la fin du cursus. Dans cette perspective, l'étudiant sera appelé à préparer un mémoire de fin d'étude qu'il soutiendra publiquement, et suivre un stage d'application pratique (au niveau d'établissements scolaires de son choix). Le stage sera bien évidemment couronné par la rédaction d'un compte rendu évaluable.

Ainsi, il est nécessaire de revoir le système de formation initiale et impliquer réellement tous les acteurs par la création d'équipes de formateurs dynamiques, de profils différents, prêtes à participer efficacement dans l'«édification» de l'enseignant et du chercheur de demain. La formation initiale, comme nous l'avons annoncé doit prendre en charge les différents aspects de la langue dans le cadre de modules (non compensatoires, comme c'est le cas actuellement) où l'étudiant aura à acquérir savoirs et savoir-faire propres à sa formation universitaire et sa formation future en tant qu'enseignant ou chercheur. En définitive, l'évaluation à l'université n'est qu'un maillon dans une chaîne complexe. Tout sera désormais pris en charge d'une manière rigoureuse : un étudiant bien évalué (objectivement évalué) est un futur enseignant bon évaluateur (évaluateur objectif).

Bibliographie

Abrecht, R. 1991. *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M-T. 1996. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.

Bertocchini, P., Costanzo, E. 1989. *Manuel d'autoformation. A l'usage des professeurs de langue*. Paris : Hachette.

Besse, H., Galisson. R. 1980. *Polémique en didactique*. Paris : Clé International.

Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Bolton, S. 1991. *Evaluer la compétence communicative en langue étrangère*.

Paris : Didier.

Bordallo, I., Ginestet, J.P. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.

Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. 1991. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé International.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. 1989. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.

Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. 2009. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck université.

Figari, G. 1994. *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Hadji, C. 1989. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.

Minder, M. 1999. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tagliante, C. 1979. *L'évaluation*. Paris : Clé International.

Pratiques grammaticales en classe de FLE: Etat des lieux et perspectives didactiques



Dr. Abdelhamid Kridech
Université de Mostaganem

Résumé : Notre article peut s'inscrire comme une tentative de réflexion sur la didactique de la grammaire du F.L.E. Nous nous interrogerons sur la place de la grammaire dans le processus d'enseignement - apprentissage du français en classe de français. Nous ne pouvons proposer recettes ou conseils, ni fournir un parcours unique dont il nous faudrait expliciter et démontrer les avantages particuliers mais de montrer les possibilités de traitements de situations grammaticales, même si aucune démarche ne peut véritablement garantir la validité permanente des résultats obtenus. Nous pensons qu'il est indispensable de réfléchir sur la pertinence des objectifs pour l'enseignement grammatical et sur la formation des enseignants en didactique de la grammaire du FLE. Pour cela, nous entreprendrons une analyse des manuels de la 3^{ème} année secondaire et de la 2^{ème} année moyenne, tous deux édités en 2004 par l'Office national des publications scolaires du ministère de l'Education Nationale. Dans notre étude, nous traiterons le problème de l'apprentissage qui doit viser, non pas uniquement des savoirs (étiquetage et reconnaissance) mais des savoir-faire (grammaire au service de la production de textes oraux et écrits dans leur dimension énonciative autant qu'orthographique) et des savoir-comprendre (grammaire au service de la lecture). Bref, il est urgent de repenser à la construction d'un apprentissage intégré de la grammaire.

Mots-clés : Français langue étrangère - enseignement - apprentissage - manuels scolaires - pratiques grammaticales

المخلص: إذا اعتبرنا أن هذه الدراسة من تجليات التفكير في فنيات إدماجية لطرائق تدريس اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية، فإن تساؤلات تتبادر على ذهن الباحث، حول تلك المكانة التي تؤدّيها عملية تعليم قواعد اللغة الفرنسية ضمن مسار التدريس، من حيث الممارسة، والتدريب على القواعد اللغوية وسط أقسام اللغة. إن هذا الطرح يقتضي الموضوعية، والابتعاد عن الذاتية، وعدم التسرع في تقديم وصفات جاهزة، ونصائح موحدة تنأى عن متطلبات الواقع التعليمي، إنما بالإمكان عرض مجموعة من الآليات الخاصة بمعالجة وضعيات لغوية معينة، من شأنها ضمان وبصفة مستمرة صحة النتائج المحصل عليها للراقي - إلى حد كبير - بالعملية التعليمية لقواعد اللغة الفرنسية، والاهتمام بالمكوّنين، ومدّهم بتقنيات جديدة تساهم في تطورها. وعلى ذلك، فإن الدراسة هذه مخصصة لتحليل محتوى المناهج المدرسية للسنة الثالثة ثانوي، والسنة الثانية متوسط، الصادرة عام 4002 عن ديوان المطبوعات والنشر المدرسي لوزارة التربية الوطنية وذلك قصد معالجة النقائص التي تعدت الجانب المعرفي، إلى الجانب

المهري في اكتساب ميكانزمات قواعد اللغة، لإنتاج نصوص أو فقرات، بطريقة شفوية أو كتابية، مستندة على المهارات اللغوية الأربع، والتفكير الاستعجالي في بناء منظومة تعليمية مدمجة لقواعد اللغة.

الكلمات المفتاحية: فرنسية لغة أجنبية - التعليم - التعلم - الكتاب المدرسي - الممارسة النحوية.

Abstract: This study is a tentative reflection on the teaching of grammar of French as a foreign language. It will examine the place of grammar in the teaching- learning process of French in a French classroom. In this study I do not pretend to come up with ready-made answers or tips, or provide a unique itinerary whose advantages and benefits have to be demonstrated. My aim is to show the potential treatment of grammatical situations, even though no action can everlastingly stand. I believe that it is essential to reflect on the relevance of the objectives behind the teaching of grammar and the training of teachers in their process of teaching grammar. Therefore, I will carry out an analysis of textbooks used by secondary and middle school levels, respectively third year and second year pupils. Both text books were published in 2004 in partnership of the ministry of education and the national office in charge of the publication of school manuals. In my study, I will deal with the question of learning which should, not only be knowledge oriented (labeling and recognition) but should aim above all to set up a number of competencies /know-how, i.e. (a grammar favoring the production of both oral and written texts in their enunciative and orthographic dimensions) Hence, it is urgent to rethink the construction of an integrated learning of grammar.

Keywords: Teaching of grammar - the teaching - learning - French classroom - textbooks - school manuals

Introduction

Aussi familier que puisse sembler le terme de « grammaire » car fréquemment utilisé tout au long des trajectoires scolaires et universitaires, il convient de noter que la grammaire est une discipline très ancienne, par rapport à la linguistique qui est une discipline beaucoup plus récente (XIXe). La première grammaire connue (en tant qu'ouvrage constitué) est une description du Sanskrit de Panini¹ qui daterait du IVe siècle avant J.-C. Ce qui ne signifie pas que Panini ait été le premier grammairien indien (il cite lui même des prédécesseurs, mais les ouvrages de ces derniers n'ont pas survécu). Par ailleurs, des documents (Rgveda) beaucoup plus anciens (XVe siècle av. J.-C. environ) font déjà état de spéculations sur la nature et la structure de la parole humaine. Cette discipline a d'emblée des objectifs pratiques.

Parler de « grammaire » n'est jamais chose facile. C'est un terme

extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables. Elle est tour à tour « l'outil » d'analyse et « l'objet » qu'on analyse. La grammaire peut tout à la fois décrire des normes et des systèmes de règles à respecter. Elle définit des catégories (classe de mots) auxquelles se rattacherait des propriétés fonctionnelles.

Longtemps rattachée à la logique aristotélicienne, elle spéculait sur l'organisation de la pensée humaine et calque les propriétés logiques d'une langue sur les propriétés logiques du raisonnement humain. Bref, elle décrit, elle prescrit, elle énonce les lois autant qu'elle les crée, elle jouxte avec la génétique et la biologie par certains côtés ou encore se trouve confinée dans le cadre plus étroit des réalisations discursives écrites ou orales, elle inclut quelquefois le « paralinguistique »², devient ainsi grammaire du corps, grammaire des gestes pour devenir toujours par extension grammaire de la musique ou grammaire de la peinture.

Par ailleurs, elle inclut la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Elle est distributionnelle, ou encore transformationnelle, générative ou générative et transformationnelle. Elle est thématique, notionnelle (les grammaires onomasiologiques) ou encore s'intègre dans une grammaire des catégories. Elle définit enfin des méthodologies quelquefois complexes, des concepts opératoires plus ou moins riches et divers et se donne des objectifs variés selon le « public » auquel elle s'adresse.

De cette diversité, on retiendra que la notion de grammaire est complexe et variable, et ce contrairement au sens commun qui imagine, comme d'ailleurs bon nombre d'enseignants de langue, que la grammaire d'une langue n'est qu'une fidèle description de règles strictes que l'on doit connaître et appliquer.

Grammaire et enseignement du français

Un des grands axes que nous souhaitons interroger est celui de la place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère. Ce qui importe dans la démarche que nous souhaitons adopter n'est pas qu'une approche soit meilleure qu'une autre, mais plutôt qu'à tel moment d'enseignement/apprentissage de la langue une approche soit perçue par les acteurs présents comme étant meilleure qu'une autre, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. La faisabilité ou la non faisabilité d'une élaboration conceptuelle innovante aux différents courants linguistiques n'est qu'une des questions qui peut effectivement se poser sans entraîner pour autant une adhésion totale. Ce qui n'enlève en rien l'intérêt que l'on peut porter à ce qu'on pourra appeler la pratique

grammaticale d'actualité tout en laissant une longueur d'avance sur les représentations que l'on peut avoir d'une langue en action (attestée dans le corpus), dans des contextes particuliers (la classe de langue) avec des acteurs que sont les apprenants et l'enseignant de langue.

P. Chareaudeau affirme que l'enseignement du français langue étrangère souffre de la multiplication des modèles d'analyse de la langue à enseigner (Chareaudeau, 1996). Nous pensons que le problème se situe en amont au niveau des institutions et dans le sens de la relation savoir - savant, savoir - faire ou savoir - enseigné. Il nous paraît peu souhaitable de vouloir s'inspirer d'une grammaire de référence particulière (ancienne ou nouvelle, toujours relative à... et toujours incomplète) mais il nous semble important qu'un enseignant de langue puisse acquérir et faire acquérir des principes méthodologiques opératoires permettant le cas échéant la « *co-construction* » de micro - grammaires, pragmatiques, visant simplement à rendre compte d'un événement « *grammatical* » tel qu'il peut se présenter dans les circonstances particulières du cours de langue. Il ne s'agit ni de transformer l'enseignant de langue en linguiste confirmé, ni de sous-estimer l'intérêt des approches plus spécialisées mais de promouvoir seulement plus de souplesse dans un champ disciplinaire mal délimité et qui souffre d'un regrettable enfermement théorique et méthodologique.

Perspectives didactiques de la grammaire du Fle

L'objectif assigné au français pour les élèves scolarisés est de doter l'apprenant d'un certain nombre de savoirs pratiques en vue d'une utilisation autonome de la langue, pour communiquer, se cultiver, poursuivre et approfondir la connaissance et la maîtrise de la langue et développer une compétence de communication tant à l'écrit qu'à l'oral.

Plusieurs difficultés, parmi lesquelles le manque de diversification des textes et l'inadéquation de la pratique grammaticale, semblent occuper une place importante dans l'enseignement-apprentissage du français. En dépit des instructions et des recommandations formulées dans les programmes actuels³ pour le renforcement des outils d'analyse grammaticale en classe de français, /se limitant toutefois au fonctionnement morphologique (les formes de mots) et syntaxique (combinaison de ces mots entre eux), les enseignants se contentent de faire de l'analyse logique de la phrase.

Liée à l'histoire de l'enseignement et destinée à l'apprentissage de la langue, « *la grammaire scolaire est, par nature, simplificatrice* » (Petiot, 2000 :19) et quelque peu en retrait par rapport à la

linguistique. Sa fonction est à la fois descriptive et normative car elle privilégie l'emploi des usages courants et juge correct ou incorrect des écrits des élèves. Elle est rappelée dans les instructions officielles qui en formulent les objectifs, élaborent les programmes et les manuels. Elle a pour fonction de faire apprendre la « *langue la plus correcte possible* »⁴ tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle vise par conséquent la lecture, la compréhension et l'écriture des textes pour faire acquérir des connaissances générales et applicables.

Dans la réalité scolaire, pour la plupart des enseignants et élèves, la grammaire est un ensemble de leçons et d'exercices d'application portant sur l'analyse des mots et des propositions (analyse logique), partant souvent du sens pour atteindre ce qui est syntaxique. Elle se limite seulement au fonctionnement morphologique (les formes de mots) et syntaxique (combinaison de ces mots entre eux) alors qu'elle devrait rendre compte de tout ce qui constitue une langue dans sa forme et dans son sens. Elle se limite à l'analyse de la phrase isolément des autres composantes du texte.

Notre étude peut inscrire comme une tentative de réflexion sur la didactique de la grammaire du F.L.E. Nous ne pouvons proposer recettes ou conseils, ni fournir un parcours unique dont il nous faudrait expliciter et démontrer les avantages particuliers. Il s'agit de montrer les possibilités de traitements de situations grammaticales, même si aucune démarche ne peut véritablement garantir la validité permanente des résultats obtenus. Cependant, il y a lieu de recenser et de distinguer les *demandes* et les *besoins* grammaticaux des apprenants, ce qui n'est pas une démarche facile.

Elle est, à nos yeux, importante car l'enseignant de langue ne peut véritablement intervenir efficacement à propos des *besoins* grammaticaux des apprenants. La demande grammaticale est le plus souvent explicite, consciente et relève des préoccupations socioculturelles et linguistiques des apprenants. Il s'agit pour l'apprenant d'exprimer une certaine idée de la langue qu'il s'efforce d'acquérir, de la manière de l'acquérir, en d'autres termes du type d'enseignement qu'il croit devoir recevoir. Ces demandes souvent formulées, peuvent être discutées, critiquées et quelquefois en partie satisfaites sans que l'on observe d'améliorations significatives des performances des apprenants. Les « besoins » de l'apprenant, en revanche, ne peuvent s'identifier que sur des repères lors de la production orale ou écrite, ils sont implicites et sans doute en bonne part inconscients.

Ils se révèlent dans des modes de structuration des énoncés effectivement réalisés et sont du domaine de l'*interlangue* des apprenants. Ce n'est

qu'après avoir cerné au mieux les zones d'intervention grammaticales chez les apprenants que l'enseignant peut proposer des situations de conceptualisations grammaticales ponctuelles.

Manuels Scolaires et Pratiques Grammaticales

L'enseignement de la grammaire du français existe depuis plus d'un siècle et demi et les notions grammaticales n'ont pas ou très peu changé. Les enseignants ont transformé ce savoir en un véritable patrimoine culturel qui n'est que très rarement l'objet d'une remise en question. De temps en temps, s'élève une voix pour dénoncer l'inadéquation de la terminologie, la lourdeur des programmes, la répétition des mêmes apprentissages.

En Algérie, on n'enseigne pas à parler, lire et écrire en langue française. On enseigne la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la production d'écrits. Les manuels scolaires et plus particulièrement les livres de langue (parfois de grammaire), qui ont ainsi une vocation pédagogique, renseignent les apprenants sur les règles qui régissent l'usage d'une langue à partir d'une grammaire normative qui impose le bon usage et sanctionne « les fautes » de langue. La faculté langagière consiste en premier lieu en une connaissance de la grammaire.

Malheureusement, dans les manuels scolaires, le descriptif des leçons à dispenser aux élèves montre à quel point la maîtrise de la langue est un objectif oublié. Nous avons entrepris une analyse des manuels de la 3^{ème} année secondaire et de la 2^{ème} année moyenne, tous deux édités en 2004 par l'Office national des publications scolaires du ministère de l'Education Nationale.

Nous avons tiré les remarques suivantes :

Le Manuel de la 3^{ème} année secondaire est réparti en 04 projets. Chaque projet ou Unité didactique se divise en plusieurs phases : compréhension de l'écrit (compréhension et synthèse), analyse de texte (comportant à son tour le lexique, la syntaxe et conjugaison), expression écrite (préparation à l'écrit et production de texte), phase d'élargissement (production divergente). Mais l'espoir que des liens soient tissés entre ces approches de la langue disparaît aussitôt la lecture des sous rubriques.

Les élèves de la 2^{ème} année moyenne ont deux livres de français, l'un de lecture l'autre intitulé *les outils de langue*. Le manuel est réparti en quatre grands axes : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison. Chaque partie contient des cours organisés en trois activités : j'observe, j'analyse et je retiens.

Le Manuel de la 3^{ème} année secondaire donne plus d'importance à la typologie des textes et à ses caractéristiques (Texte argumentatif, texte exhortatif, texte expositif, texte narratif, texte descriptif,...) sans pour autant doter l'élève d'outils opératoires de fonctionnement de la langue à apprendre.

Le manuel de 2^{ème} année moyenne, *le Français en projets*, propose aux apprenants un entassement de notions grammaticales sans aucun rapport qui pourrait constituer un enchaînement dans l'apprentissage d'une langue de surcroît étrangère par son statut.

Ce manuel de l'enseignement moyen, *Outils de langue*, définit les leçons de grammaire, séparément de la conjugaison (7 leçons), du vocabulaire (12 leçons) et de l'orthographe (11leçons), en 22 leçons : la grammaire de texte, l'adjectif qualificatif, le groupe nominal et ses expansion, la phrase verbale et la phrase nominale, la phrase simple et la phrase complexe, les voix et les formes verbales, les rapports subordonnées,... La syntaxe qui veille à l'organisation des mots dans la phrase est omniprésente mais englobée dans un terme plus générique : la grammaire.

On propose l'expression de l'opposition en grammaire et l'emploi du mode subjonctif n'est pas mentionné en conjugaison. De même, dans le manuel de Terminales, l'activité de syntaxe comporte les articulateurs logiques, les modes impératif et subjonctif, les temps du récit, le présent de l'indicatif les expressions de but, de temps, de lieu, la forme impersonnelle, le pronom indéfini.

Le terme syntaxe désigne en même temps la morphologie, la morphosyntaxe. La grammaire détermine le fonctionnement de la langue et ses différents constituants sont : la syntaxe, la morphologie, la phonologie et la sémantique. Il peut y avoir des interdépendances entre ces quatre points donnant ainsi : la morphosyntaxe, la morphophonologie... Dans les deux manuels, une confusion totale est relevée dans la désignation des cours : grammaire ou syntaxe ? La conjugaison ou l'orthographe, est-ce de la grammaire ou de la syntaxe ?

Dans les conversations courantes, aussi bien dans les colloques et les journées d'études, on s'interroge très souvent sur la nomenclature grammaticale : faut-il employer «déterminants» ou «articles» ? Complément «essentiel» ou complément «d'objet» ? Jamais on ne pose la question : à quoi sert de reconnaître le COD ?

Dans le manuel du cycle moyen, Pourquoi s'évertue-t-on à faire repérer le sujet et le verbe si ce n'est pour l'accord ? Quand la grammaire est réduite aux propriétés morpho - syntaxiques des mots, elle est

enseignée uniquement pour résoudre les problèmes orthographiques, appelés autrefois «orthographe grammaticale».

Pourquoi enseigne-t-on aux élèves le complément d'objet de construction directe? Si ce n'est que pour pouvoir faire l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir dans le cas de l'antéposition du COD. En effet, l'identification du COD n'apporte rien du point de vue du sens. C'est ainsi que les enseignants eux-mêmes ont appris ce qu'ils considèrent comme le fonctionnement de la langue et ils s'appuient sur une longue tradition pédagogique. Ils perpétuent la différence entre grammaire et orthographe qui se justifie rarement.

Notre analyse nous relève l'apparition persistante, en classe de langue, d'exercices structuraux qui n'ont paradoxalement jamais cessé d'être pratiqués alors même que plus personne ne peut prétendre se rattacher à une linguistique structurale (Besse (H.) & Porquier, 1991:81).

Pourtant, la grammaire a fait place à la linguistique qui elle-même s'est largement diversifiée en 20 ans. Certes, les chercheurs continuent à s'interroger sur le lexique, la syntaxe et la morphologie. Mais la phonologie, la sémantique, l'énonciation, la sémiologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la linguistique cognitive... existent et éclairent le fonctionnement de la langue à enseigner. On constate, malheureusement, que l'apport de ces divers courants n'apparaît pas dans les manuels. A peine certains abordent-ils le problème de l'anaphore, mais du bout des doigts, car celui-ci dépasse le cadre de la phrase. Or la grammaire traditionnelle n'analyse que les constituants de la phrase. La grammaire de texte passe sous silence et on n'ose à peine l'insérer dans nos pratiques grammaticales.

Avec l'apparition des typologies de textes, *l'école s'ouvre, lentement, à la grammaire textuelle et à ses problèmes de fonctionnement dans l'enseignement du FLE* (Beacco (J.-C.) 1989 :138-146). Malheureusement, ceux-ci sont réduits la plupart du temps à l'exploitation de la mauvaise utilisation des pronoms. Dans les manuels scolaires, si l'on voit apparaître l'étude des substituts lexicaux ou grammaticaux, rien n'est proposé sur leur utilisation en production écrite... On peut pourtant concevoir un travail de correction dont il serait judicieux d'étudier les ambiguïtés pour éviter les phrases du type :

Le voisin emmène son fils malade chez le médecin.

Il explique qu'il souffre de maux de tête.

La séance porterait sur l'emploi en texte du pronom et d'autres formes de substituts sans pour autant ressembler à une leçon normative.

Il ne s'agit pas de travailler d'abord la reconnaissance de cette classe de mots ; le support serait la production des élèves et non un texte quelconque. Quand on travaille les compléments circonstanciels, ne pourrait-on pas élargir le domaine à tous les circonstanciels et chercher des équivalents sémantiques qu'on pourrait utiliser en production de l'écrit ? On établirait ainsi une fiche faisant l'inventaire des procédés auquel pourraient se référer les élèves pour améliorer leurs écrits.

Conclusion

En conclusion, nous pensons qu'il est indispensable de réfléchir sur la pertinence des objectifs pour l'enseignement grammatical. Une véritable formation des enseignants en didactique de la grammaire du FLE s'avère primordiale. L'intérêt doit être porté sur l'étape intermédiaire entre la maîtrise des notions et l'expression orale et écrite, ce transfert qui fait crucialement défaut.

Si la démarche de «*déconstruction*» s'avérait intéressante à un certain moment de l'apprentissage de la langue, il nous paraît important de mettre en pratique la démarche de «*co-construction*» pour un meilleur apprentissage du Français Langue Etrangère car un enseignant de langue peut acquérir et faire acquérir des principes méthodologiques opératoires par de micro - grammaires pragmatiques, pour rendre compte d'un événement « grammatical » tel qu'il peut se présenter dans les contextes particuliers du cours de langue, et avec des acteurs principaux en situation d'interaction que sont les apprenants et l'enseignant de langue.

L'enseignement de la grammaire doit s'ouvrir à celui du fonctionnement de notre outil de communication. Nous devons enseigner le français langue étrangère avec des méthodes propres à une langue étrangère et non pas avec les mêmes pratiques de français langue première ou langue maternelle.

L'apprentissage doit viser, non pas uniquement des savoirs (étiquetage et reconnaissance) mais des savoir-faire (grammaire au service de la production de textes oraux et écrits dans leur dimension énonciative autant qu'orthographique), des savoir - comprendre (grammaire au service de la lecture). Bref, il est urgent de construire un apprentissage intégré de la grammaire.

Bibliographie

Chareau, P. 1996. « Préface ». In G.-D. de Salins, *Grammaire pour l'Enseignement/Apprentissage du F.L.E.*, Paris : Didier/Hatier, Coll. « Didactique du français ».

Petiot, G. 1999. *Grammaire et linguistique*. Paris : Armand Colin.

Besse, H. & Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Credif-Hatier, Coll. « L.A.L. » (1^{ère} publication 1984).

Beacco, J.-C. 1989. « Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaires en didactique du français langue étrangère ». In *Le français dans le monde*, Numéro spécial

« Et la grammaire ... », sous la direction de Sophie Moirand, p. 138-146.

Notes

¹ Panini, dont on situe l'activité au VI^e ou au Ve siècle avant J.-C., est l'auteur d'un traité remarquablement systématique sur la langue sanskrite de son temps. La grammaire de Panini, appelée couramment Astadhyayi (« les huit leçons »), est un ensemble de près de quatre mille formules appelées sutra et réparties dans huit chapitres, eux-mêmes divisés en quatre parties. Ce texte est accompagné d'appendices. Deux appendices terminaux sont faits, l'un de listes de mots qu'un trait grammatical particulier classe ensemble, l'autre de dix listes de racines, listes auxquelles, dans la grammaire, renvoient des abréviations et qui, au nombre de près de deux mille, comportent, outre l'énoncé de la forme et des indications sur la conjugaison, une mention du sens.

² Linguistique de l'ensemble des mimiques, gestes et bruits qui accompagnent et renforcent la parole ou sont employés seuls comme moyen d'expression. Les onomatopées font partie de la paralinguistique.

³ On se réfère à la nouvelle réforme de l'éducation nationale et des nouveaux programmes d'enseignement.

⁴ Le français en 3^{ème} AS : Objectifs et programmes. 1991, Alger : ONPS/ME.

Pratiques syntaxiques observées dans une expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre, par des élèves de la sixième année du cycle primaire



Dr. Hafida El Baki
Université Alger 2

Résumé : Dans le cadre de la pratique de la langue française en milieu scolaire, nous avons voulu observer, chez de jeunes élèves de la sixième année du cycle primaire, quelles compétences sont acquises dans les activités d'expression écrite et orale. Nous nous sommes interrogée sur leur capacité à manipuler les structures syntaxiques et lexicales pour produire un récit. Notre étude nous a permis d'établir quelques éléments de réflexion concernant l'acquisition différentielle de l'oral et de l'écrit et d'observer le rôle que peut avoir l'influence du milieu socioculturel, dans le processus d'apprentissage de ces élèves.

Mots-clés : oral, écrit - structures syntaxiques - outils linguistiques - environnement socioculturel

المخلص: الهدف من بحثنا هو الدراسة التقنية والخبرة للحصول على أحسن تعبير باللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية وبالضبط نقد درسنا دراسة مفصلة للخروج بتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي (السنة السادسة) وكذا إتقان الإحصائيات ومعنى اللغة الفرنسية بأعلى درجة للحصول على مختلف التقنيات منها التعبير الشفوي والتعبير الكتابي في إطار الدراسة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي - تعبير شفوي - درجة للحصول - الطبقات الاجتماعية.

Abstract: Within the content of the use of the French language at elementary school, we wanted to observe and determine the skills acquired by young pupils in the written and verbal expression Those skills which are obtained through manipulation of the linguistics tools, to perform a story. We were concerned at this level, about the pupils's ability to manipulate syntactic structures of the statements for the generation of the writing, besides we also wanted to define the the impact of the socio-cultural environment on the learning process of the pupils.

Keywords: verbal - written - syntactic structures - linguistics tools - skills - socio-cultural environment

L'introduction du français en troisième année du cycle primaire, place les élèves dans une situation de bilinguisme scolaire ; ce qui peut accroître leurs difficultés dans l'apprentissage précoce d'une deuxième

langue. Toutefois, cette situation existe dans l'environnement social des enfants à des degrés divers, selon leur milieu socioculturel, et dans ce contexte, on considère que l'apprentissage du français en Algérie s'inscrit dans un cadre très complexe où de nombreux facteurs d'ordre sociolinguistique, socioculturel, psycholinguistique, etc., peuvent intervenir dans cet apprentissage. Il nous a paru pertinent de proposer dans cette étude, quelques réflexions sur les difficultés que rencontrent les jeunes élèves au niveau de la maîtrise de l'oral avec comme conséquences un redoublement de ces difficultés au niveau du code écrit (les déficiences de l'oral se reproduisant à l'écrit), particulièrement au niveau de la manipulation des structures morphosyntaxiques et des structures lexicales.

En effet, ils sont confrontés très tôt à un double apprentissage oral/écrit ; ce qui rend la tâche scolaire très lourde car de nombreuses difficultés peuvent se présenter lorsqu'il s'agit de maîtriser à la fois le code oral et le code écrit qui sont sensiblement différents. En effet, « Les différences entre la graphie et la phonie sont de nature telle que l'on peut dire sans aucune exagération, que la structure de la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue parlée (Martinet : 1960).

Cette différence est très grande surtout en ce qui concerne la morphologie des unités ; par exemple, les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème, etc.

Par ailleurs, les conditions d'acquisition de l'écrit sont différentes de celles de l'oral : « l'écrit tend à se différencier de l'oral en raison de sa nature propre et des nouvelles possibilités d'utilisation qu'il offre. Alors que l'oral sollicite la mémoire auditive, l'écrit sollicite la mémoire visuelle ». (Builles : 1998).

L'introduction précoce de l'écrit dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère, entraîne de nombreuses difficultés. En effet, d'après une étude expérimentale (1) que nous avons menée en première année de l'apprentissage de la langue française (troisième année primaire), nous avons constaté que l'introduction simultanée de l'oral et de l'écrit provoque un cumul d'échecs, (2) l'échec à l'oral favorisant l'échec à l'écrit, lequel à son tour contribue à entretenir l'échec à l'oral.

La question se pose de savoir si ce cumul d'apprentissages qui augmente la difficulté de la tâche en amont mais aussi son attrait (présentation à la fois de l'image sonore et de l'image visuelle), permet à terme une meilleure maîtrise de l'écrit.

De nombreux travaux se sont en effet, penchés sur la place de l'enseignement de l'oral par rapport à celui de l'écrit, ainsi que sur leurs interactions. Parmi les théoriciens des méthodologies de l'enseignement des langues, certains considèrent qu'une assimilation de l'oral est nécessaire pour assurer celle de l'écrit ; les deux apprentissages, ayant en effet leurs propres difficultés, devraient avoir des progressions relativement autonomes. Ainsi « les distorsions qui existent entre l'oral et l'écrit doivent en conséquence inciter à la plus grande prudence pédagogique. Il est par conséquent nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie appropriée et de prendre en compte cette relation problématique entre les deux domaines » (Ducrot : 2005).

Outre ces problèmes d'ordre méthodologique et d'ordre pédagogique, on ne peut considérer l'apprentissage de la langue française sans tenir compte du climat socioculturel dans lequel évoluent les enfants. En effet, les pratiques linguistiques en Algérie se caractérisent par une grande variété : les différents dialectes de l'arabe, du berbère, et le français très souvent utilisé avec de nombreuses interférences avec ces dialectes, mais son utilisation demeure toutefois très variable selon les milieux socioculturels et socioprofessionnels.

Par conséquent, les enfants arrivent à l'école avec des niveaux de compétences différents en fonction entre autres, des caractéristiques de leur environnement familial et social.

Dans ce contexte, nous avons situé la principale orientation de notre travail qui a été dans un premier temps, de faire une étude comparative entre l'oral et l'écrit afin de cerner les difficultés liés à l'écart sensible entre le code oral et le code écrit ; et d'autre part observer si ces difficultés sont variables d'un groupe à un autre (et même à l'intérieur du même groupe d'un élève à l'autre, en supposant bien évidemment que les groupes ne sont pas homogènes) selon la relation qu'entretient chacun de ces groupes(et aussi chaque élève du groupe) avec la représentation et l'utilisation de la langue française selon son milieu.

A l'écrit comme à l'oral, si certaines structures sont communes à tous les usages, on ne peut cependant étudier les systèmes lexicaux et les systèmes grammaticaux indépendamment des thèmes traités et des conditions de communication. Par conséquent, outre les différences que l'on peut observer selon une production orale ou écrite, le contenu et la situation de communication constituent également des facteurs de différenciation au niveau des compétences linguistiques. Ainsi le facteur contenu qui par son lien direct aux pratiques extralinguistiques conditionne directement l'incitation à communiquer et dans la situation de communication, la mise en fonctionnement du langage relève à la

fois du système linguistique et de son utilisation dans une situation de discours.

Nous présentons dans ce court extrait, une analyse syntaxique de productions orales et écrites obtenues après la passation d'un test (un récit libre, une histoire racontée) à des élèves de la sixième année primaire. L'objectif est de déterminer quelles sont les compétences des ces élèves dans le maniement des structures syntaxiques pour réaliser leurs récits.

1. Constitution des groupes

Sur la base d'un questionnaire adressé à des élèves d'écoles de différents quartiers d'Alger, nous avons pu distinguer, en nous référant principalement au critère concernant la pratique linguistique dans le milieu familial, trois groupes de dix élèves sur lesquels portera notre expérimentation. Celle-ci consiste à observer la relation entre milieu sociolinguistique et performances scolaires, en particulier dans la manipulation des structures syntaxiques pour réaliser une expression écrite libre.

- Le premier groupe (A), se compose d'enfants dont la pratique linguistique extra scolaire est caractérisée par un emploi très fréquent de la langue française (pratiquement en tant que première langue) et par un emploi plus restreint de l'arabe et/ou du kabyle.

- Le deuxième groupe (B), est celui d'élèves dont la pratique de la langue française dans le milieu familial est très faible, c'est davantage l'arabe et/ ou le kabyle qui sont prioritaires

- Le troisième groupe (C), se caractérise par rapport aux deux précédents, par l'inexistence de l'utilisation du français dans leur milieu, c'est la langue arabe et /ou le kabyle qui constituent la première langue.

2. Les données du corpus

Nous avons choisi pour la constitution de notre corpus, une épreuve écrite et une épreuve orale (enregistrement), qui consistent à raconter à partir d'un événement vécu (vacances, voyage...), une histoire, un conte, etc.

Nous avons considéré cette épreuve comme une expression libre, car les élèves ne sont soumis à aucune contrainte d'ordre scolaire (où très souvent l'expression est dirigée orientée selon un modèle, et les élèves doivent reproduire les mêmes schémas acquis en classe), ce qui leur permet de donner libre cours à leur imagination et à leur créativité.

En effet, très souvent en classe, ils ne sont sollicités que pour une activité scolaire sans véritablement exercer une activité d'expression orale ou écrite. Par conséquent, si nous proposons cette épreuve, c'est parce que nous voulions les soumettre à une situation de communication moins contraignante de manière à pouvoir apprécier leur degré de maîtrise dans la manipulation des structures syntaxiques acquises au cours de ces quatre années d'apprentissage du français, selon les objectifs fixés par les programmes institutionnels.

Nous avons été guidée dans ce choix, par le fait qu'au cours de nos observations préliminaires en classe, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves essayaient de retenir exactement les phrases du texte lors de son explication, et avaient toujours tendance à les répéter telles quelles, sollicitant plus leur mémoire sans exercer une activité langagière. Ces élèves se sentaient-ils contraints de répéter les mêmes structures syntaxiques pour satisfaire aux consignes de l'enseignant ? Ou bien s'agissait-il d'une maîtrise insuffisante des moyens de compréhension et d'expression insuffisamment stabilisés entraînant des difficultés à réaliser ou à manipuler des structures linguistiques à ce stade de l'apprentissage du français ? C'est ce que nous avons essayé d'observer à partir de l'analyse syntaxique de leurs productions orales et écrites.

3. Méthode d'analyse du corpus

Il s'agit dans la linguistique fonctionnelle de déterminer la fonction des éléments linguistiques. On entendra alors par fonction, le rôle d'un élément dans le fonctionnement de l'ensemble du message : « La linguistique que nous recommandons s'appelle fonctionnelle parce que l'accent y est mis sur ce qui, dans la parole, vise à assurer la communication entre les interlocuteurs. Dans l'examen des énoncés, on est en conséquence, amené à distinguer, dans la réalité physique observable, ce qui est choisi inconsciemment en général, par celui qui parle pour dire ce qu'il veut dire, et ce qui n'est là qu'entraîné par diverses circonstances ». (Martinet, 1979).

Dans cette théorie, les unités linguistiques sont étudiées du point de vue de la fonction qu'elles assument dans la communication, c'est-à-dire en considérant le choix qu'a du faire le locuteur à chaque point de la chaîne parlée, entre l'unité qui est effectivement présente et celles qui auraient pu y figurer. « La fonction est le fait linguistique qui correspond au rapport entre un élément de l'expérience et l'expérience globale ». (Martinet, 1979).

Le niveau d'analyse est la phrase qui est la construction syntaxique

maximale et la base théorique de l'analyse syntaxique fonctionnelle, qui prend en compte la classification des unités en différentes catégories grammaticales, chacune d'elles assumant une fonction au sein d'un énoncé dont la hiérarchie syntaxique est représentée par l'implication de chaque unité autour d'un noyau central ou autour d'un ou de plusieurs noyaux secondaires ; ce qui permet de déterminer la complexité d'une phrase par le nombre de subordinations qu'elle contient. Nous avons retenu comme critères pour l'analyse syntaxique de notre corpus la structure syntaxique (analyse en syntaxèmes) ainsi que la longueur et la complexité des phrases.

3.1. La structure syntaxique

Les monèmes ou syntaxèmes (Bureau, 1976) appartenant à des catégories grammaticales ou classes : nom, verbe, pronom, adjectif, adverbe, modalités nominales (articles définis, indéfinis, etc.), modalités verbales (temps), subordinants et coordonnants assument une fonction primaire ou non primaire selon des procédés syntaxiques tels l'ordre, l'autonomie ou la dépendance des unités. L'analyse en syntaxèmes nous a permis dans un premier temps, de relever le nombre d'unités grammaticales et lexicales utilisé dans l'élaboration du récit et par là même, d'apprécier la longueur des énoncés. Dans un deuxième temps, nous avons étudié les relations entre catégories grammaticales et fonctions assumées relevées dans les productions orales et écrites. Ainsi, nous avons eu à voir, par exemple, les syntaxèmes en fonction sujet (assumée par un nom, pronom etc.), les syntaxèmes en fonction prédicat (prédicat verbal simple, complexe, prédicat non verbal), les différentes expansions telles que la fonction objet (nom, pronom), la fonction indirecte, introduite par différentes prépositions (à, de, dans, avec, etc.), les expansions par subordination (relatives, complétives, conjonctives), ainsi que la fonction des déterminants grammaticaux (modalités nominales et modalités verbales) et des déterminants lexicaux (adjectifs et adverbes).

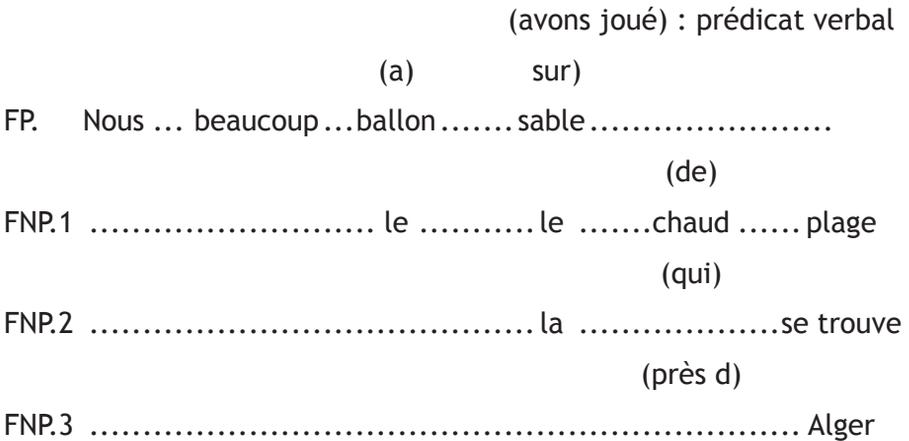
3.2. La longueur et la complexité des phrases

Le décompte des syntaxèmes et les niveaux de subordination que nous avons relevés dans chaque phrase contenue dans les productions écrites, nous ont permis d'évaluer la longueur (L) et la complexité (C) des énoncés. Nous n'avons pas dissocié longueur et complexité pour observer le rapport entre ces deux notions. Il nous a fallu donc pour les évaluer, voir quel est le degré ultime de subordination : en premier lieu, il y a l'expansion primaire (FP.), premier degré de subordination qui nous le rappelons, implique toutes les unités en relation directe avec le prédicat (verbal ou non verbal) noyau central de la phrase,

et les expansions secondaires ou non primaires (FNP.1 ; FNP2 ; FNP.3 ; etc.), c'est-à-dire, celles qui sont, à des degrés divers, indirectement rattachées au prédicat puisqu'elles dépendent d'un ou de plusieurs noyaux secondaires.

Exemple : si FNP. = 5, l'indice de complexité est (C)= 5. C'est-à-dire qu'il y a 5 niveaux de subordination. Il s'agit dans ce cas d'une phrase complexe. Par contre, c'est une phrase simple si FNP. = 0. Dans ce cas nous avons seulement des fonctions primaires FP. Celle-ci se réduit à un seul noyau. Son indice de complexité est C=0

Exemple d'analyse d'une phrase extraite du corpus : « Nous avons beaucoup joué au ballon, sur le sable chaud de la plage qui se trouve près d'Alger ». Les unités sont organisées autour du noyau central, le prédicat verbal « jouer » (en relation avec la modalité verbale du passé composé), à divers degrés, et cette organisation illustre la notion de la hiérarchie syntaxique représentée ci-dessous, par la visualisation de la phrase illustrant ainsi cette notion importante dans l'étude des structures syntaxiques des énoncés :



Dans cette phrase, nous avons le noyau central de la phrase : « avons joué » et le noyau secondaire, le prédicatoire verbal : « se trouve ». Les syntaxèmes ou catégories grammaticales autour de ces deux noyaux sont : le pronom « Nous » (sujet) ; l'adverbe « beaucoup » (déterminant) ; les noms : « ballons », « sable », « plage », « Alger » (complément d'objet indirect) ; l'adjectif « chaud » (déterminant) (3).

Cette phrase se compose de 7 syntaxèmes ; ce qui nous permet d'évaluer la longueur de cette phrase : L= 7. Autour du noyau central « avons joué » nous avons les expansions primaires : « nous, beaucoup,

ballon, sable ». Autour du premier noyau secondaire : « sable » nous avons l'adjectif « chaud » et le nom « plage » qui constituent le premier niveau de subordination(FNP.1), et autour du deuxième noyau secondaire : « plage » il y a l'expansion par la relative qui introduit le prédicatoire « se trouve », niveau de subordination : FNP.2 ; et à partir de ce noyau, nous avons l'expansion assumée par le nom « Alger », en FNP.3. Dans cet exemple, nous avons donc trois niveaux de subordination, la complexité (C) est égale à 3.

Cette grille a été appliquée pour analyser les productions orales et écrites de chaque apprenant des 3 groupes (A, B, C). Nous avons établi par la suite, une étude comparative inter groupes pour déterminer d'une part, la capacité des élèves de chaque groupe, à manipuler les structures syntaxiques, leur incitation à communiquer à travers la longueur et la complexité de leurs énoncés ; ce qui nous a permis d'apprécier d'autre part, l'influence de leur milieu socioculturel, particulièrement celle de la pratique de la langue française.

Toutefois, on ne peut prétendre à des groupes parfaitement homogènes, des différences existent à l'intérieur même du groupe et de ce fait, nous avons également établi une étude comparative intra groupes afin de pouvoir apprécier ces différences perceptibles d'un élève à l'autre.

4. Analyse syntaxique du récit libre

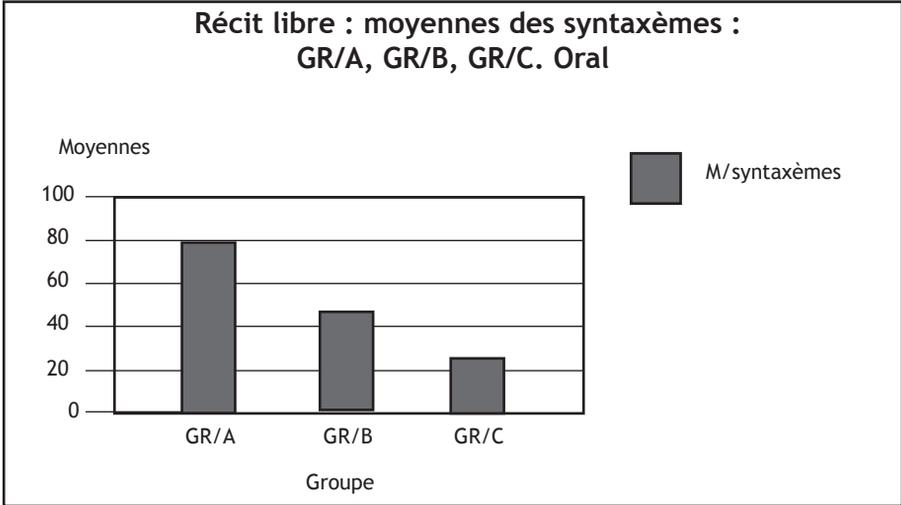
Les productions obtenues à cette épreuve composée d'une rédaction à sujet libre se sont caractérisées par le fait que la plupart des enfants ont raconté soit un conte qu'ils connaissaient déjà , avec un personnage central autour duquel se déroulent des actions, soit un évènement de leur vie quotidienne, des vacances (par ex au bord de la mer). Dans ce cas, ils ont ainsi produit un récit centré sur un évènement qui pouvait leur être familier, une expérience vécue caractérisée par l'emploi du « je » et du « nous » propre à la fonction expressive.

Nous avons établi dans un premier temps une analyse comparative globale des productions orales et écrites, pour nos trois groupes. L'objectif, nous le rappelons, est d'évaluer la capacité des enfants à réemployer et à synthétiser les structures lexicales et syntaxiques acquises durant ces premières années d'apprentissage de la langue française, et d'observer dans le même temps, si leur développement linguistique varie selon le milieu socio culturel dont ils sont issus. Cette analyse établie selon la méthode que nous avons présentée plus haut, retient trois niveaux : l'analyse en syntaxèmes, celle de la longueur et celle de la complexité des phrases.

4.1. Analyse des énoncés en syntaxèmes

Après avoir calculé pour chacun des groupes le nombre de syntaxèmes produits à l'épreuve orale, nous avons représenté dans le graphique ci-dessous, la moyenne obtenue pour les trois groupes.

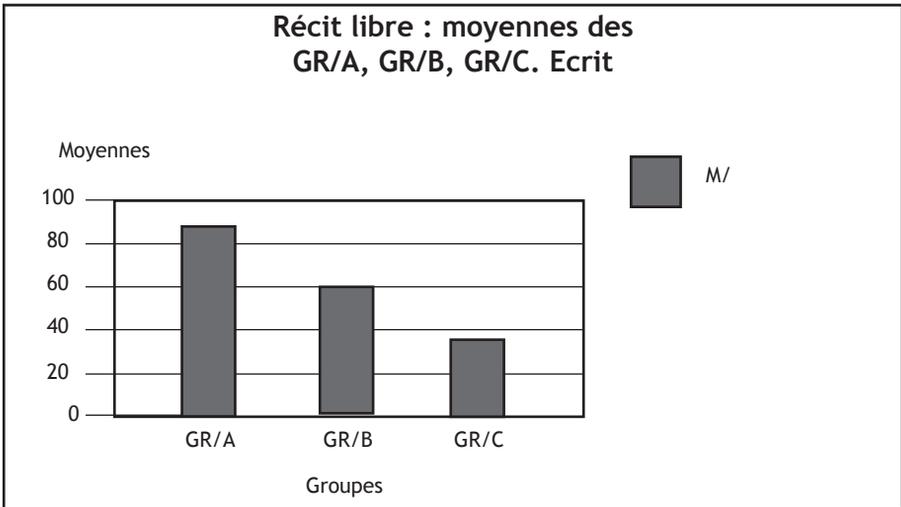
Epreuve orale



Graphique 1

Ce graphique nous permet d'observer globalement que les trois groupes se différencient par un taux de productions à l'épreuve orale, qui varie d'un groupe à un autre. La variation est assez remarquable. En effet, les productions du GR.C sont nettement inférieures à celles du GR. A ; elles ne représentent que le tiers (on passe d'une moyenne dans l'emploi des syntaxèmes, de 79,5 à 29,3). Par contre les différences entre le GR. A et le GR.B, sont nettement moins importantes. Les productions du GR. B représentent plus de la moitié de celles du GR. A. Par conséquent, le GR. B se rapproche beaucoup plus du GR.A que du GR.C, avec cependant un écart entre le GR.B et le GR.C, inférieur (d'une moyenne de 20 syntaxèmes) à celui du GR.A et du GR.B (qui est de 30 syntaxèmes en moyenne).

Epreuve écrite



Graphique 2

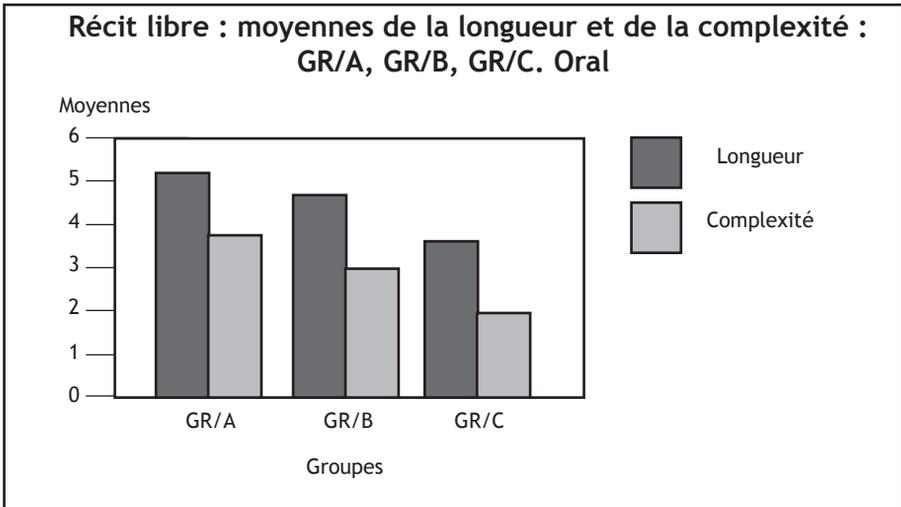
Même constat pour l'épreuve écrite avec toutefois une augmentation de la moyenne des syntaxèmes pour les trois groupes qui ont fourni un effort supplémentaire en augmentant leur chiffre de production d'environ six unités supplémentaires. Il est donc nécessaire de souligner que cet allongement des énoncés est dû à la différence de la situation de production entre l'oral et l'écrit. Les élèves à l'écrit, n'étaient pas soumis directement à notre observation, ce qui leur a probablement permis de se sentir affranchis des contraintes scolaires et d'exercer librement leur activité langagière, sans oublier de rappeler que le message oral peut être plus court que le message écrit, car les conditions de communication sont différentes.

4.2. Analyse de la longueur et de la complexité des phrases

Analyse intergroupes

Nous avons dans un premier temps, calculé globalement pour chacun des groupes, la moyenne de la longueur et celle de la complexité des phrases que nous avons représentées dans l'histogramme ci-dessous :

Epreuve orale

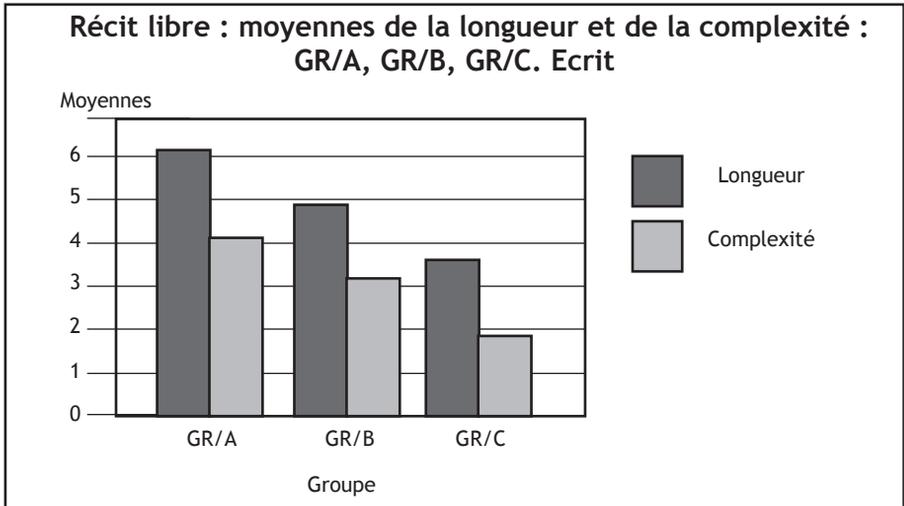


Graphique 3

Cette analyse quantitative permet d'observer dans un premier temps, une nette différence dans la longueur et la complexité des phrases, au niveau de la production des énoncés, surtout entre le groupe A et le groupe C. Le groupe A produit en effet des phrases nettement plus longues et plus complexes (avec une moyenne de 5,2 pour la longueur et 3,7 pour la complexité) que celles du groupe C (avec une moyenne de 3,4 pour la longueur et 1,8 pour la complexité). L'écart étant pour chacune de ces moyennes, respectivement de 1,8 et de 1,9. Entre le groupe A et le groupe B, la différence est relativement beaucoup moins importante, elle est seulement de 0,5 pour la longueur des phrases et un peu plus élevée au niveau de la complexité, elle est de 0,9. Le groupe B se rapproche nettement du groupe A. Par rapport au groupe C, les chiffres quantitatifs montrent un écart plus important entre B et C : une moyenne de 1,3 pour la longueur des phrases, et de 1 pour la complexité.

Ces résultats sont ils aussi différents à l'épreuve écrite ? Pour une étude comparative entre la réalisation orale de cette épreuve du récit libre et sa réalisation écrite, nous établissons ci-dessous, un histogramme représentatif des moyennes de la longueur et de la complexité des phrases à l'écrit.

Epreuve écrite



Graphique 4

L'observation de cet histogramme, montre tout d'abord, une augmentation de la moyenne aussi bien de la longueur que celle de la complexité des phrases, à l'écrit, pour nos trois groupes. Cependant cette augmentation est différente d'un groupe à l'autre : nous remarquons en effet qu'elle est plus importante pour le groupe A qui augmente ses performances d'une moyenne de 1 ; beaucoup moins importante pour le groupe B, puisque celle-ci est de 0,4 ; et pour le groupe C, seulement de 0,2. La différence de la moyenne représentative de la complexité des phrases entre l'oral et l'écrit demeure en revanche, nettement moins importante que celle de la longueur des énoncés un léger accroissement observé à l'épreuve écrite qui est de 0,5 pour le groupe A ; de 0,4 pour le groupe B et de 0,1 pour le groupe C.

L'étude comparative entre nos trois groupes montre par contre, que malgré l'accroissement des productions au niveau de chaque groupe, une nette différence est observée comme à l'épreuve orale, entre le groupe A et le groupe C. En effet, le chiffre représentatif de la longueur et de la complexité des phrases du groupe A est quasiment le double de celui du groupe C ; pour la longueur il est de 6,2 pour A et de 3,6 pour C ; pour la complexité, il est de 4,2 pour A et de 1,9 pour C. L'écart est en effet très significatif : 2,6 pour la longueur, et 2,3 pour la complexité. Alors que l'épreuve orale rapproche davantage le groupe B du groupe A, l'épreuve écrite marque une distance plus importante entre ces deux groupes, surtout au niveau de la longueur des phrases,

où la différence des moyennes est de : 1,1; donc environ le double de la différence des moyennes obtenues à l'oral, l'écart est en effet de 0,6. Pour la complexité des phrases, l'écart est moins important, il est de 0,3.

De même que l'épreuve écrite marque une distance plus importante que celle de l'épreuve orale entre le groupe B et le groupe C : pour la longueur, elle de 1,5, et pour la complexité, de 1,1. L'écart entre l'oral et l'écrit étant de 0,2.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous, pour chaque groupe, la moyenne par groupe de la longueur et de la complexité des phrases, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 1. Moyennes de la longueur et de la complexité des phrases : GR/ A, GR/ B, GR/ C. Oral /Ecrit.

	A		B		C	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
Longueur Moy/GR	5.2	6.2	4.7	5.1	3.4	3.6
Complexité Moy/GR	3.7	4.2	2.8	3.02	1.8	1.9

Si l'on a observé, après l'analyse globale des résultats obtenus pour chacun des groupes A,B,C, des différences perceptibles surtout entre les groupes A et C, B et C, aussi bien au niveau de la longueur qu'à celui de la complexité des énoncés, les différences sont aussi remarquables au niveau de la réalisation de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale. Il nous a semblé nécessaire d'établir une analyse détaillée des productions obtenues pour chaque apprenant au niveau de chaque groupe, afin de procéder à une analyse intra groupes, pour déterminer les différences des performances à l'intérieur de chaque groupe, et observer ainsi s'il existe des similitudes dans les résultats d'un groupe à l'autre. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous, la moyenne globale obtenue dans l'évaluation de la longueur et de la complexité des énoncés pour chaque apprenant, afin de bien situer globalement les différences ou les similitudes entre les apprenants et entre les groupes, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 2. Moyennes de la longueur et de la complexité des phrases par apprenant. Groupes A / B/ C / Oral / Ecrit.

AP	GR. A				GR.B				GR.C			
	L		C		L		C		L		C	
	O M/A	E M/A	O M/A	E MA								
1	5	6.1	3.5	4.6	6.2	6	3.3	3.6	3.4	4.3	1.5	2.2
2	4.6	5	2.8	3	5	5.4	3.7	3.2	3.2	3.6	1.3	1.8
3	4.7	5.3	3.2	3.4	4.5	5.3	2.3	2.8	3.3	3.9	2	2.1
4	4.9	6.6	3.4	4.4	4.7	5	3	3	3.5	3.5	1.5	1.7
5	6.6	7.5	4.1	5.7	4.1	5.2	2.4	2.6	3.8	3.4	2.1	2
6	5.2	6.2	3.7	3.9	4.7	4.2	3	2.5	2.8	4.2	1.8	2.2
7	6.1	7.2	5.2	4.9	4.3	4.7	2.6	3.2	2.4	3.3	1.4	1.8
8	5.3	6.1	3.7	3.8	4.2	5.1	2.8	3.1	3.5	2.7	2.4	2.1
9	5.2	6	4.4	4.8	4.2	5.2	2.7	3	4.2	3.8	2	1.8
10	5	5.4	3.3	4.1	5.5	5.3	3.1	3.2	4.3	3.2	2.1	1.8
M/GR	5.2	6.2	3.7	4.2	4.7	5.1	2.8	3.02	3.4	3.6	1.8	1.9

La lecture de ce tableau met en évidence des moyennes de la longueur et de la complexité des énoncés à l’oral et à l’écrit, très variables aussi bien entre les apprenants qu’entre les groupes, mais surtout celles, très pertinentes, entre les apprenants à l’intérieur d’un même groupe. Nous constatons ainsi à travers cette analyse, que la moitié des sujets du groupe A, se distingue de l’autre moitié, par de bonnes performances; elles sont en effet supérieures à la moyenne du groupe, à l’oral. A l’écrit, les performances sont encore meilleures, la moyenne du groupe est en effet largement supérieure à celle de l’oral.

Le groupe B, se distingue également par des performances qui varient entre les élèves du même groupe; toutefois celles-ci se différencient beaucoup moins entre l’oral et l’écrit, par rapport au groupe A; ce qui laisse supposer une maîtrise à peu près équivalente entre les deux situations de communication. Dans ce cas, l’épreuve écrite a posé quelques difficultés aux apprenants du groupe B qui se sont contentés de réécrire en quelque sorte les énoncés qu’ils ont produit à l’oral. Les énoncés écrits sont simplement une réplique de l’oral, contrairement aux apprenants du groupe A qui ont produit des énoncés plus longs à l’écrit.

Même constat chez les apprenants du groupe C, où on note des

variations entre les élèves, avec cependant des performances nettement inférieures à celles du groupe A, et à celles du groupe B. L'écart des moyennes de la longueur et de la complexité des énoncés, entre l'oral et l'écrit est pratiquement nul, 0,2 pour la longueur, et 0,1 pour la complexité ; ce qui dénote que la maîtrise insuffisante de l'oral est encore plus perceptible à l'écrit, d'autant plus que la moyenne du groupe reste nettement plus basse par rapport à celle des deux autres groupes.

Toutefois, même à l'intérieur de ce groupe, les différenciations entre les apprenants sont assez significatives. Autrement dit, les difficultés que l'on peut observer, au niveau de la réalisation des structures lexicales et syntaxiques, même si elles sont présentes pour l'ensemble du groupe, il n'en demeure pas moins qu'elles varient d'un sujet à un autre et que ces difficultés ne sont pas toujours les mêmes pour tous.

Pour essayer de déterminer l'origine de ces difficultés, il est nécessaire de faire une analyse des erreurs relevées dans chacune des copies des apprenants de nos trois groupes. Toutefois, dans le cadre de cette présentation, nous ne présentons qu'un aperçu des résultats de cette analyse. Nous avons établi, à partir du tableau ci-dessous, une étude quantitative des erreurs produites par les apprenants pour observer comparativement leurs degrés de difficultés et par là même, essayer de déterminer comparativement le niveau de maîtrise dans l'organisation syntaxique des énoncés atteint par chacun de nos groupes. Nous avons par ailleurs calculé dans le tableau ci-dessous, le pourcentage des erreurs par rapport à la longueur et à la complexité des énoncés, pour nos trois groupes, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 3. Pourcentages des erreurs en rapport avec la longueur et la complexité des énoncés. GR.A / B / C. Oral / Ecrit.

	GR. A		GR. B		GR.C	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
% erreurs/long./énoncés	11.06%	14.16%	20.97%	24.37%	45.87%	65.38%
%erreurs/compl./énoncés	15.30%	8.45%	21.42%	29.63%	33.78%	43.39%

La lecture de ces pourcentages nous permet d'établir un parallèle entre d'une part, le nombre d'erreurs et la longueur des énoncés, et d'autre part, le nombre d'erreurs et la complexité des énoncés produits par les apprenants des trois groupes. Nous remarquons en effet que pour l'échantillon C plus de 50% de leurs énoncés présentent des formes « erronées » par rapport aux règles de structuration syntaxique et

lexicale de la langue française. Ce qui implique que ces apprenants ont de grandes difficultés à organiser et à structurer leurs énoncés dans l'épreuve d'expression libre orale et écrite. Par contre, le pourcentage représentant l'écart par rapport aux règles syntaxiques, est peu élevé pour le groupe A ; à l'oral il représente le 1/10 et à l'écrit le 1/15 seulement de leurs énoncés. Ce pourcentage peu élevé par rapport à celui du groupe C, traduit chez ces apprenants une meilleure maîtrise dans l'expression orale et écrite du récit libre. Quant au groupe B, le pourcentage des erreurs présente environ le quart de ses productions orales et écrites ; ce qui rapproche davantage les apprenants de ce groupe des apprenants du groupe A. Entre ces deux groupes, L'écart entre l'oral et l'écrit est à peu près le même : il est de 10%, alors qu'entre B et C, il est de 25% à l'oral, et de 40% à l'écrit.

Conclusion

Les résultats de notre analyse ont mis à jour des différences inter groupes au niveau des performances de structuration des énoncés à l'oral et à l'écrit, selon le milieu socioculturel et selon la pratique de la langue française en particulier, de ces élèves. Toutefois, ce rapport est loin d'être aussi simple et constant, dans la mesure où l'on a constaté, à partir de notre analyse intra groupes, des variations de performances encore aussi importantes d'un élève à l'autre, et qui se sont révélées parfois identiques à celles des élèves appartenant à d'autres groupes.

Cette étude comparative nous a permis de constater, à travers l'évaluation de la longueur et de la complexité des énoncés, une nette différence de production entre les trois groupes d'élèves, mais également entre les élèves d'un même groupe aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La différence est surtout remarquable entre le groupe A et le groupe C ; en effet les performances du groupe A, sont relativement meilleures : leurs énoncés sont deux fois plus longs que ceux de C. Le groupe B tend par contre, à se rapprocher davantage du groupe A, car ses performances sont nettement meilleures que celles de C. L'épreuve écrite a occasionné un allongement des productions surtout chez les élèves du groupe A ; ce qui nous permet de supposer que pour eux, la différence de situation de production oral / écrit, ne semble pas constituer un obstacle pour s'exprimer librement dans ce contexte de rédaction libre ; ils ne semblent pas éprouver de difficultés lorsqu'ils passent d'un code à l'autre puisqu'ils produisent des énoncés plus longs à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui n'est par contre, pas le cas pour les groupes B et C. Ces deux groupes n'améliorent pas la longueur de leurs énoncés à l'écrit. Nous avons vu à travers notre analyse, que malgré le rapprochement de B vers A à l'oral, à l'écrit la tendance est plutôt contraire, puisque nous

avons relevé un large écart par rapport à l'oral.

Les deux groupes B et C, produisent donc des énoncés à peu près équivalents entre l'épreuve orale et l'épreuve écrite ; ce qui laisse supposer que par rapport à A, ces élèves, surtout ceux du groupe C, dont les performances sont largement en dessous de celles de A et de B, ont probablement des difficultés dans le maniement des structures syntaxiques auxquelles s'ajoute aussi une maîtrise insuffisante des unités lexicales qui ne leur permet pas d'utiliser un vocabulaire approprié pour exprimer ce qui leur tient à cœur et réaliser ainsi la tâche qui leur est demandée avec des performances équivalentes à celles des élèves de A qui ont moins de difficultés dans la structuration de leurs phrases.

Ainsi, ces trois groupes se répartissent selon des compétences croissantes du groupe C au groupe A. Des différences sont perceptibles au niveau du comportement linguistique de ces élèves, au niveau de l'acquisition des structures syntaxiques et de leur mise en œuvre dans la réalisation de l'épreuve écrite et orale, révélée aussi par l'analyse des erreurs où sont apparues des difficultés au niveau de la correction syntaxique. Les systèmes linguistiques produits ont occasionné pour beaucoup, un écart considérable par rapport au système syntaxique de la langue française ; c'est ce qui a entraîné des blocages et a limité par voie de conséquence, les productions aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, les difficultés observées à l'oral viennent se répercuter à l'écrit. L'analyse comparative que nous avons menée entre l'oral et l'écrit révèlent de grandes déficiences au niveau de l'oral et de l'écrit qui peuvent être dues à leur organisation respective dans l'enseignement / apprentissage de la langue. Dans ce sens, il s'avère donc nécessaire de définir pour chacun d'eux un apprentissage spécifique dans un contexte motivant. Pour dépasser le conditionnement des élèves très souvent soumis à des situations contraignantes, il est nécessaire de les motiver par des contenus authentiques qui les placent dans des situations de communication réelles et qui permettent de dépasser le cadre rigide de la phrase pour arriver à celui du discours. Ainsi, même si l'on a constaté que le milieu socioculturel influe sur les variations des performances des élèves, il n'est cependant pas déterminant, car d'autres paramètres d'ordre méthodologique et pédagogique interviennent dans le processus d'apprentissage de la langue française, dans le cadre scolaire.

Bibliographie

Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. Coll. Savoirs mieux.

Bentolila, A. 1992. *La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens*. Paris : Nathan.

Berrendonner, A. 2004. « Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro et macro syntaxiques. In A. Rabatel (ed). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, pp.249- 264.

Blanc-Ravotto, M. 2005. *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.

Bouchard, R. 1985. « Le texte de phrase en phrase ». In *le Français dans le Monde* n°192, *grammaire de texte*, Paris : Hachette-Larousse, pp.65-71.

Boyer, H.1996. *Eléments de sociolinguistique, langue, communication et société*. Paris : Dunod

Builles, J.M. 1998. *Linguistique descriptive, le point de vue fonctionnaliste*. Paris : Nathan.

Bureau, C. 1976. *Linguistique fonctionnelle et stylistique objective*. Paris : PUF.

Colletta, JM. 1998. « A propos de l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite ». In C. Fintz (coord.). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur bricolage ou rénovation*. Paris : l'Harmattan : 153-175.

Corder, P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ». In *Languages* n°57, pp.9-15.

Cortier, C. 2005. « L'oral dans la recherche IRNP. Ecole primaire : Représentations et pratiques » in : JF. Halté & M. Rispaïl, pp.47-58.

Helot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme classe*. Paris : L'Harmattan.

Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. CREDIF. Paris : Didier

Martinet, A. 1960. *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.

Moirand, S. 1980. *Situations d'écrit : compréhension production en langue étrangère*. Paris : CLE International.

Porquier, R. & PY, B. 2006. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier.

Siguan, M. 1991. « Sociolinguistique et bilinguisme, facteurs de succès facteurs d'échecs ». In *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. IRNP.

Notes

¹ Nous avons présenté dans un article publié dans la revue : *Lettres et Langues* (2007.n°2), quelques observations qui ont fait l'objet de nos réflexions et suggestions concernant le passage à l'écrit, en première année d'apprentissage du français dans le cycle primaire. Ce qui nous a permis d'entrevoir quelques implications méthodologiques notamment l'élaboration d'une nouvelle conception des deux apprentissages (oral/ écrit).

² Nous entendons par « échec », le fait que les objectifs prévus par les institutions scolaires et les programmes

ne sont pas atteints.

³ Les articles définis ou indéfinis et le temps des verbes ne sont pas comptabilisés en syntaxèmes, du fait qu'ils sont en relation directe avec leur noyau, le nom ou le verbe. De même pour les prépositions et le pronom relatif car leur en fonction est de relier des unités.

⁴ Nous avons orienté notre analyse principalement sur l'aspect quantitatif, étant donné que dans ce cadre, nous ne pouvons présenter une analyse détaillée de toutes les structures syntaxiques relevées dans les productions orales et écrites des élèves.

Synergies Algérie



Articles Varia



Force de frappe sémantique du texte littéraire et herméneutique de la réception



Dr. Said Saidi

Université de Constantine 1

Résumé : Doté d'une véritable « force de frappe » sémantique, le texte littéraire inscrit dans ses propres circonvolutions, ses codes spécifiques de déchiffrement, et ainsi, de par l'option intellectuelle choisie, il mobilise et parfois même crée un lecteur déterminé au détriment de celui, superficiel ou profane, qui l'aborderait comme tout autre texte. Dans les compositions où la démarcation est ouvertement revendiquée, l'herméneutique est neutralisée avec préméditation, et la réception n'a d'autre voie, d'autre voix, que de formuler ce programme d'interprétation, souvent axé sur une forme inédite, et, cautionne ainsi la célèbre « aventure de l'écriture » de Ricardou.

Mots-clés : Texte - herméneutique - sémantique - écriture - poétique.

المخلص: بما أن للنص الأدبي "قوة دلالية ضاربة" حقيقية فإنه يدمج في تلافيفه الخاصة رموز فك محددة لتفسيره ، وهكذا، من خلال الخيار الفكري المختار، فإنه يعبئ ويخلق أحيانا قارئ خاصا، مخالفا للذي يحاول مقاربتة بطريقة سطحية غير بارعة كأى نص عادي.

الكلمات المفتاحية: النص التأويل الدلالية الشعر الكتابة.

Abstract : With a real semantic "strike force", the literary text writes in its own circumvolutions, its specific decryption codes, and so, by the intellectual option chosen, it mobilizes and sometimes creates a determined reader at the expense of the superficial or profane, which would address it just like any other text. In the compositions, where demarcation is openly claimed, the hermeneutics is neutralized with premeditation, and the reception has no other way and no other voice, than to formulate this interpretation program, often focused on a new form, thus endorsing Ricardou's famous "adventure of writing".

Keywords: Text - hermeneutics - semantic - writing - poetry.

*Une des grandes causes
de notre déchéance
est sans aucun doute
dans cette division
de la science et de l'art.
Gino Severin*

Du haut de son statut d'un des hommes les plus érudits du monde, le grand sémioticien Umberto Eco a tenu ces sages paroles:

« L'écrivain essaie d'échapper aux interprétations, non pas nécessairement parce qu'il n'y en a pas, mais parce qu'il y en a peut-être plusieurs et qu'il ne veut pas arrêter les lecteurs sur une seule. » (2002)

Mais bien avant lui, Roland Barthes a été encore plus éloquent:

« Ecrire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté; mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie: on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse: affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure. » (1979 : 8)

Pour sa part, Gide a été encore plus disert : « Avant d'expliquer aux autres mon livre, j'attends que d'autres me l'expliquent. Vouloir l'expliquer d'abord c'est en restreindre aussitôt le sens. » (1895 : 5)

Preuve est faite de la polysémie naturelle du texte littéraire, expliquée par deux critiques de renom, et revendiquée par un auteur, prix Nobel de littérature. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Pendant de longs siècles, l'auteur a été regardé comme un thaumaturge, seul dépositaire, unique détenteur du sens de son texte parce qu'il en était l'incontestable producteur. Cela relevait de l'évidence même. Sinon une conception critique proprement réactionnaire et réductionniste, celle de Sainte-Beuve, par exemple, n'aurait jamais existé. Car qui contesterait le fait que l'auteur est le producteur de son œuvre mais aussi et surtout que cette même œuvre est le reflet de son cheminement existentiel, l'expression d'un certain nombre de sentiments, la résultante de l'accumulation des émotions et des expériences de toute une vie.

Pendant longtemps, nombre de critiques, de philosophes, de sémioticiens, de théoriciens ont forgé des concepts pour démontrer la dépendance quasi-totale du texte littéraire vis-à-vis de tout ce qui

est extratextuel. L'œuvre était un document annexe, une forme de prétexte pour aller explorer des contrées qui lui sont tout à fait étrangères: observation ou non des règles préétablies d'un genre, polémique de la supériorité de ce dernier sur un autre, biographie de l'auteur, contexte historique, social, culturel, de classes, engagement pour telle ou telle cause, soumission et intégration à un mouvement littéraire, un code esthétique ... ont été les centres de gravité supposés pour des œuvres devenues ainsi orphelines, reléguées à une périphérie anonyme, nébuleuse, appartenant aux limbes de la réflexion scientifique techniquement argumentée.

Mais de par sa puissance sémantique, irréductible à un ensemble de contingences, identifiables, dénombrables dans un ensemble limité, le texte prit une juste revanche sur ce long cheminement hérétique, ingrat, faisant de l'œuvre un document parmi tant d'autres. Laquelle revanche porte aujourd'hui des appellations aussi obtuses que révélatrices d'une pointilleuse précaution contre tout ce qui relève de l'évidence d'une illusoire transparence et donc d'une hâte interprétative réductionniste, - la naissance du terme approche résume à lui seul cette précaution, devenue un véritable réflexe. En effet, herméneutique, polysémie, autotélicité, opacité ... ont donné au texte littéraire un statut très ambitieux et totalement innovateur, en en faisant le lieu, par excellence, et, l'espace, par nature, de convergence d'un certain nombre de paramètres, dont le non moindre est, sans aucun doute, la fiction, et le plus important, l'esthétique. Les deux, ne pouvant pleinement sous-tendre le texte littéraire que dans cet hyperespace que constitue la liberté de l'acte de créativité, d'innovation, d'originalité, spécifique à la production littéraire. C'est que le monde n'est plus regardé à travers les grandes évidences des interprétations toutes faites et stéréotypées, des représentations fausses, mensongères mais se voulant édifiantes.

En effet, récemment, c'est-à-dire autour des années soixante dix - les idées évoluent beaucoup plus lentement dans le domaine de la littérature et des sciences humaines en général - une véritable mutation s'est opérée dans l'approche des textes littéraires: un transfert d'intérêt, authentiquement révolutionnaire, s'est fait, du texte, à une instance jusque là très secondaire pour ne pas dire inexistante et ignorée: le lecteur.

Ces considérations, loin de simplifier l'attitude et l'esprit critiques, les compliquèrent au contraire. Car il s'agissait de prendre en compte cette vérité nouvelle: tout comme ces paramètres montrent, de manière évidente, qu'il y a une unité littéraire supérieure car toutes

les œuvres participent de la même substance avec, il est vrai, une densité changeante, ils montrent aussi et paradoxalement, qu'il y a une diversité littéraire, la discipline étant une infinie variété d'œuvres construites, avant tout, dans l'ambition de l'originalité. Il y a donc unité et constance à ce niveau encore plus supérieur de la littérature, l'originalité servant de premier critère pour l'appartenance à cette vénérable discipline. Mais du moment que l'originalité ne peut signifier que distinction, démarcation et diversité, il y a, nécessairement, différence dans cette seconde grande unité dans les œuvres composant la discipline. De sorte que la prospection critique se trouve distribuée sur une même substance en apparence mais offrant des nuances distinctes, à l'infini. En plus de cette caractéristique de complexité extrême de la substance littérature, la dimension inépuisable de l'œuvre littéraire apparaît clairement et dote le texte d'une sémantique insondable dans sa totalité, se régénérant infiniment à chaque lecture, surtout quand celle-ci bénéficie du confort intellectuel inégalable procuré par le recul historique. Lequel permet un regard à chaque fois renouvelé, parce que, intégrant des données non visibles au moment de la production du texte et qui en montrent des aspects insoupçonnés jusque là.

Il s'agit d'une véritable force de frappe sémantique, inépuisable, permettant un perpétuel bain de jouvence à l'herméneutique des lecteurs de plus en plus avertis car nécessairement au courant des grandes conquêtes de l'esthétique, de la linguistique, de la psychologie et de toutes les sciences humaines qui servent peu ou prou l'approche des textes quand elles ne sont pas elles-mêmes influencées fondamentalement par la littérature, grande pourvoyeuse de savoirs, nul n'en doute aujourd'hui.

Cette force de frappe mobilise toutes les énergies du langage, infinies et subtiles, toutes les ressources de l'esthétique, innombrables et scintillantes, toute la puissance des réflexions, créatives et séduisantes. Elle les mobilise pour le lecteur. Non pas le lecteur passif et indolent, mais celui capable d'une herméneutique ambitieuse, aventureuse, capricieuse, partant à la conquête du texte et en mesure d'en éprouver cette force de frappe sémantique.

Ainsi apparaît toute la complexité spontanée et nécessaire à toute investigation critique qui ne peut être menée que par le lecteur. Mais quel type de lecteur et sur quelle catégorie de textes ? A partir du moment où des écrivains revendiquèrent l'autonomie totale du texte - que l'on pense à « l'art pour l'art des Parnassiens » - le recours à l'extratextuel n'est plus permis. Et à ce titre, Todorov cite Karl Philipp Moritz : « Le beau véritable consiste en ce qu'une chose ne se signifie qu'elle-même,

ne se désigne qu'elle-même, ne se contient qu'elle-même, qu'elle est un tout accompli en soi. » (1978 : 17)

Et dès lors que l'œuvre est regardée comme principalement repliée sur sa propre signifiante qui lui est immanente, est donc programmé dans sa trame même un lecteur hypothétique, le «lecteur idéal atteint d'une insomnie idéale », de Joyce, celui en attente d'un horizon suggéré par son expérience antécédente de la fréquentation des œuvres, de Jauss, le lecteur créatif, d'Iser, dont la réception et l'acte de lecteur sont préorientés et dirigés par les prévisions inscrites dans le texte même, le Lecteur Modèle d'Eco, coopératif à souhait dans l'interprétation en allant au devant de l'auteur par la reconnaissance des indices dont ce dernier parseme son texte pour élaborer l'univers encyclopédique permettant une coopération optimale, le lecteur littéraire de Picard qui se livre à un véritable jeu avec le texte, lequel identifie celui qui le lit, à travers l'attitude, le degré d'interprétation et d'émotivité du récepteur. L'œuvre, dans une optique pareille, devient un véritable parcours sémiotique, se constitue en labyrinthe, et se démarque du « récit en pente », selon l'heureuse formule de Barthes. Le labyrinthe étant une figure mythique de la recherche, de l'exercice ardu, laborieux, durable pour un aboutissement après l'exploration d'un certain nombre de pistes et de possibilités. A. Moles et E. Rohmer l'ont compris qui considèrent qu' :

« Un labyrinthe sera apprécié par sa complexité (en unités binaires), son volume (en mètres cubes), les événements qui marquent son parcours (la liste de ceux-ci), les probabilités des différents trajets, sa longueur, le degré d'angoisse qu'il est susceptible de provoquer, l'angoisse intervenant au titre d'élément esthétique, comme l'ont bien montré les psychanalystes; angoisse de recherche de la sortie, anxiété des événements à venir au détour du couloir. Le labyrinthe apparaît donc comme la forme canonique de l'expérience de l'espace et il est utile de le souligner à l'attention de l'artiste et du critique d'art. » (1972 : 141)

L'œuvre est principalement repliée sur sa propre signifiante, immanente, mais elle est surtout ouverte sur le monde, non pas seulement celui sensible qui constituerait le contexte limité et vital d'un lecteur donné mais sur l'ensemble des autres œuvres composant la discipline parce qu'elle y participe globalement par sa nature, et s'y inscrit, résolument, par la nuance de diversité qu'elle y introduit; et certainement aussi ouverte sur toute la substance des considérations herméneutiques, discursives, théoriques, portant sur toute la pratique littéraire. Cela confirme cette force de frappe sémantique de l'œuvre,

bénéficiant dans ce cas précis, de l'alliance naturelle qu'elle entretient avec les autres œuvres, le système déclenchant spontanément une attitude de lecture, spécifique, littéraire, articulée autour de la recherche du sens dans la réception adéquate, et non plus dans la réception passive exclusivement.

Pour parfaire et compléter cette force de frappe sémantique, l'œuvre puise tout naturellement dans ce discours savant à l'échelle supérieure, celui de l'herméneutique déjà consommée en quelque sorte, et mise à l'épreuve, tamisée par les polémiques antérieures, souvent constructives.

Dans cette béance théorique où le lecteur occupe un statut privilégié, émerge un consensus entre des critiques, véritables autorités et références en la matière, pour dire que le texte n'a plus d'existence indépendante de sa réception si ce n'est celle-ci qui le fait véritablement exister.

« A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement (...) les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur. » (M. Tournier, 1981 : 11).

Tournier définit ainsi la position du lecteur dans l'œuvre. Mais l'on est tenté d'inverser ou d'invertir les rôles dans la dernière proposition et de dire « les fantasmes de l'écrivain et les intentions du lecteur »; les fantasmes au sens théorique cela s'entend; et les intentions au sens intellectuel cela se comprend.

Sous toutes ces apparences théoriques relevant du parfait camouflage, apparaît en filigrane et à nouveau, une place prépondérante de l'auteur, maître-penseur producteur de sens, et investit donc le texte d'une autorité indéniable, voire, indiscutable. Il en est ainsi effectivement. Car l'œuvre, aujourd'hui, ne peut être qu'expérimentale - contrairement à l'avalanche de productions relevant beaucoup plus de la chronique, de l'autobiographie, de la confession ou de l'engagement politique condamnant une option sociale sans proposer de substitut, ... - introduisant et suscitant l'ambiguïté, la fécondité du subvertissement de la forme canonique, le défi de l'indétermination, le vertige des hauteurs de l'intelligence et des constructions intellectuelles; elle entend proposer au lecteur la plus exotique, la plus rebelle des aventures. Ainsi s'instaure pleinement une communication à une échelle supérieure, entre l'auteur et le lecteur, le conduit à une nouvelle forme, et lui fait découvrir un nouvel espace de possibilités.

Dans la mesure où le texte, dans l'immensité de la discipline, oscille entre l'extrême transparence du texte traditionnellement thématique, relevant de la littérature de la représentation et l'impénétrable opacité du texte moderne, écrit expérimental, souvent déroutant, donnant sa pleine légitimité à la réflexion - ô combien judicieuse - de Ricardou, selon lequel, désormais en littérature, il s'agira non plus de l'écriture d'une aventure mais de l'aventure de l'écriture.

Dans cette immensité, le confort intellectuel est maximalelement garanti : à tout auteur, son ambition et son projet d'écriture et à tout lecteur sa compétence et son niveau de lecture. Ne peut accéder à une certaine liberté de lecture, devant une œuvre élitiste, qu'un lecteur intellectuellement armé et appartenant à cette même élite. Sinon comment partir à la conquête, ou du moins, à l'apprivoisement de cette force de frappe sémantique écrasante et inépuisable, sans connaissances suffisantes dans le domaine. Plus les connaissances sur la littérature sont vastes et variées, encyclopédiques, ouvertes sur tous les possibles esthétiques, mais aussi culturels et idéologiques, sans frilosité - car il s'agira, sans plus, et toujours de langue aseptisée par la dimension artistique, partant à la conquête, à chaque fois un peu plus ambitieuse de virtualités et d'expérimentations poétiques - plus l'élite est restreinte, plus on s'éloigne de la cacophonie propre aux foules, beaucoup plus proche de la profanation que de la valorisation et de la sacralisation du texte littéraire dans son esprit éthéré, voire inaccessible, condition indispensable, indiscutable même, pour une curiosité intellectuelle saine et substantielle, mieux l'herméneutique est conçue sur cette œuvre ou telle autre, projet d'écriture ambitieux, fait de liberté, expression de cette même liberté, dispensatrice d'une autre liberté, celle du lecteur, en train d'escalader pertinemment cette force de frappe sémantique incommensurable.

Bibliographie

- Eco, U. 2002. « Interview ». *Le Point*. 15 février 2002.
- Barthes, R. 1979. *Sollers écrivain*. Paris : Le Seuil.
- Gide, A. 1981. *Paludes, antiprêface*. Paris : Gallimard.
- Todorov, T. 1978. *Les genres du discours*. Paris : Le Seuil, 1978.
- Moles, A. & E. Rohmer. 1972. *Psychologie de l'espace*. Tournai : Casterman.
- Tournier, M. 1981. *Le vol du vampire*. Paris : Mercure de France.

Le labyrinthe scriptural ou le lieu de l'égarement dans l'écriture d'Assia Djebar



Dr. Nawal Bengaffour
Université de Saïda

Résumé : Notre étude se propose d'analyser les rapports entre le labyrinthe romanesque et le thème de l'errance à partir des œuvres : La Femme sans sépulture, Nulle part dans la maison de mon père. Le même scénario s'y répète : en dressant le portrait des personnages féminins, les fictions labyrinthiques s'emploient à démontrer la nature dialogique des récits initiatiques. A ce stade de notre analyse, il paraît évident que la quête de l'autre et la quête de soi vont de pair. L'intérêt de notre analyse est d'examiner le cheminement du labyrinthe scriptural et la manière dont les discours évoluent dans le texte.

Mots-clés : labyrinthe romanesque - errance - quête - fictions - personnages féminins - récits initiatiques - femme - discours

المخلص: تهدف دراستنا إلى تحليل العلاقة بين المتاهة الروائية و موضوع التيهان في أعمال أسيا جبار: المرأة دون دفن، في أي مكان في بيت والدي نفس السيناريو يتكرر: تصوير الشخصيات النسائية و الخيال المتاهي لشرح الطبيعة الحوارية للقصص الابتدائية. في هذه المرحلة من التحليل، يبدو واضحا أن البحث عن الآخر و عن الأنا متساويان. هدف تحليلنا هو دراسة مسار المتاهة الكتابية و تطور الخطاب في النص.

الكلمات المفتاحية: المتاهة الروائية - التيهان - البحث - الخيال - الشخصيات النسائية - القصص الابتدائية - الخطاب النسوي.

Abstract: Our study was to investigate the relationship between the labyrinth and the romantic theme of wandering from works: The Woman unburied, nowhere in the house of my father. The same scenario will repeat in portraying female characters, labyrinthine fictions are working to demonstrate the dialogic nature of initiatory tales. At this stage of our analysis, it seems obvious that the quest for the other and the quest of self go hand in hand. The interest of our analysis is to examine the scriptural path of the labyrinth and how discourses evolve in the text.

Keywords: romantic labyrinth - wandering - searching - fiction - female characters - initiatory tales - women discourse

La notion du labyrinthe¹ offre un certain nombre de facettes qu'il est important de distinguer : il est associé au monde souterrain, à l'utérus et au sein maternel et donc à la naissance, à la vie et à la mort, au cheminement spirituel ou psychologique, à la rencontre avec l'inconscient ou avec Dieu, à la résolution des problèmes, au pèlerinage et à la croisade médiévale : autant de significations qui rendent son étude très ambiguë et très complexe, particulièrement à cause de ses dimensions métaphorique, métaphysique et symbolique. Nous essaierons ici d'expliquer et de distinguer ces différents sens dans l'écriture d'Assia Djébar, en tâchant de décrypter ce que ses personnages féminins cherchent à exprimer à travers leurs témoignages. Nous verrons tout d'abord quelles sont les caractéristiques de l'écriture labyrinthique² avant de nous intéresser aux sens qu'elle revêt. En effet, quel sens l'écriture a-t-elle d'arpenter des chemins qui ne mènent « nulle part » ?

« Le labyrinthe est une forme privilégiée de l'espace contraint, l'idée de suivre une direction dans un lieu que l'on ne connaît pas et qui, en quelque façon, outrepassa nos capacités mentales »³.

L'écriture nomade se nourrit de son propre sens car elle se renouvelle en s'alliant à d'autres formes d'expression littéraire. Cette écriture labyrinthique se caractérise par son aspect intratextuel et intertextuel qui nous invite à un jeu de décodage assez particulier.

Nous allons donc cerner les récits comme labyrinthe(s), afin de comprendre comment ils font sens littéraires. *La Femme sans sépulture* sera dans un premier temps un trait d'union entre l'image labyrinthique et le texte littéraire. Enfin, cette étude nous permet d'aboutir au labyrinthe comme genre à part entière, matrice d'une œuvre littéraire : le labyrinthe recèle un «*fameux suspense*» (Djébar, 2007 : 403) qui se retrouve dans cette aliénation qu'offre la thématique de l'œuvre d'Assia Djébar. Ce labyrinthe, «*cercles de soie ou de soi ? Ou sur soi* » (p. 404) reproduit le texte, le génère littéralement, tisse l'organisation de la trame narrative et discursive.

L'écriture d'Assia Djébar inscrit *La Femme sans sépulture* à travers deux époques (coloniale et post-coloniale) marquées par l'empreinte d'une femme de Césarée, héroïne oubliée par l'Histoire. Dans ce contexte historique, la romancière met les formes sociales de la vie quotidienne des femmes en relation avec l'histoire de Zoulikha pour donner au texte littéraire le sens du dévoilement de ce passé-présent. Malgré les contraintes de la tradition ancestrale régie par des lois religieuses toujours en vigueur, Assia Djébar reste engagée aux côtés des femmes de Césarée, décidée à changer les mentalités inacceptables dans le monde que nous vivons. Son action s'avère difficile. Elle

nécessite une errance ininterrompue dans l'espace et le temps, des contacts permanents et une participation massive des femmes.

Ainsi, l'errance labyrinthique ou énonciative se manifeste dans un cadre spatio-temporel et permet la réalisation textuelle. Elle conduit à l'éclatement de la narration qui renvoie à l'acte d'écriture. De ce fait, l'écriture s'abandonne à l'errance dans la quête du corps disparu. L'absence de corps symbolise l'absence d'unité. Un manque qui implique le déplacement de soi pour révéler son rapport au monde par la prise de parole.

A l'instar de l'écriture, il reste évident que la conjoncture historique, ayant engendré un bouleversement social, trouve sa manifestation dans cette forme littéraire. Ainsi, c'est à travers l'errance des personnages que l'écriture reproduit en abyme le processus qui constitue l'histoire. Dans ce cheminement, le déplacement devient une démarche consubstantielle à la création littéraire représentée dans les récits des personnages, des femmes concourent à l'histoire. C'est pourquoi la visiteuse rencontre tour à tour les femmes et transforme la narration en espace dialogique.

Le labyrinthe scriptural devient errance d'une inspiration ancrée dans Césarée où les femmes se rencontrent. Leurs récits convergent entre le passé et le présent. L'histoire de Zoulikha est au centre de la discussion. Le passé est tiré de l'oubli et projeté sur l'avenir.

A travers le texte, le discours est porteur de sens (le sens de dire, de traduire pour comprendre exactement ce qui s'est passé au cours de ces deux époques). La visiteuse met à nu les souffrances d'un peuple colonisé en faisant ressusciter le passé de l'origine en remontant l'Histoire. Elle évoque les révoltes successives du peuple à travers les tribus et les événements de la guerre de libération. Ces derniers événements représentent le sujet principal de son roman marquant la disparition de l'héroïne (personnage central).

Au regard des récits initiatiques, la visiteuse ne s'achemine pas nécessairement vers le « nulle part », elle se retrouve incessamment dans une situation sans issue, vouée à une « errance infinie dans un espace qui se dédouble, se démultiplie sans fin »⁴.

A l'intérieur du texte, la structure textuelle offre à la communication une particularité dévolue aux récits rapportés. Ainsi, autour des récits sur Zoulikha, la chronologie des événements reste difficile à établir compte tenu de la rupture temporelle. Il se produit un relais dans la narration : un personnage narre son récit, un autre personnage coupe la narration du premier pour narrer un récit second. De ce fait, on

s'aperçoit que la succession labyrinthique des récits n'obéit pas à la permanence du sujet principal. Ainsi, au niveau textuel, l'histoire de l'héroïne se trouve morcelée et l'espace ouvert à d'autres récits qui viennent articuler le temps, tel un labyrinthe : « le labyrinthe, comme figure spatiale et symbolique et comme mythe se présente bel et bien comme une forme canonique de l'expérience de l'espace »⁵. A l'image de l'errance et de la circulation du sens, la visiteuse suit le fil conducteur de l'histoire pour redonner sens au labyrinthe comme au texte. Son voyage initiatique nous rappelle que « l'écriture consiste précisément à « perdre le fil », et que le véritable labyrinthe n'est pas celui qui construit Dédale mais celui auquel nous confronte le langage »⁶.

Si l'on considère le labyrinthe⁷ comme une forme d'espace, le mythe conduit à l'errance, l'exploitation et la découverte. Guidée par un imaginaire, la visiteuse pénètre dans ce labyrinthe romanesque où la rencontre avec la métaphore du corps s'avère difficile, voire impossible. Et sa quête s'annonce ouverte. Cette difficulté de rencontre marque, donc, le point paradoxal de l'histoire où l'espace se fige. Dans sa tentative, la visiteuse s'efforce d'aboutir à la découverte de ce corps disparu par le mythe de l'errance. Elle emprunte des voies labyrinthiques contraignantes dans son espace familier. Contrainte à l'errance dans son espace⁸, l'infinité des voies parcourues nous montre la dimension de sa quête. Une quête sans fin à la recherche d'une vérité historique : percer le mystère ayant conduit à cette disparition. Nous constatons alors que les pistes empruntées n'aboutissent qu'à une errance infinie dans l'espace et dans le temps.

Le labyrinthe constitue à la fois « *un lieu de confusion extrême où les couloirs se croisent et se recroisent, où le « voyageur » se trouve à chaque instant confronté à de multiples choix, à de fallacieuses bifurcations* » ; mais en même temps, dans une tradition parallèle, c'est bien le labyrinthe, ce trajet long et compliqué, qui conduit nécessairement, après de multiples tours et détours, vers le centre »⁹.

Au terme de ce parcours, son adhésion l'éloignera d'une tradition inconsciente qui conditionne la vie sociale des femmes de son espace. Dans cet éloignement, la visiteuse domine son entité en gardant son élan face à l'obstination des mentalités et des obstacles à affronter.

L'image du labyrinthe revient donc sans doute à l'arrière-plan des textes djebariens, où chaque mot revêt une signification particulière comme dans son discours de réception. Le labyrinthe romanesque devient aussi une figure codée qui, au cœur de l'œuvre, met en place un protocole de lecture.

Dans la mise en relation intratextuelle, la réalité du présent apparaît comme la résultante du passé. Le texte exprime le désarroi d'une collectivité déchirée entre la nostalgie d'un ordre qui s'est révélé factice et l'aspiration à un ordre nouveau (changement) jugé nécessaire. Les épisodes explorent une multitude d'axes donnant au texte une dimension plurielle, labyrinthique. De la souffrance des femmes à la disparition de l'héroïne de Césarée s'entrecroisent la parole et le silence. Cette vérité ne se manifestait que sous le voile qui se prête à des interprétations allégoriques multiples : physique, morale, historique. Le passé est reconstruit par le souvenir collectif selon des repères (espace-temps-lieux-personnages) adaptés au contexte historique de la société évoquée. Elle modifie l'héritage antique où le mythe s'ancre sur une culture orale liée à des croyances et à des rites. Pour cela, Assia Djébar remonte aux secrets de l'origine où l'identité se détermine à travers une littérature qui a fait le choix d'une langue. L'histoire des femmes nous appartient, Assia Djébar la rapporte selon un schéma convenu (film- roman- autobiographie) dans un style populaire et imagé qui lui est propre.

Au niveau textuel, le mystère prend la forme d'une fiction lorsque les recherches donnent lieu à des hypothèses de renversements. Ainsi, sa quête lui donne la possibilité de se retrouver dans *Nulle part dans la maison du père* (p. 87). Ce lien fera l'objet d'une histoire de dévoilement de sa vie privée qui s'inscrira dans le prolongement de l'histoire de Zoulikha. Au-delà des contingences, les circonstances évoquées caractérisent le sens de l'imaginaire de l'enfance par lequel elle se positionne. Elle met alors l'accent sur le bonheur de son enfance pour surmonter ses émotions.

Vu la cohérence textuelle du roman *La Femme sans sépulture*, nous sommes là devant un parcours symbolique et historique : en remontant le Temps, nous remarquons que l'histoire conserve réalité et légende tant que la visiteuse-quêteuse est là, au centre, mais que Zoulikha une fois disparue, « Césarée » devient vraiment « labyrinthe ».

Revenant sur les traces du labyrinthe, la visiteuse erre elle aussi dans ce « vertige fixé » - tout comme les femmes oiseaux de la mosaïque - dans son espace authentique. Son histoire - entrelacée, énigmatique - a sans doute quelque chose de profond. Ses dédales de mots, son discours nous rappellent que l'écriture est liée précisément à la construction-déconstruction de son sens labyrinthique. En somme, L'écriture labyrinthique se caractérise à la fois par sa complexité, son cheminement et ses voies sans issue : le labyrinthe romanesque serait le lieu de l'errance.

Bibliographie

Borgeaud, P. 1998. « L'Entrée ouverte au palais fermé du roi ». In Jean-Claude Prêtre, *Ariane, Le Labyrinthe*. Paris : La bibliothèque des arts, pp. 85-102.

Eliade, M. 1978. *L'épreuve du labyrinthe*. Paris : Belfond.

Loubier. P. 1998. *Le Poète au Labyrinthe. Ville, errance, écriture*. ENS éditions.

Massonet, S. 1998. *Les Labyrinthes de l'imaginaire dans l'œuvre de Roger Caillois*. Paris : L'Harmattan.

Moles, A. et Rohmer, E. 1982. *Labyrinthes du vécu, L'espace : matière d'actions*. Paris : Librairie des Méridiens.

Poirier, J. 2009. « Perdre le fil : Labyrinthe de la littérature française moderne. » In *Amaltea*. Revista de mitocritica, Universidad Complutense Madrid, Vol. 1, p. 215- 226.

Solnit, R. 2002. *L'Art de marcher*. Paris : Actes Sud.

Notes

¹ L'étymologie du mot est loin de faire l'unanimité, et elle est donc de peu d'utilité. Il semble que le mot soit apparu dans le contexte du mythe de Thésée et du Minotaure, où il désignait un lieu fait de main d'homme (par l'architecte Dédale). Le labyrinthe est souvent utilisé comme métaphore. « Certains écrivains, comme Michel Butor, donnent congé à la dimension sacrée, d'autres, comme Serge Doubrovsky, voient en lui l'image du moi (le corps, la psyché...), et d'autres encore, comme Raymond Roussel, Alain Robbe-Grillet ou Georges Perec, font de cette pure structure géométrique qu'est le labyrinthe un modèle esthétique, et donc un miroir de l'œuvre. Il restera cependant à se demander si le labyrinthe vaut comme métaphore de l'écriture ou si, plus encore, il ne peut pas fonder une théorie de la lecture. » (Poirier, 2009 : 215)

² Abraham Moles, Elisabeth Rohmer, *Labyrinthes du vécu, L'espace : matière d'actions*, Librairie des Méridiens, Paris, 1982, p. 81. [Dans *Labyrinthes du vécu*, les auteurs affirment le rôle que joue l'espace dans le domaine de l'existence individuelle ou collective. Il y a les petits espaces en relation à la taille de l'homme, les poches, le sac, le tiroir, à côté des espaces de vie, la pièce, l'appartement, la maison. Il y a les espaces du groupe, l'entreprise, supermarché, stade, et les grands espaces de la rue, de la ville, du désert, qui posent une idée intrinsèque de grandeur - l'espace des expéditions qui posent la question de savoir jusqu'où on peut aller, quelles frontières franchir. L'espace a aussi une dimension imaginaire - des espaces faits pour le rêve, comme le jardin ou le théâtre. Mais il y a aussi les lieux de l'imaginaire, les îles isolées, les espaces marins etc]. Voir aussi, Hérís ARNT : *Espaces littéraires, espaces vécus*, in Société, 2001/4, n° 74, p. 53- 60.

³ Abraham Moles, Elisabeth Rohmer, 1982, p.19.

⁴ Stéphane Massonet, 1998, p.48.

⁵ « Puisque le labyrinthe est en soi une forme canonique, il s'applique particulièrement à la ville avec ses rues, ses passages, ses places et ses vitrines. » Il serait donc l'un des plus puissants « des universaux symboliques de la ville. ». Voir Pierre Loubier, *Le Poète au Labyrinthe*, op. cit., p.15.

⁶ J. Poirier, 2009, pp. 215- 226.

⁷ La structure du labyrinthe est fondamentalement marquée par le chiffre deux : le labyrinthe est l'espace même du choix, de l'alternative, du dilemme, du « ou/ou ». Cette binarité est inscrite dans l'étymologie (obscur) : labrys, la double hache. Considéré comme la figure canonique de la complexité de l'espace, le labyrinthe est le lieu de la divergence, de la bifurcation, de la difficulté répétée à choisir une voix. En lui le sujet est perpétuellement en position de choix, mais revient toujours au même point. C'est ce qui fait la force du labyrinthe. [Pierre Loubier, *Le poète au labyrinthe*, op. cit., p.19]

⁸ « Les espaces comme le labyrinthe nous font [...] passer «de l'autre côté» ; circuler dedans, c'est voyager, fût-ce vers une destination symbolique, et cela se passe sur un registre qui n'a rien à voir avec le fait de penser à un voyage ou de regarder l'image d'un endroit où nous aimerions partir en voyage. Dans ce contexte, en effet, le réel correspond ni plus ni moins aux lieux que nous occupons physiquement. Un labyrinthe est un voyage symbolique ou une carte de l'itinéraire menant au salut, à ceci près qu'il s'agit là d'une carte conçue pour que nous marchions vraiment dessus. Voir Solnit, Rebecca, *L'Art de marcher*, Paris : Actes Sud, 2002, p. 97.

⁹ Philippe Borgeaud, 1998, pp. 85-102.

Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université



Dr. Nabil Sadi

Université de Bejaia, Algérie

Résumé : Si les disciplines scientifiques sont enseignées en français dans toutes les universités algériennes, l'université de Béjaia est la seule à dispenser des enseignements en français dans les sciences humaines, économiques et sociales. Cet article constitue un volet d'une étude plus large sur le français parlé par les étudiants. Nous traitons, à travers une enquête menée à l'université de Béjaia, du niveau de langue de ces étudiants à l'écrit et à l'oral. Nous voulions connaître ce que pensent les enseignants du niveau de leurs étudiants en langue française, décrire les opinions et les représentations qu'ils ont de ce français et ce qui le caractérise.

Mots-clés : niveau de langue - français parlé - français écrit - représentations

المخلص: إذا كانت الميادين العلمية تدرس باللغة الفرنسية في الجامعات الجزائرية فان جامعة بجاية هي الوحيدة التي تدرس العلوم الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية باللغة الفرنسية وهذا المقال يمثل إشارة لدراسة معمقة عن اللغة الفرنسية التي يستعملها الطلبة. لقد عالجنا عن طريق تحقيق الذي أجريناه في جامعة بجاية لمستوى اللغة لهؤلاء الطلبة المكتوبة منها و الشفهية بغية معرفة رؤى الأساتذة حول مستوى طلابهم فيما يخص اللغة الفرنسية بوصف مختلف الرؤى والخصائص المميزة للغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: المستوى اللغوي - الفرنسية المستعملة - الفرنسية المكتوبة - التصورات.

Abstract: If the scientific disciplines are taught in French in all the Algerian universities, the University of Bejaia is the first to expose teachings in French many sciences such us human sciences, economic and social. This article sheds light on a detailed study on the spoken French by the students. We take the case of the University of Bejaia to tackle the level of those students as far as language is concerned in written expression as well as oral. We want also to know what the teachers think about their levels as far as French language is concerned, describe their opinions and how then perceive this language and its characteristics.

Keywords: level of language- spoken French- written French- representations

« Le français est regardé par ses locuteurs comme une langue homogène. Pourtant, il serait bien difficile de trouver deux personnes pour le parler de façon absolument semblable ; et personne pour le parler de la même manière en toutes circonstances. » (Gadet, 1999).

L'étude dont nous présenterons une partie des résultats s'intéresse aux dénominations du français parlé par les étudiants de l'université de Bejaia. Dans cet article, nous centrons notre recherche sur le niveau de ces étudiants en langue française, décrit par les enseignants, et sur ce qui le caractérise tant à l'oral qu'à l'écrit.

Avant de répondre à ces questions, nous voudrions mettre l'accent essentiellement sur le français en Algérie d'aujourd'hui, en retraçant son cheminement depuis l'occupation française jusqu'après l'indépendance. Nous ne manquerons pas de décrire l'aventure de cette langue au milieu d'un environnement plurilingue et d'évoquer son statut ainsi que ses domaines d'usage, sans trop insister sur ce qui caractérise la situation sociolinguistique de l'Algérie.

La place du français dans l'Algérie d'aujourd'hui

Quelques années seulement après l'occupation française, le français a réussi à s'implanter en Algérie et à s'imposer comme langue officielle. A cet égard, Grandguillaume (1998) souligne que « si la langue française fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'impose surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française ».

Après l'indépendance, la langue française reste extrêmement répandue en Algérie :

« l'étendu et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semble être les facteurs dynamisants qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien » (Queffélec, 2002 : 37).

En effet, le français occupe une place prépondérante dans plusieurs domaines, à savoir économique, social et éducatif. Il tient aussi une position forte dans l'enseignement universitaire ainsi que dans le secteur médiatique.

Le français au contact des langues locales

Tout le monde partagera sans conteste le fait que le paysage socio-linguistique en Algérie se caractérise par une situation où coexistent plusieurs langues (et variétés de langue). « En Algérie, trois langues sont parlées au quotidien ayant chacune ses quelques millions de locuteurs. Il s'agit dans l'ordre décroissant du nombre de locuteurs qui les pratiquent : de l'arabe¹, du berbère et du français » (Cheriguen, 1995).

L'usage de l'arabe classique est réservé essentiellement au système éducatif, à la télévision, aux actes administratifs et à une partie de la presse écrite et orale. L'arabe dialectal qui est la langue maternelle de la plus grande partie des Algériens. Le berbère, reconnu en 2002 comme langue nationale, décline en plusieurs variétés dont le kabyle, langue du chaoui en usage dans les Aurès, le mozabite dans le M'zab et le targuie dans le massif du Hoggar.

Quant au français, il y a un nombre important de locuteurs maîtrisant plus ou moins cette langue véhiculaire : ceux qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours, ceux qui le parlent occasionnellement et enfin ceux qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas. S'agissant des « francophones occasionnels » qui alternent le français et l'arabe dans des situations formelles ou informelles, nous pouvons ajouter que les pratiques langagières à l'œuvre aujourd'hui en Algérie témoignent d'une instabilité plus complexe dans l'utilisation des codes linguistiques en présence, dans la mesure où un même locuteur peut passer d'un code à un autre, voire même à plusieurs dans un même énoncé, s'érigant ainsi en un véritable plurilingue.

Cette alternance codique a plusieurs raisons d'être et peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, elle peut découler d'un écart entre le lexique français et les univers culturels ou institutionnels². D'autre part, elle peut représenter une stratégie de communication qui renvoie à une compétence ou à une incompétence linguistique. Le locuteur, obéissant au principe du moindre effort, peut utiliser un vocable dans une autre langue, répugnant à chercher le terme équivalent dans la langue dans laquelle il s'exprime, ou bien comme l'expliquent Hamers et Blanc (1983 : 203) : « pour compenser son manque de compétence en faisant appel tantôt à une langue, tantôt à l'autre pour maximaliser l'efficacité de la communication ».

L'enseignement *du* et *en* français à l'université

A partir de 1962, un enseignement *du* et *en* français s'est instauré en Algérie. « La scolarisation massive en Algérie a permis une plus grande généralisation de la langue française. Les médias, la presse orale

et surtout écrite ont aussi apporté une contribution importante à la diffusion du français dans le pays. La quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement *en* français, puis progressivement, d'un enseignement *de* français. » (Cheriguen, 1997 : 66).

Mais depuis 1984, le français a perdu son statut de langue véhiculaire dans les lycées algériens. Relégué au statut de langue « étrangère », il se trouve réduit à un enseignement de la langue en tant que telle. Les enseignements de toutes les matières sont dispensés en arabe, engendrant ainsi un très bas niveau de français des futurs bacheliers, pour ne pas dire un échec pur et simple du système éducatif algérien. En effet, chaque année, les enseignants universitaires déplorent le niveau des étudiants qui ne cesse de se dégrader.

Ces nouveaux bacheliers pourront s'inscrire dans des filières où le français est la seule langue d'enseignement. Il s'agit des disciplines scientifiques et technologiques : médecine, pharmacie, informatique, architecture, sciences vétérinaires et tous les ingéniorats. Le nombre d'étudiants qui y accèdent est minime, vu la moyenne exigée et le niveau de langue requis. Par ailleurs, leur faible niveau peut s'expliquer aussi par l'absence de l'enseignement de la langue française dans certaines régions du pays, comme le notent les auteurs du *Rapport général de la commission nationale de la réforme du système éducatif* : « Les insuffisances voire l'absence de l'enseignement de la langue française, par exemple et parce que censée être généralisée, a exclu une frange de la population estudiantine des études scientifiques et technologiques » (2001 : 152).

D'autres suivront une licence de français qui exige un très bon niveau de langue pour assimiler les enseignements théoriques. Et enfin, ceux qui choisiront un cursus arabisé dont l'enseignement/apprentissage d'une seconde langue est obligatoire. Il s'agit de

« filières sciences humaines ou sciences fondamentales confondues où la langue française, en tant que moyen d'accès à un savoir spécialisé, est enseignée à raison de 4h hebdomadaire pendant les premières années universitaires » (Queffélec, 2002 : 93).

L'université de Béjaïa est un établissement public de formation supérieur, sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, structurée en sept facultés. Elle accueille, en plus de la plus grande majorité des bacheliers de la région de Béjaïa, d'autres bacheliers venant d'autres régions du pays, ainsi que des étudiants étrangers particulièrement africains³.

Présentation de l'enquête

Notre enquête a été réalisée par le biais d'un questionnaire organisé autour de deux rubriques, à savoir l'identification des enquêtés (âge, sexe, profession, faculté et département d'exercice). Les quatre questions réparties en deux dimensions, à savoir le niveau de langue des étudiants à l'écrit et à l'oral (nous voulions connaître ce que pensent les enseignants du niveau de leurs étudiants en langue française), les opinions et les représentations que les enseignants ont du français parlé par leurs étudiants (nous souhaitons savoir comment est qualifié ce français parlé et ce qui le caractérise. Par conséquent, déterminer les différentes nominations que recouvre ce français parlé).

Nous avons proposé ce questionnaire à des enseignants de deux facultés : la faculté des lettres et des sciences humaines et la faculté des sciences économiques, sciences de gestion et sciences commerciales. Notre objectif était de cibler des filières caractérisées par l'enseignement *du* et *en* français, à savoir les départements de français, de sociologie, de berbère, des sciences économiques, de gestions et des sciences commerciales.

Le fait d'avoir sollicité des enseignants qui travaillent dans une autre faculté ou dans un autre département nous a posé quelques problèmes. Nous avons distribué 50 questionnaires et nous n'avons pu en récupérer que 44.

Le niveau des étudiants

Sur le niveau des étudiants à l'oral, les enseignants ont répondu à la question : « Que pensez-vous du niveau en français de vos étudiants à l'oral ? ». Ils ont eu à choisir entre « bon », « assez bon », « mauvais » et « très mauvais ».

Nous avons noté que 21 enseignants contre 23 estiment que les étudiants sont assez bons⁴ à l'oral. Ils jugent que les étudiants s'expriment bien, qu'ils ont plus de facilité à parler qu'à écrire.

Selon eux, les étudiants sont influencés par les médias et les nouveaux moyens de communication, ce qui explique qu'ils sont à l'aise, s'expriment facilement et correctement et arrivent à formuler des phrases correctes et cohérentes.

Les enquêtés qui considèrent que les étudiants sont mauvais à l'oral n'omettent pas de signaler qu'il y a des exceptions. Ils trouvent que la majorité des étudiants ne prononcent pas correctement et qu'ils réfléchissent en kabyle ou en arabe dialectal pour construire des bribes de phrases en français. Ils font tous référence aux problèmes de

conjugaison, de syntaxe et de vocabulaire qui renvoient à un français approximatif.

Concernant l'écrit, la même question a été posée aux enseignants et la même catégorisation leur a été proposée, à savoir choisir entre « bon », « assez bon », « mauvais » et « très mauvais ».

Nous avons constaté que presque la totalité des enquêtés (39 enseignants contre 5) qualifient le niveau des étudiants de mauvais, voire de très mauvais⁵. Les 39 enseignants s'accordent à dire qu'il existe un grand décalage entre l'écrit et l'oral et que très peu d'étudiants maîtrisent le code écrit. Ils conviennent que la majorité ne maîtrise pas la grammaire ainsi que l'orthographe et les règles élémentaires de l'écriture, conséquences, selon eux, des SMS et du *tchat*.

Les enseignants soulèvent à plusieurs reprises des difficultés qui portent sur la cohérence et la cohésion du texte ainsi que sur l'organisation du discours. Par ailleurs, cinq enseignants partagent l'idée que les étudiants n'ont pas tous le même niveau à l'écrit et qu'il y a de très bons étudiants dont les écrits se distinguent largement. Néanmoins, nous relevons un paradoxe dans leurs explications, à savoir qu'ils considèrent également que les écrits des étudiants sont souvent caractérisés par des fautes d'orthographe et une mauvaise formulation des phrases.

Un autre paradoxe est à signaler ; en dépit de la bonne appréciation du niveau des étudiants à l'oral par 21 enseignants sur 44, cela n'empêche pas 20 d'entre eux de qualifier péjorativement cet oral. En effet, nous avons noté des termes dévalorisant ce français parlé par les étudiants, attribués par ceux qui le jugent assez bon en répondant à la question : « Qu'est-ce qui caractérise ce français parlé par les étudiants ? ».

Les caractéristiques du français parlé par les étudiants

Les enseignants qui pensent que le niveau des étudiants à l'oral est assez bon le caractérisent malgré tout d'une manière dévalorisante. Ils dénigrent dans leurs réponses la façon de parler des étudiants :

« *Le français parlé par les étudiants est caractérisé par le non respect du statut de l'interlocuteur et du cadre formel, ce qui entraîne chez eux le tutoiement, le recours à des registres de langue souvent familiers et vulgaires.* »,

« *Ils tutoient tout le monde, conjugaison souvent erronée, vocabulaire très réduit.* »,

« *Retour fréquent vers la langue maternelle, accent non soigné.* »,

« *Beaucoup d'interférences avec les langues locales.* »,

« *Il est caractérisé par l'abréviation (la troncation).* »,

« *Beaucoup d'interférences.* »,

« *La plupart des étudiants n'ont pas acquis la compétence de l'expression orale (problème de fluidité, d'expressivité, de prononciation).* »,

« *L'utilisation abusive des conjonctions de coordination et des interjections.* »,

« *Une mauvaise articulation des mots, et des phrases incomplètes dans la plupart des cas.* »,

« *Les étudiants s'expriment trop avec des termes non scientifiques.* ».

Une seule appréciation caractérise ce français parlé par les étudiants, à savoir « *La bonne prononciation et la bonne construction* ».

Par ailleurs, les 23 autres enseignants se lancent aussi dans cette optique de dépréciation, à travers diverses formulations :

« *Je ne considère pas la langue qu'ils parlent comme étant du français, c'est un massacre total de cette langue.* »,

« *Des termes trop familiers, voire argotique, un français qui est largement confondu entre le formel ; les étudiants font trop souvent recours aux autres langues (kabyle, arabe) en parlant en français.* »,

« *Il existe de nombreuses interférences entre la langue maternelle et le français. L'étudiant pense en kabyle et il fait semblant de parler en français.* »,

« *Un langage courant (parlé dans la rue) sans esprit scientifique et pédagogique.* »,

« *Coexistence de plusieurs langues dans la structuration de leur phrase (parfois confusion dans la prononciation des mots autrement dit création d'une autre phonétique).* »,

« *Pour la plupart, c'est un parlé hybride, hésitant, lexique et vocabulaire approximatifs ; syntaxe et grammaire aléatoire.* »,

« *Phrases maladroitement énoncées, tronquées, distorsions temporelles.* »,

« *Des incorrections, des phrases inachevées et dont le sens est incomplet.* ».

Conclusion

Nous pouvons donc retenir, à travers tout ce qui a été dit par les enquêtés, que le niveau des étudiants de l'université de Béjaïa, tant à l'écrit qu'à l'oral, est déprécié par les enseignants. Nos enquêtés usent de qualificatifs divers et variés pour désigner le niveau des étudiants en langue française. Ils mettent l'accent et insistent sur le fait que le français parlé par les étudiants est loin de répondre aux exigences de la norme et du français de référence. Ils distinguent ainsi le parler des étudiants du parler des autres à travers un processus de catégorisation.

En effet, il en résulte qu'à quelques exceptions près, nos étudiants parlent mal le français et éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer devant leurs enseignants. C'est la raison pour laquelle ils préfèrent, pour faire passer leur message, employer une langue qui leur est spécifique avec une déformation parfois exagérée de la syntaxe ; ils pensent en kabyle et en arabe et ils s'expriment en français. Le problème de la prononciation est encore plus dramatique, ce qui rend parfois leur discours inintelligible. Ce français est considéré par les enseignants comme appartenant, tout simplement, aux étudiants.

Bibliographie

Cheriguen, F. 1995. « Quels mots pour dire "démocratie" dans l'Algérie d'aujourd'hui ? ». *Langage et politique*. Paris : Didier Erudition, ouvrage collectif sous la direction de André-Marcel d'Ans.

Cheriguen, F. 1997. « Politique linguistique en Algérie ». *Mots* n° 52, Cnrs, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Cheriguen, F. 2002. *Les mots des uns, les mots des autres-le français au contact de l'arabe et du berbère*. Alger : Casbah-Editions.

Gadet, F. 1999. « Le français tel qu'on le parle ». *Le langage*, Hors-série n° 27, Sciences Humaines.

Grandguillaume, G. 1998. « Arabisation et légitimité politique en Algérie ». In Chaker Salem (éd.), *Langues et pouvoir, de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, Aix-en-Provence : Edisud.

Hamers, J.F., et Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Queffélec, A. 2002. *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Paris : De Boeck & Larcier s. a., Editions Duculot, 1^{ère} édition.

Rapport général de la commission de réforme du système éducatif algérien (projet), mars 2001.

Notes

¹ Il s'agit de l'arabe dialectal, bien sûr.

² « Le contact de deux langues telles que l'arabe et le français a donné naissance à une sorte de transplantation de la langue qui va au-delà du simple emprunt. C'est une sorte de bilinguisme qui, grâce à un mélange de termes arabes et français dans les limites d'une même phrase a été pratiqué. Ce parler bilingue se maintient surtout chez les autochtones cultivés qui emploient des termes locaux quand le référent est une réalité locale, des termes français quand le référent renvoie à une réalité technique et scientifique ou même institutionnelle » (Cheriguen, 2002 : 11)

³ Un deuxième campus a ouvert ses portes en 2003/2004, où sont transférées du premier pôle la faculté des lettres et des sciences humaines ainsi que la faculté de droit, la faculté des sciences économiques, sciences de gestion et sciences commerciales. La faculté de médecine a ouvert ses portes depuis 2007/2008.

⁴ Nous avons regroupé dans notre analyse les deux catégories « bon » et « assez bon » dans « assez bon ».

⁵ Nous avons regroupé «mauvais » et « très mauvais » dans « mauvais ».

Synergies Algérie



Annexes





**Consignes aux auteurs de la revue *Synergies Algérie*,
revue du GERFLINT**

ISSN 1958-5160

ISSN (en ligne) 2260-5029

1. Les propositions d'article seront envoyées pour évaluation à l'adresse éditoriale de la revue : synergies.algerie@gmail.com. L'auteur y joindra un court CV. Lors de la remise définitive de l'article, il fera parvenir à la rédaction un texte rédigé de 5 lignes résumant son cursus et ses axes de recherche. Un article ne peut pas avoir plus de deux auteurs. Les noms des collaborateurs éventuels et de leur institution seront indiqués en note.

2. L'auteur enverra sa proposition et son article en langue française. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la stricte limite de 3 articles non francophones par numéro. En cas d'article traduit, le nom du traducteur doit figurer et être précédé de l'indication de la langue d'origine : « traduit de l'allemand par... ».

3. Les travaux seront inédits et n'auront pas été envoyés à d'autres lieux de publications. Ils n'auront pas non plus été proposés simultanément à plusieurs revues du GERFLINT. Les propositions et articles des chercheurs appartenant à la zone géographique couverte par la revue seront examinés en priorité.

4. Les articles suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique et du comité de lecture de la revue ou/et par des évaluateurs extérieurs. À l'issue de la double évaluation par les pairs, l'admission de l'article par le Rédacteur en chef de la revue est toujours sous réserve d'acceptation définitive par le conseil supérieur scientifique et technique du GERFLINT. L'auteur recevra le contenu de ces évaluations.

5. Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras et en petits caractères, ne sera pas trop long. Le prénom et le nom de l'auteur (en gras,

sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, du pays et l'adresse électronique de l'auteur seront centrés et en petits caractères.

6. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 8-10 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9.

7. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera traduit en arabe puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

8. La police de caractère est Trébuchet ou Times New Roman, taille 10. Le texte, sur fichier Word, doit être saisi au kilomètre. La tabulation est interdite. La revue a son propre standard de mise en forme.

9. L'article, dans la mesure du possible, sera d'une longueur comprise entre 15 000 et 30.000 signes, soit 6-12 pages Word, bibliographie et notes comprises. Les articles s'éloignant trop de ces limites ne seront pas acceptés.

10. Tous les paragraphes (titres en gras, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La segmentation en 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

11. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italique*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même aux noms propres et dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

12. Les notes (taille 8), brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article après la bibliographie avec appel de note automatique continu (1,2,...5).

13. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

14. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italique, taille 9, séparées du corps du texte par un espace. Les citations courtes resteront dans le corps du texte, taille 10. Les citations dans une langue autre que celle de l'article devront être

traduites dans le corps de l'article avec la version originale en note.

15. La bibliographie en fin d'article (taille 10, sans alinéa) s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement alphabéto-chronologique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée.

16. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

17. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.

18. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

19. **Pour les références électroniques**, les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront l'hyperlien et le soulignement automatique de ces références et les feront suivre de la date de consultation après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

20. Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

21. Tout document (graphiques, schémas, figures, photos, cartes géographiques, etc.) sera envoyé au format PDF ou JPEG, avec obligation de références, de mettre une légende et un titre selon le copyright sans être copié/collé mais scanné à plus de 300 pixels (avec paramètres de cadrage). Les images et photos devront être envoyées à part. Un extrait de texte scanné doit être réécrit en Word. Il est également possible d'utiliser un logiciel de reconnaissance des caractères pour éviter tout problème de qualité d'impression. L'épaisseur de trait des tableaux doit être de 0,25. Les tableaux (Police Trébuchet Taille 8) qui ne sont pas assez clairs sont refusés.

22. Les captations d'écrans sur l'internet et extraits de films ne sont pas acceptés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références.

23. Lorsque l'article aura reçu un avis favorable ou favorable sous réserve de modifications, son auteur est prié de procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles sous réserve de modification seront soumis à une seconde évaluation.

24. L'article sera mis en ligne et diffusé par le service éditorial du GERFLINT dans son intégralité.

25. Une fois publié et numérisé par le GERFLINT, l'article pourra être déposé en post-publication à condition que le Directeur de publication ainsi que le Pôle éditorial soient avertis et en donnent l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com



Synergies Algérie n°18

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec la Fondation Maison
des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Président Fondateur: Jacques Cortès

RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Pôle éditorial: Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.eu>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Algérie, N°18/2013

Couverture, conception graphique et mise en page : *Créactiv'*, Emilie Hiesse - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2013

Imprimé en mai 2013 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.eu

Ce numéro largement consacré à la didactique des langues-cultures en général, et en l'espèce, à celle du français dans l'école algérienne, vise à montrer l'importance d'introduire les technologies nouvelles de notre temps dans notre enseignement. Mais il rappelle aussi que l'affectivité est une présence incontournable dans tout discours oral ou scriptural, et qu'il convient donc de trouver les réglages nécessaires pour que la modernité ne tourne pas le dos au passé, et réciproquement, pour que le passé ne devienne pas un obstacle à la modernité. Simple question d'accommodation – comme dirait Piaget – à un monde nouveau qui a ses exigences.