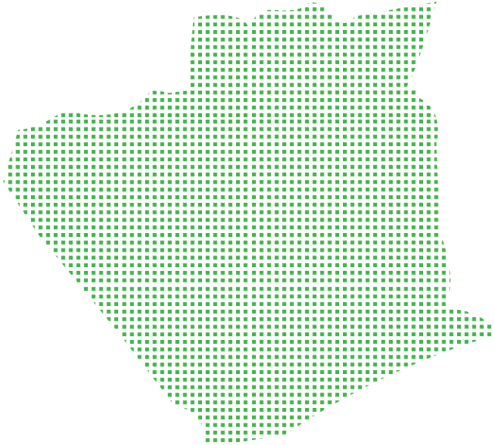


Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Recherches algériennes et internationales
en langues-cultures française et arabe :
Entre renouveau et modernité**

Coordonné par Saddek Aouadi et Sophie Aubin



Synergies Algérie

Numéro 27 / Année 2019

Recherches algériennes et internationales
en langues-cultures française et arabe :
Entre renouveau et modernité

**Coordonné par Saddek Aouadi
et Sophie Aubin**



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Algérie est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales 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 œuvre, 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 linguistique et accueille, de façon prioritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. 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 française 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 français de la Propriété Intellectuelle. 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'honneur

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

Rédacteur en chef

Saddek Aouadi, Professeur, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef adjoint

Boumediène Benmoussat, Professeur, Université de Tlemcen, Algérie

Rédactrice en chef adjointe

Latifa Kadi, Professeur, Université d'Annaba, Algérie

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.algerie.gerflint@gmail.com

Contact de la Rédaction :

synergies_dz@yahoo.fr

Comité scientifique

Samir Abdelhamid (Université de Batna, Algérie), Christine Barré-de-Miniac (Université Stendhal-Grenoble 3, 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).

Patronages et partenariats

Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

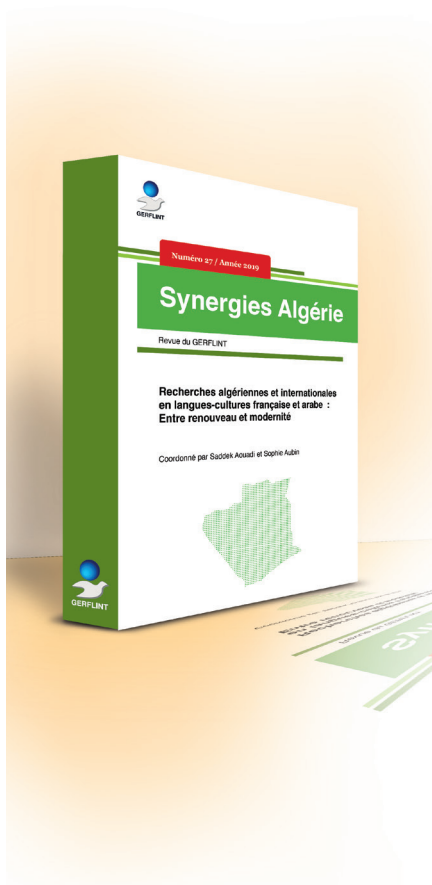
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie n° 27 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost (Humanities Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Islamicus
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
JournalSeek
Linguistic Bibliography
LISEO- CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest central
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago
Ulrichsweb
Liste complète :
<https://gerflint.fr/synergies-algerie/referencements>



Revue de Catégorie B, selon les Critères du Conseil Scientifique de l'Université du Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, acceptable pour soutenance de thèse de doctorat et inscription à l'habilitation universitaire dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Algérie n°27 / Année 2019
ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Recherches algériennes et internationales en langues-cultures française et arabe : Entre renouveau et modernité

Coordonné par Saddek Aouadi et Sophie Aubin

Sommaire

Jacques Cortès	7
Préface	
Hommage à Paul Rivenc (1925-2019)	
Approches renouvelées de l'enseignement-apprentissage du français	
Mounir Karek	15
L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes	
Abdelmalek Djedai	33
La compétence lexico-grammaticale du genre chez les apprenants de français langue étrangère : problématique de compétence idiomatique	
Benatta Fatima Zohra	55
Analyse contrastive franco-arabe des auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i> : effets de la langue maternelle sur des élèves de première année du secondaire en Algérie	
Isabelle Bernard	71
L'atelier d'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la didactique de la littérature	
Nisreen Abu Hanak	83
L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire : le cas des étudiants jordaniens apprenant le français	
Hani Qotb	99
Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère	
Habib EL Mestari	115
<i>Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i> et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie	

Nadir Lalileche	131
Le formateur en classe de préparation au <i>Diplôme Initial de Langue Française</i> : individualiser pour mieux former	

Didactique de la traduction et traductologie

Mohammed Mehdaoui	143
De quelques usages déviants du relatif chez les arabophones	

Ibada Hilal	155
Le Dictionnaire : un outil d'aide dans les examens de traduction ?	

Adnan Smadi	165
Enjeux d'une traduction interculturelle : une perspective franco-arabe	

Varia

Safia Hardi	183
Le Discours Scientifique Universitaire : d'une énonciation désincarnée à une énonciation impliquant l'auditoire	

Annexes

Consignes aux auteurs.....	201
----------------------------	------------

Publications du GERFLINT.....	205
-------------------------------	------------



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Préface Hommage à Paul Rivenc (1925-2019)

Jacques Cortès
Fondateur et Président du GERFLINT, France
Ancien Directeur du CREDIF (1977-1986)

L'histoire de la Problématique SGAV montre bien comment, sur une période de cinquante années, s'élabore peu à peu un corpus méthodologique de référence qui s'enrichit et se nuance au fil du temps en intégrant les apports scientifiques pertinents et de nouvelles pratiques de terrain, associant ainsi la continuité des acquis à une constante actualisation et rénovation des contenus et des procédures.

Paul Rivenc (Ed.) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 3. La Méthodologie*, de Boeck et Larcier s.a, 2003, p. 9.

Un des Pères fondateurs de la (moderne) *didactique des Langues* - et des plus illustres - Paul Rivenc, nous a quittés le 5 mai 2019 à Toulouse. Il avait 94 ans. Ce numéro 27 de *Synergie Algérie*, en rapport intime et serré avec la discipline à laquelle il a consacré toute sa vie, m'autorise sans doute, ès qualité (en toute modestie), et surtout comme disciple, admirateur et ami, à lui rendre hommage pour rappeler, de façon aussi substantielle que possible dans les limites d'une préface, les aspects de son œuvre à l'origine de toute l'évolution d'une discipline mobilisant continûment - ce qui est historiquement normal - l'intérêt de théoriciens anciens ou nouveaux, régulièrement impatients d'occuper l'espace médiatique - ce qui est parfaitement légitime - mais sous la stricte réserve de ne pas oublier ce que la Didactique des Langues et des Cultures doit à Paul Rivenc.

La tendance générale, en effet - éternel trou de mémoire - consiste à minimiser le fait, pourtant notoire, que les principes estimés nouveaux sur lesquels on travaille aujourd'hui, ne sont souvent rien d'autre que la classique continuation de pratiques et constructions théorico-méthodologiques en constante ré-acclimatation depuis des temps très anciens. Pour limiter mon propos aux prémices les plus récentes, disons que pour ce qui nous concerne ici, les origines profondes des idées les plus « audacieuses » de notre temps, sont parfaitement localisables dans les années 50 du siècle dernier, au cœur de notions, propositions et réalisations concrètes qui ont déjà donné des résultats plus qu'honorables dans leur première formulation, et qui, repoudrés et habillés à la mode terminologique tendancieusement spartiate d'aujourd'hui, poursuivent leur historique trajectoire et la poursuivront

probablement encore dans la suite de ce siècle qui atteint actuellement sa vigoureuse vingtième année en réinterprétant de façon élégamment nuancée le discours de ses géniteurs disparus.

Les bijoux conceptuels du trésor accumulé sont toujours parfaitement disponibles, et il est permis et même vivement conseillé de jouer les Ali Baba sous la simple réserve de ne jamais oublier ceux qui ont trouvé et diffusé le sésame permettant d'ouvrir la caverne. Quant au trésor lui-même, l'origine de son accumulation se perd dans la nuit des temps, le Neanderthal ayant certainement passé le relais au Cromagnon et ainsi de suite jusqu'à nous. Au cas où l'on aurait un doute à cet égard, il suffirait d'aller lire *l'Anthropogénie* d'Henri Van Lier, magistral livre dont Jacques Demorgon, au GERFLINT, a publié en 2011, avec une brillante équipe, une instructive analyse dans le n° 2 de la revue *Synergies Monde Méditerranéen* ayant pour titre : *Henri Van Lier Anthropogénie et Linguistique ; Devenirs méditerranéens* (292 pages en lecture libre et gratuite sur le site du GERFLINT)¹.

Tel est - en toute confraternité - l'argument majeur que je tenterai de présenter dans cette préface, sans autre désir que de rappeler qu'en matière de pédagogie, tout particulièrement, il faut, pour éviter d'être accusé de légèreté, bien garder en tête et surtout mettre en pratique constante l'aphorisme de Lavoisier (fondé sur l'enseignement d'Anaxagore de Clazomènes en Ionie, 500-428 av J.C) qui dit ceci : « *Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* ».

Mais revenons à Paul Rivenc. Je me souviens que dans un de ses derniers articles, il terminait son propos par la phrase suivante : « *Il n'est évidemment pas question de conclure* ». Je lui volerai ces mots pour parler de lui car ils témoignent d'une de ces qualités profondes qu'on peut résumer ainsi (avec lui du reste) : « *pour exercer une influence sur ses contemporains et leurs descendants, il faut s'habituer à pratiquer la difficile vertu de l'inachèvement de toute chose* ». En cela, d'évidence, Rivenc rejoint Edgar Morin écrivant : « *L'achèvement d'une œuvre complexe doit non dissimuler son inachèvement mais le révéler* ».

Nos deux penseurs, comme on le voit, sont à distinguer de Descartes en niant Implicitement de conserve, le mythe d'une vérité absolue qu'on ne peut atteindre qu'au terme d'une démarche rigoureuse², celle, précisément, dont certains esprits férus de précision affectionnent passionnément la formulation lexicale à risque, même s'il s'agit de données évidentes mises en pratique depuis longtemps (d'où Horace nous rappelant finement la nécessaire prudence : *Grammatici certant et adhuc sub judice lis est/ Les savants ne sont pas d'accord entre eux et la question reste à juger*).

Il est certainement bon et courageux d'élever tout débat, mais nuisible, à force de détails plus ou moins implicitement présents, de le transformer en un cafouillis

magistral où chaque auditeur ou lecteur aura du mal à se retrouver. Le didacticien dans ses théories, et surtout le pédagogue dans sa pratique, ne doivent pas s'éloigner du terrain. Malgré les vertus du point de vue de Sirius il est prudent de ne pas oublier que Micromégas, le héros de Voltaire, était un personnage haut de 8 lieues, qui avait un pouvoir illimité d'emmagasinement de toutes sortes de notions tant mathématiques que philosophiques, linguistiques sociologiques, etc... et qu'il avait en plus pour lui la richesse d'une durée de vie multiséculaire.

Revenons donc sur terre parmi nos très ordinaires frères mortels. Ayant vécu de longues années hors de France, je suis assez bien placé pour savoir que Paul Rivenc a exercé une influence considérable dépassant largement nos frontières nationales. Pour en arriver au stade de prestige qui fut le sien, il ne fallait pas proposer un objet éducatif fermé sur lui-même, totalement structuré et susceptible d'être utilisé partout tel quel. Ce que certains semblent ne pas avoir très bien compris, c'est que son mode de pensée et d'action a toujours fonctionné dans une mouvance philosophique imprégnée d'humanisme. Il était l'exemple même de ce que doit être l'éthique et la déontologie à pratiquer dans le cadre de l'infiniment délicate discipline qu'est la Didactique des Langues et des Cultures. N'est pas homme de dialogue international qui veut. Etre savant ne suffit pas pour avoir le talent d'enseigner. Paul Rivenc était doté d'une qualité relationnelle prompte à inspirer confiance, amitié et respect. C'est à n'en pas douter pour cela qu'il a tenu, tout au long de sa vie, un rôle de leader charismatique de la didactique des Langues-Cultures.

Mais cette qualité a également fait de lui une cible idéale. Bien des courants hostiles se sont ainsi manifestés en opposition à la méthodologie SGAV et aux orientations que Rivenc a définies, en association avec Petar Guberina. On a, par exemple, imputé au SGAV une sorte de fondamentalisme en le fixant définitivement dans les limites techniques de *Voix et Images de France*. Simple nouvel oubli d'Anaxagore et de Lavoisier (voir plus haut). Evidemment toute société change et le SGAV était le premier à le savoir puisqu'il le proclame dans son sigle même. Ce qu'on entend (l'Audio) et ce que l'on voit (le Visuel) changent d'une époque à une autre. Le SGAV, ainsi, a toujours été amené à repenser sa stratégie pédagogique en fonction des données situationnelles, sociologiques et psychologiques etc. de ses interventions. Faut-il, à cet égard, rappeler l'importance de Charles Bally dans la construction de son action ? On n'est pas tenu de le savoir mais c'est un fait que Guberina fut l'élève de Bally. On n'est pas tenu de le savoir non plus mais le *Traité de Stylistique* de Bally fut au cœur de l'élaboration de la *Méthode Verbo-Tonale* dont le SGAV s'est nourri. Et la *Stylistique* de Bally, trop souvent réduite par les plus grands à un simple Traité sur l'art d'écrire, fut et reste à l'origine de l'énonciation dont le disciple de Saussure fut le héraut annonciateur et Benveniste le héros éponyme.

Qu'on le reconnaisse objectivement ou qu'on l'oublie plus ou moins volontairement, le SGAV de Rivenc et Guberina, en interaction avec des terrains multiples, fut et reste en prise directe sur le courant d'idées porteuses de chaque époque. Paul Rivenc a passé sa vie à toujours repenser sa stratégie d'intervention. Le petit texte de lui suivant témoigne de son engagement dans le métier d'enseignant, de sa tristesse d'être mal compris mais aussi de sa foi indestructible dans l'œuvre accomplie :

« Nous avons foi en notre discipline, et le SGAV continuera à contribuer à son développement. Personne ne pourra désormais nous reprocher de ne pas nous faire entendre. Nous espérons seulement que ceux qui, pendant très longtemps, n'ont cessé de nous dénigrer sans prendre la peine de nous lire, nous écouteront désormais, et que les vaines polémiques déboucheront enfin sur des débats constructifs, pour le plus grand profit de la Didactique des Langues et des Cultures, et surtout de ceux qui mettent leur espoir en elle : apprenants et enseignants ».

Ce que Rivenc a toujours proposé, c'est une réflexion approfondie sur la mise en œuvre des différents aspects de la méthodologie SGAV dans les « Cours de langue », donc dans le cadre de « *certaines infrastructures d'enseignement qui malheureusement, ont souvent été violemment contestées* ». Le but majeur qu'il proposait était le suivant : « *permettre à l'élève ou à l'étudiant de briser le plus rapidement possible l'étau de ses inhibitions et de se désengluier des réflexes psychomoteurs de sa langue maternelle pour oser s'exprimer à travers un comportement linguistique, gestuel et mimique étranger à ses modes d'expression habituels. L'échange devait donc être permanent et fondé d'abord sur l'imitation puis orienté par l'enseignant à partir des matériaux didactiques. Au bout du compte, simulé dans l'aire de jeu de la classe, il devait aboutir le plus rapidement possible à une participation spontanée et à une créativité dans une expression autonome maîtrisée* ». Il s'agissait, comme on le voit, de propositions concrètes effectuées par un spécialiste de la pédagogie possédant une parfaite maîtrise de la pratique de la langue enseignée, une excellente connaissance théorique des descriptions du système linguistique mais aussi un rôle de meneur de jeu tout à fait exceptionnel.

Pour Rivenc, dans une bonne classe SGAV, « il n'y avait pas, d'un côté, des élèves soumis, passifs et résignés ; et de l'autre un enseignant souverain et triomphant. Au contraire, enseignant et enseignés devaient chercher constamment et ensemble la meilleure voie à suivre, *l'enseignant guidé par les réactions des élèves, inventant à chaque instant les démarches les plus efficaces et les mieux adaptées pour :*

- *favoriser une meilleure perception ;*
- *obtenir une production orale plus authentique ;*
- *rendre son explication plus sûre et plus économique, à partir des difficultés ressenties par ses élèves ;*

- aboutir à une expression libre, active et intéressante ;
- supprimer au maximum les temps morts.

Il n'était pas plus sécurisé que son groupe, de plain-pied avec lui, cherchant avec ses élèves, inventant, suscitant, provoquant, multipliant les occasions d'échange et de dialogue. »

Et il concluait ainsi : « on voit mal à première vue comment une méthodologie SGAV de l'auto-enseignement pourrait se passer de l'animateur et du truchement exceptionnel sur qui elle fait en grande partie reposer son succès et la richesse des relations humaines qu'elle développe à travers lui ».

De tels propos doivent toujours être lus et compris dans une perspective ouverte, moderne, dynamique, graduelle, ascensionnelle... Rivenc est parvenu à décrire les techniques pédagogiques les plus stimulantes avec la compétence réelle d'un homme de culture et de métier. Son enseignement que j'ai considérablement résumé ici, montre avec force et clarté la richesse des liens contextuels et situationnels qui se tissent dans une classe. On peut, avec lui, parler objectivement de diversité, c'est-à-dire de cette qualité plurielle à tous les sens du terme que le SGAV, nourri de valeurs énonciatives et/ou stylistiques (au sens de Bally), a d'emblée répertoriées, analysées et mises en œuvre dans toute activité communicative. On ne peut qu'être frappé par l'étroite complémentarité des approches (scientifiques et didactico-pédagogiques) que Guberina et lui ont léguées à une postérité étrangement agressive et légère parce que persuadée d'avoir trouvé la pierre philosophale capable de transformer le plomb du **mono** en **pluri** aurifère.

Pour la Didactique des Langues et des cultures, la voie la plus solide, parce que la plus ancienne et surtout la plus expérimentée un peu partout dans le monde dans le domaine du Français International, c'est dans les travaux initiés par le SGAV qu'il faut la chercher, sans dénigrer le passé, sans oublier les avancées du présent et sans exclure les possibilités de progrès. Bien entendu les « choses » doivent bouger et il est toujours permis d'espérer trouver un meilleur itinéraire ou, à tout le moins, des correctifs pour améliorer celui qui existe déjà. C'est à quoi, le SGAV de Rivenc et Guberina s'est toujours employé.

Des progrès ont indiscutablement été apportés, notamment par le CREDIF, création de Paul Rivenc administrativement anéantie le 1^{er} septembre 1996 par son établissement d'accueil (l'Ecole Normale Supérieure de Lyon) avec l'aide enthousiaste du Ministère concerné de l'époque. Au plus haut niveau, on était en effet persuadé qu'il fallait en finir avec la pédagogie, discipline qui, pour les esprits distingués de la fin du siècle dernier, n'était plus acceptable dans une ENS préparant aux agrégations des enseignements secondaires et surtout fortement soucieuse

de gagner enfin une place de choix dans la Recherche Scientifique mondiale de haut niveau. Une telle ambition n'était donc plus compatible avec le CREDIF, le SGAV, l'enseignement, les méthodologies, la défense et illustration de la Langue-Culture Française dans le monde...tout cela fleurant d'évidence le conservatisme, le colonialisme, le passéisme, le repli sur soi, bref, la réaction.

Mais c'est là un tout autre problème qui demanderait une rigoureuse analyse. 23 années se sont écoulées depuis cette destruction dont il ne faut pas trop chercher à comprendre la coupable filiation intellectuelle. Je sais simplement quelle souffrance ce fut, pour le grand Paul Rivenc, d'assister ainsi (sans même avoir le droit de donner un avis) à l'anéantissement, non pas de son œuvre (il était trop modeste pour cela) mais d'une institution dont la France, sa Langue et sa Culture ont toujours le plus grand besoin.

Que Marie-Madeleine Rivenc et toute sa famille trouvent ici l'expression de mon immense tristesse, de ma reconnaissance et de mon soutien. Paul Rivenc a été, tout au long de ma carrière, un modèle à tous égards. Il restera en bonne place dans mon souvenir.

Quelques indications bibliographiques

Le Gerflint a publié les articles et numéros suivants de revues consacrés à Paul Rivenc. Ils sont en lecture libre et gratuite sur notre site.

2004 : *Hommage à Paul Rivenc*. Numéro spécial, *Synergies France*, coordonné par Jacques Cortès, Nicole Koulayan et Mansour Sayah (230 p.). <https://gerflint.fr/Base/FranceSP2004/FranceSP2004.html>

2008 : « Allocution de Jacques Cortès en l'honneur du Professeur Paul Rivenc », *Synergies Espagne* n° 1, *Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*, coordonné par Sophie Aubin, p. 243-250. <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/allocution.pdf>

2013 : Jacques Cortès, « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Enonciation ». *Synergies Espagne* n° 6, *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage*, coordonné par Sophie Aubin, p. 21-38.

https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf

<https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Espagne6.html>

Notes

1. <https://gerflint.fr/Base/MondeMed2/mondemed2.html>

2. Ce passage m'est inspiré par l'article de Yohan Favreau : « *Edgar Morin, l'aventure d'une pensée* » in *Sciences Humaines* hors-série n° 13, 2013.

Synergies Algérie n° 27 / 2019

 Approches renouvelées
de l'enseignement-apprentissage
du français 



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes

Mounir Karek

Université 20 août 1955 Skikda, Algérie
alimounir3@yahoo.fr

Reçu le 21-04-2019 / Évalué le 22-07-2019 / Accepté le 28-10-2019

Résumé

La compétence lexicale est déterminante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À l'école moyenne en Algérie, l'institution aussi bien que les enseignants lui accordent une grande importance en français langue étrangère. Cependant, les pratiques enseignantes en matière de consignes ne nous semblent pas encourageantes et ne favorisent pas son enseignement/apprentissage. Notre étude basée sur l'analyse d'une fiche pédagogique réalisée par un enseignant de l'école moyenne, destinée à une leçon de vocabulaire en FLE, montre que les consignes sont souvent mal comprises, de plus elles ne sont pas réflexives et conduisent l'apprenant vers d'autres objectifs qui n'ont aucun rapport avec la didactique du vocabulaire.

Mots-clés : consigne, vocabulaire, lexicque, mot

العنوان: تحصيل الملكة المعجمية في التعليم المتوسط بالجزائر: الصعوبات المتعلقة بالتعليمات

ملخص: تلعب الكفاءة المعجمية دورا حاسما في تعليم/تعلم لغة أجنبية. حيث تعطىها المؤسسة وكذا المعلمين في المدرسة المتوسطة بالجزائر، أهمية كبيرة فيما يخص الفرنسية كلغة أجنبية. ومع ذلك، فإن الممارسات التدريسية في توجيه التعليمات لا تبعث على التفاؤل ولا تحث على التعليم/ التعلم. إن دراستنا، التي تستند إلى تحليل ورقة تربوية أنتجها معلم في المدرسة المتوسطة، هدفها تقديم درس المفردات في الف.ل.أ، وتكشف أن التعليمات غالبا ما تكون غير مفهومة، وعلاوة على ذلك فهي ليست انعكاسية وقد تغير أهداف الدارس لما ليس له علاقة بالمفردات التعليمية

الكلمات المفتاحية: تعليمات، المفردات، المعجم، كلمة

Lexical competence acquisition in meddle schools in Algeria: problems related to instructions

Abstract

Lexical competence is a determining factor in Teaching/ Learning a foreign language. In the Algerian Middle Schools, both of institution and teachers give it a great importance, in teaching French as a foreign language. However, teaching practices

in the instruction do not seem promising and do not promote Teaching/ Learning. Based on the analysis of a pedagogical paper of a School teacher, intended for FFL vocabulary lesson, our study shows that instructions are often misunderstood, they are not reflexive and mislead students to other purposes that have nothing to do with didactic vocabulary.

Keywords: instructions, vocabulary, lexicon, word

Introduction et cadrage théorique

La compétence lexicale est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire dans une situation donnée. Elle est l'une des bases de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Son rôle n'est pas seulement de comprendre ce qu'on entend pour reconnaître qui ? Fait quoi ? À qui ? Quand ? Comment ? Mais aussi pour permettre l'échange dans des situations scolaires ou sociales avec efficacité, voire d'exprimer sa pensée au plus juste.

De nombreux travaux ont été menés pour développer son enseignement/apprentissage en se référant à différents courants et modèles théoriques, à l'instar de l'approche béhavioriste (Pavlov, Skinner), l'approche innéiste ou nativiste (Chomsky), l'approche constructiviste ou cognitiviste ou génétique (Piaget), etc.

Dans le domaine scolaire, une grande importance est donnée à l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale. Pour la développer chez les apprenants, des activités de vocabulaire sont programmées souvent après les séances de lecture et de compréhension. Ces activités ont pour objectif de faire acquérir à l'apprenant de nouveaux mots pour étendre son vocabulaire et accroître sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à exprimer ses expériences, ses pensées, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. Par conséquent il parvient à déployer ces mots dans différentes activités langagières.

La compétence lexicale s'enrichit d'une part par la découverte, la lecture, l'écriture, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux, qui devront être accompagnées de l'étude des relations sémantiques entre les mots (synonymie, antonymie, polysémie, hyperonymie, hyponymie, identification des niveaux de langues etc.) ; et d'autre part, de l'étude des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots, dérivation, composition), sans oublier l'identification grammaticale des classes des mots, l'utilisation des dictionnaires, etc.

Les activités de vocabulaire programmées pour son acquisition exigent des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation

de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte, etc. La didactique du FLE est donc fortement interpellée pour accompagner l'apprenant à acquérir et enrichir son lexique passif et actif. Le contexte scolaire est le lieu par excellence où l'apprenant est évalué par rapport à la compétence lexicale qu'il doit mobiliser.

À l'école moyenne en Algérie, les enseignants ne cessent de proclamer le niveau faible de leurs apprenants en ce qui concerne cette dernière. Nous les entendons souvent dire qu'ils sont faibles en vocabulaire, que ces apprenants ne lui accordent aucun intérêt. Cela nous a conduit se poser la question suivante : le problème se pose-t-il uniquement au niveau des apprenants ? Les enseignants n'ont-ils pas une part de responsabilité dans cette situation ?

Nous avons admis l'hypothèse selon laquelle le problème ne réside pas seulement dans le désintéressement de ces apprenants envers le lexique, mais aussi dans les consignes transmises par leurs enseignants et qui sont souvent mal comprises par ces derniers.

Pour réaliser ce travail, nous avons consulté quelques fiches pédagogiques élaborées par des enseignants à des fins d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Nous avons tiré comme conclusion, que la première difficulté qui empêche ces apprenants à apprendre le vocabulaire du FLE se pose au niveau des consignes formulées par ces enseignants.

Dans cet article nous espérons montrer, à travers l'analyse de l'une des fiches pédagogiques préparées par un enseignant de l'école moyenne, destinée à présenter une leçon de vocabulaire à des apprenants de la troisième année de l'école moyenne, que les consignes sont souvent mal comprises par les apprenants. Et au lieu d'être des consignes réflexives qui les conduisent et les incitent à réfléchir, à mémoriser des mots, à réutiliser le vocabulaire pour le retenir, à interpréter les mots dans leurs contextes et inférer parfois leurs sens, elles les désorientent vers d'autres objectifs qui non aucun rapport avec la didactique du vocabulaire.

Notre article se compose de deux parties, la première nous la réservons au cadrage théorique, dans laquelle nous définissons quelques notions qui ont rapport avec la compétence lexicale puis nous évoquons quelques travaux qui se sont intéressés aux principes de son enseignement/apprentissage. Nous nous penchons ensuite sur la consigne pour la définir et parler de son rôle dans tout enseignement/apprentissage. Dans la quatrième et dernière partie, nous analysons une fiche pédagogique destinée à présenter une leçon de vocabulaire à l'école moyenne.

Comme nous venons de le mentionner, la compétence lexicale est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire à un moment donné. A ce propos Holec (1995 : 91) dit : *C'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans des situations orales et/ou écrites [...] des mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs.* Elle est un facteur déterminant de la compétence verbale, Hilton (2006). C'est l'une des principales composantes de la compétence linguistique, la compétence communicative et la compétence culturelle.

La compétence lexicale se fonde sur le mot qui est le premier élément qui permet de l'acquérir. Il est nécessaire alors de s'attarder un peu sur ce dernier pour le définir, déterminer son appartenance, voir comment il s'acquiert.

1. Le mot

D'après Luste-Chaa (2009), le mot n'a jamais été défini avec précision. La linguistique le considère comme un signe qui se compose d'un signifiant représenté par sa prononciation à l'oral et son orthographe à l'écrit, et d'un signifié désigné par son sens. Pour les concepteurs du dictionnaire « le Petit Robert » Rey-Debov et Rey (2000), il représente un nom masculin qui désigne chacun des sons ou groupe de sons qui correspondent à un sens isolable spontanément à l'oral ; et à une suite ininterrompue de lettres entre deux blancs à l'écrit. Dans le dictionnaire de didactique dirigé par Cuq (2003 : 170) on mentionne dans la définition du mot ce qui suit : *un mot est une unité signifiante dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprises entre deux blancs graphiques. Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse linguistique en raison de son caractère vague et opérationnel, en particulier pour l'analyse des lexies complexes ou encore des phénomènes de polysémie. D'un point de vue didactique, ce terme est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue étrangère qui lui est enseignée.*

Nous nous contentons de ces trois définitions pour montrer que nous partageons l'opinion de Luste-Chaa (2009) citée *supra*.

Il existe deux grandes catégories de mots :

- les mots lexicaux : ce sont des mots qui renvoient à des réalités ; ils sont aussi appelés les mots pleins ;
- les mots grammaticaux : ce sont des mots qui ne renvoient pas à des réalités concrètes mais qui peuvent servir d'outils à la langue.

1.1. Qu'est-ce que connaître un mot ?

Selon Laufer (1994) et Nation (2001), connaître un mot signifie connaître sa forme, sa syntaxe, sa signification et son utilisation. Treville et Duquette (1996) et Dale (1995) soulignent que cette connaissance passe par des étapes : la reconnaissance, la compréhension et le réemploi des unités.

Dans le domaine scolaire qui fait partie de notre contexte de recherche, un mot est dit *connu* lorsqu'on est capable de l'expliquer et de le réutiliser correctement dans plusieurs contextes : l'apprenant connaît le mot et il sait l'utiliser. Dans le même domaine, un mot est dit *vaguement connu* quand on peut l'associer à un contexte mais on ne sait pas l'expliquer et le réemployer : l'apprenant a déjà rencontré le mot, il le connaît vaguement mais il n'ose pas l'utiliser dans une conversation. Le mot est dit *inconnu* quand on ne sait pas à quoi il se rapporte : l'apprenant ne connaît pas ce mot, il ne l'a jamais vu ou entendu.

1.2. Comment s'acquièrent les mots ?

Les mots peuvent être étudiés d'après leurs sémantiques, leurs morphologies et/ou leurs étymologies. Ils s'acquièrent rapidement et facilement quand ils sont rencontrés dans un contexte puis étudiés selon leurs sens, leurs aspects sémantiques et morphologiques voire étymologiques, enfin réinvestis dans d'autres contextes différents en les réutilisant à plusieurs reprises, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les mots se répertorient dans le vocabulaire et le lexique. Afin de bien cerner ces deux notions et de préciser leurs terminologies, nous essayerons de les définir, étudier leurs spécificités et évoquer les difficultés qui sont liées à leur enseignement/apprentissage.

2. Lexique / vocabulaire

2.1. Le lexique

Le lexique est le pivot des significations dans une langue donnée pour pouvoir communiquer (Luste-Chaa, 2009). Il est un moyen pour véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication donnée. On lui accorde généralement comme signification *l'ensemble des mots d'une langue*. A ce propos Wagner (1967 : 17) affirme : *[le lexique est] l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux*. Lehmann et Martin-Berthet (2008 : 22) ajoutent : *cet ensemble [le lexique] est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables, il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue*. A partir

de cette citation, nous comprenons que le lexique représente un système ouvert qu'aucun individu ne maîtrise dans sa totalité.

D'après Luste-Chaa (2009), c'est à partir des années 2000 que des travaux des recherches commencent à s'intéresser à l'apprentissage du lexique en langue étrangère. Aujourd'hui, les didacticiens lui accordent une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage parce que, comme nous l'avons déjà mentionnée *supra*, il est l'une des composantes principales de la compétence lexicale par conséquent la compétence linguistique.

2.2. Les spécificités du lexique

- Le lexique dépend toujours de la phonologie, de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe.
- Le lexique est variable et dynamique puisqu'il est toujours soumis à l'influence du temps, du lieu, des milieux socioculturels et des cultures.
- Il est complexe parce qu'il existe un lexique général et des lexiques liés aux spécialités.
- Il est organisé parce que les mots ne sont pas isolés et prennent leurs sens dans des contextes souvent bien définis.

C'est ce qui permet d'avancer l'existence de champs lexicaux et de carte sémantique ou heuristiques.

L'enseignement/apprentissage du lexique s'élabore à travers l'étude du vocabulaire (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline et/ du vocabulaire commun courant), qui lui représente un sous-ensemble.

2.3. Le vocabulaire

Pioche (1992 : 45) définit le vocabulaire comme *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ou encore la portion du lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel ou tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité* (1993 : 122). Ce qui veut dire que le vocabulaire est l'ensemble des mots employés par une personne. Il est un sous-ensemble du lexique et varie d'un individu à un autre. Dans le langage courant, il est synonyme du mot lexique.

Il y a trois types de vocabulaire.

- Le vocabulaire actif

Selon Pioche (1992), il varie d'une personne à une autre. Il est composé de mots et des locutions que la personne emploie réellement pour s'exprimer spontanément. Plus précisément, c'est un vocabulaire que la personne emploie dans sa production orale et/ou écrite. Ce vocabulaire s'apprend directement en faisant appel aux techniques de mémorisation.

- Le vocabulaire passif

D'après le même auteur, c'est un vocabulaire qui contient des mots que l'individu comprend, auxquels il peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'il les lit ou les entend, mais qu'il n'utilise rarement voire jamais, lorsqu'il écrit ou lorsqu'il parle. C'est-à-dire que c'est un vocabulaire que la personne comprend mais il ne l'utilise pas dans ses activités communicatives. Selon Coady et Huckin (1997), Nation (1990), Tréville et Duquette (1998), ce vocabulaire s'apprend indirectement à partir du contexte où il est utilisé.

- Le vocabulaire spécialisé

C'est un vocabulaire que l'individu emploie dans un milieu socioprofessionnel déterminé.

2.4. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Luste-Chaa (2009) stipule que dans les méthodes traditionnelles, l'enseignement et l'enrichissement du vocabulaire chez les apprenants se font par des listes de mots à apprendre à partir des textes littéraires : le vocabulaire dans ce cas est très riche mais peu fonctionnel. Par la suite, avec l'introduction des méthodes directes, ce qui compte c'est son usage, ce qui a engendré une diminution de son volume au strict minimum qui permettrait à l'apprenant de s'exprimer.

De nos jours, les chercheurs en didactique des langues ont su que l'enrichissement du vocabulaire est nécessaire pour que l'apprenant puisse s'intégrer dans sa société, se repérer dans le monde par l'expression de ses sentiments, de ses opinions, pour noter ses expériences, voire réussir à l'école. Grâce à un vocabulaire riche, l'apprenant peut comprendre ce qui est dit, ce qu'il lit, ce qu'on lui raconte. Il lui permet de mémoriser des mots nouveaux et les réutiliser à bon escient dans des situations différentes. Il l'aide aussi à améliorer ses écrits en employant un vocabulaire précis et varié.

2.5. Quelques principes pour enseigner le vocabulaire

Le vocabulaire ne s'acquiert pas au hasard en rencontrant des mots pendant la lecture ou pendant l'écoute. Pour l'enrichir, il est nécessaire de rencontrer les mots à plusieurs reprises et les réemployer dans des contextes différents pour qu'ils soient actifs.

Dans le contexte scolaire, en général, il s'enseigne simultanément avec ou juste après les séances de la lecture et de la compréhension parce qu'on pense qu'il est l'un des premiers obstacles qui entrave la construction des connaissances, la compréhension et l'interprétation du contenu. D'ailleurs, les premières questions qui succèdent la lecture sont presque souvent : Quels sont les mots que vous n'avez pas compris ? Ou quels sont les mots qui vous semblent nouveaux, rares ou inconnus ? Il est rare de rencontrer un apprentissage explicite et systématique.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire nécessite un intérêt pour toutes les catégories de mots et plus particulièrement pour le verbe qui est considéré comme le noyau de la phrase.

Il faut aussi mettre l'accent sur les mots les plus fréquents car ce sont les mots les plus polysémiques, Haley et King (1989) le confirment quand ils disent que les mots dont la fréquence est élevée sont souvent des mots à plusieurs significations. Sans oublier de faire place à la syntaxe, aux sens propres et aux sens figurés.

Enfin, l'étude des mots se réalise dans des contextes, car leur sens en dépend du fait qu'ils ne sont pas isolés et fonctionnent les uns avec les autres. A ce sujet Linarud (1989) dit qu'il ne faut pas se contenter de connaître des mots isolés, mais qu'il faut les traiter en cotexte puisqu'il existe des collocations et des associations qui forment une unité lexicale. Moirand (1993 : 20) le confirme en disant : *le vocabulaire ne se réduit pas à l'étude ou à des problèmes de terminologie. Il faut le considérer dans son fonctionnement discursif*. De plus, les ressources mémorielles sont davantage activées et sollicitées lorsqu'on parvient à élaborer des liens entre les mots, d'où l'existence de cartes heuristiques et conceptuelles.

2.6. Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère

Laufer (1994) reconnaît plusieurs problèmes et facteurs rencontrés par les apprenants pendant leur enseignement/apprentissage du vocabulaire, par conséquent du lexique d'une langue étrangère :

- les apprenants maîtrisent plus ou moins le système linguistique de la langue mère et son lexique mental est suffisamment structuré et développé ;
- des facteurs qui sont liés au mot lui-même (prononciation, difficile, morphologie irrégulière), etc.
- les facteurs liés à la langue maternelle de l'apprenant semblent être les plus nombreux (similitude formelle associée à une différence sémantique, différence de connotation et de collocations, extension métaphorique de sens, etc.
- les facteurs liés à d'autres mots de la langue étrangère : synonymie, similitude de forme et de structure.

Verdelham-Bourgade (2002) souligne qu'en outre il y a le problème de la compréhension des consignes, surtout chez les apprenants étrangers. Il pense qu'elles sont, dans la plupart des cas, une source d'échec à cause de la non-compréhension exacte de leurs énoncés et des attentes qu'elles contiennent. Il est alors important que les apprenants comprennent bien les consignes afin qu'ils sachent se les approprier et analyser les tâches à accomplir.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons essentiellement à ce dernier facteur d'échec dans l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale. Sachant que dans le contexte scolaire, tout enseignement/apprentissage du vocabulaire se fait par l'intermédiaire des consignes, si celles-ci sont mal comprises et floues, elles deviennent source d'échec et désorientent facilement l'apprenant.

3. La consigne : de sa définition à son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue

Selon Zakhartchouk (2000), c'est après les années 60 / 70 que le mot *consigne* s'est inclus dans le vocabulaire de la pédagogie. Les enseignants ne lui ont donné de l'importance qu'à partir des années 80 / 90. Cette prise en compte tardive se justifie par l'orientation de la réflexion vers d'autres facteurs comme par exemple la maîtrise insuffisante de la lecture, l'inattention de l'élève, les troubles de l'apprentissage, etc.

Tous les dictionnaires accordent comme premier sens pour le mot *consigne* : une instruction stricte ; une instruction nécessite la présence de deux acteurs de la communication : un émetteur et un récepteur. Le dictionnaire de la didactique (Cuq, 2003 :53) définit la consigne comme *discours visant la réalisation d'une tâche*. Sa compréhension exige alors de l'apprenant, qui est le deuxième acteur de l'acte de communication, qu'il en dénote les informations explicites, qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation.

Dans le même domaine, Véronique Rivière définit la consigne comme étant *l'exercice d'une contrainte plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières. Elle ressortit de la fonction d'animation de l'enseignant, et en tous les cas constitue une des prérogatives et donne en quelque sorte un format à l'action éducative* (Rivière 2006 :19).

Pour le *Dictionnaire des concepts clés en pédagogie* (1997 : 90), il s'agit d'un *ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre*. Cette définition nous mène à penser comment procéder pour atteindre ce but. On rajoute dans ce même ouvrage : *donner une consigne est pour l'enseignant : donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : l'objectif de la tâche, moyen à utiliser, organisation etc. les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ*. » (Idem : 90-91). Par conséquent la consigne, au-delà des résultats attendus, s'intéresse aussi aux moyens et aux conditions requises pour y parvenir ; constat soutenu aussi par Garcia-Debanç (2001) selon laquelle la consigne définit le but et guide l'action.

Pour Alain Yaiche et Chantal Mettoudi (2003, 19), la consigne *est une courte phrase synthétique rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel de cahier d'exercices, du fichier [...] le concepteur s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul but de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail*.

Il ressort de ce tour d'horizon définitoire que toute consigne transmet et dicte des tâches, des actions à réaliser, ce qui exige du formateur de s'interroger sur l'écho de sa consigne auprès de ses apprenants : à quel degré l'exécution de l'activité demandée par la consigne a-t-elle été réalisée ? Quel est le degré d'efficacité de la consigne posée ?

La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs. Elle condense, dans un énoncé en général bref et sans redondance, deux types d'instructions : l'énoncé du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser et la manière dont il convient de répondre.

Comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court énoncé dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire sur la base de ce court énoncé qui convoque la langue à dessein de commander une action.

Tous les acteurs de l'enseignement, à savoir les enseignants et les inspecteurs, partagent le même avis sur l'importance et l'enjeu de la consigne de travail. Elle est capitale dans toute formation. C'est elle qui véhicule l'explication de la tâche proposée aux apprenants dans telle ou telle activité. La consigne nécessite une réflexion particulière sur la manière par laquelle les apprenants la lisent, la comprennent et l'exécutent car sa lecture et sa compréhension sont des savoirs et des savoir-faire indispensables à la réussite de l'exercice et à l'atteinte des objectifs.

Comprendre la consigne de travail est une compétence qui constitue une des conditions de la réussite des apprenants dans les activités d'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, l'enseignant est mis à l'épreuve lorsqu'il formule sa consigne car lire une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui diffèrent d'un apprenant à un autre. Ces mécanismes permettent à ces apprenants de construire une représentation de la tâche et du but à atteindre. Si cette représentation est inadéquate, la tâche sera incorrectement exécutée. Une consigne qui paraît claire et précise pour l'enseignant, peut paraître trouble et opaque pour les apprenants qui l'interpréteront différemment. C'est pourquoi, dans la partie qui suit, nous allons procéder, comme nous l'avons déjà exprimé dans notre introduction, à l'analyse d'une fiche pédagogique afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse que nous venons d'avancer.

4. Partie pratique

Analyse d'une fiche d'enseignement/apprentissage du vocabulaire à l'école moyenne

Notre corpus, pour cette recherche, sera composé d'une fiche pédagogique qui est élaborée par un enseignant pour présenter une leçon de vocabulaire devant ses collègues enseignants, en présence de Monsieur l'inspecteur de l'éducation.

Fiche identitaire de l'enseignant

âge : 33 ans

formation : licence en langue et littérature française

fonction : enseignant titulaire de langue française au niveau de l'école moyenne

lieu de travail : CEM nouveau Kerkera situé à l'ouest de la wilaya de Skikda

année scolaire : 2013/2014

L'activité : Vocabulaire

Durée : 60 mn

Contenu d'apprentissage : La nominalisation

Support : Un fait divers issu du manuel scolaire de la troisième année de l'école moyenne

Titre du texte : Delmonte, un incendie causé dans une maison par un pétard

Auteur : J. Boukraâ, le quotidien d'Oran jeudi 9 février 2012. L'enseignant a pris le texte du manuel scolaire page 19

Objectif (s) d'apprentissage : nominaliser pour écrire des titres de faits divers

Étapes de la leçon

1^{ère} étape : Découverte

La consigne 4 : Lis le texte puis relève deux mots de la même famille.

L'élève (comment en principe il va agir) : je dois lire le texte, durant cette lecture, je cherche deux mots qui sont formés sur la base d'un même radical et qui tendent vers un même sens. Cette situation peut être un verbe et un nom / un nom et un adjectif / deux noms, etc.

Selon le texte support proposé, l'objectif de l'enseignant est de trouver un verbe et un nom.

Dans la réponse présumée de l'enseignant :

Les deux mots sont « témoignage » et « témoigner » c'est-à-dire : un verbe et un nom.

D'après cette consigne, on comprend que l'enseignant est certain que ses élèves connaissent parfaitement les mots de la même famille et dans le texte, il n'y a que ces deux mots. Or, d'après les témoignages de ce dernier, les apprenants ont eu des difficultés à trouver ces deux mots. Il y en a parmi eux qui ont proposé comme réponse « incendie » et « feu », parce qu'ils ont confondu entre les mots de la même famille et les mots appartenant au même champ sémantique.

L'enseignant disait qu'il était obligé de donner le premier mot et de réexpliquer la notion de mots de la même famille.

Commentaire

Dans ce cas, du fait que l'enseignant connaît les insuffisances de ses apprenants, il aurait été plus pertinent de demander à ses apprenants de relever deux mots qui sont formés sur le même radical, ou bien, leur demander d'identifier la différence qui existe entre les deux mots cités. L'enseignant s'est contenté d'une consigne qui lui paraissait claire. Enfin, dans une démarche de formation à l'autonomie, à l'apprendre à apprendre, dans la situation où les apprenants n'ont pas trouvé une réponse précise, l'enseignant aurait intérêt à reformuler sa consigne au lieu de donner le premier mot et de réexpliquer sa leçon sur les mots de la même famille.

Il aurait pu changer sa consigne de façon à ce que ces apprenants infèrent ce qu'ils ont étudié auparavant et rentabiliser ainsi les acquis antérieurs.

2^e étape : Analyse

Consigne 1 : Quelle est la nature grammaticale de chacun des deux mots trouvés ?

L'élève : je dois relire les mots puis dire s'il s'agit de verbe, de nom, d'adjectif, etc.

L'identification de la catégorie grammaticale du mot nécessite des outils :

- soit un dictionnaire
- soit l'apprenant connaît ces mots
- soit une aide de la part de l'enseignant, etc.

Pour le mot « témoigner », la majorité des apprenants ont compris que c'est un verbe. D'après leur enseignant, ils ont pu identifier la catégorie grammaticale de ce mot grâce à sa terminaison mais il y a aussi deux ou trois apprenants qui connaissent déjà le mot. Cependant, pour le deuxième, en l'occurrence « témoignage », ils ont fait des choix au hasard, preuve en est le fait que dès que le mot « nom » a été prononcé, l'enseignant dit qu'il les a arrêtés pour leur dire que s'est juste et surtout pour ne pas perdre du temps.

Commentaire

Nous déduisons que l'enseignant donne beaucoup plus d'importance au facteur temps au détriment de la démarche d'apprentissage mobilisée par l'apprenant. Cette première étape du travail en classe nous permet d'avancer l'idée que la seconde consigne de travail relative à l'identification de la catégorie grammaticale des mots peut être considérée comme facultative en raison du fait qu'elle peut conduire l'enseignant vers une autre leçon sur le thème des catégories grammaticales des mots.

Consigne 2 : comment est formé le premier mot ?

Commentaire

À ce niveau de l'avancement du travail, nous pensons qu'il est plus pertinent d'engager un raisonnement par analogie, en demandant aux apprenants de comparer les formes de ces deux mots (témoignage *versus* témoigner). Cette démarche nous paraît pertinente dans la mesure où elle suscite une certaine réflexion auprès des apprenants.

Réponse présumée : temoign (rad) et age (suffixe)

On comprend que l'élève sait déjà que « age » est un suffixe, sinon il ne peut pas répondre.

D'après toujours les témoignages de l'enseignant, les élèves ont répondu facilement à cette consigne. Cependant, il remarque que peu d'apprenants ont utilisé le mot « radical ». Dans leurs réponses, la majorité ont dit que ces deux mots sont formés par les mêmes lettres.

Consigne 3 : Connais-tu d'autres suffixes pour former des noms d'action ?

Les élèves puisent dans leurs connaissances antérieures et répondent : « tion », « ment », « ure », etc.

Commentaire

Au cours de cette phase d'analyse, dans sa deuxième et troisième consigne, l'enseignant a laissé de côté son objectif fixé au départ : nominaliser pour écrire des titres de faits divers, ce qui veut dire la transformation de phrases verbales en phrases nominales. Sa démarche de travail, via les consignes proposées, le conduit à aborder la suffixation, plus précisément la transformation des verbes en noms et non de phrases verbales en phrases nominales.

3^e phase : Récapitulation

À ce niveau, l'enseignant revient à son objectif qui n'a pas été abordé lors de son explication, quand il dit : « la nominalisation est le fait de transformer une phrase verbale en phrase nominale. » puis, il donne des exemples. À partir de cette fiche, nous comprenons que le rôle de l'apprenant est passif. Il n'a pas participé à son enseignement/apprentissage. Nous ne relevons aucun indice de réflexion, d'analyse et d'interprétation de la part de l'élève. Dans une didactique active, l'enseignant aurait choisi par exemple des supports contenant des phrases nominales qui dérivent de phrases verbales contenues dans un même support. Et à l'élève de faire la comparaison et d'en déduire les différences pour tirer des conclusions avec l'aide de l'enseignant. En final, nous ne notons aucun lien entre la phase d'analyse et la phase de récapitulation.

La phase d'évaluation

Consigne 1 : Transforme les mots relevés du texte en verbes.

L'élève : je dois relire le texte, je relève des noms puis je les transforme en verbes.

Par exemple : habitation.

Commentaires

L'objectif de la leçon est la nominalisation, c'est-à-dire la transformation des verbes en noms. Cependant, la question posée par l'enseignant conduit l'apprenant à faire le contraire. Cela veut dire qu'il suppose que son élève connaît les suffixes qui forment les terminaisons des verbes et dans ce cas aussi, l'élève doit avoir entre ses mains des outils qui lui permettent cette transformation. Ces outils sont soit un dictionnaire, soit un tableau contenant ces verbes dans le désordre, soit l'aide de l'enseignant lui-même, etc. Dans le cas contraire, comment l'évaluer s'il répond par « habiter » parce que le « ir » forme la terminaison des verbes du deuxième groupe et quelques verbes du troisième groupe également.

Consigne 2 : Nominalise les phrases suivantes pour former des titres de faits divers.

L'élève : je dois lire les phrases, j'identifie les verbes, je cherche le radical de chacun d'entre eux puis, je transforme les verbes en noms en leur ajoutant des suffixes. Enfin, je transforme la phrase, et à ce niveau je joue surtout sur la morphologie des mots pour qu'elle devienne nominale.

Conclusions

Dans ce survol théorique, nous avons évoqué la définition de la compétence lexicale ainsi que d'autres facteurs qui rentrent dans sa composition. Nous avons aussi, rappelé les objectifs de son apprentissage, quelques principes qui facilitent son acquisition de même quelques facteurs qui rentrent dans son échec. Nous nous sommes incliné ensuite vers la consigne car nous considérons qu'elle est l'un des premiers facteurs de l'échec ou de la réussite de l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale.

Le rôle de la consigne de travail est important parce qu'elle peut désorienter l'apprenant tout comme l'enseignant par rapport à ses objectifs d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Le cas de cette fiche nous permet de noter que l'enseignant s'est dévié vers la suffixation au lieu de la transformation des phrases verbales en phrases nominales.

Sur un autre plan, se contenter d'une consigne qui conduit à plusieurs pistes de travail sans donner d'autres explications, sans fournir des outils d'aide à l'apprenant pour mener à bien son apprentissage n'est pas susceptible de fournir un résultat positif et favoriserait probablement l'échec.

La didactique du vocabulaire prône l'élaboration de consignes qui mettent en œuvre la réflexion de l'apprenant, qui le conduisent à l'interprétation, à l'analyse,

à la comparaison, à l'inférence, à la déduction afin qu'il mémorise le vocabulaire de manière efficiente et pragmatique.

Enfin, le vocabulaire s'apprend par sa mobilisation dans des situations concrètes et différenciées et dans des contextes variés afin que l'apprenant non seulement le mémorise mais aussi, se l'approprie à long terme.

Bibliographie

- Coady, J., T. Huckin (Eds.) 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge : CUP.
- Cuq, J. P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, CLE international.
- Dale, E. 1965. Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English* 42 (5) : 895-901.
- Garcia-Debanc, C. 2001. « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique ». *Pratiques*, n° 111 / 112 p. 189-208.
- Harley, B., M. L. King. 1989. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4) : 415-439.
- Holec, H. 1995. « Compétence lexicale et acquisition /apprentissage ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 90-100.
- Hilton, H. 2006. La compétence lexicale en production orale. Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Actes du Colloque international. Paris, 6-8 septembre 2006. [En ligne] : [http://www.groupepca.org/h/colloque 2006/actes pdf/hilton.pdf](http://www.groupepca.org/h/colloque%202006/actes%20pdf/hilton.pdf) [consulté le 01 septembre 2017].
- Laufer, B. 1994. « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles ». *AILE*, 3, p. 97-113.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. 2008. *Introduction à la lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. 1993. *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. 1^{re} éd. 1979. Paris: CLE International.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Luste-Chaa, O. 2009. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul Verlaine de Metz.
- Picoche, J. 1992. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Picoche, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Raynal, F., Riunier, A. 1997. *Dictionnaire des concepts clés*. Paris.
- Esfrey-Debove, J., Rey. A. 2000. *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*. Paris. Dictionnaires Le Robert.
- Rivière, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Tréville, M. C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Vedelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.
- Wagner, R-L. 1967. *Les vocabulaires français*. Paris : Librairie Marcel Didier.

Yaiche, A., Mettoudi, C. 2003. *Travailler avec méthode. L'aide méthodologique*. Hachette Education.

Zakhartchouk, J. M. 2000. « Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique ». *Repères*, N° 22.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La compétence lexico-grammaticale du genre chez les apprenants de français langue étrangère : problématique de compétence idiomatique

Abdelmalek Djedjai

Université Chahid Hamma Lakhdar à El-Oued, Algérie
djedjai-abdelmalek@univ-eloued.dz

Reçu le 27-07-2019 / Évalué le 20-09-2019 / Accepté le 08-11-2019

Résumé

L'intérêt pour le retour à une problématique classiquement posée telle que le genre grammatical des noms inanimés est motivé dans cette étude par l'angle notionnel différent sous lequel ce phénomène est originalement traité. Nous y voyons l'un des phénomènes lexico-grammaticaux à aspect fortement idiomatique, à travers lequel les sociétés structurent différemment le monde par le biais des langues. Et c'est exactement cette dimension idiomatique d'ordre purement arbitraire qui pourrait induire en erreur l'apprenant non natif. Cette hypothèse, confirmée à travers une étude basée sur une expérience d'exercices faits auprès d'un échantillon d'apprenants arabophones de FLE, nous a conduit à cette recommandation : pallier les anomalies linguistiques du genre impose d'enseigner/apprendre le genre selon une approche comparative insistant sur la dimension idiomatique des langues, en visant à développer, chez l'apprenant, une conscience et une compétence idiomatiques.

Mots-clés: genre grammatical, idiomatique, apprenant non natif, FLE, anomalie linguistique

الكفاءة اللغوية النحوية المتعلقة بالجنس النحوي لدى متعلمي الفرنسية كلغة ثانية: إشكالية كفاءة اصطلاحية

ملخص

إن الدافع وراء اهتمامنا بإشكالية الجنس النحوي لأسماء الجمادات، كإشكالية كلاسيكية قد لقيت حظها في الأبحاث، هو الأصالة العلمية للزاوية النظرية المفاهيمية المختلفة التي سنعالج من خلالها هذه الظاهرة. حيث نرى في الجنس النحوي لأسماء الجمادات إحدى الظواهر اللغوية ذات الأصل الاصطلاحي البحت، والتي من خلالها تقوم المجتمعات بإعادة بناء العالم الحقيقي بطرق مختلفة من خلال اصطلاحية العالم اللغوي الاعتيادي. وهذا البعد الاصطلاحي البحت المختلف والاعتباطي لأنظمة اللغات هو العامل الذي يقف وراء تضليل المتعلم للغة الأجنبية ويقوده للأخطاء اللغوية، خاصة وأنه لا يجد أي مؤشر شكلي ولا دلالي يمكنه من التعرف على جنس الكلمة. هذه الفرضية، المؤكدة من خلال دراستنا هذه التي تستند إلى تجربة تمرين تم إجراؤها على عينة من متعلمي عرب للغة الفرنسية كلغة أجنبية، قادتنا لنستخلص بأنه لتغلب ومعالجة الأخطاء اللغوية المتعلقة بالجنس النحوي للكلمة في اللغة الفرنسية يجب تنمية الكفاءة والوعي الاصطلاحيين لدى المتعلم وفقاً لمنهج تعليم / تعلم مقارناتي يركز على البعد الاصطلاحي المختلف للغات: لغة التعلم واللغة الأم للمتلم.

الكلمات المفتاحية: الجنس النحوي، الاصطلاحية، المتعلم، الفرنسية كلغة أجنبية، الأخطاء اللغوية.

The lexico-grammatical competence of gender in learners of ffl: problematic of idiomatic competence

Abstract

The return to a classically posed problematic such as the grammatical gender of inanimate nouns is motivated in this study by a different notional angle under which

this phenomenon is originally treated. We find here one of the highly idiomatic lexico-grammatical phenomena, through which societies structure the world differently through languages. And it is exactly this idiomatic dimension of a purely arbitrary order that could mislead the non-native learner. This hypothesis, confirmed through a study based on an exercise experience with a sample of Arabic-speaking FFL learners, led us to recommend that reducing these linguistic anomalies requires teaching/learning the gender according to an insistent comparative approach. On the idiomatic dimension of languages, aiming to develop in the learner an idiomatic consciousness and competence.

Keywords: grammatical gender, idiomatic, non-native learner, FFL, linguistic anomaly

Introduction

Dès le premier contact avec une langue étrangère, on se rend compte qu'il s'agit d'une autre façon de représenter le monde selon un système des symboles qui diffèrent du nôtre, d'une autre reconstitution mémorielle du monde réel selon un mode de pensée dont le système ou plutôt le moyen d'extériorisation symbolique est ce qu'on appelle la langue verbale sous ses différentes manifestations ou plans: phonologie, phonétique, sémantique, grammaire, etc.

Et c'est exactement cette différence de vision et de représentation du monde qui fait que nos langues sont différentes et que *Tout est idiomatique dans les langues* (Hausmann, 1997: 284). Ainsi, *la langue, en tant qu'idiome social, est donc idiomatique en ce qu'elle est différente des autres langues*. (Djedjai, 2015: 203). Dans le sens où l'idiomaticité renvoie à tout trait de différence entre les langues dont l'origine ne serait expliquée que par le facteur de différence de la représentation sociale mémorielle du monde au niveau de la pensée, *l'idiomaticité d'une langue donnée [...] serait le reflet de la conception que les usagers ont du monde* (Rey, 2002: 68).

A ce propos, la question de la différence du genre grammatical pour les noms inanimés est, entre autres, le plus forts des arguments. Car, les objets du monde, ou plutôt les référents, dans le sens saussurien, sont les mêmes et pareils partout, mais ce sont seulement nos conceptions mentales ou nos représentations physiques du référent qui diffèrent¹ d'une société à une autre. *L'origine du genre en langue française serait ainsi sociale...* (Michel : 2016: 165). C'est dans la conception de la société francophone que l'objet *chaise* est attaché à l'idée du *féminin*, ou dans la conception de la société arabophone qu'on lui a attribué le trait du masculin. Rien dans le monde des référents ne peut justifier l'attribution de l'idée du féminin ou celle du masculin. Cette idée du genre lui a été arbitrairement attachée au niveau la pensée communautaire. Les marques morphologiques (soit par exemple le *é* de féminin de l'accord) n'en sont que la manifestation (signifiant).

D'où l'importance de la notion de l'idiomaticité comme outil conceptuel dont la pertinence descriptive permet de rendre compte de l'écart des choix du genre grammatical des noms inanimés dans les langues.

1. De l'idiomaticité: la catégorie grammaticale du genre des noms inanimés

Partant de la conception hausmannienne large de l'idiomaticité présentée plus haut, en tant que toute forme ou traits de différence entre les modes de pensées dont les langues sont les manifestations, le genre grammatical des noms inanimés serait entre autres l'une des plus importantes formes de l'idiomaticité; du moment que (...) *le genre est une catégorie tellement différenciée d'une langue à l'autre* (Violi: 17). De même qu'il traduit l'écart entre les sociétés à représenter le monde et ses objets.

Cette question ne se pose certes pas pour les noms animés: des gens et des animaux, qui, de par leurs natures, sont répartis en masculin ou féminin selon leurs critères de sexe naturel. Le genre pour ces noms correspond au sexe naturel. Ainsi le genre grammatical pour de tels noms renvoie sémantiquement au sexe naturel de leurs référents. L'existence des deux catégories: féminin et masculin, est une nécessité dans les langues². De même que les genres pour de tels noms s'accordent et ne créent aucun écart idiomatique entre les sociétés. Dans toutes les langues, le mot *femme*, ainsi que tous ses équivalents dans d'autres langues: *imra'a*, *woman*, etc. sont des noms féminins.

Or, pour les noms inanimés, le genre ne correspond pas au sexe naturel pour l'évidente raison que les objets inanimés ne sont pas naturellement dotés du sexe. Il ne s'agit qu'une représentation mémorielle arbitraire de l'homme et qui ne s'appuie sur aucune justification logique : (...) le genre est sémantiquement immotivé, totalement arbitraire et dénué de toute signification qui soit objectivement vérifiable [...] la catégorie de genre semble immotivé. (Ibid.:18). C'est dans ce sens que le genre est fait d'un choix purement idiomatique qui traduit la tentative de l'homme à imiter la nature en donnant un sexe à ce qui n'est pas naturellement doté du sexe³. Cette idiomaticité peut apparaître sur le plan morphologique où le genre est inclus dans un morphème signifiant tels *ation*, *age*, *ance*, etc. Ce type d'idiomaticité crée souvent moins d'anomalies linguistiques pour les apprenants, du moment que le nom comporte une marque formelle rappelant toujours son genre: *action*, *science*, etc. Or, le problème se pose en acuité pour les noms inanimés dont le genre n'est indiqué par aucune marque morphologique, Cette idiomaticité n'est pas morphologiquement marquée: le sème du genre fait partie du signifié arbitraire dont le support physique est un signifiant amalgamé ne comportant aucune marque de genre: *soleil*, *ciel*, *cartable*, etc.

Devant le genre de ce type de noms, on distingue trois types d'écarts idiomatiques, que l'idiomaticité soit interlinguistique (entre deux langues) ou intralinguistique comme l'a décrit Greimas (cité par Rey, 2014: 228), ou même entre-linguistique comme nous l'avons décrite (Djedjai, 2018: 486, 487). Nous distinguons dès lors, pour plus de pertinence conceptuelle, trois types d'idiomaticité relative au genre.

1.1. Le genre comme fait interidiomatique

Une première forme de la dimension idiomatique se constate lorsque le fait linguistique, soit ici le genre des noms inanimés, marque une différence comparée à un fait considéré comme équivalent dans une autre langue. La dimension interlinguistique de l'idiomaticité, ou ce que nous appelons l'interidiomaticité, est nettement remarquable au cas du genre des noms inanimés. C'est pour la simple raison que les sociétés donnent d'une façon arbitraire le genre aux objets du monde inanimé. Ce qui est féminin dans une langue comme le français ne le serait pas dans une autre. Il suffit de comparer l'exemple du nom français *maison* avec son équivalent arabe *manzil* pour montrer qu'il s'agit de deux représentations sociales différentes quant au genre de cet objet. Il s'agit d'une représentation purement arbitraire dénuée de même de toute marque morphologique indicatrice. Et c'est exactement cette différence de la représentation arbitraire qui donne au genre des noms inanimés une dimension interidiomatique qui, avec l'absence de la marque morphologique, pourrait induire souvent le non natif à l'erreur relative au genre; et ce, comme le montre cette citation empruntée d'une étude ultérieure sur ce sujet:

*Si l'apprenant arabophone crée une locution grammaticalement interférée comme dans "voir les arbres à partir de **lesquelles** on extrait l'huile" (U. 29), ce n'est dû qu'à l'écart grammatical interidiomatique entre la norme langagière arabe où le mot arbre/ *šağara*, comme antécédent de la locution-interférée **lesquelles**, est un nom féminin exigeant un substitut grammatical féminin que l'apprenant-locuteur traduit par **lesquelles**, et la norme langagière française où ce mot est un nom masculin exigeant le substitut grammatical masculin **lesquels**.» (Ibid.: 585.)*

Le genre des noms inanimés représente un degré prototypique de la dimension interidiomatique des langues, dans la mesure où il traduit l'écart des visions du monde entre les sociétés.

1.2. Le genre comme fait entreidiomatique

A l'encontre du cas de l'interidiomaticité où les modes de pensée diffèrent à travers la différence de leurs manifestations linguistiques, la dimension entreidiomatique renvoie, par le suffixe *entre* et la base *idiomatique*, à la rencontre entre les idiomes ou plutôt à un degré zéro d'écart idiomatique où les modes de pensée, les visions du monde et les représentations se correspondent et s'accordent pour se manifester sous formes des choix linguistiques uniques et communs. Le genre des noms inanimés représente entre autres, un meilleur exemple de la convergence des langues pourtant leur différence. Cette rencontre idiomatique peut se manifester entre le français et l'arabe à travers des noms inanimés ayant le même genre: des noms tels que *livre*, *exercice*, *train*, ainsi que leurs équivalents arabes respectifs *kitab*, *timrin*, *khitar*, sont tous masculins dans les deux langues. Au contraire, les noms *chambre*, *terre*, *fenêtre*, et leurs équivalents arabes respectifs *khourfa*, *aradh*, *nafidha*, sont féminins.

Cette rencontre idiomatique diminue et anéantit la possibilité de l'erreur étant donné que le choix du genre dans la langue maternelle de l'apprenant et le choix du genre dans la langue d'apprentissage se correspondent.

1.3. Le genre comme fait intraindiomatique

L'idiomaticité intralinguistique renvoie, par le suffixe *intra*, à une dimension interne de l'idiomaticité (Rey, Op. cit.), ou ce que nous appelons l'intraindiomaticité, où le fait linguistique en question constitue une variante par rapport à la norme⁴ dans la même langue, C'est exactement la conception restreinte de l'idiomaticité, dont les exemples prototypiques sont ce qu'on est convenu d'appeler les *expressions idiomatiques* ou *figées*, dont le degré de figement linguistique le met en écart par rapport aux choix de la norme linguistique.

Dans ce sens, synchroniquement parlant, le genre des noms inanimés est loin de constituer une dimension intraindiomatique, étant donné que le genre, dans la même langue, ne fait souvent pas l'objet du choix du locuteur.

Pourtant, diachroniquement parlant, même le genre des noms inanimés avait une dimension intraindiomatique au cours de l'histoire de la langue française qui a connu des cas où le genre n'était pas fixe et faisait l'objet d'hésitation par rapport à la norme. La Fontaine a écrit par exemple *Le baiser d'amour fraternelle* (La Fontaine, Livre II, fable), où le nom *amour* apparaît féminin. Ce qui indique que le genre masculin de ce nom, considéré aujourd'hui comme norme, était à un certain moment en concurrence avec le genre féminin qui était à l'époque une variante ou

plutôt une différence par rapport à la norme masculin; d'où la dimension inтраидiomatique du genre pour ce nom inanimé. Thauratier (2005: 131) a bien signalé l'existence de tel type des cas dont à titre d'exemple *après midi* où l'acceptation du masculin comme variante par rapport à la norme féminin, selon le Littré⁵, témoigne d'un cas d'inтраидiomatité touchant le genre des noms inanimés. De leur côté, Sioufi et Raemdonck ont fait remarquer à ce propos:

De l'ancien langue au français moderne, certains noms ont changé de genre: 'comité', 'jour', 'honneur' passent de féminin au masculin; 'affaire', 'erreur', 'épée', passent du masculin au féminin, sans compter les hésitations de noms masculins terminés par 'é' ('âge', 'doute', 'empire'), le 'e' étant devenu la marque de féminin... (Sioufi, Raemdonck, 2007: 90).

Cette instabilité du genre de ces noms inanimés montre bien qu'il y avait une concurrence entre le genre de l'usage et le genre adopté par la norme. Ce qui témoigne des cas d'inтраидiomatité comme dimension idiomatique interne au sein de la même langue.

Notons que, dans le sens synchronique, pour de tels cas tellement rare comme *après-midi*, la dimension inтраидiomatique du genre ne peut en aucune façon être une source de difficulté ni d'erreur pour le non natif, étant donné que les deux genres sont acceptables.

2. Le genre grammatical: idiomatité à la croisée entre le lexique et la grammaire

Prise dans le sens hausmannien large développé plus haut, l'idiomatité, sous ses différents types: inтраидiomatité, interidiomatité ou entreidiomatité, est loin d'être réduite à un plan linguistique quelconque; elle pourrait toucher aussi bien les unités les plus minimales, situées au plan micro de la langue: telles les unités du plan phonétique ou phonologique (sons ou phonèmes), que les unités les plus maximales situées aux plans macro de la langue: telles les unités de la syntaxe et du discours (phrases, textes), via bien entendu les unités des plans intermédiaires, dont les unités du plan lexical ou morphologique (mots) et les unités du plan syntagmatique (syntagmes, combinaisons, etc.). *Le degré d'idiomatité peut varier tant sur le niveau sémantique que syntaxique et lexical (Naray-Szabo, 2009: 158).* D'où ces interrogations: qu'en est-il de l'idiomatité du genre grammatical des noms inanimés? sur quel plan se situe-t-elle? et à quelle branche (domaine) de la linguistique a été léguée?

Nous interroger ainsi est logiquement nous demander si le phénomène langagier du genre est un fait de grammaire, de lexique, ou de quel domaine?

L'un des éléments de la réponse se trouve dans la littérature de la linguistique et les manuels de la grammaire où le genre est pleinement et largement abordé. Ce qui donne l'impression que le genre est un fait purement grammatical. Cette idée se renforce par les pratiques de la classe didactique où nous y voyons un deuxième élément de réponse, du moment que l'enseignement/apprentissage du genre se fait souvent dans le cours de la grammaire.

Un troisième élément de réponse est fourni par les entrées lexicologiques des dictionnaires où le genre est présenté comme élément lexical indiqué avec le sens de chaque unité du lexique.

Peut-on dès lors conclure que le genre est un élément de grammaire, de lexique ou qu'il s'agit d'un élément commun à la croisée du lexique et la grammaire ?

En fait, et loin des différentes présentations de ce phénomène dans la littérature, le genre est un fait grammatical que la grammaire à toute légitimité de réclamer, en étant un fait qui relève de l'inventaire des items limités et fixes⁶ représentant les règles de la langue: masculin/féminin. Or, il en est de même pour le lexique dont la préoccupation par ce fait trouve sa justification par le fait que le genre n'est que l'un des sèmes⁷ composant le sens du nom en tant qu'unité lexicale: le genre fait partie du sens lexical du mot; il est inutile de connaître le sens lexical du nom sans connaître son sens grammatical dont le sème du genre: s'il s'agit du masculin ou féminin. Dans ce sens, le genre est un sème grammatical attaché à l'unité lexicale.

Conçu ainsi, le genre se situe à la croisée du domaine de la grammaire et celui du lexique à l'instar de plusieurs phénomènes dont la transitivité/intransitivité, transitivité directe/transitivité indirecte, etc. Dès lors, que justifie que le genre est traité dans un cours de grammaire, ou décrit dans un manuel de grammaire de façon distincte du lexique ?

Epistémologiquement parlant, c'est dicté par le besoin de la scientificité descriptive qu'on a l'habitude de dissocier les divers plans de la langue: phonologie, phonétique, grammaire, lexique, sémantique, pragmatique, etc., dont la grammaire constitue, avec le lexique et la sémantique, le noyau dur (Hagege, 1987: 26). Or, sans amoindrir l'intérêt descriptif d'une telle dissociation, qui n'est en fait dictée que par le besoin méthodologique et scientifique descriptif de la linguistique, celle-ci a ses retombées sur la présentation de la langue sur la scène didactique au cas où le cours de grammaire, l'entrée lexicologique ou le métadiscours sémantique se donne séparément l'un de l'autre, comme s'il s'agissait de systèmes distincts. Pourtant, il importe de rappeler que les objectifs et les intérêts de la linguistique ne devraient pas être ceux de la didactique et que ces deux types

d'intérêts ne doivent en aucun cas être confondus. Si le besoin de la scientificité et la clarté impose à la linguistique à dissocier les plans de la langue dont le lexique et la grammaire, le besoin d'apprentissage et d'acquisition impose à la didactique de présenter le genre comme fait de grammaire non dissocié du sens lexical du nom, c'est pour la simple raison que l'apprenant se sert du sens du nom avec son sens grammatical du genre.

Ainsi, face à de tels faits, certains chercheurs et linguistes en sont conscients et ont alors bien plaidé pour une description lexico-grammaticale des faits de la langue, y compris et bien entendu le genre. Nous en citons à titre d'exemple la déclaration suivante:

la langue fonctionne comme un lexique-grammaire et c'est une triple erreur théorique, méthodologique et pratique d'avoir des niveaux d'analyse distincts, pour ne pas dire indépendants, du lexique, de la syntaxe et de la sémantique (Helmy Ibrahim: 2003: 202).

C'est notamment dans le contexte didactique où l'opposition grammaticalité/lexicalité du signe linguistique sert moins les objectifs d'enseignement/apprentissage que la théorie de continuum entre lexique-grammaire qui pourrait servir le plus les objectifs de la didactique, du moment qu'elle présente le sens grammatical du mot comme partie intégrante indissociable de son sens lexical.

La question du genre grammatical du non inanimé n'est que l'un de ces phénomènes situés à la croisée du domaine du lexique et celui de la grammaire, où l'opposition lexique/grammaire perd de sa pertinence du moment que le genre, en tant que fait grammatical, fait partie du sens lexical du nom, qu'il en est l'un des sèmes composantes.

Cela dit, l'aspect idiomatique du genre des noms inanimés, sous ses différentes substances du signifié ou du signifiant, est une idiomaticité d'ordre à la fois lexical et grammatical. Ainsi, s'il est justifié dans un discours linguistique de présenter le genre comme fait grammatical séparément du fait lexical, il serait moins inutile, dans une pratique didactique, de donner un cours du lexique sur les sens des noms sans insister sur leurs sèmes grammaticaux du genre. D'où la nécessité de repenser l'enseignement/apprentissage du genre grammatical des noms inanimés dans un cadre lexico-grammatical où une compétence du genre serait non pas seulement une compétence grammaticale, mais plutôt une compétence lexico-grammaticale.

3. Le non natif face à la dimension idiomatique du genre grammatical: cas des apprenants arabophones de français langue étrangère

La dimension d'idiomaticité que représentent les langues, l'une par rapport à l'autre, est souvent sensible pour le non natif car, comme l'a fait remarquer F.J. Hausmann, (...) *un locuteur natif ne se rend pas compte de l'idiomaticité de sa langue maternelle* (Hausmann, Op. cit.: 277). Plus on développe une compétence linguistique dans une langue d'apprentissage étrangère, plus augmente notre conscience de la largesse que cette langue présente par rapport à la nôtre:

Dans une langue étrangère, tout est différent. Seulement on n'en a pas conscience immédiatement. Cette différence, on la découvre au fur et à mesure qu'on plonge et qu'on pénètre plus avant dans cet univers. (Ibid.: 278).

Cette dimension idiomatique entre les langues, soit ici entre le français et l'arabe, est souvent la source d'erreurs d'interférences linguistiques diverses dans un contexte d'enseignement/apprentissage de FLE, comme en témoigne cette citation:

Un parcours d'apprentissage de FLE est un processus de construction d'un nouveau système linguistique par le biais d'une pensée déjà structurée en langue maternelle dont le reflet idiomatique apparaît évidemment sous une forme ou sous une autre au niveau de toute pratique langagière dans la langue d'apprentissage en tant que nouveau système linguistique d'une pensée en cours de se construire. Le passage par l'étape des erreurs de type interférences linguistiques est indiscutablement inévitable. (Djediai, op. cit.: 470, 471).

Ainsi, l'écart idiomatique que représente le genre grammatical entre la langue d'apprentissage et la langue maternelle n'en fait pas exception. De cette optique, nous partons de l'hypothèse que la question du genre des noms inanimés, quant aux difficultés de leur apprentissage et les erreurs linguistiques qui s'y rapportent, est problématique pour le non natif en ce qu'elle présente d'écart idiomatique entre les deux langues. Cet écart idiomatique, quant au choix du genre différent dans les deux langues, a ses retombées néfastes en étant une source d'interférences idiomatiques qui ne sont linguistiques que par la manifestation formelle au niveau du signifiant. Car, si l'apprenant arabophone de FLE traite spontanément par exemple le nom *arbre* comme féminin, ce n'est dû qu'au fait qu'il transfère l'idée de féminin attachée au référent d'*arbre* dans sa pensée maternelle en tant qu'idiome, et l'attache au signe français *arbre*; d'où résultent des erreurs de types: **une grande arbre*, ou **c'est mon chaise*. La source de tel type d'erreurs d'ordre lexico-grammatical, comme nous venons de montrer plus haut, serait donc la non-prise en compte de l'écart idiomatique entre les deux langues. Il s'agit d'anomalies dues

à la non-conscience de l'aspect idiomatique dont l'aspect linguistique n'est que la manifestation.

Ainsi, pour vérifier cette hypothèse, nous nous basons sur une étude expérimentale dont le corpus est un échantillon d'apprenants arabophones de FLE à l'école primaire. L'objectif de l'expérience est de soutenir, en termes d'idiomaticité et de compétence idiomatique, la thèse que les lacunes linguistiques et les difficultés d'apprentissage du genre grammatical, particulièrement des noms inanimés, revient à l'absence de prise en compte de différents choix idiomatiques dans les deux langues: la langue maternelle et la langue d'apprentissage. Par conséquent, diminuer anomalies linguistiques et difficultés d'apprentissage relatives au genre des noms inanimés chez les apprenants non natifs revient à les sensibiliser à la prise en compte de la différence entre les choix du genre de ce type de noms dans les deux idiomes; ce qui pourrait développer chez eux une compétence idiomatique en tant que conscience comparative entre les choix des idiomes, permettant de mesurer l'écart idiomatique entre la langue d'apprentissage et la langue maternelle.

3.1. Protocole de l'expérience

Notre expérience est faite auprès d'un échantillon de 90 apprenants à la classe de la 4^e année du niveau moyen. Ces apprenants appartiennent à trois établissements différents à la wilaya d'El-Oued (Algérie). Ce sont 35 garçons et 55 filles dont l'âge est entre 14 et 15 ans. Ils ont l'arabe comme langue maternelle et le français comme langue étrangère qu'ils apprennent à l'école depuis 6 ans, à compter de la 3^e année primaire.

Ces apprenants sont invités à répondre à une activité d'exercice soigneusement élaboré conformément à l'hypothèse à rappeler: pour le non natif, la dimension idiomatique marquant le genre des noms inanimés est à la source de difficultés et d'anomalies linguistiques. Cette difficulté toucherait souvent les cas où le genre prend une dimension interidiomatique où le choix du genre diffère; soit qu'il est féminin en français et masculin dans l'arabe ou l'inverse. Le cas où le genre prend une dimension entreidiomatique, quoi qu'il constitue rarement des difficultés, est aussi à proposer dans l'activité à travers des noms ayant le même genre dans les deux langues. De même que nous excluons de notre préoccupation le cas rare de l'intraidiomaticité, étant donné qu'il ne constitue aucune difficulté, du moment que le genre fait l'objet du choix.

Sur la base de cette hypothèse, nous avons choisi une liste de 140 noms inanimés dont 40 nom féminins en français et masculin en arabe, 40 noms masculin en

français et féminin en arabe, et 60 noms dont le genre est identique entre les deux langues: 30 noms masculin dans les deux langues et 30 noms féminin dans les deux. Nous avons veillé à ce que les noms proposés soient à usage courant pour éviter toute ambiguïté du sens lexical pour l'apprenant de ce niveau. De même, nous avons accompagné les apprenants pendant une heure pour répondre au cas où il y aurait une question concernant le sens lexical du nom. Chaque nom est mis dans deux contextes grammaticaux dont l'un correspond à un choix féminin, l'autre correspond au choix masculin. L'exercice est présenté de façon qu'il mette l'apprenant devant un exercice à choix multiples dont il choisit, en reliant avec une flèche, le contexte grammatical qu'il considère convenable au genre du nom concerné, selon qu'il soit masculin ou féminin. Le cotexte grammatical du nom est souvent un déterminant (article, adjectif possessif) et parfois un adjectif, comme le montre l'extrait suivant du document de l'exercice proposé:

Exercice : Choisissez la bonne réponse en reliant avec flèche !
 En français on dit :

Un	Arbre	Le	bonheur
Une	Public	La	écran
.....			
Jardin	publique	Petit	du ministère
.....			
	natal	Siège	de la ministère
Pays	Natale	
.....			
Porte	Fermé	Mon	cartable
.....			
	Fermée	Ma	ligne
.....			
Petit	Village	Premier	Première
Petite		
.....			
Ce	Chaise	Dernier	mot
Cette		Dernière	

3.2. Résultats et commentaires

Selon que le genre du nom représente un cas d'interidiomaticité ou d'entreidiomaticité, les résultats sont répartis en deux cas: le cas de l'interidiomaticité et le cas de l'entreidiomaticité. De même que les résultats de chaque cas sont donnés sous forme de tableau qui englobe trois colonnes indiquant:

- les noms et les contextes lexico-grammaticaux représentant le cas ;
- le taux des réponses correctes pour le genre de chaque nom ;
- le taux des réponses fausses ;
- les taux globaux des réponses correctes et des réponses fausses.

Sachons que le taux des réponses correctes pour chaque nom est calculé en termes de pourcentage entre le nombre des réponses correctes pour ce nom, divisé par le nombre total des apprenants participants (90).

3.2.1. Le cas de l'interidiomaticité du genre

Ce cas concerne les noms à genre différents dans les deux langues, parmi lesquels on distingue :

- les noms masculins en français et féminins en arabe ;
- les noms féminins en français et masculins en arabe.

3.2.1.1. Les noms masculins en français et féminins en arabe

Les résultats de ce cas ont donné les taux suivants :

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Un/une arbre	33.33%	66.67%
Jardin public/publique	22.22%	77.78%
Petit/petite village	25.55%	74.45%
Mon/ma diplôme	33.33%	66.67%
Mon/ma cartable	36.66%	63.34%
Dernier/dernière mot	18.18%	81.81%
Un/une œil	22.22%	77.77%
L' état algérien/algérienne	16.66%	83.33%
Le/la tableau	37.77%	62.22%
Un/une lycée	31.11%	68.88%
Le/la pouvoir politique	27.77%	72.22%
Le/la clavier	18.88%	81.11%
Un/une jouet	11.11%	88.88%
Un/une paragraphe	13.33%	86.66%
Gouvernement national/nationale	17.77%	82.22%

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Petit/petite écran	11.11%	88.88%
Siège du ministère/de la ministère	12.22%	87.77%
Un/une avion	8.88%	91.11%
Le/la besoin	12.22%	87.77%
Document important/importante	10%	90%
Taux élevé/élevée	15.55%	84.44%
Etablissement public/publique	24.44%	75.55%
Un/ une repas	6.66%	93.33%
Gouvernement national/nationale	14.44%	85.55%
Le/la feu	28.88%	71.11%
Sport collectif/collective	27.77%	72.22%
Papier blanc/blanche	21.11%	78.88%
Fumée blanc/blanche	30%	70%
Ce/cette phénomène	6.66%	93.33%
Mon premier/première pas	10%	90%
Ce/cette moyen	15.55%	84.44%
Premier/première degré	18.88%	81.11%
Point final/finale	27.77%	72.22%
Bras long/longue	32.22%	67.77%
C'est un/une point de vue	44.44%	55.55%
Son/sa visage	37.77%	62.22%
Ce/cette chemin	20%	80%
Dernier/dernière instant	8.88%	91.11%
Commerce international/internationale	24.44%	75.55%
Son/sa courage	23.33%	76.66%
TOTAL	21.47%	78.53%

> **Commentaire**

L'interprétation des données du tableau, notamment les taux globaux, de 21.47 % de réponses correctes à 78.53 % de réponses fausses, montre bel et bien qu'il y a de vrais difficultés de maîtrise du genre au cas où celui-ci a une dimension

interidiomatique. Pour la plupart des noms masculins en français tels que *lycée*, *mot*, *village*, etc., les apprenants optent pour le genre féminin. Cela ne peut s'expliquer que par l'interférence du genre de la langue maternelle où ces noms sont féminins. Si l'apprenant arabophone considère que le mot *lycée* est féminin, ce n'est dû qu'à la représentation idiomatique arbitraire de sa langue maternelle où ce nom, dans la représentation de la communauté linguistique arabe, est féminin. Et avec l'absence de l'attention et la conscience idiomatique chez l'apprenant, ce dernier le traite selon son mode de pensée maternelle tout en n'entrant pas dans le calcul le fait que le genre de ce nom pourrait différer. Ainsi, il transmet un trait de féminin comme sème grammatical arbitraire de sa langue maternelle à la langue d'apprentissage. D'où une erreur d'interférence idiomatique du genre.

3.2.1.2. Les noms féminins en français et masculins en arabe

Nous donnons les résultats dans le tableau suivant :

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Ce/cette chaise	46.66%	53.33%
Porte fermé/fermée	25.55%	74.44%
Couleur blanc/blanche	10%	90%
Recherche important/importante	13.33%	86.66%
Enquête sérieux/sérieuse	12.22%	87.77%
Le/la television	53.33%	46.66%
Bouche ouvert/ouverte	21.11%	78.88%
Tête levé/levée	18.88%	81.11%
Ce/cette maison	25.55%	74.44%
Premier/première classe	37.77%	62.22%
Ce/cette clé	16.66%	83.33%
Premier/première ligne	26.66%	73.33%
Un/une flèche	18.88%	81.12%
Personne intelligent/intelligente	6.66%	93.33%
Histoire humaine	10%	90%
Eau froid/fraoide	4.4%	95.6%
Loi international/internationale	2.22%	97.99%
Ce/cette photo	23.33%	76.66%
Société urbaine/urbain	18.88%	81.12%

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Le/la soif	7.77%	92.22%
Un/une armoire	13.33%	86.66%
Route long/longue	22.22%	77.77%
Le/la réunion	16.66%	83.33%
Petit/petite plante	37.33%	62.22%
Ce/ cette tristesse	25.55%	74.44%
Ce/cette montagne	6.66%	93.33%
Le/ la Sciencece	15.55%	84.44%
Le (R) est un/une lettre alphabétique	11.11%	88.88%
Petit/petite mosquée	26.66%	73.33%
Un/une cage	6.66%	93.33%
Un/une peur	15.55%	84.44%
Intelligence humain/humaine	26.66%	73.33%
Le/la planète	24.44%	75.55%
Plage rocheux/rocheuse	28.88%	71.11%
Premier/première figure	15.55%	84.44%
Un/une demande	25.55%	74.44%
Un/une chaussure	13.33%	86.66%
Ligne droit/droite	30%	70%
Viande blanc/blanche	14.44%	85.55%
Guerre mondial/modiale	27.77%	72.22%
Total	19.54%	80.46%

> Commentaire

À l'instar des résultats du cas précédents, les données de ce dernier tableau vont dans la même conclusion que la problématique de l'interférence du genre se pose toujours au cas où le non a une dimension interdiomatique, soit que le nom est masculin en français et féminin en arabe (tableau 1), soit qu'il est féminin en français et masculin en arabe (ce dernier tableau).

L'influence idiomatique de la langue arabe intervient inconsciemment dans la réalisation de la langue française. La langue maternelle est présente en tant qu'idiome du genre d'ordre lexico-grammaticale qui brouillerait, en apparaissant sous forme d'erreur du genre, la réalisation de la langue d'apprentissage. C'est

ce qui peut justifier que le taux globaux des apprenants examinés a opté, comme le montre le tableau, pour les faux contextes grammaticaux (déterminants ou adjectifs): **ce chaise* plutôt que *cette chaise*, **porte fermé* plutôt que *porte fermée*, **guerre mondial* plutôt que *guerre mondiale*, et ainsi de suite, qu’il s’agisse pourtant de noms très courants, et parfois porteurs d’indications morphologiques comme *télévision*.

Ces résultats confirment belle et bien que la dimension interidiomatique du genre crée une difficulté d’apprentissage sérieuse pour les apprenants non natifs.

3.2.2. Le cas de l’entreidiomaticité du genre: résultats et commentaires

Nous donnons aussi séparément les résultats des noms féminins dans les deux langues et les résultats des noms masculins dans les deux langues.

3.2.2.1. Les noms masculins en français et en arabe

Les résultats des ces cas sont donnés dans le tableau suivant:

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Un/une avis	83.33%	16.66%
Un/une bateau	90%	10%
Ce/cette manteau	87.77%	12.22%
Ce/cette restaurant	91.11%	8.88%
Le/la nuage	70%	30%
Un/une médicament	85.55%	14.44%
Derrière son /sa dos	93.33%	6.66%
Marché local/locale	76.66%	23.33%
Le/la musée national/nationale	58.88%	31.11%
Mon/ma bureau	86.66%	13.33%
Un/une plan	96.66%	3.33%
Un/une lit	90%	10%
Ce/cette parti politique	84.44%	15.55%
Nouveau/nouvelle programme	93.33%	6.66%
Un/une verre d’eau	67.77%	32.22%
Un/une couteau	95.55%	4.44%
Vent violent/violente	84.44%	15.55%

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Rendez-vous important/importante	96.66%	3.33%
Un/une arrêt de bus	78.88%	21.11%
Un/une mur	82.22%	17.77%
Grand/grande défi	75.55%	24.44%
Meuble ancien/ancienne	90%	10%
Un/une dossier	100%	00%
Prix total/totale	84.44%	15.55%
Le/la cheveu	90%	10%
Type différent/différente	85.55%	14.44%
Le/la froid	71.11%	28.88%
Le/la deuxième étage	74.44%	25.55%
Un/une voile de femme	84.44%	15.55%
Climat chaud/chaude	88/88%	11.11%
TOTAL	90.4%	9.6%

> Commentaire

Contrairement aux résultats du cas de l'interidiomaticité où les apprenants sont influencés par leur langue maternelle qui est présente par le choix du genre, les données du tableau montrent que dans le cas de l'entreidiomaticité, le taux d'erreur a sensiblement diminué (12% pour le taux global): l'apprenant ne rencontre pas de difficultés pour distinguer le genre du nom lorsque le genre se rassemble dans les deux langues. Quant au taux faibles de réponses incorrectes, on ne peut l'incomber qu'au cas d'hypercorrection⁸ résultant du fait que, par souci de se corriger et d'éviter l'erreur, l'apprenant finit par y tomber en optant, après hésitation, pour la forme incorrecte.

Par conséquent, si les difficultés relatives à l'écart interdiomatique conduisent souvent à une erreur d'interférence, les difficultés relatives à l'écart entreidiomatique conduisent rarement à une erreur d'hypercorrection.

3.2.2.2. Les noms féminins en français et en arabe

Nous récapitulons les résultats dans le tableau suivant:

Nom + Contexte	Taux de réponses correctes	Taux de réponses incorrectes
Ce/cette photo	81,11%	18,88%
Un/une image	82,22%	17,77%
Petit/petite table	95,55%	4,44%
Ce/cette faute	90%	10%
Un/une gomme	84,44%	15,55%
Drenier/dernière fois	93,33%	6,66%
Boite fermée/fermée	80%	20%
Un/une avion	88,88%	11,11%
Un/une église	71,11%	28,88%
Un/une bouteille d'eau	81.11%	18.88%
Valise lourd/lourde	93.33%	6.66%
Un/une virgule	76.66%	3.33%
Mission important/importante	86.66%	13.33%
L' université algérien/algérienne	83.33%	16.66%
Premier/première page	86.66%	13.33%
Terre vert/verte	81.11%	18.88%
Culture local/locale	84.44%	15.55%
Fenêtre ouvert/ouverte	96.66%	3.33%
Feuille vert/verte	76.66%	23.33%
Orielle droit/droite	87.77%	12.22%
Ce/cette machine	85.55%	14.45%
Champ du/de la bataille	75.55%	24.44%
Lettre envoyé/envoyée	74.44%	25.55%
Le/la chaleur	86.66%	13.33%
Le/la pluie	90%	10%
Le/la capitale de la Suisse	95.55%	4.44%
Facture payé/payée	84.44%	15.55%
Vase cassé/cassée	84.44%	15.55%
Un/une cuillère	93.33%	6.66%
Un/une chaîne télévisé/télévisée	76.66%	13.33%
Total	84.92%	15.08%

> **Commentaire**

Dans la même ligne que les résultats du tableau précédent du cas de l'entreidomaticité du genre masculin dans les deux langues, les derniers résultats montrent de même que l'entreidomaticité, au cas où le genre est féminin dans les deux langues, n'est que rarement une source d'erreur, du moment que le genre est identique dans les deux langues.

Si nous remarquons des taux réduits des erreurs, ce ne serait qu'un indice d'hypercorrection, comme nous l'avons plus haut expliquée, commise de la part de l'apprenant par souci conscient de s'échapper de l'erreur.

3.3. Retombées de la dimension idiomatique du genre chez l'apprenant non natif

La dernière expérience nous a montré à quel point l'écart idiomatique du genre dans ses deux formes (interidomaticité et entreidomaticité) est à la source de difficultés et d'erreurs pour le non natif. Ces erreurs consistent dans trois types d'anomalies: l'interférence, l'hypercorrection et l'accord syntaxique.

3.3.1. L'interidomaticité du genre comme source d'interférence

Trait de la langue maternelle dans la langue d'apprentissage, l'interférence grammaticale du genre, comme dans les exemples **une jouet*, **un flèche* ou **la soleil* est due, comme nous l'avons montré plus haut, à un écart interidomatique. Cela n'est explicable que par le fait que l'apprenant a de fortes raisons de traiter spontanément un nom comme *soleil* selon sa pensée maternelle notamment si le nom ne porte aucune marque indicatrice de son genre. Il s'agit d'une anomalie résultant d'un acte inconscient qui témoigne d'une inconscience idiomatique où l'apprenant attribue le genre au nom en question, non pas par un choix délibéré, mais sous l'influence inconsciente de sa pensée maternelle, sans même douter ou prendre en considération que le genre peut différer.

3.3.2. L'entreidomaticité du genre comme source d'hypercorrection

Du fait que l'entreidomaticité renvoie au cas de la correspondance du genre dans les deux langues, il est très rare qu'elle constitue une source de difficultés ou d'erreurs, comme en témoigne les résultats de l'expérience. Or, il arrive que l'apprenant, par conscience idiomatique que le genre diffère d'une langue à une

autre, choisit consciemment le genre opposé du genre dans sa langue maternelle, tout en croyant que l'opposition est la forme juste; alors qu'il tombe par conséquent dans le choix langagier inconvenable à l'idiome de la norme d'apprentissage. Notons que, contrairement à l'interférence, l'hypercorrection résulte d'un choix langagier conscient où l'apprenant connaît et se rappelle bel et bien que le genre pourrait différer; ce qui témoigne d'une conscience idiomatique du genre chez l'apprenant qui tomberait pourtant dans l'erreur, non pas qu'il manque de conscience idiomatique, mais qu'il ne mémorise pas le choix idiomatique correct du genre du nom en question. Alors que l'interférence, comme présence sémantico-grammaticale de la langue maternelle, est un signe d'une absence totale de conscience idiomatique chez l'apprenant qui, ignorant que le genre diffère, traite inconsciemment le nom selon le genre de sa langue maternelle.

3.3.3. De l'interférence ou l'hypercorrection à l'anomalie de l'accord syntaxique

Étant donné que le français est une langue de rectification, les anomalies du genre tiennent bien entendu à son environnement lexico-grammatical dans l'actualisation phrastique, en ce sens que les autres classes qui s'accordent au nom (adjectif, déterminant, participe passé) sont touchées par toute anomalie du genre concernant le nom. Ainsi, toute erreur commise au niveau du genre du nom se répercute sur d'autres mots et classes qui s'accordent avec lui. Comme le montre l'expérience que nous avons faite, la maîtrise du genre grammatical du nom apparaît au niveau du choix du contexte; que ce soit un déterminant: **la gouvernement*, **mon religion*, etc., que ce soit un adjectif ou un participe passé: **porte fermé*, **l'état algérienne*, etc.

Les erreurs du genre, qu'il s'agisse d'interférences d'ordre interidiomatique ou des hypercorrections entreidiomatiques, tendent à être des erreurs d'accord syntaxique entre:

- l'adjectif et son nom **jardin publique*, **recherche important*, etc.
- le participe passé et le nom..... **porte fermé*, etc.
- le substantif et son article..... **une jouet*, **un flèche*, **la soleil*, etc.
- le déterminant possessif et son substantif **mon religion*, etc.
- le déterminant démonstratif et son substantif **ce clé*, **cette problème*, etc.

Bilan et recommandations didactiques

Les résultats de l'expérience vont dans le sens de la confirmation des hypothèses suivantes :

- L'apprentissage du genre grammatical est une problématique sérieuse pour le non natif ;
- Les difficultés et les anomalies relatives au genre des noms inanimés reviennent à l'aspect idiomatique du genre dans les langues ;
- Ces difficultés se posent particulièrement pour les noms inanimés qui ne portent pas d'indications suffixales ;
- La difficulté relative au genre se pose davantage dans le cas de l'interidiomaticité entre les deux langues, où les erreurs d'interférence lexico-grammaticales sont fortement probables ;
- En cas d'entreidiomaticité entre les deux langues, la difficulté est moins posée, excepté des cas possibles d'hypercorrection.

Par conséquent, si la dimension idiomatique du phénomène du genre des noms inanimés est à la source des difficultés d'apprentissage et des anomalies chez les apprenants non natifs, pallier ces lacunes revient à développer, chez l'apprenant, une conscience de la dimension idiomatique entre la langue d'apprentissage et la langue maternelle. Cela implique d'enseigner/apprendre le genre comme phénomène lexico-grammatical dont la maîtrise développe chez l'apprenant une compétence lexico-grammaticale d'ordre idiomatique et comparative, où la nécessité de rappeler et d'insister sur le choix du genre aussi bien dans la langue d'apprentissage que dans la langue maternelle s'impose et permettrait d'éviter toute lacune d'interférence, d'hypercorrection ou d'accord syntaxique probable.

Bibliographie

- De Saussure, F. 2005. *Cours de linguistique générale*. Genève: Arbre d'Or.
- Dictionnaire Le Littré*. 2009. Québec. [En ligne] : <http://dictionnairelelitre.googlecode.com/files/Littrélinux2.0.tar.bz2> [consulté le 05 juin 2014].
- Djediai, A., M. 2015. « De la compétence (inter) idiomatique à travers Le rocher de Tanios d'A. Maalouf ». *Multilinguales*, N.º 6, p. 201-215, Université de Bejaia. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1003> [Consulté le 17 février 2019].
- Djediai, A., M. 2018. *Le figement linguistique dans les productions des apprenants de FLE*. EUE.
- Guilbert, L. 1972. « Peut-on définir un concept de norme lexicale? ». *Langue française*, n° 16, p. 29-48. [En ligne] : https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-83681972num1615702.pdf [Consulté le 12 mars 2019].
- Hagege, C. 1987. *Le français et les siècles*. Paris : Odile Jacob.
- Hausmann, F. J. 1997. Tout est idiomatique dans les langues. In : Martins-Baltar M., (dir.), *La locution entre langue et usage*. Paris : ENS Editions, p. 277-290.
- Helmy Ibrahim, A. 2003. « Le cadre du lexique-grammaire ». *Linx*, N.º 48, p. 101-122. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/linx/219?lang=en> [Consulté le 10 janvier 2019].
- Kalvet, J., L. 2013. [8^e éd], *La sociolinguistique : que sais-je ?*. Paris: PUF.
- La Fontaine. *Le coq et le renard*. Livre II. Fable 15. [En ligne] : <http://www.la-fontaine-chthierry.net/coqrena.htm> [Consulté le 08 mars 2019].

Michel, L. 2016. *La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française Approches sémantiques*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne. [En ligne] : <https://nuxeo.ubourgogne.fr/nuxeo/site/esupversions/cf8e80dac416-4f7b-8d6b-4e2e9c4abeb8> [Consulté le 12 mars 2019].

Naray-Szabo, M. 2009. « Phrases figées illocutoires: quelle interprétation sémantique ? ». *Verbum*, Vol. XI, N°. 90, p. 153-165. [En ligne] : <http://www.verbum-analectaneolatina.hu/pdf/11-1-10.pdf>, [Consulté le 07 mars 2019].

Rey, G. , I. 2002. *La phraséologie de français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Rey, G. , I. 2014. « Le “double” principe d’idiomaticité en traduction littéraire ». *Revista de Filologia*, N° 32, p. 227-244. [En ligne] : https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4757/RF_32_%282014%29_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulté le 12 mars 2019].

Sioufi, G., Raemdonck D, V. 2017. *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Paris: Bréal.

Sioufi, G., Raemdonck, D. V. 2017. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris: Bréal.

Touratier, C. 2002. *Morphologie et morphématique: analyse en morphèmes*. Aix-en-Provence : Publication de l’Université de Provence.

Violi, P. 1987. « Les origines du genre grammatical ». *Langages: Le sexe linguistique*, N.° 85, p. 15-34. [En ligne] : <http://www.persee.fr/doc/lgge0458726x1987num21851526> [Consulté le 15 mars 2018].

Notes

1. C’est pourquoi De Saussure exclut le référent des composantes du signe linguistique; alors qu’il ne prend comme composantes du signe que le signifié et le signifiant: « *Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique.* », (De Saussure, 2005: 73).
2. Pourtant qu’il y a des noms de ce type ayant un genre fixe: *souris, rat, victime, grenouille*, etc.
3. Tout en étant au courant de la problématique du rapport genre linguistique/sexe, que nous mettons à part ; du moment que notre objectif dans cet article est tout autre chose.
4. La norme est à prendre, par opposition à l’usage, dans le sens de Cosirieux, comme l’un des usages jugé par la communauté linguistique comme modèle représentatif de la langue en tant que système. Cette notion est largement détaillée dans la littérature linguistique ; nous renvoyons à titre d’exemple à Sioufi et Raemdonck, 2017: 93.
5. Ce dictionnaire signe seulement le féminin comme norme, ce qui indique que son usage masculin n’est répandu que dans l’usage contemporain du français.
6. Rappelons que c’est souvent le critère adopté pour le classement des faits entre le lexique et la grammaire, (Voir par exemple Guilbert, 1972).
7. Nous nous inscrivons ici dans la théorie sémantique componentielle traitant le sens comme ensemble des composantes minimales (traits) dites sèmes.
8. Le terme a été forgé dans une perspective sociolinguistique (Kalvet, 2013: 82) pour expliquer des cas d’insécurité linguistique; alors qu’il a été emprunté dans une conception linguistique plus large pour couvrir toute anomalie linguistique dans le sens que nous avons détaillé.



Analyse contrastive franco-arabe des auxiliaires *être* et *avoir* : effets de la langue maternelle sur des élèves de première année du secondaire en Algérie

Benatta Fatima Zohra

Université de Mascara, Algérie

Fatimaz06@yahoo.fr

Reçu le 19-11-2019 / Évalué le 25-11-2019 / Accepté le 28-11-2019

Résumé

Les productions écrites des apprenants lycéens sont un terrain fertile pour un travail de recherche sur les erreurs. L'observation permanente des textes écrits par ces apprenants, de la première année, révèlent un déficit incroyable dans l'emploi des auxiliaires. Ce modeste travail se propose de discerner les causes de ces lacunes, à travers les définitions des auxiliaires être et avoir et leurs différentes conceptions théoriques syntaxiques et sémantiques puisées des deux langues arabe et français. Nous allons démontrer, au moyen de l'analyse contrastive, leurs équivalents en langue arabe. À partir des résultats obtenus, nous tenterons de démontrer l'effet de la langue maternelle sur l'emploi des deux auxiliaires.

Mots-clés : erreurs, auxiliaires, productions écrite, syntaxe, sémantique, interférence, langue maternelle

تحليل تباين فرنسي - عربي لتعلم أن يكون ولدي: آثار اللغة الأم على طلاب السنة الأولى الثانوية في الجزائر

الملخص بالعربية تعد المنتجات المكتوبة لطلاب المدارس الثانوية أرضية خصبة للعمل البحثي في مجال الأخطاء. إن الملاحظة الدائمة للنصوص التي كتبها هؤلاء المتعلمون في السنة الأولى تكشف عن عجز مذهل في توظيف المساعدين. يقترح هذا العمل المتواضع التعرف على أسباب أوجه القصور هذه، من خلال تعريفات الكائنات المساعدة والوجود ومختلف مفاهيمها النحوية والنظرية المستمدة من اللغتين العربية والفرنسية. سوف نوضح من التحليل التبايني، ما يعادلها في اللغة العربية. في الختام، سوف نوضح تأثير اللغة الأم على توظيف المساعدين.

الكلمات المفتاحية لأخطاء، والمساعدين، والإنتاج المكتوب، وبناء الجملة، ودلالات، والتنخل، واللغة الأم

Franco-Arab Contrastive Analysis of Auxiliary *être* and *avoir* : Effects of Mother Tongue on First-Year Secondary School Students in Algeria

Abstract

The written productions of high school students are a fertile ground for research work on errors. The permanent observation of the texts written by these learners in the first year reveals an incredible deficit in the employment of auxiliaries. This modest work proposes to discern the causes of these shortcomings, through the definitions of the auxiliaries being and having and their different syntactic and

semantic theoretical conceptions drawn from the two Arabic and French languages. We will demonstrate from the contrastive analysis, their equivalents in Arabic. In conclusion, we will demonstrate the effect of the mother tongue on the employment of the two auxiliaries.

Keywords: errors, auxiliaries, written productions, syntax, semantics, interference, mother tongue

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement du français en Algérie, a été depuis longtemps le souci des didacticiens. Vu la situation linguistique dans laquelle vivait le peuple algérien et les circonstances sociopolitiques du pays, le statut de la langue française a changé. Un certain nombre d'Algériens apprennent la langue française comme langue étrangère, d'autres l'apprennent comme langue maternelle, d'autres encore l'apprennent comme langue seconde. Dans ce bain linguistique, l'élève et l'instituteur ne se retrouvent plus. D'une part, le contact de l'arabe, langue maternelle et du français provoque l'affrontement des deux identités culturelles et par conséquent, l'affrontement des signes des deux codes linguistiques. D'autre part, l'apprentissage du français s'effectuera d'une manière déficiente ; l'élève saura maîtriser le vocabulaire et les règles de grammaire mais ne pourra pas s'exprimer ou écrire en français, c'est-à-dire appliquer ces règles. Notre choix est porté sur l'emploi d'être et avoir par les élèves de 1^{ère} année secondaire. Voir les élèves écrire, dans les productions écrites :

- 1 *j'ai parti
- 2 *j'ai allé
- 3 *il est les yeux marron
- 4 *cette personne a Malika
- 5 *nous sommes fait le cortège
- 6 *ils ont fut le mariage
- 7 * il dormir

est la source de notre problématique. Pouvons-nous dire que les élèves ne sont pas motivés dans un cours de conjugaison ? Ou l'aspect syntaxico-sémantique des auxiliaires être et avoir serait-il compliqué par rapport au niveau des élèves ? Ou, encore, nos élèves font-ils l'interférence avec la langue maternelle, « l'arabe » ?

Nous envisageons de répondre à ces questions en apportant différentes définitions d'être et d'avoir en tant que verbes et en tant qu'auxiliaires. Aussi, on procédera, en deuxième lieu, à une étude comparative des deux systèmes verbaux arabe et français. Enfin, une analyse de quelques exemples de notre corpus serait pertinente pour valider nos hypothèses de recherche¹.

Sur le plan de la méthodologie, ce modeste travail s'inscrit dans le domaine de la linguistique contrastive qui consiste à repérer les interférences. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère est conditionné par les acquis en langue maternelle. Celle-ci demeure un refuge contre tout ce qui entraîne le traitement et l'intégration des données nouvelles et leur adaptation aux schèmes préexistants² (Besse, Porquier, 1984 :243). Aussi, les différentes théories de l'interprétation de l'erreur seront-elles la base de notre analyse. Il faut tout d'abord distinguer les types d'erreurs. Ce qui les différencie principalement est la notion de conscience et de caractère volontaire (Marquilló Larruy, 2003 : 13). L'erreur est donc un moyen très utile à l'apprentissage d'une langue. Eddy Roulet dit à ce sujet : *Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de la communication* (ibid. : 56). Cette clarification importante va nous permettre de rassembler les erreurs interlinguales, qui sont dues au phénomène de l'interférence, et les erreurs intralinguales, qui démontrent une application déficiente des règles grammaticales d'une langue.

Être et avoir dans le système verbale français : problème de définition

L'étude diachronique et synchronique proposée ici va apporter de nouvelles conceptions sur *être* et *avoir*. La complexité d'*être* et *avoir* ne date pas d'hier. D'un point de vue étymologique, les deux signes linguistiques n'avaient pas les mêmes *Sa* et *Se* qu'aujourd'hui. *Esse* et *habere* (Charles Jean Delille)³ en latin ont subi des métamorphoses phoniques pour aboutir à la forme actuelle. C'étaient des verbes autonomes et des auxiliaires de conjugaisons. Selon Oswald Ducrot (Jeanne Martinet, 1974 :122), la grammaire générale de Port Royal représente *être* comme une affirmation du jugement et c'est à partir de ce verbe de base, qui constitue les énoncés centraux, qu'on obtiendra les énoncés marginaux ; de ce fait, « le bébé pleure » dérive « du bébé est pleurant » à la phrase de base.

Par ailleurs, Willems (1969 : 87-89)⁴ assigne à ces verbes un sémantisme qui se perd par effet de *sublimation sémantique* ou par *amenuisement sémantique*, de *transcatégorialité* (Simeone-Senelle, Vanhove, 2003 :3), ou de *subduction* comme l'a avancé G. Guillaume: *Être ne signifie pas exister mais un arrêt entre le devenu antécédent et le devenu conséquent, avoir ne dénote pas la possession mais une subduction de cette idée, c'est-à-dire un regard en direction de l'accompli* (Blanche-Benveniste, 2002 : 77)⁵.

Claire Blanche Benveniste (2002), à son tour, dans son article *Auxiliaire et degré de verbatilé* propose les critères à la base desquels nous mesurons la valeur morphosyntaxique des verbes ; ils peuvent être des verbes vides de sens ou des verbes pleins. Ces critères se résument en cinq propriétés : propriété de sélection des valences (Lucien Tesnière, 1959), propriété de modalité, propriété de support des clitiques et de la négation, propriété de supporter un auxiliaire *être* et *avoir*, et enfin, propriété d'avoir des désinences de temps et de personnes (Blanche-Benveniste, 2002 : 79). Il s'est clairement avéré qu'*être* et *avoir* sont primordialement des auxiliaires.

Le point de vue grammatical des dictionnaires et des encyclopédies apporte les mêmes définitions. On appelle *auxiliaires* des verbes qui sont dépouillés de leur signification propre, servant à la conjugaison, ou des « éléments importants de conjugaison ».

Venant, au centre de notre problématique, dans le programme proposé aux élèves de 1^{ère} année, 2^e année ou de 3^e année, les auxiliaires sont présentés dans les paradigmes de conjugaison qu'il faut apprendre à la lettre. Une solution évidente, qui semblait pertinente pour éviter l'emploi déficient de ces deux auxiliaires, mise en question dans cet article.

Le fonctionnement syntaxique et sémantique d'*être* et d'*avoir*

De nouvelles conceptions théoriques vont voir le jour ; elles ont mis en cause le fonctionnement syntaxique et sémantique des deux verbes. En effet, le verbe *être* possède un rôle important dans les phrases copulatives (Rouveret, 1998 :13) où il assume à lui seul la prédication comme un morphème autonome : *Ce sont des purs éléments formels sémantiquement vides* comme la précisé Denis Creissels (2004 : 10). Mais ils apportent un sens en se connectant aux restes des constituants d'une phrase. En fait, le verbe *être* est aussi un localisateur, un repère de localisation entre l'objet localisé et l'expression localisatrice, dans les phrases existentielles à perspective localisatrice, « le chat est sous la table » par exemple. C'est un verbe qui n'a pas la même fonction syntaxique selon qu'il s'approprie des critères syntaxiques qui dépendent de l'ordre des mots dans la phrase (le sujet prédicat) (Rouveret, 1998 : 35). Or, dans un autre type de structures existentielles, le verbe *avoir* sera porteur de flexion verbale. C'est à lui que revient l'actualisation de l'expression existentielle « il y a ». Ce qui veut dire que « le chat est sur la table » peut se traduire par « il y a un chat sur la table ». Dans ce cas, les deux verbes assument le même rôle de localisateurs.

Cette idée est présente chez Émile Benveniste. *Avoir*, comme tous les verbes, peut entretenir certains rapports avec d'autres verbes. *Avoir* n'est qu'*être* inversé (*avoir*= *être* à). La possibilité existe qu'*avoir* ne soit pas un atome lexical indivisible mais une entité complexe syntaxiquement dérivée analysable comme un *être* augmenté (Rouveret, 1998 :44) : j'ai un livre, le sens de la possession avec sujet déterminé, ce livre est à moi, le sens de l'appartenance avec un sujet indéterminé ; *être* et *avoir* n'indiquent pas le même état. Le premier est l'état de celui qui est quelque chose (l'état de l'« étant»), alors que le deuxième représente l'état de celui à qui est quelque chose (l'état de l'« ayant») (Benveniste, 1966 : 187-207).

En parallèle, ces deux verbes peuvent être perçus aussi comme des verbes supports en se reliant aux noms abstraits : les noms d'état. Les verbes supports servent à actualiser des prédicats nominaux. Dans ce cas-là *être* sera en rapport avec une préposition « dans, en, à » ou en rapport direct avec un attribut. *Avoir* sera en rapport avec un nom ou bien de + nom (*être* à l'aise, *avoir* une certaine aisance).

Enfin, il convient de se référer à Danielle Leeman (2005 :117), qui a traité la valeur syntaxique et sémantique d'*être* et d'*avoir* en tant qu'auxiliaires. Dans sa nouvelle conception, *Avoir* est considéré comme un verbe d'événement, d'action tandis qu'*être* exprime l'état ou le résultat. *Avoir* mène au même résultat qu'*être*. Il installe le résultat face au sujet (celui-ci est devant une situation). Cela exprime morphologiquement qu'*avoir* ne s'accorde pas avec le sujet (il lui reste extérieur). Cependant *être* relie ce résultat au sujet de façon intrinsèque ; c'est-à-dire qu'il installe le sujet dans le résultat (le sujet est dans une certaine situation). Morphologiquement, cela veut dire qu'avec *être*, le sujet est inscrit dans la forme même du verbe (il y a accord).

***Être* et *avoir* dans le système verbal arabe**

Toutes les langues du monde s'accordent dans le fait qu'elles représentent toutes un instrument de communication, *Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse*, (André Martinet, 1998 : 20) doublement articulé (signifiant et signifié) et différent dans le fait que le signe linguistique est arbitraire ; chaque communauté possède une liste de mots conventionnelle. Cela concerne les langues de même origine ou d'origine différente, le cas du français et de l'arabe.

Le français et l'arabe n'ont pas la même origine. Le français est une langue indoeuropéenne. L'arabe par contre est une langue sémitique. Elles sont plus divergentes que convergente. Ce sont deux codes avec des caractéristiques

aussi complexes que spécifiques. A ce sujet, André Martinet avance l'idée selon laquelle *à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience* (ibid. :12). Ce qui veut dire que la liste des morphèmes, qui est le fruit de cette expérience humaine, est soumis à une organisation spécifique. Le verbe, partie indispensable de notre discours, n'a pas la même dénomination et les mêmes caractéristiques grammaticales en français qu'en arabe.

Le système verbal arabe

La morphologie de l'arabe fonctionne selon le principe de radicaux à trois consonnes. Des voyelles s'y ajoutent pour former les différentes structures des flexions verbales et nominales. On distingue une dérivation primaire, où un mot est dérivé directement de la racine, et une dérivation secondaire, où un mot n'en est dérivé qu'indirectement, dans la mesure où tout en étant formé sur elle, celle-ci n'a de sens que comme racine d'un mot (Larcher, 2003 : 16).

Quand on parle de paradigme « dérivationnel », on distingue deux formes verbales : la forme « non-augmentée » (muğarrad 'an al-zawâ'id) et une forme « augmentée » (mazîd fihi). La première forme « non-augmentée » est la forme de base. La deuxième forme « augmentée » est la forme dérivée (ibid. :29). Aussi la présence d'un « glide » w ou y, ce qu'a appelé Sylvestre de Sacy les lettres faibles, détermine la distinction entre un verbe sain et un verbe malsain.

Quand on parle de syntaxe et sémantique, les verbes défectifs expriment l'existence comme le verbe kâna. D'autres verbes défectifs ajoutent à l'idée d'existence, une circonstance de temps. Ces verbes font abstraction du temps. On les nomme aussi les sœurs de kana (zalla « être rester », amsa « être au soir », ašbaḥa « être au matin »). Les verbes attributifs expriment l'action du sujet ou une simple qualité ou sa manière d'être. Ils sont soit au passif, soit à l'actif ou neutre (ḍaraba « battre » (actif), inqaṭa' « être coupé, séparé » (passif), ḥasuna « être beau » (neutre). Les verbes absolus portent en eux-mêmes un sens complet (māta « mourir »). Les verbes relatifs sont des verbes qui sollicitent un complément (direct, indirect ou circonstanciel) pour la totalité du sens (ğa'a / min / dar= Il est venu / de / maison) ; le sens du verbe reste incomplet sans l'expression du lieu d'où l'on vient.

La conjugaison des verbes en arabe

Pour conjuguer un verbe, on est face aux deux morphèmes verbaux : les verbes réguliers sains et les verbes irréguliers malsains. Le verbe du premier groupe suit dans ses inflexions le paradigme fâ'ala. Dans ces lettres radicales, on ne trouve

aucune lettre *faibles* (a, w, y). Le verbe du deuxième groupe possède, parmi ses lettres radicales, une ou plusieurs des lettres *faibles*.

Les temps verbaux en arabe sont peu multipliés. Le premier temps le passé « maḍi » (fa‘ala ou fa‘al la forme pausale de fa‘ala), le second moḍari‘ (yaf‘al), et le troisième l’impératif el’amr (ifa‘al). Selon Gustave Guillaume, c’est à partir du maḍi et moḍari‘, deux temps *descendant* et *ascendant* qu’on peut exprimer le passé, le présent et le futur (Gustave Guillaume, 1945-1946)⁶. En thèse générale, la temporalité en arabe est exprimée avec deux aspects : l’accompli et l’inaccompli. Les modalités aspectuelles sont marquées par l’antéposition (a-aqtol) et la postposition (t-qatal). Ce qui va nous permettre d’obtenir deux types de conjugaison : préfixale (aqtol) et suffixale (qatal) selon l’emplacement du morphème de personne (damir monfasil) : ou bien il précède la base du verbe, et on le nomme préfixe, ou bien il le suit directement et on le nomme suffixe.

Le nombre réduit de paradigmes verbaux en arabe entraîne une indépendance plus forte du contexte pour l’identification de la valeur aspectuo-temporelle d’un verbe donné. Le repérage d’indices de contexte s’appuie sur les mots outils présents dans le voisinage immédiat. Voici les marqueurs aspectuo-temporels « lā » et « iḍa » qui donnent au māḍi le sens du futur.

Ex1: la/ safartu /ba’idan /aw/ tadmanu/ li / ’amalan
/Je/ voyagerai/ très loin/ où/ vous/ me/ promettez/ un travail

Ex2 : iḍa/ ḡa’a /zairun / indakun /faakrimuhu
Si un visiteur viendra chez vous, soyez généraux avec lui

La comparaison des deux systèmes verbaux arabe et français dévoile un sérieux problème théorique et pratique, c’est l’idée que Pierre Larcher a développé dans son livre. Le système verbal de l’arabe est systématiquement aspectuel ; il repose sur l’opposition accompli /inaccompli : un verbe conjugué peut être à l’un des deux aspects mais correspond en français à deux temps. Voici l’exemple donné par Pierre Larcher :

Ex : ra’a Ḡāk fatāt ḡamila tamurru ’amamahu
Jacques a vu (vit) une belle fille qui passait (passer ou passant) devant lui.

Le verbe ra’a (fa‘ala) est traduit par un passé simple ou un passé composé et *tamurru* (taf‘alu) est traduit par l’imparfait ou l’infinitif. Cependant, le passé simple et le passé composé appartiennent à deux groupes différents. Le passé simple est réservé au récit historique (histoire) ; il n’est pas relié au présent de l’énonciateur alors que le passé composé appartient au discours ; il est relié au présent de l’énonciateur. La conjugaison des verbes en français démontre, clairement, cette énorme différence entre les deux systèmes verbaux.

Les auxiliaires temporels en arabe

Il n'existe pas de temps composés en arabe comme en français. L'arabe ne possède pas d'auxiliaire ; la morphologie du verbe arabe (forme suffixée et préfixée) est une forme autonome, elle possède en elle-même la valeur temporelle, comme cela était précisé dans les points débattus. Cependant, il existe des morphèmes qui peuvent assumer le rôle d'*être* et *avoir* mais d'une manière entièrement différente : *kana* et ses sœurs, *ina* et ses sœurs, les marqueurs énonciatifs *qad*, *laqad*, *lama*, *lan* et *lam*. Leur rôle est de changer le signe diacritique du verbe ; nous aurons un verbe *maṣṣube* « َ » , *marfū'* « ' » ou *mağzum* « ° » évidemment avec des temps différents :

Ex : *kana* *yaktubu* « il a écrit »
 Laqad *kataba* « il a écrit »
 Lan *yaktub* « il n'écrira pas »

Kāna verbe lexical et « opérateur »

L'observation minutieuse des tableaux de conjugaison du verbe *kāna* amène à remarquer que ce morphème *kāna* est un paradigme complet avec lequel se construit la phrase nominale à prédicat nominal et verbal. C'est un verbe défectif « *nāqiṣ* » qui n'est pas abrogeant « *nasih* », c'est-à-dire qui n'a pas pour effet de modifier le régime normal de ce type de construction (Grand' Henry, 2000 : 92). Il a la fonction d'« exposant temporel » ; dans ce cas, on l'appelle « verbe opérateur » (Larcher, 2003 : 144 ; Chairet, 1996 : 31) :

Ex : *kāna* / 'l- *rağulu* / *kabiran*
 L'homme était grand

Il a un seul effet d'indiquer le temps du passé.

Kāna peut aussi, à lui seul, marquer le sens de l'antériorité mais dans une phrase nominale à prédicat verbal (Chairet, 1996 : 31).

Ex : *kāna* *Abu Ala* / *yuqaddimuhu*
 Abu Ala, le mettait au premier rang.

En français, un seul verbe et en arabe, deux verbes ; cela dans le cas où l'exposant temporel régit une seule forme verbale. Il se peut qu'il y ait plusieurs formes verbales régies par *kāna* (Abi Aad, 2003 : 147).

Ex : *kāna* / *yuḥibuhu* / *wa* / *yuqadiruhu* / *wa* / *yamilu* / 'ila / *ahlihi*
 Il l'aimait, l'honorait et se penchait vers ses parents.

Tous les verbes sont repérés par rapport à *kāna*, il a une valeur distributive. La marque du temps est portée par le seul verbe *kāna*. Les autres restent neutres et en liaison grâce aux particules de liaison. Dans le cas du récit, ce verbe est le signe du lien entre les événements et les procès évolués. Comme l'a souligné Mohamed Chairret, ce repérage effectué par *kāna* a le rôle de correcteur de linéarité.

En effet, le verbe *kāna* peut être non défectif, verbe lexical complet comme l'a signalé Pierre Larcher et Mohamed Chairret, quand il désigne un pur événement et non un état (Grand' Henry , 2000 : 92-100) :

Ex : wa /*kāna* /*laylun*
C'était la nuit.

La conjugaison des verbes en français

Parler du verbe en français revient essentiellement à parler de la syntaxe des temps grammaticaux. Les différentes formes des temps se spécifient au moyen de la conjugaison. La conjugaison temporelle est morphologiquement associée à la conjugaison personnelle régie par le sujet. Nous parlons de conjugaison temporelle lorsque des fonctions grammaticales sont signalées par des modifications formelles d'un verbe. Les modifications flexionnelles de la forme du verbe concernent la conjugaison synthétique des verbes réguliers et des verbes irréguliers. La conjugaison synthétique des verbes réguliers (verbes du 1^{er} et du 2^e groupe) se résume à l'ajout des morphèmes flexionnels et la conjugaison synthétique des verbes irréguliers (du 3^e groupe) modifie le lexème verbal. Le français en emploi cinq : le présent, le passé simple, l'imparfait, le futur et le futur au passé. La langue française a aussi recours à la composition de temps composés qui constitue une conjugaison analytique pour laquelle on utilise les auxiliaires qu'on peut aussi appeler des « verbes morphèmes ».

Les équivalents d'*être* et d'*avoir* en arabe

La phrase nominale arabe équivalente à *être* et *avoir*

Dans ses recherches, Benveniste a consacré une part importante à cette langue en découvrant que la phrase nominale et les pronoms peuvent véhiculer le sens d'*être* et d'*avoir* car le procès peut, exprimant un état ou une action, être indiqué par un verbe ou un nom.

Ex 1 : *'ana* / *salim*
Je suis/ *salim*

Ex 2: *ladaya / siyara* « J'ai une voiture »
indi / mihfada « J'ai un cartable»

La stratégie nominale est propre à l'arabe et la stratégie verbale est propre aux langues romanes. On a toujours une phrase nominale avec *mubtada* indéfini (le premier mot de la phrase) et *khabar* (le deuxième mot de la phrase nominale). En effet, le verbe *avoir* est toujours traduit par un morphème de possession 'indi, *ladaya*, *ma'i* pour exprimer le sens de possession. *Être* est plutôt transformé en un pronom personnel *huwa*, *ana*. On peut donc souligner l'idée que le sens des deux auxiliaires existe en arabe mais exprimé avec d'autres morphèmes.

Kāna* équivalent d'*être* et *avoir

Dans le va et vient empirique entre les différentes analyses, s'est façonné peu à peu un outillage conceptuel qui nous a permis de découvrir qu'*être* et *avoir* auxiliaires ont l'équivalent *kāna* en arabe, qui n'a pas la même dénomination qu'eux, ni le même fonctionnement syntaxique. La thèse de Dina El Kassas (2005) nous a permis de baliser le cheminement de notre réflexion, et de déduire que *kāna* est substitué à *être* :

1) Quand il s'agit de son sens plein (l'existence)

Ex : *kāna / mawjudan*
Il était présent

2) Lorsque être a la fonction de copule ou verbe d'état

Ex : *kāna/ 'al 'awladu/ su'ada'*
Les enfants étaient heureux

3) Quand on a le sens de location : se trouver

Ex : *kāna/ 'al 'awladu / fi / 'al madrasa*
Les enfants étaient à l'école.

En outre, quand il s'agit d'une valeur aspectuo-temporelle, *kāna* renvoie plutôt à *avoir*. Prenant par exemple les nuances modales (Dina El Kassas, 2005 : 179) du verbe *jouer* :

Ex : *kāna/ 'al 'awladu/ yal'abuna*
Les enfants étaient en train de jouer

Ex : *kāna /'al 'awladu/ qad/ la'ibu*
Les enfants ont joué

Ex : *kāna/ 'al 'awladu/ sa /yal'abuna*
Les enfants auraient joué

Ex : sayakunu/ 'al 'awladu/ qad/ la'ibu
 Les enfants auront mangé la pomme

Dans chaque exemple, *kāna* + V correspond à V *avoir* + VPP (Grand' Henry, 2000 : 338). Dans le premier exemple, la composition de *kāna* au passé avec l'aoriste du verbe nous donne l'imparfait. Dans le deuxième exemple, *kāna* en plus de *qad* et le prétérit du verbe nous donne le passé composé. Dans le 3^e exemple, *kāna* au passé, en rapport avec le verbe au futur, nous donne le conditionnel. Enfin, dans le dernier exemple, *sayakunu* (*kāna* au futur) en addition à *qad* et au prétérit du verbe, entraîne la formation du futur antérieur.

Présentation du corpus

Nous avons proposé aux élèves de 1^{ère} année deux expressions écrites et un exercice à trous pour voir la traduction d'*être* et d'*avoir*. Dans 100 copies, 60 erreurs sur le verbe. Selon les statistiques retenues, 63% d'erreurs concernent les temps composés, 23% des erreurs concernent les temps du passif, et 12% des erreurs concernent les temps simples. L'allure de l'ensemble des écrits est comparable à celle que l'on rencontre en classe. La modalité énonciative est présente avec l'emploi du « je » destinataire et de tous les pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs qui lui correspondent.

Cependant la traduction des auxiliaires confirme l'hypothèse que la langue maternelle a une grande part d'importance dans l'apprentissage des deux auxiliaires. Les deux verbes ont la valeur soit de *kāna* ou des pronoms personnels arabes.

Analyse

1. Pronom possessif équivalent à *avoir*

*J'ai malade (indi maradun)

Nous remarquons dans cet exemple que le verbe *avoir* est toujours traduit par un morphème de possession 'indi, ladayā, ma'i pour exprimer le sens de possession comme dans la phrase nominale arabe :

mai / kalamun «J'ai un stylo»

2. *Être et avoir* au passé composé = *Kāna*

Outre le sens de l'existence, *kāna* exprime pour les élèves le temps du passé composé :

*je suis / regardé « kun /tu/ 'anḍuru » (phrase nominale à prédicat verbal)

*il a / préoccupé « kun /tu/ machšru lan » (phrase verbale à prédicat nominal)

L'élève emploi *kāna* à la place d'*être* et avoir, qui, pour lui, ont la même fonction que *kāna*, le morphème qui ne porte que la marque temporelle de l'accompli contrairement à *être* et *avoir* en français. Ce morphème arabe représente les procès réalisés dans le passé. Il a le rôle, aussi, d'un correcteur de linéarité ; autrement dit, il a une valeur distributive.

3. Être et avoir conjugués au passé composé représentés par *damir monfasil* (nominatif sujet (Je suis = « 'ana, naḥnu »)

Les pronoms personnels en arabe sont affixés ou isolés. Utilisés seuls, ils représentent le nominatif et attachés à la fin d'un verbe, ils représentent le génitif et l'accusatif. Dans les énoncés arabes traduits par les élèves, il n'y a pas d'auxiliaire *être* ni *avoir*. Par contre, on note la présence du sujet « Ana » qui est un *damir munfasil* représentant le nominatif, qui serait la représentation mentale de toute l'expression « je suis », au singulier ou au pluriel. On aura la traduction littérale suivante :

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| *Je suis continué mes vacances | « ana /akmal /tu /'utlati » |
| *Je suis assisté les mariages | « ana/ ḥadar /tu /'alzawaḡ » |
| *nous sommes partagés la tarte | « nahnu /qasam /nā /'alḥalwa » |

La double traduction de *je suis* en « tu » et « 'ana » au singulier et en « nā » et « naḥnu » au pluriel porte une signification pertinente. Dans le récit, il y a toujours l'implication de soi-même. L'élève-narrateur se trouve en état de raconter une histoire personnelle ou de s'auto décrire ; donc, automatiquement, il emploie comme outil d'énonciation le pronom *je* « ana » ou *nous* « nahnu » sans tenir compte de l'espace temporel qui est une notion abstraite pour lui.

4. Être au présent = « hiya, howa » = elle, il, a, (damir monfasil : le génitif et l'accusatif)

Un autre type d'erreur a été repéré dans la description, celui de la substitution de l'expression « il est » par les pronoms personnels représentant le nominatif (*huwa* masculin, *hiya* féminin). Cette erreur n'est pas relative au temps mais au sens réel des deux verbes *être* et *avoir*.

- *elle est vieillie « hiya/ kabirat » (prédicat verbal)
- * il est chanté « huwa/ yurani » (prédicat nominal)

5. Avoir au présent = huwa, hiya (phrases copulatives)

L'emploi du verbe *avoir* au lieu d'*être*, dans les phrases copulatives, peut s'expliquer par le fait que les élèves utilisent *avoir* avec le sens d'un pronom personnel *munfasil* « huwa ou hiya ». Car présenter quelque chose ou quelqu'un en

arabe nécessite une phrase nominale avec un pronom personnel par exemples : *La meilleure chose a de se mettre à l'abri, la meilleur des choses est de se mettre à l'habri, (« afdalu chai' huwa intidar biaman »), *Cet homme a Djamel Doukhi, Cet homme est Djamel Douk (« Hada rajulu huwa dajmel »).

6. Avoir = l'accompli

Avoir, comme auxiliaire, n'existe pas en arabe. Cette absence se traduit par son emploi erroné dans les phrases ou le verbe a besoin de l'auxiliaire *être*. Dans chaque exemple, l'auxiliaire *avoir* ne correspond à aucun morphème arabe sauf au temps du passé :

*j'ai arrivé	« ḍahab /tu »
*j'ai sorti	/ « ḥaraġ/tu »
*j'ai reste	/ « makat/tu »
*j'ai promené	/ « taġawal /tu »

Ce sont des verbes de mouvement qui précisent soit le lieu de départ, soit le lieu d'arrivée, soit le lieu où l'on est resté ou le lieu où on s'est promené. A chaque fois que nous avons *avoir* avec un participe passé, c'est-à-dire le temps du passé composé, on aura en face un seul lexème arabe qui met en évidence l'aspect accompli avec le prétérit et un pronom affixé.

On arrive ainsi à dire que l'effet de la langue maternelle est amplement présent dans les expressions écrites, vu leur traduction personnelle, *être* et *avoir* correspondent successivement à *kāna*, ou à des pronoms personnels « damir monfasi ».

Conclusion

Au terme de la présente étude, nous nous sommes attaquée aux grandes lignes du problème posé. Nous nous sommes arrêtée sur certains aspects des deux verbes *être* et *avoir*. L'analyse présentée ici constitue l'amorce d'un projet plus vaste en vue de l'amélioration des méthodes d'enseignement dans notre pays. L'emploi des auxiliaires *être* et *avoir* d'une manière déficiente n'est pas la seule problématique qui inquiète les enseignants. La compréhension de l'écrit, la communication orale, la lecture sont des compétences que nos élèves ne possèdent pas.

Notre étude a tenté d'explicitier le fonctionnement d'*être* et *avoir* et leurs équivalents en arabe. Ce sont deux auxiliaires mais aussi deux verbes pleins. Leur rôle, dans une phrase, est d'apporter une signification précise ou d'intégrer l'action dans un espace temporel adéquat. L'effet de la langue maternelle dans ce type de situation, contribuent indirectement à découvrir les solutions aux problèmes. Il est possible de distinguer les principaux facteurs des erreurs qui se résument

dans le problème d'interférences arabe/français, dans les caractéristiques spécifiques de chaque langue, les méthodes d'enseignement ou choix des exercices dans les manuels scolaires. À ce moment-là, on doit penser, non pas simplement au problème d'emploi d'*être* et *avoir* mais aussi aux autres zones du français les plus problématiques pour nos apprenants.

Bibliographie

- Abi Aad, A. 2003. *Le système verbal de l'arabe comparé au français*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/ Didier.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard.
- Blanche-Benveniste. C. 2002. « Auxiliaires et degrés de « verbalité ». *Syntaxe et sémantique*, N° 3, p. 75-97. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2002-1-page-75.htm> DOI : 10.3917/ss.003.0075. [Consulté le 7 mars 2018].
- Chairet, M. 1996. *Fonctionnement du système verbal en arabe et en français*, Ophrys.
- Creissels, D. 1995. *Cours de syntaxe générale*, chapitre 7, *Copules et prédication non verbale*. Paris : PUF.
- El Kassas, D. 2005. *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue*. Thèse dirigée par Laurence Danlos, Paris 7. Résumé : <http://www.theses.fr/2005PA070034>, [consulté le 23 avril 2018].
- Gherghel, M. 2004. *Les verbes être et avoir dans les structures existentielles dans quelques langues européennes*. Mémoire de DEA d'anglais, Option linguistique. Université de la Réunion.
- Grand' Henry, J. 2000. *Grammaire arabe à l'usage des arabes*. Louvain : la neuve.
- Larcher, P. 2003. *Le système Verbal de L'Arabe Classique*. Aix-En-Provence : PUP.
- Marquilló Larruy, M. 2003. *L'interprétation de L'erreur*. CLE International.
- Leeman, D. 2005. *Grammaire du verbe français*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, A. 1998. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, J. 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF.
- Micu, Corina S. 2006. « Être » et avoir verbes d'état et verbes supports ». [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/255910653_Etre_et_Avoir_-_verbes_d'etat_et_verbes_supports [Consulté le 10 octobre 2019].
- Rouveret, A1998. « Etre » et « avoir » : Syntaxe, sémantique, typologie. Paris : PUV Saint Denis.
- Saussure (de), L. 2003. *Temps et pertinence éléments de pragmatique cognitive du temps*. Bruxelles : Duculot.
- Simeone-Senelle, M-C., Vanhove, M. 2003. Transcategorialité, auxiliarité et auxiliarisation. In : *Perspectives synchroniques sur la grammaticalisation. Polysémie, transcategorialité et échelles syntaxiques*. Paris: Peeters.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Willems, D. 1969. « Analyse des critères d'auxiliarité en français moderne ». *Travaux de linguistique*, n° 1, p. 87-95.

Notes

1. Les exemples cités dans l'article sont issus de certaines références bibliographiques mais aussi de notre corpus.
2. Définition d'assimilation et d'accommodation.
3. Charles Jean Delille, *A French Grammar* : étymologie du verbe *être*.
4. Voir Louis de Saussure, 2003, *Temps et pertinence éléments de pragmatique cognitive du temps*, Bruxelles : Duculot, p.120.
5. D'après Boone & Joly, 1996, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris, L'Harmattan. p. 74-75, selon Claire Blanche-Benveniste dans « Auxiliaire et degrés de verbalité », Université de Provence. Aix Marseille, p.77.
6. Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique*. Leçon du 14 décembre 1945.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'atelier d'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la didactique de la littérature

Isabelle Bernard

Université de Jordanie, Jordanie

waelr@hotmail.fr

Reçu le 17-06-2019 / Évalué le 26-07-2019 / Accepté le 06-11-2019

Résumé

Cet article expose les finalités d'un projet de pédagogie innovante mis en place à l'Université de Jordanie à Amman pour l'année 2019-2020 grâce à la collaboration étroite avec un pionnier des ateliers d'écriture créative : François Bon. Il dit d'abord l'apport des pratiques alternatives à la didactique de la littérature en FLE dans le Royaume ; il scrute ensuite le profil du public étudiant pour intégrer ces pratiques au plan stratégique du Département de Français ; enfin, il décrit la contribution inestimable de François Bon à ce projet : l'écrivain français sera le premier animateur accueilli dans le cadre d'un réseau professionnel d'animation en cours d'élaboration.

Mots-clés : didactique du FLE, didactique de la littérature, atelier d'écriture créative, accueil d'écrivains en classe

رشة الكتابة في تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها في الأردن
من أجل دراسة محدثة لتعليم الأدب

مختصر : يتطرق هذا البحث لمخرجات مشروع تعليمي جديد وضعته الجامعة الأردنية في عمان للعام 2019/2020 وذلك بفضل التعاون الحثيث مع سيد بلا منازع لورش الكتابة الإبداعية : الكاتب فرانسوا بون. تبين هذه الدراسة أولاً نتيجة الممارسات البديلة لتعليم الأدب لمتعلمي اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها في المملكة الأردنية الهاشمية كما تفحصت ثانياً جوانب جمهور طلابي لكي يعتادوا ، بأكثر فائدة ممكنة ، على ممارسات ورش الكتابة في خطة عمل تدوم لخمسة سنوات في قسم اللغة الفرنسي ، وأخير تقدم هذه الدراسة وصفاً لمشاركة الكاتب فرانسوا بون التي لا يمكن تمييزها في هذا المشروع : سيكون الكاتب الفرنسي أول مشرف يتم استقباله ضمن هذه المنظومة المهنية أثناء إعدادها .

كلمات مفتاحية

تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها ، مناهج الإبداع الكتابي والأدب ، ورشة كتابة إبداعية ، كتابات أدبية ، استقبال كتاب في صفوف تعلم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها.

The writing workshop in the teaching of FLE in Jordan. For a renewed approach to the didactics of literature

Abstract

This article presents the aims of an innovative pedagogy project set up at the University of Jordan in Amman for the year 2019-2020 thanks to the close

collaboration with a pioneer of creative writing workshops: François Bon. It first says the need of alternative practices to the didactics of literature in FLE in the Kingdom; then it scrutinizes the profile of the student public to integrate with the most benefit the practice of the writing workshop in the five-year plan of the Department of French; Finally, it describes the invaluable contribution of François Bon to this project. The French writer will be the first animator hosted as part of a professional network of animation in development.

Keywords: Teaching French as a foreign Language, Didactics of Writing, creative writing Workshop, welcome Writers in the classroom

Le Département de Français de l'Université de Jordanie à Amman propose chaque année depuis plus de trente ans des cours de français à près de trois cents apprenants répartis au sein de deux cursus principaux de *Bachelors of Arts* : le premier est consacré à la langue et aux littératures françaises, le second à une double majeure français-anglais. Un Master de traduction français-arabe vient compléter ces programmes fortement axés sur des compétences de compréhension et d'expression écrites. Le français est la seconde langue vivante (LV2) enseignée après l'arabe - langue maternelle (LM) des étudiants dont la plupart sont de nationalité jordanienne ou palestinienne - et l'anglais, langue vivante (LV1) enseignée dès l'école primaire dans les écoles publiques et dès la maternelle dans les écoles privées.

Au fil des décennies, l'équipe enseignante, à majorité constituée de diplômés des universités françaises, a adapté sa pédagogie aux avancées technologiques¹, aux demandes du marché du travail² comme à la massification des étudiants et, parallèlement à des stages de formation individuelle en adéquation avec la spécialité de ses membres (littérature, linguistique, traductologie...), elle renouvelle ses propositions et ses projets.

Nous proposons de montrer que la pratique régulière des ateliers, mise en œuvre suivant la perspective actionnelle préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et encadrée par des animateurs expérimentés, aiderait les apprenants allophones, souvent confrontés à un sentiment persistant d'insécurité linguistique, à renforcer leurs compétences discursives. Nous présenterons d'abord l'apport qu'aurait la didactisation singulière de l'écriture dans les cursus du Département de Français, dresserons ensuite le portrait de francisants dont la demande croissante vers les pratiques innovantes rend impérieuse l'introduction de l'atelier dans l'offre de formation institutionnelle et exposerons enfin le projet d'accueillir l'écrivain François Bon pour animer une série d'ateliers, première étape vers la constitution d'un réseau de responsables de formation professionnels.

1. Pour une approche renouvelée de la didactique de la littérature à l'Université de Jordanie

Depuis les années 1980-1990, l'évolution de la didactique de la littérature a remis en question l'enseignement traditionnel de l'écriture tout en incitant à le renouveler selon la perspective actionnelle. D'abord intégré dans les cours de français langue maternelle (FLM) au tournant des années 1980 selon la perspective de la pédagogie de projet (Halté, 1982), l'atelier d'écriture créative largement influencé par les « creative writing workshops » anglo-saxons, a ensuite été pensé pour les apprenants étrangers dans le dessein de renforcer leur estime de soi en tant que locuteurs, de faire s'épanouir leur créativité, d'élargir leurs compétences rédactionnelles ainsi que leurs compétences communicationnelles orales et de les ouvrir au patrimoine culturel de la langue étrangère.

L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer des compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres (Reuter, 1989 : 25).

Dans la définition de l'écriture créative du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL), mis en place en 2001, il est proposé aux praticiens de FLE de croiser les champs de la didactique des langues, de la littérature et de la production de l'écrit pour un profit maximal de ces ateliers dans la construction de compétences linguistique, interculturelle et esthétique. Ces objectifs rejoignent logiquement ceux mis en lumière dans le plan stratégique quinquennal de l'Université de Jordanie³ qui, pour la période 2017-2022, préconise de développer la créativité, l'innovation et l'esprit d'entreprendre des étudiants : il place l'établissement-phare du Royaume hachémite au cœur de la compétition internationale, l'incitant à se doter d'atouts nouveaux afin d'atteindre l'excellence en pédagogie, recherche et innovation.

La contribution des ateliers à l'innovation de la didactique de la littérature est évaluée très positivement dans la problématique du perfectionnement des pratiques scripturales : l'atelier est devenu un modèle-déclencheur répondant aux besoins linguistiques, référentiels et motivationnels des francisants du monde entier. L'exercice régulier d'écrits créatifs et personnels constitue un atout non négligeable pour des apprenants désireux de poursuivre une recherche en littérature française (Master et Doctorat) ou de s'inscrire dans les Masters de création littéraire. « L'essentiel, quand on doit enseigner la littérature, est d'apprendre à la faire, et non à la critiquer, ou à en parler » (Séoud, 1997 : 163). D'abord,

l'atelier propose une immersion totale dans la langue et ses exigences au sein d'un cadre ludique et rassurant, pensé pour que les participants manipulent le français à leur rythme, selon leurs compétences et désirs particuliers. À ce titre, la mise à disposition d'un lieu conçu pour la lecture et la recherche de documentation en français est une avancée décisive. Avec le concours de l'Ambassade de France et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le Centre des Langues de l'Université de Jordanie s'est en effet doté d'un *Coin français* en 2017. Il s'agit un espace de travail entièrement dédié à la francophonie et à la littérature puisque la salle, d'une capacité de 30 personnes, accueille la bibliothèque du Département et est conçue aussi bien pour l'isolement que pour le rassemblement de petits effectifs, pour la convivialité que pour le silence. Le *Coin français* est l'endroit idéal pour inviter la créativité des étudiants car les entraîner à côtoyer la fonction poétique de la langue dans un environnement qui éveille leur curiosité, c'est prendre en considération le plaisir qui favorise un rapport d'attachement des étudiants avec la langue. Puisqu'ils ne se trouvent pas en situation d'exercice mais dans l'expérimentation d'un acte artistique, d'une recherche plus vaste que celle qui ne fait intervenir que les compétences linguistiques habituellement sollicitées en classe de langue, les apprenants aiment de plus en plus s'exprimer en français. La maîtrise des savoir-faire de niveau A2+ ne constituent nullement un véritable obstacle à la créativité par rapport à l'affirmation et l'expression personnelles, même si afin d'être lisible et compréhensible, le texte définitif devra se conformer aux règles d'orthographe et de syntaxe. C'est à l'enseignant-animateur, rompu à la gestion simultanée des micro, médio et macro structures, de faire évoluer le rapport à la langue acquise des participants, notamment en ajustant dans le temps de l'atelier ses propositions de modifications ainsi que ses corrections : « il importe de ne pas s'occuper trop tôt des problèmes linguistiques, car si les scripteurs s'interrompent pour surveiller les microstructures des textes, ils risquent de perdre de vue leur projet » (Hassan, 2016 : 364). Puisqu'il n'y a pas d'évaluation datée et notée, et que la dimension psychoaffective de l'apprentissage est prise en compte, un rapport décomplexé à la langue se développe chez les scripteurs qui deviennent des producteurs linguistiques valorisés. De fait, le principal bénéfice de l'atelier est de contrer l'insécurité linguistique (Bretennier, 2003 : 9). Les travaux abondent sur la conceptualisation de la sécurité-insécurité linguistique qui est la prise de conscience de la part de l'apprenant d'une distance négativement perçue en terme de lacunes et de défaillances entre son français et la langue française usuelle qu'il reconnaît comme légitime parce qu'elle est celle de la norme véhiculée par les institutions scolaire et universitaire. Vécue autant en cours de langue que dans des situations de communication extérieures à la classe, l'insécurité linguistique est dépendante de cette conscience normative. Les apprenants ressentent à différents degrés les

sentiments, ambivalents et conflictuels, de plaisir d'apprendre et de s'exprimer et de honte éprouvés suite à des difficultés de prononciation ou d'erreurs grammaticales qui entraînent généralement non seulement des moqueries de la part de leurs camarades (et parfois des enseignants) mais qui, en outre, sont la cause de mauvais résultats dans les productions orales et écrites notées, creuset du profond découragement et du décrochage de certains. Lors de sondages⁴, les cours reposant sur cet aspect normé (linguistique générale, traduction spécialisée ou histoire de la littérature) recueillent le plus de ressentis négatifs : inhibés, les étudiants n'y trouvent pas leur place, les attentes des enseignants étant trop souvent inadaptées à leur niveau réel. Si, de toute évidence, ni le cours de littérature ni l'atelier ne servent à produire des écrivains professionnels, il demeure envisageable d'y dépister la singularité émergente de nouvelles plumes car c'est au détour de tels espaces d'apprentissage de l'écrit orientés vers l'interculturel que les contributeurs se confrontent intimement aux archétypes, aux stéréotypes et aux idéaux, qu'ils font l'expérience déstabilisante de l'altérité et acquièrent à force de labeur les outils pour transformer peu à peu dans leurs productions ces images d'eux-mêmes, des autres et du monde... Au sein de l'atelier, les apprenants-scripteurs sont effectivement considérés comme de futurs acteurs sociaux qui utilisent leur répertoire langagier et culturel sans pour autant restreindre la manifestation de leur créativité scripturale. L'atelier d'écriture est un « lieu spécifique où on interroge le langage, où on le met en réflexion, par rapport à la diversité de ses usages⁵ » et l'étudiant y multiplie ses chances de tirer un réel atout des cours de littérature, de se doter de compétences rédactionnelles solides, d'une maîtrise des discours oral et écrit et d'un haut niveau de culture générale afin d'intégrer le monde du travail. Affiner les aptitudes à l'écrit professionnel paraît un objectif tout à fait acceptable dans le programme de formation qui réside non exclusivement sur la production sur modèle (Beacco, 2007 : 233). À cette méthodologie dont les aspects bénéfiques dans le développement des compétences de lecture littéraire (différenciation des genres textuels) et des compétences d'écriture (entraînement des sous-compétences génériques) ont été prouvés, nous adjoindrons un mode opératoire complémentaire reposant sur un projet global d'écriture introduit par une consigne textuelle ou hypertextuelle, ainsi que nous le développerons ci-après. Il sera intéressant pour l'animateur de travailler en amont avec les chargés du cours de littérature (mais également du cours du français des affaires ou d'expression écrite avancée) pour déterminer les grands axes de son programme et pour pouvoir tenir compte de son public.

2. Un atelier spécifique pour les littéraires de l'Université de Jordanie

L'atelier d'expression sera idéalement proposé à tout étudiant inscrit en deuxième année du BA de français, option français et ses littératures, dont le dessein premier est de maîtriser la langue française dans un but professionnel, littéraire et créatif. Dans un premier temps, il sera annuel, optionnel et non crédité. Dans un second temps, après avis des différentes commissions universitaires, il pourra être intégré pleinement au cursus et les séances seront démultipliées sur le semestre grâce au fonctionnement d'un réseau d'animateurs en ligne⁶. Pour la validation des acquis en vue de l'obtention d'une certification non diplômante, il sera tenu compte du niveau linguistique (niveau A2 requis) des étudiants, de leurs connaissances littéraires générales, de leur expérience de l'écriture autonome et réflexive (savoir s'ils pratiquent déjà en LM et en LV1 le résumé et l'analyse textuelle, par exemple) et de leur écriture littéraire personnelle. Les étudiants de l'Université de Jordanie forment actuellement un public arabophone homogène et plurilingue qui utilise volontiers la langue anglaise dans les échanges oraux informels et le contexte professionnel. Leur motivation pour l'apprentissage d'une LV2 repose sur des paramètres variables qui vont de l'ambition professionnelle (réaliser un rêve d'enfance, devenir traducteur) aux affinités psycho-cognitives avec les enseignants (qui suscitent, à en croire les témoignages d'anciens étudiants, de nombreuses vocations dans le domaine éducatif) en passant par l'estime de soi, l'envie et le plaisir de pouvoir s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit en français, une langue qui a su préserver dans le pays sa réputation de « langue de l'amour » ou de « langue des oiseaux » et dont l'apprentissage est grandement valorisé, développé et renforcé dans le secondaire par les politiques d'intégration du français dans les épreuves du baccalauréat menées de concert par le gouvernement jordanien et l'Ambassade de France.

Respectueux des souhaits du CECRL⁷ qui aspire à donner à la littérature sa vraie place dans l'enseignement, les apprenants ont à valider quatre cours obligatoires de littérature en troisième et quatrième années. Généralement, ils ont un profil littéraire qui va de pair avec une curiosité pour les arts, une ouverture d'esprit à l'interculturalité et une capacité importante de lecture (en LM), mais ont un niveau de français hétérogène : certains débute le français à l'Université, d'autres ont suivi jusqu'à 12 années de cours et ont validé le DELF scolaire A1, A2 et B1. En quête d'apprentissage linguistique, tous aspirent à pallier des lacunes grammaticales qui enrayent la fluidité de leur expression écrite et à renforcer leurs savoirs linguistiques, textuels et sémiotico-scripturaux. Une minorité cherche à accroître des savoirs touchant le fonctionnement de la lecture-écriture qui écrit déjà dans sa langue maternelle, à l'instar de Minas, 19 ans, qui a publié deux romans⁸ en arabe

chez des éditeurs locaux ou de Ghada Sadeq, 34 ans, qui a publié un court roman en français en 2016 : *Le Rêve et la mer*⁹.

Notre approche qui souhaite compléter la formation à la fois théorique et méthodologique des apprenants en littérature française, privilégie une perspective interculturelle et plurilingue¹⁰ et s'appuie sur des objectifs d'apprentissage linguistique, littéraires et esthétiques : chaque responsable d'atelier réinventera ses propositions en fonction des objectifs institutionnels, du lieu ou du mode d'animation (en présentiel ou non) mais surtout en fonction des désirs, des attentes et des projections des apprenants :

Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère (Cuq, Gruca, 2002 : 387).

Cependant, certaines lignes directrices de l'atelier resteront immuables comme le choix d'une salle où les tables forment un grand cercle ainsi que la libre communication de tous les participants entre eux et avec l'animateur, en présentiel comme *in absentia*, via Skype. Le déroulement des ateliers qui durent de deux à trois heures suit un processus fixe : il débute par un travail préparatoire effectué à l'oral par l'animateur qui expose les consignes puis les écrivains en herbe commencent à écrire individuellement. Pendant cette période, les contacts avec les autres sont encouragés : les feuilles circulent en même temps que les idées car la séance prend corps dans une démarche collaborative. Dans le *Coin français*, nos étudiants pourront librement avoir accès aux livres et dictionnaires, à l'Internet... La dernière partie de la séance est consacrée à la lecture des productions à voix haute par leurs auteurs et aux commentaires des participants.

[...] la lecture collective des textes est un moment crucial qui croise les deux médiums écrit et oral. La comparaison des textes débouche sur l'explicitation des stratégies d'écriture à partir du moment où mes scripteurs peuvent vérifier auprès des lecteurs s'ils ont ou non atteint leur but (Hassan, 2016 : 373).

Si un canevas est indispensable pour structurer l'atelier, l'animateur doit néanmoins sans cesse rebondir sur ce qui est dit, proposé, suggéré par le groupe pour que le processus créatif reste unique et vrai. Dans le respect de la sensibilité de chacun, le texte est commenté pour être enrichi au cours de la séance suivante, généralement dédiée à l'approfondissement des idées premières et à la

réécriture : « le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer » (Roche, Guiguet et Voltz, 2005 : 67). L'animateur donne alors une version mise au net d'un point de vue orthographique et grammatical des productions, bien que tout participant soit laissé libre de suivre ou non les suggestions des autres, celles du responsable de formation y compris. L'exercice offre de renforcer les capacités d'argumentation, de description ou d'explication de l'expression orale. L'atelier n'est pas seulement voué à l'écrit car l'oral y entre en jeu : la communication autour des textes permet d'explicitier les mécanismes d'écriture, d'exprimer sa satisfaction ou ses doutes sur sa production, de dire son admiration ou ses réserves sur les productions des autres, de questionner et d'imaginer encore ! Tous ces échanges sont utiles pour apprendre à s'affirmer et à donner son opinion. Dans le dessein de privilégier le bon fonctionnement de la coopération discursive, le responsable de formation ne prête pas attention à la complète correction linguistique (prononciation, étendue du vocabulaire...), c'est-à-dire qu'il ne reprend pas systématiquement le locuteur à dessein de le corriger. L'atelier est en effet tourné vers l'écriture personnelle des participants qui n'ont pour unique objectif que de développer leur univers ; il devient un temps de création ludique, poétique voire libérateur : les étudiants expriment *autre chose* en français, ils ne ressentent aucune pesanteur et se sentent libres de l'employer pour évoquer tous les sujets, ce qui n'est pas toujours le cas avec leur langue maternelle fortement liée à la tradition religieuse musulmane. À ce titre, l'écrit imaginaire devient un outil d'épanouissement. Comme il n'est plus le détenteur unique du savoir, l'animateur est en position d'allié et grâce à un suivi personnalisé, il offre à chacun d'accomplir ses propres potentialités créatives. Précisons que les responsables d'atelier sont des professionnels de l'enseignement ou du livre, des écrivains, des praticiens de la traduction, des journalistes, des scénaristes, des médiateurs culturels, des écrivains publics dans des structures sociales, des correcteurs ou des rédacteurs professionnels (web, communication d'entreprise ou de collectivité, vulgarisation...) ou encore des performeurs. Ces rencontres professionnelles précisément parce qu'elles sont réalisées hors des étapes traditionnelles d'une recherche d'emploi permettront aux étudiants d'avoir accès à un réseau de francophones actifs, de côtoyer des personnalités aux appréhensions du monde différentes des leurs, de découvrir d'autres métiers de l'écriture que ceux qu'ils connaissent et de dessiner les contours de leur avenir avec plus de netteté.

3. Mise en pratique : l'accueil d'écrivains dans la classe de français

Dans le cadre du projet d'intégration de l'atelier d'écriture littéraire au cursus du BA, nous avons travaillé de concert avec un expert des ateliers d'écriture en

langue française : François Bon¹¹. Né en 1953, Bon est un écrivain dont l'œuvre romanesque est reconnue et appréciée du public comme du lectorat universitaire depuis ses débuts aux éditions de Minuit en 1982. Dramaturge, essayiste et traducteur, le romancier est animateur d'ateliers d'écriture¹² depuis 1991 ; le contacter a été une évidence tant ses publications dévoilent son goût de l'écriture et sa passion pour la littérature universelle, son implication personnelle, sa connaissance du fonctionnement de l'atelier littéraire et sa pratique assidue. S'il a travaillé partout en France au sein de structures académiques, scolaires ou universitaires, ou encore à l'Institut des Sciences Politiques de Paris, François Bon est aussi régulièrement intervenu dans des dispositifs d'accompagnement social et a contribué à la production d'écrits de sans-abri, de détenus, de chômeurs... Formateur de formateurs, d'enseignants et d'acteurs, il a explicité sa méthodologie dans *Tous les mots sont adultes* : questionnant les pratiques d'écriture créative (auteurs utilisés, construction de cycles et d'outils...), il a tracé bien des pistes pour leur utilisation pédagogique. Parallèlement à ses publications romanesques et ses expérimentations, Bon enseigne la création littéraire à l'École nationale supérieure d'arts de Paris-Cergy ; il sera parmi nous, au sein du Département de Français¹³, en mars 2020 : dans le cadre des Journées de la Francophonie qui lui serviront d'écrin, il animera la toute première séance d'un atelier d'écriture novateur et audacieux.

Au Département de Français, il apparaît impérieux de créer une structure pérenne qui, dans le cadre des enseignements littéraires, encouragent les apprenants à produire des écrits de qualité, et pour ce faire à en lire. Dans le calendrier universitaire, les *Journées de la francophonie* dédiées aux livres et aux arts, fêtées à la fin du mois de mars, désormais programmeront trois séances de deux heures d'atelier. Les animateurs du réseau seront quant à eux chargés tout à tour de l'animation d'un atelier en ligne pendant le reste de l'année, à raison de deux ateliers de deux heures par mois, pendant les quinze semaines académiques qui composent un terme.

Les ressources pour l'animation d'ateliers sont nombreuses : elles vont de celles qui firent le bonheur des apprenants au cours des années 1990 rassemblées dans l'ouvrage *Si tu t'imagines* à des propositions plus récentes comme *Écritures créatives*, et doivent tenir compte de celles, fort nombreuses, des sites spécialisés ou les blogs d'écrivains-animateurs¹⁴. Les axes de formation majeurs suggèrent, par exemple, de choisir un thème grammatical (l'utilisation des temps du passé) ou narratif (comment décrire un personnage ou un paysage, par exemple, installer une scène d'action) ou bien de proposer un déclencheur sous la forme d'une photographie, d'un mot, d'une odeur, d'un personnage célèbre. La rédaction de lettres et de cartes postales, les listes de *choses qui* à la manière de Sei Shônagon, les

inventaires à la Prévert, les calligrammes à la façon d'Apollinaire et autres poèmes à la manière de... imitant le ton d'un écrivain ou la forme d'un poème (le haïku) complètent à loisir les propositions de cadavres exquis surréalistes, d'exercices à contraintes dans la lignée de l'OULIPO (le lipogramme de Perec¹⁵) et autres exercices de style calqués sur ceux de Queneau. « [...] l'essentiel dans la didactique de l'écriture est de dégager les intérêts par l'acquisition de nouvelles compétences lectorales et scripturales et de prendre en compte la créativité dans les productions des apprenants » (Hassan, 2016 : 39). François Bon¹⁶ a jugé important de nous renvoyer à des ressources qui tiennent compte du profil de notre public plurilingue et de sa tranche d'âge (19-24 ans), sans toutefois opposer les finalités créatives ou professionnelles, la pratique de l'écrit étant par essence multi-référentielle et la production d'écrits professionnels pouvant avoir une finalité poétique et constituer des propositions d'écriture valables. Enthousiasmé par la pratique américaine de l'enseignement de la littérature, l'écrivain a traduit les sujets de John Gardner¹⁷, qui fut le professeur du romancier américain Raymond Carver et un pionnier du « creative writing¹⁸». Tout à fait adaptables à la classe de FLE, ces propositions se composent de « petits plaisirs, exercices plus complexes qu'il proposait comme défi de fin de semestre, et qui sont déjà l'ouverture sur la nouvelle ou le roman¹⁹... ». Assuré que l'univers fictionnel à venir sera largement déterminé par la consigne dans le cas de propositions hypertextuelles comme la continuation d'une nouvelle, l'interpolation d'une scène de théâtre ou la transgénérisation, Bon estime que les formateurs devraient non seulement vibrer de ce goût pour le rêve, la poésie et l'imaginaire mais posséder parallèlement les compétences civilisationnelles et théoriques nécessaires aux propositions d'hypertextualisation, la langue et les mœurs différant d'une époque à l'autre. Afin de motiver les apprenants pendant le temps de la mise en place institutionnelle de l'atelier, François Bon nous a fait comprendre l'importance de la finalité du texte écrit, qui peut être immédiate : la règle de l'atelier consistant à partager sa production avec les autres participants dans une lecture à voix haute ou par le biais de la distribution à chacun des textes achevés entraîne une gratification non négligeable et lutte assurément contre l'insécurité linguistique. La publication virtuelle des productions sur le blog de l'Université serait également une option à envisager dans ce sens en demandant aux participants s'ils désirent partager leurs écrits avec un public lecteur qui n'avait pas participé aux séances et qui lirait donc le texte avec recul. Le dernier conseil que François Bon nous a adressé a surtout été de nous convaincre de commencer les démarches pour débiter selon la programmation semestrielle les séances de cet atelier, modèle novateur de la pratique de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage du français et de ses littératures, en faisant confiance aux sensibilités qui y seront mises en présence.

Aujourd'hui, la pratique des ateliers d'écriture créative est partout dans le monde une alternative pédagogique privilégiée par l'ingénierie didactique du FLE. Gageons que, dans le cadre de futurs remaniements des curriculums de l'enseignement supérieur du Royaume de Jordanie, nos pistes de réflexion pour l'élaboration d'un cours de production écrite créative sauront être entendues afin que le cycle d'ateliers extra-universitaires mis sur pied pour l'année 2019-2020 avec la collaboration de François Bon, pionnier de la littérature en ligne et de l'atelier d'écriture en ligne, ne reste pas une proposition ponctuelle achevée en plein élan, mais se concrétise avec de vraies promesses d'écriture.

Bibliographie

- Bara, S. et al. 2011. *Écritures créatives*. Grenoble : PUG.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Bon, F. 2000. *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris : Fayard.
- Bon, F. 2012. *Apprendre l'invention : sur les ateliers d'écriture, 1994-2008*. Montpellier : Publie papier.
- Bon, F. 2016. *Outils du roman : avec Malt Olbren sur les pistes et exercices du creative writing à l'américaine*. Paris : TiersLivre.
- Bretegnier, A. et al. 2003. *Sécurité/ insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques en hommage à Nicole Guenier*. Paris : L'Harmattan.
- Cuq, J.- P, Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Douénel, L. et al. 1994. *Si tu t'imagines. Atelier de littérature, lecture, écriture*. Paris : Hatier/Didier.
- Halté, J.-F. 1982. « Travailler en projet : écrire un roman historique en 5^e ». *Pratiques*, n° 36, p.38-77.
- Hassan, S. 2016. *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*, thèse de Doctorat, sous la direction de Nicole Biagioli, Université de Nice.
- Reuter, Y. 1989. « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n° 61, p. 25-46.
- Robert, J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : CREDIF Hatier/Didier.
- Roche, A. et al. 2005. *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.

Notes

1. L'offre de cours en ligne qui permettent d'autonomiser les étudiants est grandissante conformément au plan stratégique.
2. Des études de marché sont régulièrement effectuées pour en saisir les tendances : elles ont été décisives dans la création du Master de traduction français-arabe en 2011 ou du programme à double majeure en 2017.
3. Fascicule publié en arabe et en anglais sous le titre de *The University of Jordan. Strategic plan 2017-2022*, Amman, The University of Jordan Press, [s. d.], 58 p.
4. Chaque semestre, les étudiants sont invités à répondre individuellement et anonymement à un questionnaire d'évaluation de leurs enseignants : le ressenti face aux matières citées est globalement négatif quel que soit le professeur, sa réputation et ses méthodes. Ces données statistiques sont confidentielles.
5. François Bon, « nocturnes de la BU d'Angers, 19 | écrire, signer la vie », *Le Tiers Livre*, 21 avril 2011, www.tierslivre.net/spip/spip.php?article2516. [Consulté le 14 mai 2019].
6. Bon serait le premier de ces animateurs qui interviendrait en ligne et en présentiel ; il a élaboré une liste de ses homologues susceptibles de participer à notre projet. De notre côté, nous avons entamé des prospections pour composer un réseau d'animateurs bénévoles.
7. « Les littératures nationale et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (Robert, 2002 : 47).
8. Il s'agit de deux romans d'amour dramatiques *Tu m'étais destiné* (Amman, Dar Iktob, 2014) et *Un espoir au fond du cœur* (Amman, Dar Iktob, 2016).
9. Ghada Sadeq, *Le Rêve et la Mer*, Amman, Dar Ward, 2016, 110 p.
10. Cette perspective permet à la démarche personnelle de l'apprenant d'être celle d'un « acteur culturel jouant son rôle dans la transmission-production de la littérature » (Hassan, 2016 : 374).
11. À l'occasion de la publication du présent article, je remercie encore très chaleureusement François Bon : sa réaction face à notre projet a été à la hauteur de sa personnalité aussi généreuse et accueillante que pertinente et efficace.
12. L'on trouvera sur le site tierslivre.net, fondé en 1997, des commentaires sur cette longue expérience.
13. L'accueil de François Bon sera possible grâce au concours du Service Culturel de l'Ambassade de France et de l'Institut Français.
14. Mentionnons celui de Pierre Ménard : www.liminaire.fr/
15. Le site www.oulipo.net recense de nombreuses contraintes.
16. L'inscription aux ateliers d'écriture en ligne de François Bon implique l'accès aux fiches d'appui et la mise en ligne des contributions, l'accès à l'ensemble des supports imprimables d'appui aux propositions, à réutiliser en atelier, la plupart appuyés par vidéo d'utilisation, ainsi qu'à des ressources de fond dont la version numérique de *Tous les mots sont adultes* et du recueil d'articles *Apprendre l'invention*. Pour plus de détails, nous renvoyons au site : www.tierslivre.net/spip/spip.php?article3608. [Consulté le 22 mai 2019].
17. L'on retrouvera l'intégralité des 30 exercices sur le site : www.tierslivre.net/spip/spip.php?article4011. [Consulté le 14 mai 2019].
18. Gardner est l'un de « ces grands fondateurs qui ont contribué à défétichiser la démarche de création littéraire, tout en maintenant un lien essentiel, profond à leur tradition littéraire », écrit Bon dans *Outils du roman. Sur les pistes du creative writing à l'américaine* sur le site www.tierslivre.net/spip/spip.php?article3546. [Consulté le 14 mai 2019].
19. François Bon, *Outils du roman. Sur les pistes du creative writing à l'américaine, ur.l cit.*



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire: le cas des étudiants jordaniens apprenant le français

Nisreen Abu Hanak

Université de Jordanie, Jordanie

nisreen225@yahoo.com

Reçu le 29-07-2019 / Évalué le 26-09-2019 / Accepté le 24-11-2019

Résumé

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la compétence de la compréhension écrite occupe une place importante que l'apprenant doit acquérir et maîtriser durant son apprentissage. Cette étude, destinée à un public d'étudiants apprenant le français en milieu universitaire, vise à améliorer leur compétence de compréhension écrite en faisant appel à la technique de l'apprentissage coopératif qui préconise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes. Sa particularité réside dans le fait que les apprenants sont amenés à travailler sur le principe de l'interdépendance selon lequel ils se soutiennent mutuellement afin d'achever la tâche demandée. Nous avons donc préparé un plan de cours pour les activités en compréhension écrite destiné aux étudiants de niveau B1 en s'inspirant de deux techniques d'apprentissage coopératif appelées « *Team Accelerated Instruction* » (TAI) et « *Co-op Co-op* ».

Mots-clés : apprentissage coopératif, compétence de compréhension écrite, milieu universitaire, activités intragroupales

التعلم التعاوني ودوره في تحسين الفهم الكتابي في المستوى الجامعي: الطلاب الأردنيون الذين يتعلمون اللغة الفرنسية أنموذجاً

ملخص

من المؤكد أن كفاءة الفهم الكتابي تتخذ في عملية تدريس اللغة الأجنبية وتعليمها أهمية كبيرة يتوجب على المتعلم اكتسابها وإتقانها أثناء فترة دراسته الجامعية. واستناداً لذلك فإن هذه الدراسة -التي تستهدف عدداً من الطلبة الأردنيين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية في بيئة جامعية- تسعى إلى تحسين مهارات فهم النصوص المكتوبة عن طريق استخدام تقنية التعلم التعاوني التي تقوم إلى التعلم النشط للمتعلمين من خلال إنشاء مجموعات صغيرة لتحقيق الأهداف المرجوة وتكمن خصوصية هذه التقنية في كونها توجب على الطلبة العمل بمبدأ الاعتماد المتبادل الذي يساعد -من خلاله- الطلبة بعضهم بعضاً من أجل إكمال المهمة المطلوبة. وقد قامت الدراسة علي إعداد خطة درس لبعض الأنشطة في الفهم الكتابي لطلبة بمستوى B1، وذلك باستخدام تقنيتين للتعلم التعاوني هما: *Team Accelerated Instruction* (TAI) و *Co-op Co-op*.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، مهارات الفهم الكتابي، المستوى الجامعي، أنشطة داخل المجموعة.

The Cooperative Approach for a better learning of the competence of reading at University: The Case of Jordanian Students who are learning French

Abstract

In the teaching/learning process of a foreign language, the competence of reading comprehension is ranked first in its importance. Thus, the learner must master such a competence while learning. In fact, this study, addressing students learning French in an academic setting, aims to improve their reading comprehension skills by implementing the cooperative learning technique, which contributes to activate learning within small groups formed by learners of this language. What distinguishes this technique is that the learners are led to work together on the principle of interdependence. According to this principle, the learners are expected to support one another in order to complete the required task. Therefore, we have prepared a lesson plan for reading comprehension activities for B1 students. The lesson plan is based on two cooperative learning techniques called « *Team Accelerated Instruction*» (TAI) and «*Co-op Co-op*».

Keywords: cooperative learning, the competence of reading, university environment, intragroup activities

Introduction

Apprendre une langue étrangère ne se résume pas à transférer des connaissances, mais c'est aussi pouvoir dialoguer, agir, interagir et exprimer des opinions à l'oral comme à l'écrit. La communication est le but essentiel de tout apprentissage comme le souligne Puren en 1996 : *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter d'une manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* (Puren, 1996 : 372).

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est dominé par les méthodologies communicatives centrées sur la compétence de communication où l'apprenant est amené à acquérir des compétences afin de s'en servir dans des situations sociales réelles. Dans cette optique, l'apprenant est placé au centre de son apprentissage impliquant ainsi ses intérêts, sa motivation et ses besoins. Cette finalité de l'apprentissage requiert le recours à plusieurs méthodes et techniques qui tiennent compte des styles d'apprentissage des apprenants. Nous entendons par styles d'apprentissage *différentes possibilités d'élaboration des informations que l'apprenant utilise dans son processus d'apprentissage. Bien entendu les styles d'apprentissage sont liés aux stratégies que l'on utilise pour résoudre une tâche* (Bertocchini, Costanzo, 2008 : 40). Dans ces conditions, l'enseignant devrait réorganiser et remodeler ses techniques et ses objectifs d'enseignement en fonction des

besoins et des styles d'apprentissage de ses apprenants. Cela se fait en employant des approches différenciées, par exemple le travail en petits groupes dans la classe.

Cette étude a pour objet d'améliorer la compétence de la compréhension écrite des étudiants jordaniens qui apprennent le français dans le cadre de l'enseignement supérieur, en particulier à l'université de Jordanie, et cela en ayant recours aux techniques de l'apprentissage coopératif qui mettent l'accent sur les relations intragroupales lors des activités proposées.

L'apprentissage coopératif s'appuie sur la formation des groupes restreints en classe comme le souligne Baudrit : *Des classes vont donc être divisées en plusieurs équipes, avec quatre ou cinq élèves par équipe à qui l'on demande de travailler ensemble* (Baudrit, 2007 :29).

Le contexte de la formation

En Jordanie, nous trouvons dix universités publiques et treize universités privées. Dans les universités publiques, le français y est enseigné dans cinq départements, des départements de Langues Modernes ou de Langues Étrangères des universités de Jordanie à Amman et à Aqaba, d'Al Albayt située à Mafraq, du Yarmouk à Irbid, de Mou'ta à Karak et el-Hussein à Ma'an. Parmi ces cinq structures gouvernementales, l'Université de Jordanie/ branche Aqaba au sud du pays abrite cinq facultés dont la faculté des langues étrangères, au sein de laquelle se trouve le département de langue française. Dans ce département, le français est enseigné en tant que langue étrangère pendant quatre ans après le bac et proposé en double spécialisation, français et anglais dont la répartition des heures est de 60% pour le français et 40% pour l'anglais.

Les étudiants doivent étudier 148 heures réparties comme suit :

1. Heures réservées aux cours généraux suivis par tous les étudiants de l'université toutes spécialisations confondues.
2. Heures réservées aux cours propres à la faculté et suivis par les étudiants de la même faculté (la faculté de langues étrangères).
3. Heures réservées aux cours de spécialisation suivis uniquement par les étudiants du département français et anglais.

L'objectif principal de l'enseignement du français est l'acquisition et le développement des quatre compétences linguistiques, compréhension et expression orales et écrites, ce qui fait qu'en première et deuxième années, l'enseignement s'articule autour des cours de français général, soit l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension orale et écrite et de l'expression orale et écrite.

En troisième et quatrième années, les étudiants sont amenés à choisir des cours à objectifs spécialisés tels que le français professionnel (français du tourisme et français des affaires), la linguistique, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, l'initiation à la traduction, la civilisation française et la littérature.

Le cursus dispose de deux cours de compréhension écrite dispensés aux étudiants de 2^e et 3^e année. Les cours de compréhension écrite visent à fournir à l'étudiant de réelles compétences dont le but est de comprendre des textes écrits authentiques, d'enrichir son vocabulaire et de lui apprendre à comprendre des textes de manière globale. Cela se fait par les moyens des activités permettant d'analyser des données du texte et de les reconstruire d'après des connaissances *déjà acquises*.

Le public

Le système de sélection à l'université en Jordanie est lié directement à la moyenne obtenue au bac :

Après les résultats du bac, les bacheliers remplissent un formulaire de demande d'admission à l'université dans lequel ils choisissent les domaines d'études qu'ils désirent étudier et qui est soumis à un comité d'admission aux universités publiques. Ce comité est rattaché au Ministère de l'Education Supérieure et applique une politique d'admission aux universités publiques selon laquelle l'unique critère est la note moyenne obtenue au bac par le candidat (Abu-Hanak, 2015 :266).

Cette politique entraîne une intégration par défaut des étudiants, la plupart du temps, démotivés au département de français. De ce fait, l'enseignant doit donc diversifier les techniques d'enseignement afin de créer une dynamique positive et de susciter chez l'étudiant une forte motivation pour lui permettre de réaliser une bonne performance.

Le cadre théorique

1. La compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences linguistiques que l'apprenant devrait acquérir tout au long de son apprentissage d'une langue étrangère. Autrefois, on envisageait la compétence de la compréhension écrite comme étant une attitude passive du moment que le rôle du lecteur se résumait à découvrir le sens des mots et des expressions. Néanmoins, il est nécessaire d'indiquer que cette compétence, qui n'est pas figée, est envisagée comme une tâche dynamique comme le souligne Hamon et Renard *la notion se définit comme processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de*

mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé. (Hamon, Renard, 2006 : 245-258).

Ces approches traditionnelles selon lesquelles le lecteur avait une attitude passive face au texte et où son rôle se limitait à la prise d'informations sont révolues. Aujourd'hui, le lecteur entre en interaction avec le texte en créant le sens. En 2007, Illinca observait que la lecture

consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies - pas nécessairement de manière systématique - dans le texte lu. C'est dire qu'on insistait, dans cette perspective, sur la contribution fondamentale du lecteur lui-même, à travers notamment les connaissances initiales qu'il peut mettre en œuvre face au texte (Illinca, 2007: 157).

Cette approche est également approuvée par Giasson qui considère la lecture comme un *processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif* (Giasson, 1995 :7).

Dans le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues, et en particulier l'apprentissage de la compréhension écrite, la motivation est placée au cœur de ce processus auquel se trouvent confrontés les enseignants qui devraient accorder une importance particulière aux facteurs qui créent la motivation.

- *l'intérêt du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de « nouvelles structures » ;*
- *l'activité qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passé ;*
- *le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats.* (Courtyllon, 2003 :14).

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, il faut accorder une attention particulière au choix du texte, le texte étant un facteur essentiel pour maintenir la motivation de l'apprenant. Il serait par conséquent nécessaire que le contenu du texte soit attirant pour les apprenants et en cela l'enseignant pourrait utiliser le plus possible de documents authentiques. Mais comment l'enseignant doit-il procéder pour inciter l'apprenant à se prendre en charge dans la compréhension des écrits ? Courtyllon souligne l'importance de quelques directions de travail pour réaliser ce but.

- *mettre les étudiants le plus tôt possible en situation de lecture en choisissant les textes en fonction de leur niveau, de leurs intérêts et de leurs goûts ;*
- *privilégier l'acte de compréhension plutôt que l'explication professorale ;*
- *concevoir des exercices adaptés aux objectifs de lecture et qui vont à la découverte des sens au repérage de formes* (Courtilon, 2003 :88).

Comme déjà mentionné, pour contribuer à une meilleure acquisition des quatre compétences, en particulier la compréhension écrite qui est l'objet de cette étude, l'enseignant, dans ses pratiques, devrait veiller à développer ses méthodes de travail, à titre d'exemple, faire travailler les apprenants en petits groupes ce qui favoriserait chez eux le sens du partage des idées et de la responsabilité. Ainsi, l'enseignant doit valoriser l'apprentissage coopératif parce que selon Proulx *il est erroné de penser qu'on apprend en équipe : on apprend par l'équipe* (Proulx, 1999 :78).

À partir de ce constat, l'enseignant devrait porter son attention sur des activités qui stimulent l'interaction en classe. De même, construire des activités en classe s'appuie sur plusieurs facteurs comme le montrent Mangiante et Parpette : *Quoi enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout comment envisager ces activités* (Mangiante, Parpette, 2004 : 78). Envisager les activités pourrait s'opérer sous forme d'un travail coopératif, misant sur une pratique maximale de la langue, ainsi que susciter un lien intragroupal important entre les apprenants en vue de créer une communication réelle.

2. Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ?

De nos jours et dans l'optique d'une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, optimiser l'autonomie de l'apprenant passe par leur placement au centre de son apprentissage, en le considérant comme l'acteur le plus important de la classe. De cette façon, l'apprenant serait plus dynamique et plus responsable de son apprentissage. Pour ce fait, plusieurs méthodes et techniques ont été développées et mises en place pour parvenir à cette finalité, à l'instar de la méthode éducative de l'apprentissage coopératif.

La méthode de l'apprentissage coopératif n'est pas une idée nouvelle. Elle trouve son origine outre-Atlantique.

Il faut toutefois chercher les origines de l'apprentissage coopératif outre-Atlantique où une discipline scientifique (la psychologie sociale) semble avoir fortement influencé plusieurs chercheurs en éducation. C'est notamment le cas des frères Johnson (Johnson & Johnson, 1974 & 1975) et de Slavin (1977) très

inspirés par les travaux princeps de Deutsch (1949 & 1962) et des époux Sherif (Sherif et al., 1961, 1967) relatifs à l'influence de la coopération et de la compétition sur le fonctionnement des groupes, ainsi que sur les relations sociales existant entre les membres d'un même groupe ou de groupes distincts. (Baudrit, 2005 : 121).

Cette méthode pédagogique, qui favorise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes hétérogènes, trouve sa particularité

dans le fait que les élèves sont amenés à travailler étroitement ensemble, ceci dans la mesure où les groupes présentent un caractère hétérogène et parce qu'ils fonctionnent sur le principe de l'interdépendance. Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent (Baudrit, 2005 : 122).

Selon Lehraus, l'expression « apprentissage coopératif » désigne *un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires (Lehraus, 2002, 518).*

Pour Baudrit, l'idée de l'apprentissage coopératif est bien définie par Johnson & Johnson (1990) qui l'assimilent à *un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. En somme, il est postulé que l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe (Baudrit, 2007 : 2).*

Pour Lopriore, l'apprentissage coopératif comporte deux objectifs *l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisé de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres (Lopriore, 1999 : 134-141).*

En somme, l'apprentissage coopératif est centré sur l'amélioration de la réussite des apprenants au moyen d'un travail intragroupal, lors des activités proposées. Celles-ci se réalisent dans des situations interactives en formant de petits groupes d'apprenants de niveaux hétérogènes, afin de concevoir un projet commun. Réaliser un projet sur les principes d'un apprentissage coopératif requiert certaines conditions qu'il faut retenir telles que l'écoute et l'entraide mutuelle entre les apprenants. Son objet est de créer une participation active pendant et en dehors des cours, ce qui développerait aussi bien leurs compétences sociales et communicatives que langagières au sein des groupes.

Ainsi, en se référant à Gaudet et al. (1998), Günör met l'accent sur les avantages à retirer de l'application de la pédagogie de la coopération (Günör, 2010 : 250) :

- développer l'autonomie ;
- favoriser des relations interpersonnelles positives ;
- remplacer la compétition par l'entraide ;
- susciter des habiletés sociales basées sur des valeurs de partage et de conciliation ;
- stimuler la pensée créatrice ;
- encourager une plus grande prise de responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage.

2.1. Quelques principes de base de l'apprentissage coopératif

Réaliser une tâche coopérative exige certains éléments de base comme l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et collective, les habiletés sociales et les interactions. Selon Lehraus (Lehraus, 2002 : 519), l'apprentissage coopératif se fonde sur quelques principes de base énoncés par Johnson et al. (1994).

a. L'interdépendance positive

Une interdépendance positive entre les membres des équipes doit être souvent instaurée au moyen d'un but commun. Abramiet al. précisent qu'il y a *interdépendance positive quand le succès d'un élève augmente les chances de succès des autres* (Abrami, 1996: 74). C'est pourquoi ce principe présente un grand intérêt car il constitue une condition obligatoire pour la réussite de cette méthode. Pour cette raison, les activités à mettre en place sont structurées de manière à ce que les apprenants travaillent en coopération, en s'entraidant les uns les autres pour achever leur projet. Nous pouvons ainsi dire que l'apprentissage coopératif valorise l'interdépendance puisque les membres de l'équipe mettent en commun leurs idées et leurs réalisations pour accomplir la tâche demandée.

b. Une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche

Son objectif est d'identifier la contribution de chaque apprenant du groupe. Selon Lopriore (Lopriore, 1999 : 134-141), la responsabilisation comporte deux aspects importants de l'apprentissage coopératif :

- chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage ;
- chaque membre du groupe est responsable de l'apprentissage des autres.

Abrami et al accordent une importance particulière au principe de la responsabilisation qui se manifeste par le fait de *veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectifs visé* (Abrami, 1996 :87). Alternier la responsabilité individuelle et collective améliorerait considérablement le travail du groupe parce que chaque apprenant devrait assumer pleinement sa responsabilité, le risque d'un débordement des efforts déployés étant minime car le travail de l'un dépend de celui de l'autre.

c. Les habiletés sociales

Le développement systématique de compétences cognitives et sociales sont mises en œuvre dans le groupe. En effet, se servir de cette méthode fait que les apprenants ne développent pas uniquement leurs compétences langagières mais aussi leurs relations sociales telles que l'entraide, la solidarité, le partage, la conciliation, l'écoute, etc. Ainsi, dans une classe où cette méthode est répandue, les apprenants se mettent ensemble afin d'achever la tâche demandée ce qui se traduit positivement sur leurs relations sociales. C'est pourquoi les apprenants d'une classe coopérative sont supposés avoir des comportements plus positifs que ceux d'une classe traditionnelle étant donné qu'ils se connaissent et s'apprécient d'avantage puisqu'ils doivent s'entraider à mieux accomplir le travail pour atteindre un même but.

d. Les interactions

L'enseignement traditionnel est centré sur l'enseignant qui est considéré comme l'unique détenteur du savoir. L'apprenant exécute ce que l'enseignant dit de faire, mais ce statut passif de l'apprenant a bien changé avec le développement des méthodes d'enseignement/apprentissage selon lesquelles l'apprenant est en grande partie responsable du progrès de son apprentissage. Un des facteurs déterminants de cet apprentissage est l'interaction en classe, précisément, celle entre les apprenants comme l'apprentissage coopératif en souligne l'importance. En effet, la communication interpersonnelle est confortée grâce à cette méthode par laquelle les membres de l'équipe s'entraident, s'écoutent, se suggèrent des idées etc. pour effectuer la tâche demandée :

l'interaction en face-à-face est une situation par laquelle les apprenants effectuent la tâche demandée et mettent en évidence un produit, en s'entraîdant et s'encourageant. Dans une salle de classe, les apprenants s'aident les uns les autres pendant le processus d'apprentissage et de production, ils partagent les sources, reçoivent une rétroaction concernant leurs activités, et ils comprennent ce qui est impliqué dans la coopération et apprennent à travailler ensemble (Günör, 2010 : 253).

Nous soulignons que cette méthode permet de tirer profit de la participation intragroupale sur laquelle dépend la réussite du groupe parce que réussir nécessite un travail coopératif qui s'appuie sur les interactions.

3. Les techniques «Co-op Co-op » et «Team Accelerated Instruction»

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans un apprentissage coopératif, la classe est divisée en plusieurs équipes de quatre ou cinq apprenants à qui l'on confie des tâches à réaliser ensemble. La tâche est considérée complète lorsque tous les membres de l'équipe ont accompli leurs sous-tâches et toutes les équipes ont mis en commun leurs réalisations. Les activités que nous proposons d'appliquer en compréhension écrite s'inspirent de deux techniques d'apprentissage coopératif appelées « Team Accelerated Instruction » (TAI) et « Co-op Co-op ».

Les activités débutent par une des étapes de la technique de « Co-op Co-op » appelée la discussion en classe. Cette étape semble nécessaire et efficace au départ afin de produire de l'énergie et de la motivation entre les apprenants *Étape 1 : Discussion en classe. Il s'agit d'amener les élèves à exprimer leurs propres intérêts. Ceci à partir de lectures, d'études de documents. De là démarre une discussion collective susceptible de faire émerger leurs motivations, à même de stimuler leur curiosité (Baudrit, 2007, 38).*

Dans une deuxième étape, nous appliquons la technique « Team Accelerated Instruction » (TAI) dont le principe essentiel s'appuie sur une alternance entre un apprentissage individualisé et collectif. Cette technique présentée par Baudrit fonctionne en trois temps (Baudrit, 2007, 36-38).

1. Le premier se caractérise par des apprentissages individualisés où les membres des groupes travaillent seuls sur des fiches comportant des exercices en rapport avec leur niveau en français.
2. Ces membres des groupes se réunissent ensuite et corrigent collectivement ce qui a été fait auparavant par les uns et les autres. C'est le temps de l'entraide.
3. Enfin, ils sont confrontés individuellement à des activités correspondant à leur niveau et des points leur sont alors attribués personnellement en fonction des progrès réalisés. Points que l'enseignant peut additionner pour décerner des récompenses aux différentes équipes.

3.1. Fiches pédagogiques et activités en compréhension écrite

Les propositions d'activités à exploiter auprès de notre public sont construites sur les deux techniques de l'apprentissage coopératif mentionnées ci-dessous. Le choix des fiches pédagogiques s'est porté sur un texte intitulé « Comment ils voient les Français ? », extrait de l'ouvrage « Compréhension écrite » (Poisson-Quinton, Mimran, 2009 : 64-65) et une des bandes dessinées extraites de la brochure « Moi, raciste !? » publiée par la Commission européenne (1998)¹.

Le texte et la bande dessinée s'adressent à des étudiants de niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et se réfèrent à l'utilisateur indépendant : *Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.* (Conseil de l'Europe, 2001 :26).

Pour le premier texte, le choix s'est porté sur un document authentique représenté par une enquête sur l'image des français à l'étranger. En effet, le recours à un document authentique dans la classe permet de susciter l'enthousiasme de l'enseignant et des apprenants puisqu'il touche au réel en permettant d'accéder à la vie des Français et à leur culture.

Le deuxième texte est une bande dessinée qui est considérée comme un document authentique vivant et motivant pour les étudiants. D'ailleurs, la bande dessinée peut être un moyen efficace les aidant à élargir leurs pratiques langagières et culturelles.

3.2. Activités sur les deux fiches pédagogiques

Premier cours : Discussion en classe

Cours	Compréhension écrite (mise en route : Les stéréotypes et les préjugés)
Durée	50 minutes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">- Sensibiliser et éveiller les étudiants aux notions de stéréotypes et de préjugés- Se rendre compte des conséquences dues aux stéréotypes, aux préjugés sur soi et les autres- Comment on peut y remédier
Public	Adulte
Niveau	B1

Démarche pédagogique

L'enseignant introduit le cours en annonçant aux étudiants le thème à travailler et justifie les raisons d'une activité sur les stéréotypes et les préjugés. Par la suite, l'enseignant demande aux étudiants :

- Comment ils définissent les stéréotypes et les préjugés
- De donner des exemples de stéréotypes et de préjugés (l'enseignant laisse s'exprimer les idées des étudiants et les encourage pour stimuler leur motivation et éveiller leur curiosité).
- Comment les stéréotypes et les préjugés influencent nos idées et nos opinions
- Quels sont les moyens pour y remédier

Suite à cette discussion, l'enseignant pourrait distribuer quelques illustrations relatives à ce thème et demander aux étudiants d'exprimer leurs avis en rapport avec ce qui a été dit.

Deuxième et troisième cours

Cours	Compréhension écrite
Durée	2X50 minutes
Objectifs	Objectifs : - Définir les mots : préjugé, stéréotype, cliché - Dégager les regards portés sur l'autre, sur l'étranger - Aspects linguistiques : Discuter quelques points orthographiques « plusieurs sens du pronom « on »)
Support	« Comment ils voient les Français »
Public	Adulte
Niveau	B1

Questions

1. Comment comprenez-vous le titre « Comment ils voient les Français » ?
2. Expliquez le dessin et trouvez le rapport avec le titre.
3. Pour chacun des jugements, dites s'il est très positif, plutôt positif, plutôt négatif, très négatif et dites s'il s'agit d'un Français ou d'un étranger et d'une femme ou d'un homme ?

- a)..... b) c).....
- d)..... e) f)
- g)..... h) i)
- j)..... k) l)
- m)..... n) o).....

4. Quels sont les clichés relatifs aux Français en Jordanie ?
5. Après avoir entamé des études en langue française et fait la connaissance de natifs, votre idée et vos clichés sur les Français ont-ils changé?
6. Donnez au moins cinq exemples d'opinions sur les Jordaniens et dites si c'est un jugement positif ou négatif et si vous êtes d'accord.
 a)..... b)..... c).....
 d)..... e).....
7. Cherchez dans le dictionnaire le sens contraire des adjectifs suivants et expliquez leurs sens à vos camarades dans une autre étape.
 Arrogants, atroces, vantards, impolis, carrés, pénibles
8. Cherchez dans le texte les phrases contenant le pronom « on » et donnez-en le sens.

Quatrième cours

Cours	Compréhension écrite
Durée	50 minutes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Définir et assimiler les mots : discrimination, racisme. -Exercer son jugement critique - Discuter des moyens à employer pour éviter les pièges des stéréotypes et des préjugés. - Apprendre du vocabulaire technique en rapport à la bande dessinée (case, vignette, bulle) et comprendre son fonctionnement. - Apprendre des expressions liées à la location d'une chambre : bail, chambre à louer, affiche, etc.
Support	« Préjugés », extrait de « Moi, raciste !? »
Public	Adulte
Niveau	B1

Questions

1. Regardez la première vignette « Chambre à louer » et trouvez le rapport avec le titre « préjugés ».
2. Décrivez la deuxième et la troisième vignette (les personnages, le lieu, leurs actions et la réaction de la femme âgée).
3. Quels clichés sont-ils exprimés dans cette bande dessinée ?
4. Que révèlent les actions de la personne qui exprime des préjugés dans cette bande dessinée ?
5. Quelle phrase la femme a-t-elle énoncé pour justifier son comportement ? Est-elle consciente de son comportement ?

6. Le comportement de la femme est (plusieurs réponses sont possibles)
- Tolérant - Raciste - Indulgent - Généralisé
7. Sous quelles formes a-t-elle exprimé ses préjugés ? (plusieurs réponses sont possibles)
- La parole - L'absence de parole - Le regard - Le contentement -
L'évitement - Le mensonge
8. Décrivez la réaction de la femme dans la dernière vignette et donnez-en une justification.
9. Selon vous, peut-on lutter contre les stéréotypes et les préjugés ? Si oui, Comment ?

Le déroulement des activités (2^e, 3^e et 4^e cours)

La technique *Team Accelerated Instruction* s'appliquera lors des activités liées aux deux documents étudiés, le texte et la bande dessinée.

1. L'enseignant divise la classe en groupe de quatre étudiants
2. Les membres de chaque groupe devront répondre individuellement et séparément aux questions de chaque document.
3. Après ce travail individuel, vient le moment de l'entraide, de la discussion, de la critique et du conseil, en d'autres termes, c'est le temps de la coopération. Par ailleurs, les étudiants se réunissent et corrigent collectivement les réponses de chaque document séparément.
4. L'enseignant, durant les activités, peut donner des explications sur quelques questions considérées plus difficiles par les étudiants dans le but de les encourager et d'augmenter leur motivation.
5. A la fin, les étudiants sont notés sur des activités accomplies d'une manière individuelle et en fonction des progrès qu'ils ont réalisés durant les trois cours. Ces points sont profitables à l'enseignant pour décerner des récompenses aux différentes équipes. Nous mettons l'accent sur la récompense qui est une des composantes essentielles de l'apprentissage coopératif, étant donné que la réussite de chaque équipe dépend de chaque individu.

Alterner l'apprentissage collectif et individuel n'est pas dénué d'intérêt parce qu'il responsabilise les apprenants à la fois personnellement et socialement : *Leur responsabilité personnelle est engagée puisque seul compte le score obtenu aux épreuves finales passées individuellement, sans l'aide des pairs. Leur responsabilité sociale se situe précisément lors de la seconde phase, quand aide des pairs il y a.* (Baudrit, 2007 :37).

Nous notons que dans cette technique, l'hétérogénéité des niveaux des apprenants est prise en considération à l'intérieur de la classe. En effet, lorsque les apprenants sont confrontés à des tâches adaptées à leur niveau, l'efficacité de

l'instruction s'en ressent (Baudrit, 2007 :37). Pour l'enseignant, cette technique lui permet de gérer pédagogiquement les différences de niveau entre les étudiants. En effet, l'enseignant peut *d'une autre façon s'adapter aux caractéristiques des élèves, leur fournir un enseignement approprié, au plus près de leurs difficultés* (Baudrit, 2007 :38).

En somme, en employant cette technique, les étudiants s'encouragent et s'aident les uns les autres pour réussir la tâche demandée. En même temps, la responsabilisation individuelle est bien engagée étant donné que la seule note comptée est celle du test final puisque les étudiants passent l'examen final sans l'aide de leur coéquipier.

Dans le cas de la compréhension écrite, on peut tirer profit de cette technique car les étudiants vérifient leurs réponses et travaillent ensemble sur la base des questions spécifiques, réussir la tâche étant un succès pour tout le groupe.

Travailler de cette manière rend l'apprentissage plus intéressant, ce qui se reflète sur la motivation des apprenants qui deviennent plus créatifs et actifs.

Conclusion

Pour rendre l'apprentissage plus dynamique et transformer les pratiques conventionnelles d'enseignement /apprentissage des langues étrangères, certaines techniques pourraient être mises en place afin de stimuler la motivation et la curiosité des apprenants et ainsi assurer une participation active en classe. Une de ces techniques est l'apprentissage coopératif qui fait appel à des valeurs coopératives telles que l'entraide, la solidarité, le respect et l'ouverture aux autres et l'échange dont les effets positifs permettent de développer les compétences des apprenants et leur capacité à travailler en interdépendance. Mettre en place cette approche nécessite une initiation à travers des formations destinées aux enseignants les mettant eux-mêmes dans des situations coopératives. En effet, une telle formation prend toute son importance dans le fait que

Les personnes en formation ont là l'occasion de parler de leurs difficultés professionnelles, d'envisager ensemble des solutions possibles, de les tester dans leurs classes respectives, de se revoir pour confronter leurs points de vue. Ainsi, la réalité du métier a plus de chances d'être prise en compte et questionnée par les enseignants mêmes, la formation restant au plus près de cette réalité. (Baudrit, 2007 :73).

Une formation continue pendant laquelle les enseignants mettent en pratique leurs connaissances et leurs compétences mérite d'être prise en considération, ce qui se traduirait positivement sur le processus d'apprentissage au sein de la classe.

Bibliographie

- Abrami, P.C. et al. 1996. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de Chenelière.
- Abu-Hanak, N. 2015. « Etude des Facteurs Motivationnels des Étudiants Jordaniens Apprenant le Français dans le Cadre de l'enseignement Supérieur ». *Canadian Social Science*, vol. 11, n° 1, p.263-270.
- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit, A. 2007. « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales ». *Savoirs* 2007/2, n° 14, p. 73-92. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73.htm> [Consulté le 25 juillet 2019].
- Baudrit, A. 2005. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre, p.121-149.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de fle*. Paris: CLE international.
- Commission européenne, 1998. « Moi, raciste !? ». Luxembourg : *Office des publications officielles des Communautés européennes*. [En ligne] : http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf [Consulté le 25 juillet 2019].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.
- Courtyllon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Giasson, J. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hamon, L., Renard, C. 2006. « Analyse de *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* de Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.) ». *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 9, p.245-258. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/264> [Consulté le 25 juillet 2019].
- Ilinca, C. 2007. La lecture comme technique d'apprentissage d'une langue étrangère. In : *Annales Universitatis Apulensis. Seria Philologica*, nr.8, vol.3, p.157-162.
- Lehraus, K. 2002. « La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique », *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24 (3), p. 517-538.
- Mangiante, J.M, Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Lopriore, L. 1999. « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue ». In : *Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° spécial, p. 134-141.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. 2009. *Compréhension écrite*. Paris : Clé international, Proulx, J. 1999. *Le travail en équipe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International.
- Yılmaz Güngör, Z. 2010. *L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE*. Thèse de doctorat, Eskişehir, Université Anadolu.

Note

1. Commission européenne, 1998, « Moi, raciste !? », Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 14. http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf [Consulté le 25 juillet 2019].



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère

Hani Qotb

ATILF UMR 7118-CNRS, France

Université du Koweït

haniqotb@yahoo.fr

Reçu le 16-09-2019 / Évalué le 26-09-2019 / Accepté le 11-11-2019

Résumé

L'omniprésence des réseaux numériques a favorisé l'émergence du connectivisme selon lequel l'individu est désormais en mesure de développer ses connaissances grâce à sa participation à des nœuds de connexion sur Internet. En analysant les origines socio-constructivistes de cette théorie, nous mettrons en lumière ses spécificités et son influence sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette tendance connectiviste s'est fortement développée en raison de l'utilisation des outils numériques nomades. Ces derniers ont le mérite de favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprentissage en dehors des activités didactiques institutionnelles. Nous analyserons ainsi une expérience de formation connectiviste nomade destinée à des apprenants en FLE. Les activités proposées les ont aidés à atteindre les objectifs escomptés tout en facilitant les interactions didactiques et sociales entre les apprenants. Enfin, cette analyse souligne la présence de trois niveaux de connectivisme qui permettent d'avoir une meilleure pratique de la langue-cible.

Mots-clés : apprentissage des langues étrangères, connectivisme, nomadisme, réseaux numériques et interactions

نحو تعلم مستمر ومتنقل للغات الأجنبية : مثال اللغة الفرنسية للأجانب

الملخص : شجع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي على ظهور نظرية التعلم المستمر والتي أصبح الفرد من خلالها قادر على تنمية معارفه بفضل مشاركتها في مجموعات تواصل على الانترنت. ومع تحليل الأصول البنائية والاجتماعية لهذه النظرية فسيتم إلقاء الضوء على خصائصها وتأثيرها على عملية تدريس وتعلم اللغات الأجنبية. فقد تطور كثيراً أسلوب التعلم المستمر بفضل استخدام أدوات الاتصال الرقمي المتنقل والتي من شأنها تنمية التفاعل من خلال مجموعة التعلم خارج الأنشطة التربوية المؤسسية وفي هذا الإطار سنقوم بتحليل تجربة تعلم مستمر ومتنقل مخصصة للدارسين الأجانب للغة الفرنسية. فقد ساعدتهم الأنشطة المقترحة على بلوغ الأهداف المرجوة من خلال تسهيل التفاعل التربوي والاجتماعي بين الدارسين. وأخيراً يوضح هذا التحليل وجود ثلاث مستويات لعملية التعلم المستمر والتي تسمح بالوصول إلى أفضل ممارسة للغة الأجنبية المراد تعلمها.

الكلمات المفتاحية : تعلم اللغات الأجنبية. التعلم المستمر. التنقل. شبكات التواصل. التفاعل

Towards a connectivist and mobile language learning: The case of FFL

Abstract

The ubiquity of digital networks has fostered the connectivism upon which individuals are now able to improve their knowledge by participating in Internet connection nodes. In an analysis of the socio-constructivist origins of this theory, I will highlight its specificities and its impact on the teaching/learning of foreign languages. This connectivist trend benefits from the use of digital mobile tools, as these can foster interactions between learners independently of institutional learning activities. I will describe a nomadic connectivist training experiment involving FFL learners. The proposed activities helped these learners achieve the goals of the experiment while facilitating didactic and social interactions between learners. I will also document the existence of three levels of connectivism that lead to a better practice of the target language.

Keywords : language learning, connectivism, nomadism, social network, interactions

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères a connu plusieurs développements tout au long de son histoire. Pendant plusieurs siècles, l'approche traditionnelle a dominé la didactique des langues en s'intéressant essentiellement à l'articulation entre la grammaire et la traduction pour faciliter l'accès à la langue-cible (Cuq, Gruca, 2003). À partir du 20^e siècle, plusieurs approches didactiques ont rejeté la traduction en faveur d'autres activités visant à développer les aspects communicatifs. C'est le cas des méthodologies directe, audio-orale, audio-visuelle, communicative et actionnelle ayant pour objectif principal de préparer l'apprenant à communiquer aussi bien à l'oral pour pouvoir participer à des situations de communication dans un contexte donné (Puren, 1988). Avec l'omniprésence des réseaux numériques, on assiste au phénomène de *vies sociolangagières connectées* (Paveau, 2019 : 9) dans la mesure où *une grande partie de nos activités sociales, qui passent par le langage, et nous font entrer en contact avec d'autres, se font en ligne : nos relations sociolangagières sont connectées* ». Ainsi, on constate l'émergence du connectivisme qui est défini comme « *la somme de principes issus de la théorie du chaos, des réseaux, de l'auto-organisation et de la complexité. L'apprentissage est un processus qui se produit dans des environnements flous composés d'éléments de base changeants, et qui n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu. L'apprentissage peut résider en dehors de l'individu (au sein d'une organisation ou une base de données), et se concentre sur la connexion d'ensembles d'informations spécialisées* (Siemens, 2005 : 4). Quant à Downes (2012), il précise que l'apprentissage connectiviste consiste à être capable de se construire les bonnes connexions

entre les différents réseaux en présentiel et en ligne. À l'instar des socioconstructivistes, les connectivistes pensent que le savoir est le résultat de différentes interactions (participation, contribution, engagement, etc.), permettant de créer et d'enrichir ses réseaux d'apprentissage. Cette recherche se propose d'étudier l'intégration d'un réseau numérique nomade dans un cours de FLE en présentiel, d'analyser l'impact didactique des usages connectivistes sur le développement de certaines compétences communicatives chez les apprenants et enfin de souligner le fusionnement entre l'espace formel et l'espace social dans les pratiques numériques nomades.

1. Les origines théoriques du connectivisme favorisé par le web social

Le connectivisme trouve ses origines théoriques dans deux courants principaux qui prennent en compte le rôle fondamental des interactions dans le développement des connaissances de l'individu dans un domaine donné. D'une part, l'interactionnisme s'intéresse à analyser la société comme le résultat de l'interaction entre les individus qui la forment. Il s'agit d'un courant qui s'est développé principalement au sein de l'École de Chicago au début du 20^e siècle notamment grâce aux travaux de Goffman (1991) et Coulon (1994). Selon les partisans du courant interactionniste, l'individu est en mesure de développer ses connaissances *dans* et *à l'épreuve* de l'expérience. Pour ce faire, il a recours au langage et aux gestes significatifs qui sont conçus comme des « symboles ». D'où l'appellation de « *interactionnisme symbolique* » ayant pour but de prendre en compte les fondements symboliques de la communication sociale. D'autre part, le courant socioconstructiviste considère que la connaissance est avant tout « *co-construite* » dans un processus d'interactions entre l'individu et son milieu. En effet, les socioconstructivistes ne soutiennent pas l'idée d'une vérité universelle mais conçoivent plutôt une réalité ou des réalités construites par chaque individu selon son contexte et ses besoins, d'où l'importance de la notion de contexte ou de « *milieu social* » qui constitue un élément capital chez les constructivistes (Piaget, 1967). Selon Vygotski (1997), toutes les fonctions psychiques supérieures (mémoire, attention, volonté, etc.) sont issues de rapports sociaux à travers la transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Il suppose l'existence d'une zone qu'il appelle « *zone proximale de développement* » qui représente l'écart entre ce que l'individu peut réaliser sur le plan intellectuel pendant son parcours et ce qu'il peut faire grâce à la médiation d'autrui. Dans le cadre de la didactique des langues, cette vision socio-constructiviste a eu des retombées importantes sur les approches didactiques adoptées notamment avec l'émergence du concept de co-action (Puren, 2002 : 4) selon lequel l'apprenant agit avec ses interlocuteurs pour réaliser des tâches dans un domaine donné.

Cette démarche socio-constructiviste s'est beaucoup développée grâce à l'omniprésence du web social lancé par Musser et O'Reilly (2007). Il pourrait être défini comme *un ensemble de courants sociaux, économiques, technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet ; un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau* (Musser et al., 2007 : 4) (traduit par Van Dixhoorn et al., 2010 : 5). Dans ce contexte, il convient de mettre en lumière certaines caractéristiques du web social qui pourraient avoir un impact sur l'enseignement-apprentissage des langues. D'abord, le web 2.0 a placé l'utilisateur au centre du processus de production et de diffusion des contenus en ligne. Cette tendance ne fait qu'affirmer la tendance de la culture participative du web qui résulte de « *la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels* » (Millerand, Proulx, Rueff, 2010 : 130). Quant à Proulx (2009), il va dans le même sens en mettant l'accent sur « *les usages contributifs* » où chaque utilisateur apporte ses contributions en vue d'alimenter la communauté virtuelle dont il fait partie. D'où les nombreuses appellations des réseaux sociaux : *web participatif* (Guiton et Cardon, 2008) et *web collaboratif* (Bouquillion, Matthews, 2010). Il semble aussi important de prendre en compte une autre spécificité, celle de l'accessibilité et de la facilité d'utilisation des réseaux sociaux qui ont favorisé fortement leurs usages notamment auprès des jeunes utilisateurs. Cette facilité numérique ne fait que développer la participation et la collaboration entre les utilisateurs au sein des réseaux sociaux. Ceci a joué un rôle considérable dans le développement du *capitalisme informationnel* visant à *augmenter le prix des outputs (les contenus protégés par des DPI), les nouveaux modèles visent à diminuer le coût des inputs, notamment du travail nécessaire à la production de valeur* (Broca, 2015 : 5).

De même, le web social se caractérise par la personnalisation de son utilisation qui permet à chaque internaute de se distinguer par rapport à ses pairs en choisissant ses fonctionnalités, son interface, etc. Ainsi, on peut le qualifier d'un « *web social sur mesure* » qui tente de satisfaire les besoins de ses utilisateurs. C'est le cas, par exemple, d'*Google*, qui donne la possibilité aux utilisateurs de personnaliser les différentes fonctionnalités (rubriques, couleurs, etc.) en vue de mieux répondre à leurs attentes. La réussite des réseaux sociaux est due essentiellement à la possibilité accordée aux utilisateurs d'y dévoiler leurs traits identitaires (Georges, 2009). Il s'agit d'un phénomène qui renvoie à deux processus d'individualisation : *un processus de subjectivation, qui conduit les personnes à extérioriser leur identité dans des signes qui témoignent moins d'un statut incorporé et acquis que d'une capacité à faire (écrire, photographier, créer...)* ; et *un processus de*

simulation, qui les conduit à endosser une diversité de rôles exprimant des facettes multiples, et plus ou moins réalistes, de leur personnalité (Cardon, 2011 : 142). En fait, ces deux processus jouent un rôle considérable dans l'accélération et la diversification des signes identitaires exposés sur Internet (statut civil, photos, vidéos, goûts, préférences, etc.). Ainsi, cette exposition de soi permet aux utilisateurs d'afficher leur différence et leur originalité au sein de leurs communautés numériques auxquelles ils participent.

2. Les spécificités de l'apprentissage connectiviste nomade des langues

Selon l'apprentissage connectiviste, le savoir n'est plus le monopole d'une personne en l'occurrence de l'enseignant. Mais le savoir est dorénavant disponible, voire distribué principalement sur les réseaux numériques. Pour Siemens (2005), l'apprentissage et le savoir sont liés à la diversité des opinions et des ressources. Après avoir identifié ses besoins de connaissances, l'utilisateur connectiviste a tendance à développer ses activités numériques grâce à des stratégies lui permettant de sélectionner les meilleurs réseaux, de préserver ses contacts, d'établir des liens entre les différents domaines de connaissances et de s'interroger sur la pertinence et l'actualité des informations recueillies. À l'ère numérique, l'approche connectiviste favorise aussi le fusionnement entre l'apprentissage formel (institutionnel, normalisé et structurel) et l'apprentissage informel (secondaire, mutuel, aléatoire et volontaire) marqué essentiellement par les interactions produites au sein des réseaux sociaux (Allisona et al., 2012).

À partir de là, nous avons mis en lumière le concept de *connectivisme langagier* qui consiste essentiellement à *interagir volontairement et simultanément au sein de plusieurs communautés en présentiel ou en ligne sur une langue donnée afin d'aborder ses différents aspects, construire un parcours de formation, développer des connaissances langagières et des compétences communicatives, former des formateurs, élaborer de nouvelles ressources, sélectionner les éléments linguistiques pertinents et s'entraider à surmonter certaines difficultés (lexicale, syntaxique, etc.) rencontrées* (Qotb, 2019 : 4). Dans cette optique connectiviste, la langue devient ainsi un *savoir langagier distribué (distributed knowledge)* (Fagin et al., 1992 ; Gerbrandy, Groeneveld 1997) qui se développe au sein de multiples réseaux physiques et numériques, favorisant ainsi un processus complexe d'interactions dans des apprentissages formels (école, université, centre de langue, etc.) et informels (blog, forum, Facebook, Twitter, etc.).

Il paraît également nécessaire de prendre en considération un autre facteur qui a contribué au développement des pratiques connectivistes langagières. Il s'agit

du nomadisme des outils numériques qui donne la possibilité à l'internaute d'être connecté « *Anytime Anywhere* » (n'importe où n'importe quand) sur la Toile. Cela a favorisé l'émergence du *Mobile Learning* qui peut être défini comme « *toute sorte d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit prédéterminé, fixe, ou bien l'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant profite des possibilités offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley et al., 2003 : 6). À vrai dire, l'apprentissage nomade peut être envisagé en prenant en compte trois dimensions principales (El-Hussein et Cronje, 2010) : mobilité de la technologie, mobilité de l'apprenant et mobilité et dynamisme du processus d'apprentissage. Pour leur part, Olmedo et Becerril (2014 : 142) mettent l'accent sur les effets positifs de l'apprentissage nomade en insistant sur la flexibilisation spatiale et temporelle, la communication interpersonnelle, la diversité des méthodologies, la publication d'informations et la facilité des pratiques évaluatives et autoévaluatives. Grâce au nomadisme numérique (*ordinateur portable, tablette, smartphone*, etc.), l'apprenant connectiviste de langue est en mesure de pratiquer plusieurs activités (faire des exercices, communiquer avec ses pairs, consulter et partager des ressources, conduire une veille informationnelle, répondre à des questionnaires, etc.) sans être forcément soumis à des contraintes spatio-temporelles particulières.

2.1. Les types de l'apprentissage connectiviste nomade de langue

De manière générale, on distingue deux types d'apprentissage connectiviste nomade de langue selon les contextes dans lesquels se déroulent les échanges de l'apprenant avec les autres acteurs connectivistes (enseignant et pairs).

2.1.1. L'apprentissage connectiviste nomade de langue dans un contexte formel

Dans le contexte formel, certains apprenants ont tendance à suivre des formations de langue dans un cadre institutionnel (en présentiel ou en ligne) où ils partagent plus ou moins les mêmes besoins en langue-cible. Ils s'intéressent à atteindre certains objectifs langagiers et communicatifs visés à l'aide d'un enseignant ou d'un tuteur dont les missions consistent à les guider et à les conseiller (Jacquinot-Delaunay, 1999 ; Domasick, 2001) dans les différentes étapes de leur apprentissage. Dans ce contexte, l'apprenant connectiviste ne se contente plus des activités institutionnelles mais il pourrait avoir des activités sur les réseaux sociaux intéressés à la langue-cible : lire des textes, visionner des vidéos, faire des exercices interactifs, échanger avec ses pairs, etc. Il s'agit de compléter ou d'approfondir certains aspects déjà abordés dans les cours institutionnels. Notons également que la formation formelle fait l'objet d'une évaluation certificative

visant à reconnaître les compétences et le niveau de l'apprenant en langue cible, le préparant à passer au niveau suivant.

2.1.2. L'apprentissage connectiviste nomade dans un contexte informel

Dans le contexte informel, l'apprenant se charge de gérer tout seul son apprentissage d'une langue donnée en participant surtout à certains réseaux sociaux sur Internet. Ainsi, il s'agit d'un apprentissage informel qui pourrait être défini comme *toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues à l'origine comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant*. (Sockett, 2015 : 128). Ce type d'apprentissage a le mérite de favoriser les échanges authentiques avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) intéressés à la langue visée dans des situations réelles. À cet égard, c'est l'apprenant qui prend l'initiative de choisir les réseaux ou les communautés numériques qui pourraient répondre à ses attentes langagières et communicatives. Il est à préciser que sa participation est aléatoire selon ses activités didactiques ponctuelles qui ne font pas forcément l'objet d'une certification institutionnelle.

3. Étude de cas : une formation connectiviste et nomade de FLE

3.1. Contexte de la formation et méthodologie de recherche

Dans un cours de FLE destiné à 30 apprenants arabophones à l'Université du Koweït ayant le niveau A1 selon le CECR (2001), le formateur a pour objectif de développer leurs compétences communicatives aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour atteindre le niveau A2 au terme d'une formation de 120h. Il utilise le manuel *Latitudes 1* (Huck Hoareau, Loiseau et Mérieux, 2013) qui adopte l'approche actionnelle visant à préparer les apprenants à réaliser des tâches authentiques de la vie quotidienne (remplir une fiche, élaborer un programme d'activités, organiser un voyage, etc.). En travaillant dans un contexte non-francophone, le formateur a estimé insuffisant le nombre d'heures fixées (dix heures par semaine en présentiel) pour atteindre les objectifs escomptés. C'est pourquoi, il a pris l'initiative de proposer des activités communicatives supplémentaires en dehors du contexte institutionnel.

Pour mener cette recherche, nous avons adopté une double approche méthodologique. D'une part, il s'agit d'une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) qui consiste à proposer certaines activités didactiques en utilisant un outil de communication mobile. Cette démarche méthodologique a pour but de déterminer l'impact des activités et des interactions nomades sur le développement des compétences

écrite et orale chez les apprenants. Pour ce faire, nous avons adopté *WhatsApp* qui est une application mobile de messagerie instantanée permettant d'échanger des messages textuels, audio et vidéo. Le choix de cet outil est justifié par le fait que ce dernier est le moyen de communication privilégié par les apprenants dans leurs échanges quotidiens. Il s'agit d'un outil numérique nomade facilitant la mise en place des activités d'apprentissage alimenté par des démarches connectivistes sur d'autres réseaux sociaux. Pour mener cette expérience didactique, le formateur a commencé par créer un groupe sur *WhatsApp* en ajoutant tous les apprenants participant à la formation en présentiel. Ainsi, la communauté d'apprentissage devient désormais un Réseau Social Nomade (RSN) conçu comme *une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions* (Peraya, 1999 : 153). Certes, l'accès à ce réseau est réservé aux apprenants et à l'enseignant mais ces derniers ont tendance à réaliser des va-et-vient entre le RSN et les autres réseaux sociaux (forum, blog, *Twitter*, etc.) pour participer aux différentes activités proposées. Les échanges sur *WhatsApp* ont le mérite de briser les contraintes temporelles et spatiales de la formation institutionnelle en présentiel tout en aidant les apprenants à être en contact quasi-permanent avec la langue-cible. D'autre part, nous avons également eu recours à une démarche ethnographique qui permet de recueillir les données nécessaires grâce à l'observation participante et aux entretiens avec les acteurs impliqués (Emerson, 2003). On a recueilli près de 250 messages produits sur ce RSN au cours de cette expérience de FLE qui a duré trois mois. L'analyse des activités et des interactions au sein de cette communauté nomade d'apprentissage a permis de souligner certaines spécificités de cette formation connectiviste et nomade de FLE.

3.2. La complémentarité didactique entre la formation en présentiel et le RSN

Ce réseau numérique nomade a donné la possibilité au formateur d'échanger et de faire le suivi de différentes activités réalisées en présentiel. Par exemple, lors d'une activité sur la thématique de l'invitation, il a demandé à ses apprenants de trouver certaines lettres d'invitation sur Internet afin de les mutualiser au sein de la communauté d'apprentissage. Ensuite, il leur a demandé de rédiger eux-mêmes des lettres d'invitation concernant plusieurs occasions (anniversaire, soirée entre copains, voyage, etc.) sur ce RSN. Une telle activité didactique a pour but d'améliorer la production écrite chez ces apprenants. Notons également que les échanges nomades ont aussi permis aux apprenants d'avoir un feedback direct (notamment la correction de leur production écrite) de la part du formateur en vue de remédier à certaines erreurs lexicales et syntaxiques récurrentes. C'est le cas, par exemple, de ce message du formateur en réponse à une lettre d'invitation

de la part de l'apprenant D.A : « *Merci beaucoup D.A pour ton invitation. Mais attention, on dit : j'aime le restaurant indien et non l'indian restaurant. Force est de constater que ce contexte de communication connectiviste a favorisé aussi les échanges multidirectionnels dans la mesure où ils ne se limitent pas au binôme (Formateur/Apprenant) mais tous les membres de la communauté d'apprentissage sont en mesure d'y participer, ce qui rend les interactions à la fois dynamiques, riches et surtout productifs. Par exemple, certains apprenants n'ont pas hésité à réagir vis-à-vis des lettres écrites sur le réseau numérique nomade à propos d'une lettre d'invitation. Voici certaines réponses : « Ahhhh, merci pour cet invitation ♥ ♥ ♥²», « Ma sœur Dana ♥ je suis très heureuse de votre invitation ♥ » et « 🙌 🙌 🙌 ». Dans ce contexte, nous remarquons que le formateur devient un membre comme les autres au sein du RSN dont les relations se distinguent par leur horizontalité (*peer-to-peer*) (Van Dixhoorn *et al.*, 2010). Pourtant le formateur garde le statut de référent linguistique et culturel en langue-cible au sein du RSN dans la mesure où il se charge d'orienter et de conseiller les apprenants lors de leurs activités orales et écrites.*

3.3. Les activités didactiques au sein du RSN

Le formateur a également incité ses apprenants à lire certains dialogues sur les différentes situations de la vie quotidienne. Il les a encouragés à faire de la lecture chez eux afin d'améliorer leur prononciation. Certains apprenants ont pris l'initiative de s'enregistrer et de mettre leurs enregistrements sur le RSN sous forme de fichiers audio. Une telle démarche a eu des retombées positives sur les échanges au sein de la communauté d'apprentissage. D'un côté, elle a permis au formateur de suivre de près la lecture de ses apprenants pour remédier aux difficultés récurrentes dans leur prononciation. D'un autre côté, chaque apprenant était amené à s'entraîner plusieurs fois en vue d'améliorer la qualité de sa lecture avant de la mettre sur le RSN. Notons aussi que ces fichiers audio deviennent à leur tour une ressource que les apprenants peuvent consulter en cas de besoin. Dans cette optique connectiviste, certains apprenants ont pris l'initiative de se filmer en réalisant de petits jeux de rôle en français sur des thèmes de la vie quotidienne (salutations, prise de contact avec quelqu'un, etc.). Ils ont ensuite mis leurs fichiers vidéo sur le RSN afin qu'ils soient accessibles pour toute la communauté d'apprentissage.

Quant aux activités écrites, elles occupent une place importante sur ce réseau numérique nomade. Le formateur a proposé des activités visant à développer la compétence écrite chez les apprenants. Il a demandé, par exemple, à ses apprenants d'écouter les informations sur Internet ou à la télévision et d'en sélectionner

un événement pour l'aborder sur le RSN. En fait, il s'agit d'une double activité didactique ayant pour but de développer à la fois la compréhension orale et la production écrite. Au début, la plupart des apprenants se sont montrés réticents vu la difficulté de l'activité demandée par rapport à leur niveau débutant. Citons le cas de cet apprenant qui a écouté la chaîne de *France Info* et rédigé le texte suivant sur le réseau numérique nomade : « *Bonsoir 😊 France info 📺 : Après un net repli en septembre les nombres des les chomeur est reparti à la hausse (flèche montante) avec 42000 nouveaux demandeur qui cherchent pour les offres d'emploi dans leurs pays. Malheureusement 😞 les ministères 🏛️ les entreprises 🏢 ils ne sont pas trouvés les solutions pour ce problème 😞. Donc ! ils sont fermés les ports devants les demandeurs d'emploi 👤* ». En dépit des différentes erreurs linguistiques, on constate que cet apprenant a réussi, malgré son niveau débutant, à comprendre un document audio authentique adressé essentiellement à un public francophone natif et à en rédiger l'idée principale sur le RSN. Dans le passage précédent, nous assistons également à un cas de discours numérique augmenté (Paveau, 2017) où l'énonciateur a recours systématiquement aux émoticônes en vue de faciliter la compréhension de certains termes utilisés. À force d'avancer dans cette double activité didactique, les échanges connectivistes sur les différents réseaux numériques ont permis aux apprenants d'améliorer leur niveau en langue visée tout en restant en contact avec son actualité.

3.4. L'initiative de proposer des ressources au sein du RSN

Lors de l'analyse des ressources disponibles dans cette expérience didactique, nous avons constaté que les apprenants y ont fourni leurs contributions en adoptant trois attitudes distinctes. La première consiste à mettre sur le RSN des ressources qui sont en relation avec le contenu du cours en présentiel. C'est le cas, par exemple, d'un cours portant sur l'heure à la suite duquel certains apprenants ont trouvé sur Internet des ressources, facilitant la maîtrise de ce thème. La deuxième attitude concerne le fait que certains apprenants mettent sur le RSN des ressources qui n'ont pas de rapport avec le cours en présentiel mais ils estiment qu'elles pourraient aider leurs pairs à améliorer leur niveau en langue-cible. Quant à la troisième attitude, ce sont les apprenants qui prennent l'initiative de préparer eux-mêmes certaines ressources en langue-cible. Dans les trois cas, ils l'ont fait de manière complètement volontaire sans aucune consigne donnée de la part de leur formateur. Il s'agit d'un degré avancé d'engagement et d'implication chez certains apprenants vis-à-vis de la communauté d'apprentissage, leur permettant d'être mieux exposés de manière quasi-permanente aux différents aspects linguistiques et communicatifs de la langue-cible.

3.5. La dimension sociale au sein du RSN

Dans cette formation de langue, la dimension sociale joue un rôle primordial dans la consolidation des liens interpersonnels au sein de la communauté d'apprentissage marquée par sa convivialité. Celle-ci a incité certains apprenants à mettre en scène quelques activités de leur vie sociale tout en utilisant la langue-cible grâce à la mobilité du réseau numérique utilisé. Ceci a permis de les rendre plus attachés, voire plus connectés à la langue étrangère, renforçant ainsi la dimension sociale au sein de la communauté d'apprentissage. Par exemple, un apprenant a mis sur le RSN une image de sa sortie avec ses copines chez un glacier. Un tel acte volontaire a amené certains apprenants à donner les réactions suivantes : « *Bon appétit !* », « *Mmmm, c'est bon* » ou « *vous m'invitez ?* ». Un autre apprenant a pris l'initiative un soir de diffuser une vidéo enregistrée lors de la fête de son anniversaire sur ce réseau numérique. Les réponses de ses pairs n'ont pas tardé sur le RSN : « *Bon anniversaire* », « *Joyeux anniversaire* » et « *Amusez-vous bien* ». Dans certains cas, des apprenants laissent des messages audio concernant leurs activités sociales sur le RSN. Par exemple, un apprenant s'est enregistré lors de sa promenade avec sa copine : « *Maintenant je me promène avec mon amie B. A* ». Quelques minutes plus tard, un autre apprenant a posé une question sur le lieu de cette promenade sous forme d'un autre message audio : « *Où vous vous promenez ?* ». Ces interactions audio asynchrones ont contribué au développement de la compétence orale des apprenants tout en permettant la réalisation des usages authentiques de la langue-cible dans des situations réelles.

Conclusion

Dans le cadre de cette formation, nous remarquons que le RSN est devenu un espace ouvert à d'autres réseaux numériques dans la mesure où chaque apprenant est amené à alimenter ce réseau nomade de différentes ressources, mutualiser les connaissances, participer aux activités proposées, réagir aux messages écrits, renforcer ses liens sociaux avec ses pairs et développer la collaboration au sein de la communauté d'apprentissage. En réalisant des entretiens avec les apprenants concernés par cette expérience, ces derniers se sont montrés plutôt favorables à ces pratiques connectivistes et nomades. Voici certains exemples de leurs réactions : « *On utilisait WhatsApp à l'université pour pratiquer le français. Il m'a aidé à améliorer ma prononciation.* », « *Je trouve que l'utilisation de ces applications m'aide beaucoup à apprendre la langue* » et encore « *L'utilisation de WhatsApp joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue française. Je peux communiquer avec des francophones.* ». D'autres apprenants interrogés soulignent le fait qu'ils ne se contentent pas de ce RSN mais ils ont tendance à développer leurs

compétences en L2 sur d'autres réseaux sociaux notamment *Youtube* et *Twitter* en précisant : « *Nous pouvons regarder les vidéos en français et nous pouvons trouver des amis français* » et « *Les réseaux sociaux favorisent les échanges linguistiques ainsi qu'ils développent la compréhension et la production orales chez les apprenants* ». L'analyse des interactions numériques produites a permis de distinguer trois niveaux de connectivisme. Le premier niveau concerne l'attachement des apprenants à l'outil de communication qui est favorisé en grande partie par la mobilité et la facilité d'utilisation du RSN. Celles-ci ont joué un rôle important dans le développement des interactions au sein de la communauté d'apprentissage. Quant au deuxième niveau du connectivisme, il porte sur la forte appartenance à la communauté d'apprentissage à tel point que les apprenants ne se contentent plus d'échanger sur les activités de la formation mais aussi sur certains aspects de leur vie sociale. D'où ce fusionnement entre l'espace formel d'apprentissage et l'espace social sur le RSN. Vu que ces deux niveaux de connectivisme se font en langue-cible, ils ont alors contribué à l'émergence d'un troisième niveau de connectivisme qui est lié à la langue elle-même. À force d'échanger au sein de la communauté d'apprentissage, il se crée une sorte de connectivisme langagier conscient ou inconscient à la langue-cible qui constitue l'objectif principal de toutes les activités didactiques menées. Ce connectivisme langagier s'est manifesté à travers la création et la mutualisation de certaines ressources, la réalisation volontaire de jeux de rôle et la mise en scène de certaines activités sociales. Le schéma suivant souligne ces trois niveaux de connectivisme langagier sur le RSN :

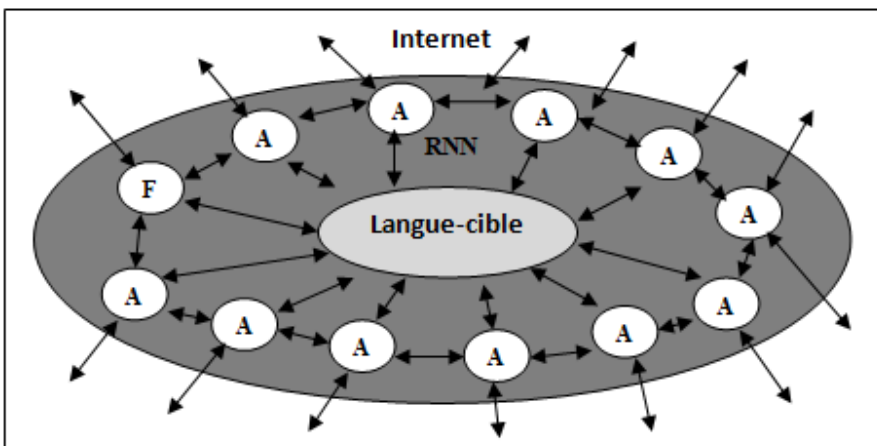


Figure 1 : Les trois niveaux de connectivisme langagier sur le RNS

Ces trois niveaux de connectivisme ont beaucoup contribué à développer les compétences orales et écrites des apprenants participant à cette formation dans la mesure où ils ont réussi à atteindre le niveau A2 au terme de cette formation. Certes, cette expérience connectiviste nomade était considérée dans un premier temps comme une activité complémentaire mais elle est devenue plus tard une activité langagière indépendante d'autant plus que les apprenants ont continué à échanger sur le RSN même après la fin de la formation en présentiel. Ainsi, ils ont réussi à briser les contraintes spatiale et temporelles des cours traditionnels tout en restant en contact quasi-permanent avec la langue-cible. Cette démarche didactique a permis également de développer une certaine maturité pédagogique chez les apprenants qui sont de plus en plus capables de gérer avec une certaine autonomie leur apprentissage en interagissant avec leurs pairs en langue-cible sur les différents réseaux sociaux. À vrai dire, cette approche connectiviste nomade pourrait inaugurer une nouvelle ère dans l'enseignement/apprentissage des langues sur Internet.

Bibliographie

- Allisona, C., Millera, A., Olivera, I., Michaelsonb, R., Tiropanisc, T. 2012. « The Web in education » *Computer Networks*, vol. 56, n° 18-17, p. 3811-3824.
- Bouquillion, P., Matthews, J. 2010. *Le Web collaboratif, Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble : PUG.
- Broca, S. 2015. « Les deux critiques du capitalisme numérique ». [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137521/document> [consulté le 15 septembre 2019].
- Cardon, D. 2011. « Réseaux sociaux de l'Internet ». *Communications*, n° 88, *Cultures du numérique*, p. 141-148.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Coulon, A. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Domasick, M.-C. 2001. *Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples*. Mémoire de Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF), Université de Liège.
- Downes, S. 2012. *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Ottawa: National Research Council Canada. [En ligne] : https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf [consulté le 15 septembre 2019].
- El-Hussein, M. O. M., Cronje, J. C. 2010. « Defining mobile learning in the higher education landscape ». *Educational Technology & Society*, n° 13(3), p. 12-21.
- Emerson, R. 2003. « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes ». In : Céfai, D. (éd.). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.
- Fagin, R., Halpern, J.-Y., Vardi, M. Y. 1992. « What can machines know ? on the properties of knowledge in distributed systems ». *Journal of the Association for Computing Machinery*, n° 39, p. 328-376.

- Georges, F. 2009. « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. » *Réseaux*, n° 154, p. 165-193.
- Gerbrandy, J., Groeneveld, W. 1997. « Reasoning about information change ». *Journal of Logic, Language and Information*, n° 6, p. 147-169.
- Goffman, E. 1991. *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Guiton, C., Cardon, D. 2008. « Web participatif et innovation collective ». *Hermès*, n° 50, p. 75-82.
- Huck Hoareau, S., Loiseau, Y., Mérieux R. 2013. *Latitudes 1*. Paris : Didier.
- Jacquinet-Delaunay, G. 1999. « Qu'est-ce que le tutorat en FAD ? » Université du Mans. [En ligne] : <http://cavi.univlemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3/M3334.html> [consulté le 15 septembre 2019].
- Millerand, F., Proulx, S., Rueff, J. 2010. *Web social : mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Musser, J., O'Reilly, T. 2007. *Web 2.0 Principles and Best Practices*. Sebastopol (California). [En ligne] : http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf [consulté le 15 septembre 2019].
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Olmedo, R., Becerril, Y. 2014. « Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel ». *Synergies Mexique*, n° 4, p. 133-145. [En ligne] URL : http://gerflint.fr/Base/Mexique4/Yudico_Becerril.pdf [consulté le 15 septembre 2019].
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L., Waycott, J. 2003. « Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment ». *Mobilelearn project deliverable*. [En ligne] : <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf> [consulté le 15 septembre 2019].
- Paveau, M.-A. 2017. L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris : Hermann, séries : « Cultures numériques ».
- Paveau, M.-A. 2019. « Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne : nos vies sociolinguistiques connectées ». *Langage et Société*, n° 167, p. 9-28.
- Peraya, D. 1999. « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». Dans Jacquinet, G. et Monnoyer, L. (éd.). *Le dispositif entre usage et concept*, Numéro spécial, n° 25, Hermès. Paris : CNRS Editions, p.153-168.
- Piaget, J. 1967. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Proulx, S. 2009. « From of user's contribution in online environments : Mechanismes of mutual recognition between contributors ». *Proceedings of The Good, The Bad and The challenging the user and the future of information and communication Technologies*, Copenhague, 13-15 mai.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». *Langues modernes*, n° 3/2002 juillet-août-sept, p. 55-71.
- Qotb, H. 2019a. « Le connectivisme et l'apprentissage des langues : spécificités, usages et acteurs ». *Mélanges*, n° 39/1 (2018 - Numéro VARIA). [En ligne] : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03_qotb_mp.pdf [consulté le 15 septembre 2019].
- Qotb, H. 2019b. *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions, immersions*. HDR, Linguistique, Université de Lorraine, Nancy. [En ligne] : hal.archives-ouvertes.fr/tel-02146465/document [consulté le 15 septembre 2019].
- Siemens, G. 2005. « Connectivism : A learning theory for the digital age ». *International journal of instructional technology and distance learning*, n° 2(1), p. 3-10.

- Sockett, G. 2015. « La prise en compte des apprentissages informels dans l'apprentissage des langues ». *Mélanges*, n° 36 (Numéro VARIA), p.128-136
- Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, M., Potolia, A. et Zourou, K. 2010. *Apprentissages des langues - Ressources et réseaux*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vygotski, L. 1997. [1^{ère} édition en 1934]. *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute.

Notes

1. <https://www.whatsapp.com/?l=fr>
2. Nous citons les messages produits sur le RSN sans aucune intervention de notre part.



Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie

Habib EL Mestari

Centre Universitaire - Salhi Ahmed, Nâama, Algérie
habib.elmestari@yahoo.com

Reçu le 03-12-2019 / Évalué le 12-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

L'acte d'évaluer, instrument de communication entre l'enseignant et l'apprenant, qui fournit des échanges sur les progrès réalisés, serait démunie de tout sens s'il ne s'appuyait sur des entraînements systématiques qui permettent aux apprenants de construire et d'améliorer progressivement leur maîtrise de la langue écrite et orale. Dans cette étude, nous essayons de mettre en exergue l'apport du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* à l'enseignement/apprentissage des langues et d'examiner la manière dont il est utilisé dans l'élaboration des examens et des programmes, dans les manuels scolaires et dans la formation des enseignants. Il est aussi question d'étudier en quoi l'échelle des niveaux de compétences qu'il propose peut être adaptée au contexte algérien.

Mots-clés : CECR, enseignement/apprentissage, compétence, évaluation, contextualisation

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات والتقويم: انقطاع ووضع في السياق الجزائري

ملخص

فعل التقويم يعتبر أداة تواصل بين المعلم والمتعلم وهو المزود للتبادلات حول التطور المحقق. قد يفقد هذا الفعل كل معانيه إن لم يركز على تدريبات آلية من شأنها تمكين المتعلمين من البناء المتدرج للتعلم قصد تحكّمهم في اللغة وتطوير مستواهم كتابيا وشفويا. نحاول من خلال هذه الدراسة إبراز مساهمة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في التعليم والتعلم وكشف المنهج الذي يعدّ من خلاله الامتحانات والبرامج و الكتب المدرسية ونظرته في تكوين المعلمين. يتعلّق الأمر أيضا بكيفية تكيف سَلَم الكفاءات الذي يقترحه في سياق التعليم والتعلم في الجزائر.

مفاتيح: الإطار الأوروبي المرجعي الموحد، التعليم والتعلم، الكفاءة، التقويم، السياق.

The Common European Framework of Reference for Languages and Evaluation: Rupture and contextualization in Algeria

Abstract

The act of evaluation, as an instrument of communication between the teacher and learner which provides an exchange on the progress made, would be meaningless if it is not based on systematic training which allows learners to construct and gradually improve their mastery of the written and oral language. In this article, we attempt to highlight the contribution of the CEFR to language teaching/learning and how it is used in the design of exams and curricula, textbooks and teacher training. It also explores the way in which CEFR-related competence scales can be adapted to the Algerian context.

Keywords: CEFR, teaching/learning, competence, evaluation, contextualization

Remarques préliminaires

Les gens bougent, plus que jamais, pour des raisons sociales et/ou professionnelles. Le Conseil de l'Europe, en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues, s'active à affermir la coopération, favoriser les échanges et la compréhension réciproque et rapprocher les cultures. Le *cadre européen commun de références pour les langues* (désormais CECR) est aujourd'hui disponible dans plusieurs langues¹. Cet instrument a été conçu pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation formelle.

C'est seulement par la meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. (CECR, 2001 :10).

Dans cette perspective, le CECR offre une base commune aux enseignants des langues vivantes en Europe, ayant différents systèmes éducatifs. Tout formateur, coordinateur pédagogique, responsable de centre de langues, enseignant est concerné par ses contenus et implications. Ils y trouveront des réponses aux questions qu'ils peuvent se poser sur la conduite de classe et sur la pertinence de leurs choix actuels en didactique. Nombreux spécialistes affirment que le CECR est devenu fondamental pour toutes les questions touchant à l'apprentissage des langues vivantes : *Les enseignants, en particulier, y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques, un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves, une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints.* (Lallement, Pierret, 2007 :17).

Nous devons rappeler, comme il est bien précisé dans le CECR, que le mot générique d'apprenants, pris au pluriel, renvoie à des publics hétérogènes. En effet, un apprenant de FLE peut être un écolier, un lycéen ou un adulte. Dans le cas des adultes (notamment les migrants), il est tout particulièrement important d'interpréter le système descriptif et les niveaux de compétence du Cadre, puis de les adapter aux besoins et compétences des apprenants en définissant les besoins langagiers, c'est-à-dire les situations de communication (orale et écrite) que ces personnes souhaitent gérer, surtout dans la langue de la société d'accueil mais aussi au moyen de toutes les autres ressources linguistiques dont ils disposent.

Notre problématique porte sur l'usage du CECR dans l'évaluation des apprentissages en contexte algérien. Nous la formulons ainsi : Peut-on adapter la grille d'évaluation du CECR au contexte algérien ? Sous quelle forme faut-il l'employer ?

Nous nous proposons de trouver les réponses aux questions que d'aucuns se posent sur le CECR : pourquoi a-t-il été créé ? Répond-il à des besoins réels ? En quoi est-il utile et comment s'en servir en classe ? En quoi cet outil, élaboré dans un contexte européen, peut-il intéresser l'enseignement des langues dans des contextes et des environnements différents de ceux pour lesquels il a été conçu ? Nous citons ici l'Algérie. Ainsi l'évaluation avec le CECR contribue-t-elle à nourrir la réflexion sur l'amélioration du système éducatif ?

1. Le contexte politique, historique et épistémologique algérien

L'usage du français en Algérie s'est largement étendu après l'indépendance du pays en 1962. Depuis, l'enseignement-apprentissage de la langue française a connu différentes étapes et maints réaménagements. Cette évolution s'est faite en parallèle avec l'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies de l'E/A des langues, approche par les textes dans les années soixante, méthodologies directe, audio-orale et audio-visuelle, avec l'avènement de l'Ecole Fondamentale, méthodologies actives avec l'approche communicative au début des années quatre-vingt-dix et l'approche par compétences actuellement. La langue française, réduite au statut de langue étrangère depuis 1974, tient néanmoins une position forte dans l'enseignement universitaire technique et scientifique et continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs (la vie économique et financière, le monde de l'industrie et du commerce, l'enseignement supérieur, les laboratoires de médecine et de pharmacie, les médias, etc.). Ce qui n'est pas sans poser problème aux étudiants ayant reçu une formation scientifique en arabe au cours de leur scolarité. Paradoxalement, la majorité des filières de l'enseignement supérieur continuent à être enseignées en langue française.

Il est généralement admis que *le processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'activité pédagogique évolue indéniablement dans le temps et selon les contextes politiques, économiques et sociaux en constante évolution*². Nous pouvons ajouter que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reste tributaire des statuts qui leur sont réservés dans les pays où elles sont enseignées. Les politiques linguistiques ne tiennent pas souvent compte des réalités linguistiques mais sont plutôt marquées par des considérations idéologiques et influencées par les conflits géopolitiques.

De son côté, l'enseignant se trouve confronté à une rupture avec les pratiques pédagogiques où les conceptions antérieures devaient élaborer et mettre en œuvre des comportements nouveaux. Dans l'obligation constante d'actualiser ses pratiques, son objectif principal est d'obtenir un retour sur ses démarches pédagogiques afin de les valider. Il vérifie explicitement ou implicitement si sa méthode pédagogique a une action efficace sur ses apprenants. L'évaluation permet donc à l'enseignant de mieux connaître ses apprenants et de les suivre et, par ricochet, de savoir si ces méthodes sont efficaces car évaluer un apprentissage c'est aussi, et surtout, évaluer un enseignement.

L'évaluation des apprentissages, en Algérie, a toujours été basée sur la notation et associée à la pédagogie de la contrainte et de l'émulation favorisant la récompense ou la punition. Si notre système éducatif est tellement remis en question, c'est aussi parce qu'il a été construit sur la réussite ou l'échec de l'élève et non sur l'apprentissage.

Ce mode d'évaluation a été contesté par de nombreux spécialistes (Meirieu, 1985 ; Oury, 1985 ; Weiss, 1996 ; Merle, 2012), en raison du caractère illusoire du contrôle des acquis par l'intermédiaire de la méthode notation/classement, et de par la nécessité d'une meilleure prise en compte de la démarche intellectuelle et des progrès des apprenants. Cette évaluation attribue une note équivalente à la performance de chaque apprenant, et permet (en bien ou en mal) de situer, de classer l'élève. La tendance actuelle en Algérie est orientée vers l'utilisation du CECR. Son utilisation n'est pas institutionnalisée ni généralisée, mais elle est plutôt attestée dans plusieurs centres et écoles de langues privés qui recourent aux niveaux communs de référence et, corollairement, à l'usage généralisé des certifications. Cela n'empêche guère beaucoup d'enseignants du secteur public d'utiliser, de façon informelle, les descripteurs des compétences prônés par le CECR dans l'évaluation des apprenants, lorsqu'il s'agit de donner un aperçu global du niveau de compétences de chacun d'eux.

2. Un statut de référence ou une référence dominante liée au CECR

Le CECR fait état des réflexions sur l'enseignement des langues. De 1991 à 2000, les experts du conseil de l'Europe se sont rassemblés pour chercher un consensus entre tous les systèmes éducatifs dans le but de trouver une mesure commune de qualification et de partager une façon de décrire des dispositifs d'enseignements. Le CECR est donc un outil descriptif des qualifications et des dispositifs d'enseignement et de formation. C'est une aide proposée aux états pour chercher dans cet outil, s'ils le souhaitent, les éléments de réponses aux questions qu'ils se posent et tenter de lever les difficultés qu'ils rencontrent. Il s'agit d'un outil facilitant la communication pédagogique. Il propose des directives qui harmonisent les tests pour les principales langues européennes. Son objectif est d'améliorer la communication entre les Européens de diverses langues et cultures tout en se démenant à la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. (Beacco, 2007 : 88) précise :

(...) le rôle de l'institution scolaire dans la promotion de l'éducation plurilingue et pluriculturelle : Si le plurilinguisme est une capacité humaine, il revient à l'Ecole de faire prendre conscience de ce capital personnel, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître, de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.

Les orientations actuelles du Conseil de l'Europe se veulent ouvertes à la diversité culturelle. *La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue* (CECR, 2001 : 9).

Le CECR ne possède aucune légitimité institutionnelle à créer une norme quelconque. Il se veut un outil descriptif et non prescriptif (CECR, 2001 :13). Il tend vers un horizon commun en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues et cherche à atteindre indubitablement des objectifs communs et bénéfiques à l'ensemble des pays européens. Ainsi, il poursuit trois principaux objectifs :

- *Fournir aux spécialistes et professionnels européens des langues, une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, d'examens, de manuels et de méthodes convenant à leurs situations et à leurs options respectives et pour les échanges qu'ils peuvent avoir entre eux.*
- *Aider à surmonter les obstacles à la communication émanant des différences entre les systèmes éducatifs européens.*
- *Définir des niveaux de compétence de référence pour mesurer les progrès des apprenants de langue à chaque stade de l'apprentissage, tout au long de leur vie.*

Le CECR comporte un contexte politique et éducatif clair permettant de comprendre les raisons les plus importantes pour lesquelles le référentiel a été élaboré. Des définitions majeures sont présentées pour que le contenu du document puisse être interprété de façon correcte. Une partie primordiale consiste en *la description des niveaux communs de référence*. L'utilisation d'une langue ainsi que les activités de communication et les activités d'interaction sont mises en clair quant aux philosophies du CECR et la Compétence de communication est redéfinie en prenant compte différentes composantes sur lesquelles il se fonde (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Le CECR se fixe comme ambition d'encourager les praticiens et les apprenants à rendre l'acte d'apprentissage plus précis et à faciliter les échanges entre eux en fondant *l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant* (CECR, 2001 :10). L'usage de la langue varie selon les différentes exigences du contexte langagier. C'est la raison majeure pour laquelle le CECR consacre une partie importante aux éléments qui déterminent le contexte langagier.

3. Continuité ou rupture épistémologique

L'approche communicative et la perspective actionnelle ont apporté des changements dans l'enseignement des langues. Chacune tente de se constituer comme une méthodologie d'enseignement plus efficace. L'approche communicative a contribué à modifier les méthodes d'enseignement, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage et l'approche actionnelle *en décroissant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale* (Bourguignon, 2006 : 58) tente de représenter l'ensemble de ces innovations et de mettre également l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des adaptations interculturelles et du savoir-être.

Certains spécialistes avancent que *la perspective actionnelle se situerait dans le prolongement naturel de l'approche communicative* (Beacco, 2007). D'autres affirment *un changement de paradigme didactique où les concepts « action » et « tâche » sont introduits offrant de nouvelles perspectives à l'enseignement/ apprentissage des langues* (Richer, 2005 : 66) et enfin, certains soutiennent l'idée de « rupture épistémologique » (Bourguignon, 2006 :58). Toutefois, nombreux tels (Richer, 2005 ; Bourguignon, 2006 ; Rosen, 2009 ; Puren, 2011) s'accordent sur le fait que *la perspective actionnelle annoncée par le CECR est effectivement porteuse d'un réel changement, d'une réelle évolution dans la pratique de l'enseignement / apprentissage et l'évaluation des langues*.

Nous pouvons, dès lors, soulever la problématique de la continuité dans les pratiques pédagogiques entre l'approche communicative et la perspective actionnelle prônée par le CECR. Cette dernière entraîne-t-elle un changement radical dans l'enseignement des langues ? Que visent les programmes officiels ? Comment se déroulent les activités en classe ? Comment se définissent les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ?

La préoccupation de l'approche communicative, méthodologie ouverte et diversifiée, était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Le *niveau seuil* qu'elle comporte a également été commandité par le Conseil de l'Europe dans les années 1970. Il présente l'analyse des besoins langagiers d'un apprenant pour communiquer dans la vie quotidienne, ce qu'il doit être capable de faire pour communiquer et précise ce qu'une personne doit maîtriser pour pouvoir agir efficacement, dans une situation de communication différente de la sienne. A priori, le niveau seuil et le CECR s'inscrivent dans les mêmes perspectives et relèvent d'une démarche d'élaboration commune orientée vers le développement de la compétence de communication, dans le but de faciliter les relations entre les populations européennes. Ils comportent des outils proposés par des experts et mis à la disposition des systèmes éducatifs et des systèmes de formation pour avancer dans la résolution des problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, les problèmes de mobilité ont changé de nature. Actuellement, la mobilité est devenue un facteur d'emploi. Les citoyens sont appelés, aujourd'hui, non seulement à communiquer mais également à apprendre et travailler ensemble. Christian Puren (2002) affirme, en définissant les objectifs de l'approche communicative et ceux de la perspective actionnelle, que le retour en force de ces pédagogies serait dû à *l'évolution de l'objectif social de référence* :

Alors que [l'objectif] de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la PA [perspective actionnelle du CECR] s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne : on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays (Puren, 2002 :10).

Ainsi, il ne s'agit plus seulement de *vivre ensemble*, mais bien également de *travailler ensemble*. Cette nouvelle vision s'inscrit dans la perspective actionnelle dont l'objectif est de renouveler et améliorer certains aspects des méthodes d'enseignement des langues. Il faut donc dépasser le simple défi de la communication et du contact relevé par l'approche communicative à un travail qui a, en partie, pour objectif de doter les apprenants d'une compétence de communication dépassant

les compétences linguistiques en intégrant les capacités sociales et culturelles qui aident à favoriser l'autonomie de l'apprenant et le rendre gestionnaire de son apprentissage C'est, indubitablement, le passage d'une *situation de contact* vers une *situation de coopération* et de travail de mobilité professionnelle.

Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage des langues vise à amener les apprenants à interagir et échanger dans un cadre collaboratif. Ils bénéficient, ainsi, d'une grande part d'initiative dans la construction des connaissances où l'accent est principalement mis sur la réalisation de tâches.

Cette nouvelle approche propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou à *accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale*. (Tagliante, 2006 : 32). L'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un *acteur social* ayant à accomplir des *tâches (qui ne sont pas seulement langagières)* dans des circonstances et un environnement donnés. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon lui : *Tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche...* (Puren, 2009 : 3).

4. Des changements favorables dus à l'intégration du CECR : évaluation et/ou notation

Le CECR s'est rapidement diffusé dans les pratiques et les réflexions sur l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, au point qu'il en est actuellement devenu la référence principale. Il est, ainsi, très largement présenté comme un outil au service de l'évaluation. En effet, l'évaluation occupe une place centrale dans le CECR et, réciproquement, le CECR propose une vision centrale sur l'évaluation, notamment par le biais des certifications, des descripteurs et des niveaux communs de référence. Cela se manifeste précisément par un recours récurrent aux niveaux communs de référence et, par conséquent, par l'usage généralisé des certifications.

On s'interroge souvent sur l'information que peut donner la note sur vingt sur le niveau réel de compétence des apprenants. Les enseignants éprouvent de grandes difficultés à affirmer, en termes de compétences, ce que signifie une note de 10/20, 14/20 ou 08/20. Les usagers des langues sont de plus en plus demandeurs d'informations fiables sur le niveau de compétence des apprenants. Les langues, comme les autres disciplines, concourent à la formation générale des apprenants

et également aux décisions qui sont prises en matière d'orientation et de passage au niveau supérieur. Il est tout à fait admis que la note sur vingt constitue, de façon contraignante et coercitive, une moyenne utile à l'institution et au devenir de l'apprenant. Mais on est loin de considérer que cette note reste le seul mode de conduite pédagogique dans une action pédagogique. Cela porterait préjudice à toute initiative et au dialogue avec les apprenants. Cet acte d'évaluation, qui peut prendre la forme d'une note ou d'un score, n'aurait aucun sens s'il n'était pas précédé d'entraînements systématiques qui permettent aux apprenants de construire progressivement leur maîtrise de la langue écrite et orale.

Tardieu (2005 :219) évoque trois variations de l'évaluation et suggère les implications didactiques de chacune : *Une évaluation mesurée, chiffrée implique un jugement précis, objectif, relatif à une norme, une estimation approximative implique un jugement global et prédicatif, une estimation valorisante, implique un jugement subjectif, affectif.*

Le CECR présente une échelle de six niveaux de compétences en langues. L'apprentissage de la langue se fait progressivement, selon trois niveaux principaux :

A (utilisateur élémentaire), B (utilisateur indépendant) et C (utilisateur expérimenté).

Chaque niveau se subdivise en deux catégories :

Le niveau A1 valide des acquis plus opérationnels, les niveaux A2 et B1valident une intégration socio langagière plus avancée et les niveaux supérieurs (B2, C1 et C2) font des usagers non natifs, des locuteurs compétents dans pratiquement tous les domaines de la vie sociale. Cette échelle se caractérise par son intégralité couvrant toutes les étapes du parcours d'apprentissage, depuis le niveau introductif ou de découverte jusqu'au niveau de maîtrise.

La langue étrangère est à la fois outil et objet d'apprentissage dans la mesure où l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. Une évaluation efficace (voire objective) réside dans le contact des apprenants avec des locuteurs natifs. L'évaluation peut ainsi, être considérée comme un moment spécifique entre des étapes où l'on progresse. La conception de nouveaux outils de référence communs aux différents acteurs de FLE constitue une autre évolution notable apportée par les diplômes délivrés par le Ministère français de l'Education nationale et de la jeunesse ajustés sur le CECR : Diplômes et certifications tels que le diplôme d'étude de langue française (DELFB), le diplôme approfondi de langue française (DALF), le test de connaissance du français (TCF). En fait, ce ne sont qu'une certification de langue, parmi d'autres, qui suit bien les indicateurs de niveaux de compétences en langues préconisés par le CECR. Emmanuelle Huver (2014 :3) précise : « *Cet*

alignement sur les niveaux de référence est par ailleurs impulsé et soutenu par les procédures de labellisation des centres de formation, dans la mesure où celles-ci font de l'usage des niveaux du Cadre un critère positif de l'évaluation de l'établissement » Le premier mérite de l'échelle proposée par le CECR est le fait de casser, dans les esprits et les représentations, le modèle du locuteur natif.

Une évaluation de la maîtrise de compétences implique nécessairement des mises en situation. L'évaluation est avant tout un travail pédagogique qui consiste à rendre compte aux apprenants de leurs niveaux réels de compétence de la façon la plus fiable et objective. Cette évaluation peut faire cas d'une note qui tient compte d'un discours pédagogique différenciant les compétences des apprenants et valorisant systématiquement ce qu'ils savent faire de la langue. Il faut toutefois reconnaître que certaines certifications telles que celles que nous avons citées ci-haut sont conçues de manière à positionner les performances des candidats sur une échelle.

Il est clair que l'objectif d'un système éducatif ou de formation dans l'enseignement des langues n'est pas nécessairement d'atteindre le niveau idéal qui, reconnaissons-le, n'existe pas. On ne peut se situer dans la perspective de la maîtrise totale d'un système linguistique. On ne demanderait pas à un apprenant de maîtriser parfaitement une langue ou pas du tout ; mais il peut atteindre un niveau intermédiaire sans se sentir dans une situation d'échec. Pour être pleinement utilisable et pertinente dans une action pédagogique, l'échelle des niveaux de compétences du CECR peut être déclinée en créant des niveaux intermédiaires entre les niveaux de compétences. On peut de façon tout à fait satisfaisante et suffisante se fixer un niveau intermédiaire dans l'échelle des niveaux de compétences. Précisons que le niveau C2 (Niveau ultime de l'échelle) n'est pas forcément le niveau du locuteur natif. L'esprit du CECR serait incontestablement d'évacuer toute forme d'évaluation négative et de promouvoir l'évaluation des prestations de l'apprenant par rapport à ses propres idéaux. Dans un souci de rendre opératoire l'enseignement/apprentissage d'une langue, on se gardera d'évaluer les compétences d'un apprenant par rapport à ce qui le sépare de l'idéal mais on évalue ce qu'il est capable de faire avec la langue qu'il compte maîtriser. La vision positive du CECR est d'écarter les appréciations de type : « *n'est pas capable de* » et privilégier celles de type « *est capable de* ». Il s'agit donc de renvoyer à l'apprenant une image positive de ce qu'il est capable de faire grâce à l'enseignement qu'il a reçu ; ce qui favorise son engagement personnel et sa motivation.

5. Pour un usage adapté et contextualisé, quelle démarche didactique préconiser ?

Prendre en compte le CECR dans l'enseignement/apprentissage d'une langue va au-delà d'une évaluation spécifique des activités langagières. Cette action induit des modifications des pratiques enseignantes, du fait qu'elles rapprochent les enseignants de leurs apprenants. Elles leur permettent de mieux les accompagner, de mieux communiquer avec eux et de les impliquer davantage pour qu'ils progressent et soient plus autonomes dans leur apprentissage. Une des conséquences de l'entrée en vigueur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'enseignement des langues a été la place centrale accordée à l'évaluation. Ainsi, le CECR est vu comme un outil susceptible d'aider les enseignants à prendre conscience de la complexité de l'évaluation et de ses implications. L'utilisation intelligente du CECR suppose une contextualisation dont l'objectif est d'amener tout apprenant à développer la capacité à utiliser adéquatement une connaissance et non la connaissance en tant que telle.

Le niveau linguistique (en langue française) des étudiants qui accèdent à l'université algérienne peut être globalement évalué tout juste moyen. Nous avons pu faire ce constat chez nos étudiants au centre universitaire Salhi Ahmed de Nâama au Sud de l'Algérie. Nous avons mené une expérimentation sur un échantillon de quarante (40) étudiants nouvellement inscrits en première année universitaire (2016/2017) dans différentes filières utilisant la langue française comme langue d'enseignement (Langue française, Sciences biologiques, Sciences et techniques, Mathématiques- informatique). Dans un premier temps, afin d'évaluer l'acquisition de la forme de la langue et l'expression de la bonne pensée, nous leur avons demandé de répondre à quelques questions écrites (n=10) en proposant le modèle de réponse QCM³. Dans un second temps, nous leur avons proposé la lecture d'un texte simple pris du manuel scolaire de la troisième année secondaire⁴ correspondant au niveau requis des apprenants pour nous rendre compte de leur capacité de déchiffrement. Nous avons ensuite engagé un dialogue⁵ avec chacun des étudiants afin d'évaluer ses possibilités à l'oral. Nos tests effectués sur notre échantillon nous ont permis de nous renseigner⁶ sur les niveaux réels de ces étudiants. En effet, ils se situent entre le niveau B1, selon le CECR et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). L'aspect intéressant de cette initiative a été la prise de conscience de la complexité du phénomène « évaluation » et de ses différentes implications. Un autre point remarquable a été la différence entre évaluer et attribuer une note. Les données que nous avons synthétisées nous ont aussi fourni un aperçu du changement de paradigme auquel les praticiens se trouvent effectivement confrontés par l'adoption du CECR. Le choix des outils d'évaluation proposés aux

candidats nous a convaincu, compte tenu des réactions des candidats, que le CECR favorise plutôt l'apprentissage de la langue comme outil de communication qui leur permettait de se positionner sur un niveau de l'échelle. Il est de fait recommandé d'apprendre la langue pour pouvoir s'en servir plutôt que de se limiter à l'étudier comme phénomène. Ainsi l'apprentissage et l'évaluation tendraient vers la construction des compétences plutôt que l'accumulation de connaissances.

Pour être utilisé de façon pertinente, le CECR doit être adapté au contexte particulier du système éducatif, du dispositif d'enseignement et de formation et au public auquel on s'adresse. Pour cela, il est nécessaire de s'interroger sur le niveau à développer, à atteindre avec ses apprenants. *À l'heure du CECR, faire la classe en FLE implique d'organiser et de gérer un quotidien actionnel. L'objectif du présent ouvrage est de fournir à l'enseignant, dans cette optique, des approches pragmatiques directement applicables en classe.* (Puren, 2012 :2). Il faut donc s'approprier le CECR et l'adapter à son contexte. Cette adaptation engendre une valorisation du travail de l'apprenant qui s'engage personnellement et manifeste de l'envie et de la motivation, assure la continuité d'un cycle à un autre et donne du sens à l'enseignement dispensé et le faire percevoir par les apprenants. L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie (Sourisseau, 2013 : 17). Dans de nombreux systèmes éducatifs, *les curricula scolaires sont désormais adossés aux niveaux communs de référence. Ainsi, dans le système scolaire français, le niveau A1 en langue étrangère est attendu en fin de primaire, le niveau A2 est nécessaire pour l'obtention du socle commun et le niveau B2 est attendu en fin de lycée* (Huver :2014). Il est, en effet, largement reconnu que la qualité de l'enseignement dépend fortement de celle des enseignants. Dans le contexte algérien, le niveau A2 peut, à notre sens, être requis comme objectif et profil de sortie pour l'école primaire en référence à cette échelle. Par ailleurs, un niveau de maîtrise doit être exigé des professeurs pour pouvoir enseigner dans les différents cycles. Le CECR constituerait, ainsi, un outil de base extrêmement riche pour qui souhaite mettre en place un référentiel de formation. Simplement, l'élaboration d'un référentiel de formation doit suivre une procédure rigoureuse d'analyse des besoins puis de définition des objectifs généraux du dispositif. Les compétences pertinentes à acquérir dans le cadre de ce dispositif pourront, alors, être sélectionnées et ordonnées, notamment parmi celles proposées par le CECR.

Conclusion

Pour conclure, l'évaluation que nous pratiquons en classe de langue se fait de manière à faciliter l'adéquation des enseignements aux possibilités des apprenants, elle favorise la progression des apprenants par une adaptation de l'action éducative. Nous ne manquons pas de souligner que l'évaluation ne se limite pas à la présentation d'un constat. Elle consiste plutôt à établir une liste des dysfonctionnements, des insuffisances et des écarts afin de permettre à l'enseignant de parer à ces inconvénients. Ainsi l'évaluation contribue-t-elle à nourrir la réflexion sur l'amélioration du système éducatif ? Le CECR, dont l'objectif est de faciliter la mobilité éducative et professionnelle, fournit un support commun pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. Il constitue, de fait, un instrument exemplaire pour la comparabilité internationale en matière de formation et d'évaluation. Evaluer avec le CECR exigerait de mettre au point des activités conduisant l'apprenant à réfléchir sur son parcours, son projet, avec un tutorat méthodologique. Il serait, par ailleurs, très utile de doter les enseignants d'une qualification pédagogique et méthodologique nécessaire à la conduite d'activités d'enseignement et d'apprentissage efficaces, en vue d'améliorer le rendement pédagogique de la classe. L'évaluation, indissociable des activités d'apprentissage conduites par les enseignants, constitue donc, pour ces derniers, un instrument indispensable au pilotage de son propre enseignement. Une méthode se choisit aussi en fonction du principe de cohérence, c'est-à-dire en fonction de son adéquation aux autres méthodes auxquelles elle est combinée ou articulée. Il nous faut alors trouver un équilibre entre ce que nous pensons possible et souhaitable et la prise en compte fidèle des attentes et des besoins. On peut ainsi préciser que bien qu'il annonce ne pas avoir vocation à promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix, Le CECR a marqué un véritable changement dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les pays européens. Ses orientations, dont la finalité reste l'insertion réussie dans les différentes sociétés occidentales et l'intérêt social, conduisent à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. Le fait de fonder une formation sur une analyse adéquate et détaillée des besoins de l'apprenant peut améliorer considérablement l'attitude et la motivation, dans la mesure où cela contribue à garantir un objectif d'apprentissage bien défini.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2010 « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil n° spécial 1* - p. 97-105 [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Bresil/SPECIAL1/beacco.pdf> [Consulté le 11 août 2018].

- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergies Europe*, n°1, p. 58-73. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Cardinet. J. 1995. *Où mènent les recherches sur la notation scolaire ?* Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'administration scolaire.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Huwer, E. 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires ». *Les Cahiers du GEPE*, N°6. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. [En ligne] : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652> [consulté le 16 juillet 2018].
- Kherra, N. 2011. « L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien ». *Synergies Europe*, n° 6, p. 85-98. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe6/Kherra.pdf> [consulté le 16 juillet 2018].
- Lallement. B, Pierret. N. 2007. *L'essentiel du CECR pour les langues. Ecole, Collège, Lycée*. Paris : Hachette Éducation.
- Meirieu, Ph. 1985. « Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents... *Les cahiers pédagogiques*, n° 239, Décembre 1985.
- Merle, P. 2012. « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? ». *Regards croisés sur l'économie* 2012/2 (n° 12), p. 218-230.
- Oury, F. 1985. « La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page ». *Cahiers pédagogiques*, n° 239, Décembre 1985.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *L'interculturel, Langues modernes*, n° 3/2002. juil.-août-sept. 2002, p. 55-71. [En ligne] : <http://www.Aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article844> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2009. « Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». [En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2011. *Mises au point de/ sur la perspective actionnelle*. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2012 « Perspective actionnelle, éclectisme et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/> [consulté le 26 juillet 2018].
- Rosen, E. 2007. *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Clé Internationale.
- Sourisseau, J. 2013. « L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville ». *Synergies Roumanie*, n° 8, p. 15-30. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20_Sourisseau.pdf [consulté le 26 juillet 2018].
- Tagliante, C. 2006. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.
- Tardieu, C. 2005. « L'évaluation en langues : quelles perspectives ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, p.217-235.
- Weiss, J. 1996. « Évaluer plutôt que noter ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 11, p. 22-34. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3264> ; DOI : 10.4000/ries.3264 [Consulté le 15 septembre 2018].

Notes

1. Selon le site officiel du *Conseil de l'Europe*, il est disponible en 40 langues : Albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, basque, bulgare, catalan, chinois, coréen,

croate, danois, espagnol, espéranto, estonien, finlandais, français, frioulan, galicien, géorgien, grec, hébreu, hongrois, italien, japonais, lituanien, macédonien, moldave, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, serbe (version iékavienne), slovaque, slovène, suédois, tchèque, turque et ukrainien.

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [Consulté le 03 décembre 2019].

2. 2016. Programme de renforcement des capacités pour l'Éducation (CapED). Module thématique « Didactique de la lecture-écriture pour les formateurs de l'éducation non formelle ». Bamako : UNESCO. p. 10.

3. Nous avons adopté une grille d'évaluation élaborée sur le modèle d'évaluation TCF (test de connaissance du français). Le test comprend des questions (n=10) sur la compréhension écrite (QCM).

4. Texte pris du manuel scolaire de troisième année secondaire P137 (ONPS Algérie) : *Appel du directeur de l'Unesco*, d'après Amadou Mahtar M'BOW, courrier de l'UNESCO, février 1984.

5. L'étudiant a été invité à nous répondre oralement en langue française à quelques questions simples.

6. L'évaluation des candidats a tenu compte de l'échelle de compétences proposée par le CECR.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le formateur en classe de préparation au *Diplôme Initial de Langue Française* : individualiser pour mieux former

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Algérie
nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Reçu le 28-07-2019 / Évalué le 02-09-2019 / Accepté le 30-10-2019

Résumé

Afin de connaître ce qu'est véritablement l'enseignement/apprentissage du français pour adultes migrants peu ou jamais scolarisés, rien de mieux que d'être sur le terrain pour rencontrer ses principaux acteurs que sont les formateurs et les apprenants. Ainsi apparaît l'enseignement/apprentissage du français dans toutes ses dimensions et dans toute sa complexité. Au delà des représentations théoriques, les formateurs font souvent face quotidiennement à de véritables défis dans l'exercice de leur métier : accueil des apprenants, repérage de leurs besoins, mise en place et suivi de parcours de formation, enseignement et évaluation continue, conseils et orientation... afin de les amener à une autonomie sociale au moyen de la langue.

Mots-clés : Diplôme Initial de Langue Française, enseignement/apprentissage, adultes peu ou jamais scolarisés, rôle du formateur, individualisation des formations

المكون في قسم تحضير الدبلوم الأولي للغة الفرنسية: التفريد لتكوين أفضل

ملخص: من أجل معرفة حقيقة تعليم / تعلم اللغة الفرنسية بالنسبة المهاجرين البالغين الذين لم يتلقوا سوى القليل من التعليم أو لم يتلقوا أي تعليم ، فلا يوجد شيء أفضل من التواجد على أرض الواقع لمقابلة الجهات الفاعلة الرئيسية المتمثلة في المكونين والمتعلمين. هكذا يظهر تعليم / تعلم اللغة الفرنسية بكل أبعاده وبجميع تعقيداته. إلى أبعد من التمثيلات النظرية ، غالباً ما يواجه المكونون تحديات يومية في ممارسة مهنتهم: استقبال المتعلمين ، تحديد احتياجاتهم ، إنشاء ومتابعة الدورات التدريسية ، التدريس و التقييم المستمر ، النصائح و التوجيه ... لجلبهم إلى الإستقلال الإجتماعي بواسطة اللغة

الكلمات المفتاحية: الدبلوم الأولي للغة الفرنسية - التدريس / التعلم - الكبار الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق - دور المكون - تفريد التكوين

The trainer in the preparation class for the French Language Initial Diploma: Individualizing for better training

Abstract

In order to know what French-language teaching / learning really is for migrant adults with little or no schooling, nothing better than to be on the ground to meet its main actors, trainers and learners. Thus appears the teaching / learning of French

in all its dimensions and in all its complexity. Beyond the theoretical representations, trainers often face real challenges on a daily basis in the exercise of their profession: welcoming learners, identifying their needs, setting up and following up training courses, teaching and continuous evaluation, advice and guidance... in order to bring them to social autonomy through language.

Keywords: Initial Diploma of French Language, teaching / learning, adults little or never schooled, role of trainer, Individualization of training

Introduction

Les apprenants de niveau infra A1.1 représentent une catégorie particulière en raison des besoins spécifiques qu'ils présentent. Ces besoins relèvent principalement de l'écrit car ces apprenants sont souvent peu ou jamais scolarisés. Outre le développement de la compétence de lecture/écriture en société, le but du formateur est de les initier à l'apprentissage. Cette situation à elle seule nécessite une prise en charge singulière. Lorsque ces apprenants partagent le même espace d'enseignement/apprentissage avec des apprenants scolarisés, l'attention à leur accorder doit être intensifiée.

1. Formations linguistiques infra A1.1

Les formations linguistiques conduisant au niveau A1.1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) s'adressent particulièrement aux personnes non ou peu scolarisées dans leur pays d'origine. Elles sont sanctionnées par la délivrance du *Diplôme Initial de Langue Française* (DILF) qui a été créé spécifiquement pour les signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)¹. Les non signataires de ce contrat peuvent y être admis si leurs besoins langagiers le justifient. Alors que pour les premiers, la formation linguistique est obligatoire, elle ne l'est pas pour les seconds. Pour les personnes scolarisées de façon significative dans leur langue maternelle, des parcours allant du A1 jusqu'au B1, exigé lors de la naturalisation, sont proposés. L'ensemble de ce dispositif d'apprentissage est mis en place et géré par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Il a pour but d'accompagner les étrangers qui en ont besoin durant les premières années qui suivent leur entrée sur le territoire français.

En ce qui concerne le degré de maîtrise de la langue, le niveau A1.1 circonscrit « la première compétence consistante identifiable en français, au-dessous de laquelle on ne pourrait pas dire qu'un locuteur *parle français* » (Beacco *et al.*, 2005 : 31). En d'autres termes, il s'étend de la méconnaissance totale de la langue française aux connaissances les plus rudimentaires qui se situent, théoriquement, à mi-chemin entre un « savoir zéro » et une compétence de l'utilisateur élémentaire A1 (*Ibid.* : 16).

Précisons également que même si le niveau A1.1 a été créé pour répondre aux besoins spécifiques des personnes peu ou non scolarisées, il accueille néanmoins des personnes scolarisées lorsqu'elles sont dépourvues des compétences linguistiques minimales en français.

2. Caractéristiques des publics préparant le Diplôme Initial de Langue Française

Le tableau ci-dessous représente les deux grandes catégories d'apprenants que nous venons de citer et le parcours de formations préconisé à chacune d'elles (*Ibid.* : 18-19). Cette distinction tient compte du niveau linguistique initial et du niveau de scolarisation que présente la personne avant son admission en formation.

Publics	Parcours de formation et niveaux de compétence visés	
Publics scolarisés possédant peu ou pas de compétences en français	A1.1 oral et écrit ou A1.1 écrit seul	On peut viser ensuite les niveaux supérieurs : A1, A2 ...
Publics non scolarisés possédant peu ou pas de compétences en français (acquisition de la lecture/écriture)	Formation spécifique en lecture/écriture à A1.1 et A1.1 oral	On peut viser ensuite les niveaux supérieurs : A1, A2 ...

Tableau 1 : Publics orientés en formation A1.1

Afin de cerner clairement les besoins des apprenants de niveau infra A1.1 et montrer la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage qui prend forme en classe, nous développerons séparément ces deux caractéristiques dans les lignes qui suivent².

2.1. Le niveau linguistique initial

Le niveau linguistique initial des futurs apprenants est identifié lors du test de positionnement qu'ils réalisent avant leur entrée en formation. Comme le représente le tableau 2, pour les personnes qui préparent le DILF, ce niveau est déterminé le plus précisément possible.

Compréhension écrite	Expression écrite	Compréhension orale	Expression orale	Interaction
< A1.1	< A1.1	< A1.1	< A1.1	< A1.1
A1.1	A1.1	A1.1	A1.1	A1.1
> A1.1	> A1.1	> A1.1	> A1.1	> A1.1

Tableau 2 : Niveau linguistique initial des apprenants orientés vers le DILF

À chacune des cinq compétences, le niveau identifié peut être inférieur au niveau A1.1 (<A1.1), équivalent (A1.1) ou supérieur à celui-ci (>A1.1). Un niveau équivalent ou supérieur au niveau A1.1 aux cinq compétences équivaut à une orientation vers une formation de préparation au DELF A1. Les orientations vers des formations de préparation du DILF concernent donc les personnes qui ont un niveau inférieur au niveau A1.1 à une ou plusieurs des cinq compétences.

Des disparités relativement importantes apparaissent donc entre les apprenants à l'oral et à l'écrit (niveau plus ou moins proche du A1.1 ou supérieur à celui-ci dans une et/ou l'autre des deux compétences). En d'autres termes, en ce qui concerne l'oral, comme nous allons le représenter sur la figure 1, le niveau est souvent variable. En effet, avec certains apprenants, la communication est impossible vu qu'ils ne comprennent pas le français et ne s'expriment pas avec cette langue. Leur niveau de compétence en langue est nul (Niveau 1 de la figure 1). Avec d'autres, la communication s'établit mais reste très limitée. Leur niveau est plus ou moins proche du A1.1 car ils possèdent quelques compétences en langue mais qui restent très faibles (Niveau 2). D'autres encore ont des compétences en langue équivalentes, voir supérieures au niveau A1.1. (Niveau 3). D'autres enfin, qui ne sont pas toujours des primo-arrivants, présentent quelquefois un niveau à l'oral qui dépasse largement le A1 (Niveau 4)³.

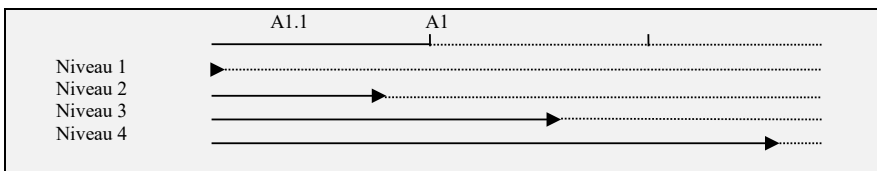


Figure 1 : Niveau initial à l'oral des apprenants préparant le DILF

Quant à l'écrit, la situation est semblable à celle de l'oral car là aussi des écarts importants se manifestent. Comme le montre la figure 2, les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (niveau *découverte*) ne savent ni lire ni écrire aucune langue (Niveau 1). Celles qui ont été peu scolarisées, notamment en français (niveau *exploration* ou *appropriation*) ont un niveau supérieur à celui des précédentes mais n'atteignent pas le niveau A1.1 (Niveau 2). D'autres personnes enfin, en raison de leur scolarisation parfois avancée, ont une maîtrise de l'écriture qui leur permet, même partiellement, de remplir une fiche de renseignement ou d'écrire un message court en français. Leur niveau dépasse ainsi le A1.1 sans toutefois atteindre le A1 (Niveau 3).

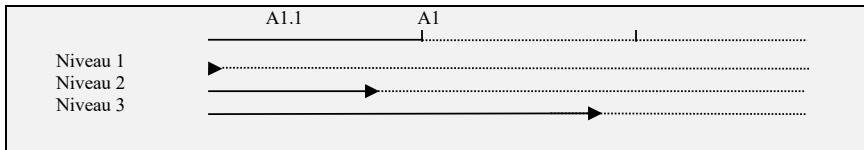


Figure 2 : Niveau initial à l'écrit des apprenants préparant le DILF

Ajoutons que les groupes ne sont pas toujours formés par des apprenants préparant un même diplôme mais sont quelquefois composés par des sous-groupes de niveaux variables. En effet, l'étude que nous avons menée auprès de centres de formation indique que plus de la moitié réunit dans un groupe commun des apprenants préparant le DILF et des apprenants préparant le DELF A1 (64%)⁴. Il en va de même pour la réunion des niveaux A1.1, A1 et A2 (61%)⁵. Cela reflète l'écart relativement important qui peut se manifester entre les apprenants de niveau infra A1.1 et les autres apprenants de niveau supérieur.

2.2. Le niveau de scolarisation

Concernant le degré de scolarisation, celui-ci est également très variable puisqu'il va de l'absence de scolarisation au niveau universitaire. Autrement dit, d'un extrême à un autre. En effet, et pour être plus précis, la même étude que nous venons de citer montre que les apprenants admis en DILF qui ont le niveau primaire sont les plus nombreux (63 formateurs sur 70 en ont dans leurs groupes : 90%). Ils sont suivis de très près par les personnes non scolarisées (61 formateurs sur 70 en ont : 87%). Par ailleurs, plus le niveau scolaire augmente, plus le nombre de personnes diminue : 43 formateurs accueillent des apprenants ayant le niveau collège (61%), 34 ont des apprenants ayant intégré le lycée (49%) et 16 reçoivent des apprenants qui ont un niveau universitaire (23%)⁶.

En résumé, même si la majorité des apprenants entrant en formation sont faiblement (ou jamais) scolarisés, un peu plus de la moitié des formateurs accueillent des apprenants de niveau collège et lycée et près du quart ont des apprenants de niveau universitaire.

Force est donc de constater que certains apprenants ont un avantage sur d'autres en raison de leur scolarisation qui leur facilite l'apprentissage et qui fait apparaître en classe un contraste de niveau significatif. En effet, comme le rappelle Sophie Etienne, « la scolarité est un critère distinctif notable, puisque les personnes scolarisées en France ou à l'étranger ont déjà des compétences confirmées vis-à-vis de la pratique de l'écrit » (2008 : 29). Elles peuvent par exemple prendre des notes pour se rappeler ce qu'elles apprennent. Elle ajoute que même si certains publics

scolarisés doivent acquérir en même temps des compétences orales et écrites, ils « apprennent généralement très rapidement » (*Ibid.* : 30). Cependant, les publics peu ou non scolarisés « doivent non seulement apprendre la langue française, mais également la maîtrise d'un système graphique. Ce sont les capacités linguistiques cognitives et culturelles qui permettent de déchiffrer et de comprendre des textes dans leur environnement, d'utiliser le code graphique et de produire des écrits » (*Ibid.*).

Beacco *et al.* notent qu'une personne qui a été peu ou mal scolarisée « devra passer par le long apprentissage du code écrit avant de maîtriser le niveau A1.1 en réception et production écrites. Dans le même temps et parallèlement, elle atteindra relativement aisément ce même niveau de compétence à l'oral (réception et production) » (2005 : 189). Par contre, « une personne normalement scolarisée pourra atteindre le niveau A1.1 à l'oral comme à l'écrit ou, selon les cas, le dépasser dans la maîtrise de l'une ou l'autre de ces capacités » (*Ibid.*).

En définitive, plusieurs cas de figure peuvent ainsi se présenter lors des formations linguistiques. Les cas extrêmes sont représentés par des apprenants qui réunissent toutes les carences de l'oral et de l'écrit car ils sont complètement non francophones et n'ont jamais été scolarisés. De ce fait, ils ont une méconnaissance totale des sonorités de la langue française comme ils ignorent complètement son système graphique⁷. D'autres apprenants présentent d'autres profils : des francophones en situation d'analphabétisme, ignorant donc la lecture et l'écriture mais connaissant, à des degrés divers, l'oral ou encore des personnes scolarisées mais non francophones, connaissant par conséquent l'écrit, de leur langue maternelle au moins, mais ne maîtrisant pas l'oral. FLE, FLS et alphabétisation se côtoient donc dans un même espace d'enseignement/apprentissage. Ce panorama montre que les apprenants admis en formation de préparation du DILF présentent une hétérogénéité importante. Celle-ci est accentuée par la présence d'apprenants d'autres niveaux, supérieurs au A1.1.

3. Le rôle du formateur linguistique

Si nous parlons de formateur linguistique et non de formateur tout court, c'est parce que cette distinction nous semble utile pour bien cerner notre sujet. En effet, elle permet, d'une part, de signifier que l'un et l'autre ne se valent pas (tout formateur ne peut pas assurer de formation axée sur la langue), et d'autre part, elle précise que la sphère d'intervention du second est plus large que celle du premier. Néanmoins, il n'existe probablement pas de formateur purement linguistique car la complexité des situations rencontrées oblige tout formateur linguistique, à

l'origine spécialiste en la matière, à être polyvalent et à assurer d'autres fonctions en dehors de l'unique enseignement/apprentissage linguistique afin d'apporter des réponses à la fois globales et personnalisées, adaptées aux conditions de vie de chaque apprenant. De même que les autres formateurs qui, par la force des choses, évoluent pour assurer des enseignements linguistiques. De ce fait, vu que certains domaines d'activité se chevauchent inévitablement et rendent difficile la délimitation de chaque activité, un même formateur, qu'il soit ou non spécialisé en langue, peut travailler dans différents domaines⁸.

Dans l'exercice de ses fonctions, le formateur tient ainsi plusieurs rôles : il « est à la fois animateur, médiateur, accompagnateur, évaluateur, organisateur. Il a un esprit d'analyse, de critique, d'initiative et de synthèse. Ses tâches reposent non seulement sur la transmission des connaissances, mais également sur l'accueil, l'accompagnement et le suivi des parcours ». De ce fait, il doit « être à même d'assurer des prestations de service complémentaires » par la connaissance des « différents acteurs du territoire (services sociaux, logement, santé, entreprises) » et le recours à « des dynamiques locales de réseau et de partenariats » mais aussi par l'actualisation constante de ses connaissances (Etienne, 2002 : 12).

En d'autres termes, afin d'accomplir pleinement sa mission, les compétences que met en œuvre le formateur « reposent à la fois sur les connaissances et savoirs à transmettre, sur les techniques de transmission (il s'agit de pédagogie), sur des compétences liées à l'insertion sociale (accompagnement, suivi, redynamisation), à l'insertion professionnelle (médiation, alternance, liens partenariaux, préparation des stagiaires à la recherche d'emploi) et à la connaissance des publics (analyse de demandes, positionnement, construction d'itinéraires, travail interculturel, gestion de l'hétérogénéité) » (*Ibid.*).

Suite à ce qui vient d'être décrit, en classe, en situation d'enseignement/apprentissage, le formateur linguistique a pour mission principale de combler les manques essentiellement communicatifs liés à la vie quotidienne des apprenants. Cette capacité à communiquer, oralement et par écrit, est à définir en étroite collaboration avec chaque apprenant en prenant en compte la dimension sociale propre à chacun. Or, on l'a vu, les manques sont disparates, ce qui oblige le formateur linguistique à moduler la formation (les formations) au sein d'un même groupe. Tantôt, il est formateur FLES, tantôt il est formateur en alphabétisation avec toutes les variations de niveaux qui peuvent se présenter. Le temps des enseignements communs est donc révolu. Le formateur adopte son action en fonction des besoins repérés et l'y adapte.

4. Besoins langagiers et niveaux de langue

Dans les formations donnant accès au A1.1, les niveaux A1 et A2 sont souvent présents. Ils forment tous le premier niveau général correspondant à l'utilisateur élémentaire de la langue. En A1.1, avec les personnes peu ou jamais scolarisées, l'accent est à mettre sur le développement de la compétence écrite. En fonction du degré de non-maîtrise du système d'écriture, *découverte*, *exploration* et *appropriation* sont les trois paliers d'apprentissage qui peuvent être préconisés pour couvrir les besoins langagiers relevant de ce niveau à l'écrit (Beacco *et al.*, 2005 : 169). Cela dit, étant indissociable de tout apprentissage, l'oral est également à prendre en compte pour développer certaines compétences élémentaires : en situation de production et réception orales, amener les apprenants à comprendre quelques expressions quotidiennes habituelles fréquemment utilisées et à en employer certaines pour répondre à des questions concernant leur identité (nom, prénom, âge, profession, état civil, lieu d'habitation, nationalité...). En interaction orale, les conduire à participer à des échanges ordinaires, au moins de manière partielle, au moyen d'énoncés centrés sur un ou deux mots avec la possibilité de recourir à leur langue première ou à d'autres langues acquises lorsque l'interlocuteur est coopératif et bienveillant (*Ibid.* : 32-33). Par contre, pour les personnes ayant suivi une scolarisation, l'oral surtout et l'écrit dans une moindre mesure, sont à cibler.

En A1 et A2, l'enseignement/apprentissage tient compte de l'oral et de l'écrit avec, comme le justifie la communication quotidienne chez les locuteurs de toutes les langues, une importance supplémentaire à accorder à l'aspect verbal de la langue. Bien que l'ensemble des deux niveaux renvoient à l'utilisateur élémentaire de la langue, ils se distinguent néanmoins par une différence dans l'aspect qualitatif de l'utilisation de la langue (étendue, correction, aisance, interaction et cohérence) (CECR, 2001 : 28). En substance, en A1, niveau introductif, l'enseignement/apprentissage a pour objectif de développer une compétence à communiquer langagièrement de façon simple avec des interlocuteurs coopératifs et prêts à parler lentement. Les interactions se matérialisent avec « des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets » (*Ibid.* : 25). En A2, niveau intermédiaire, en plus des expressions simples, ce sont les phrases qui sont employées en famille, dans les commerces et au travail et qui forment « des domaines immédiats de priorité » qui sont à privilégier. Elles permettent d'échanger avec son entourage « lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels » (*Ibid.*).

Il est à signaler que ce niveau, à l'instar du précédent, peut être décomposé en deux : A2.1 et A2.2⁹. En effet, le *Cadre* reconnaît que « la frontière entre les niveaux est toujours un lieu subjectif » (*Ibid.* : 31). D'où l'intérêt « d'une approche de type hypertexte » qui présente « un ensemble de niveaux et/ou de descripteurs qui peuvent être « découpé » par différents utilisateurs selon les niveaux locaux qui existent en fait, et en des points différents, afin de répondre aux besoins locaux et de rester pourtant relié au système général » (*Ibid.*). Cette hiérarchisation en niveaux inférieurs présente l'intérêt de permettre une catégorisation plus fine des apprenants en fonction de leurs besoins. La précision de ces derniers se trouve ainsi facilitée car elle correspond à l'identification des domaines d'utilisation de la langue par les apprenants dans des situations qui s'inscrivent dans des contextes à préciser au début de la formation. Ainsi, un répertoire de compétences précis peut être établi pour répondre au mieux aux attentes de chaque apprenant.

Conclusion

Lorsque les apprenants qui préparent le DILF partagent les mêmes groupes avec des apprenants qui préparent d'autres diplômes destinés à des personnes scolarisées, l'hétérogénéité devient de plus en plus importante. Par conséquent, plus un groupe d'apprenants est hétérogène, plus le formateur doit être attentif aux spécificités de chacun. Avant la formation, il analyse les besoins langagiers et identifie les contextes et situations d'utilisation de la langue. Il en va de même pour le programme et les objectifs de formation qu'il détermine. En classe, lors des formations, son enseignement est dicté par toutes ces données et se concrétise par une individualisation de celui-ci. Ainsi chaque apprenant développe des compétences linguistiques propres à sa situation qui ne peuvent être confondues avec celles des autres apprenants.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Etienne, S. 2008. *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier.
- Etienne, S. Octobre 2002. Analyse des fonctions des formateurs AEFTI : essai de définition du métier de formateur AEFTI 2001-2002. In : Hors série de *Savoirs et Formation*. p. 12-32.
- Lalilèche, N. 2014. *Enseignement/apprentissage donnant accès au Diplôme Initial de Langue Française et appropriation linguistique des primo-arrivants : Analyse de la situation dans les centres de formation*. Thèse. Université Paris VIII.

Notes

1. En 2016, le CAI est remplacé par le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR).
2. D'autres éléments sont également à prendre en compte en raison de leur influence sur la formation : le profil social des apprenants (situation familiale, professionnelle, etc.), les raisons de leur présence en France (économiques, politiques, familiales, etc.) et leur âge.
3. Il s'agit souvent de personnes établies en France depuis des périodes plus ou moins longues. Avec le temps et grâce au contact avec la langue, elles ont développé des compétences orales. Cependant, l'écrit reste lacunaire car certaines n'ont pas été scolarisées dans le passé.
4. Réponses à la question *Arrive-t-il à votre structure de mettre dans un même groupe des stagiaires préparant le DILF et des stagiaires préparant le DELF A1 ?*
5. Réponses à la question *Arrive-t-il à votre structure de mettre dans un même groupe des stagiaires préparant le DILF et des stagiaires préparant d'autres diplômes (DELF A1 et DELF A2, par exemple) ?*
Ces données sont issues de notre recherche doctorale qui s'intéresse à l'influence des pratiques des centres de formation sur les résultats du DILF. L'enquête réalisée concerne 70 formateurs répartis sur 31 départements métropolitains.
6. Réponses à la question *Quel est le niveau scolaire des stagiaires préparant le DILF que vous accueillerez dans votre structure ?*
 - Non scolarisé
 - Primaire
 - Collège
 - Lycée
 - Autre
7. Les personnes se trouvant dans cette situation sont souvent des personnes d'un âge avancé qui n'ont pas été scolarisées.
8. Même si les organismes de formation forment régulièrement leurs personnels afin de s'adapter à la demande en transformation constante, il faut préciser que la réglementation actuellement en vigueur exige que les formateurs affectés aux formations linguistiques soient en possession d'un Master dit Français Langue d'Intégration (FLI). Concernant les salariés déjà en poste, ils doivent suivre une formation spécifique.
9. Un découpage encore plus fin peut être envisagé : A2.1 à scinder en A2.1.1 et A2.1.2 et A2.2 en A2.2.1 et A2.2.2.

Synergies Algérie n° 27 / 2019



Didactique
de la traduction
et traductologie





De quelques usages déviants du relatif chez les arabophones

Mohammed Mehdaoui

Faculté Polydisciplinaire de Taza
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah- Fès, Maroc
mehda_m@yahoo.fr

Reçu le 24-07-2019 / Évalué le 17-09-2019 / Accepté le 20-11-2019

Résumé

Cette étude se propose de comparer la syntaxe de la relative en arabe et en français pour établir les erreurs fréquentes autour des pronoms relatifs dans cette dernière langue (L2) qui peuvent s'expliquer par l'analogie avec le système de la langue arabe (L1). Elle ne retiendra de ces erreurs dites «interférentielles» que le cas de la cooccurrence du pronom personnel et du pronom relatif. Elle expliquera partiellement, par un simple transfert structural de l'arabe, la tendance très accusée chez les apprenants arabophones² à réaliser en français, dans la subordonnée relative, une anaphore après un pronom relatif en dépit du rôle aphoristique de celui-ci, et exclura les autres emplois fautifs, de l'ordre du choix du relatif par exemple, imputables à d'autres facteurs. Ce faisant, elle tend à relativiser quelque peu l'impact de la langue maternelle sur les apprenants du français.

Mots-clés : proposition relative, anaphore, interférence, référent

بعض استعمالات الاسم الموصول في الفرنسية عند الناطقين بالعربية

ملخص- نظرات في الموصول في العربية والفرنسية

يروم هذا البحث النظر في الجملة الموصولة في اللغتين العربية والفرنسية والأخطاء الشائعة بين المتعلمين العرب الذين يلحقون بالموصولات الفرنسية ضميراً عائداً على غرار ما هو معمول به في لغتهم الأم. ويخلص إلى أن مثل هذا الخطأ يجد ما يبرره في تداخل اللغتين على عكس ما يجري بالنسبة لأخطاء أخرى شائعة لا تنضوي تحت هذا المبرر والتي هي من قبيل المعرفة الناقصة باللغة الأجنبية كلمات مفاتيح الجملة الموصولة - الاحالة البعدية - تداخل اللغات - المرجع

Non-standard use of French relatives by Arab speakers

Abstract

This paper deals with the relative clauses in arabic and french languages. It aims to show that from series of errors that arabic learners do when using french relatives only a few are interferentiel mistakes. For instance, the addition of an anaphora to the french relative pronoun as required by their native language. Thus this type of faults can really be considered as an interference phenomena. For other faults other reasons must be given like poor language knowledge.

Keywords : relative clause, anaphora, interference, referent

Introduction

Quand ils ne décrivent pas les erreurs sur les relatives seulement comme un trait constitutif d'une interlangue spécifique (Derbal, Tamine, 1984) ou ne font, en les traitant, aucune mention aux langues de base des apprenants (Descamps, 1974)³, les études contrastives mettant en jeu l'arabe et le français expliquent, en général, les convergences structurales dans les structures relatives entre ces deux langues par l'interférence (Cf. entre autres Véronique, 1983). Le décumul du relatif (Akouaou, 1992), ou l'omission de son rôle aphoristique est une de ces erreurs qui explique l'adjonction fautive d'un pronom personnel qui provoque le double emploi en présence du pronom relatif (Ben Hamida, 2009). La réalisation de cette anaphore s'explique par un simple transfert structural : en calquant le modèle de leur langue maternelle, les apprenants, marocains (Mdibah, 1980 ; Akouaou, 1992) et tunisiens (Ben Hamida, 2010) reprennent, en présence d'un relatif, l'antécédent au moyen d'une anaphore pronominale. Par un retour sur les déficiences à propos des relatifs constatées chez nos étudiants (voir 2.1. ci-dessous) dont nous rendons compte dans l'étude du corpus, nous tenterons de dégager les erreurs strictement interférentielles relatives aux usages que font ces derniers des pronoms relatifs dans leur pratique du français.

1. Méthodologie

Ne pouvant rendre compte de toutes les difficultés rencontrées par nos étudiants⁴ dans les exercices du thème et de la version, ce travail se limite à dégager les erreurs dues aux (mauvais) usages des relatifs français qui s'expliquent partiellement par des transferts de la langue maternelle. Il ne considère donc pas les erreurs qui prennent source dans une connaissance insuffisante du système langagier français.

Source d'interférence : arabe dialectal ou littéral ?

Étant donné la situation de diglossie dans le paysage linguistique (aussi bien marocain que tunisien), il est difficile de trancher la question de la langue à partir de laquelle se réalisent les transferts vers la langue cible, autrement dit de faire la part des transferts qui proviennent de l'arabe littéral ou dialectal. Les erreurs interférentielles sont alors considérées en tenant compte de l'une ou de l'autre langue.

Ce que font pour le Maroc Mdibah (1980) et Akouaou (1992), pour ne citer qu'eux, qui privilégient le dialectal auquel ils imputent les cas de ces transferts. Pour la Tunisie, consciente du dédoublement de la source d'interférence qui peut avoir

pour origine tant le dialecte tunisien que la langue arabe, Ben Hamida néglige cette différence et considère ce qu'elle appelle *les structures de l'arabe en général*, incluant le dialectal et le littéral. Nous avons opté pour ce dernier, en raison des conditions dans lesquelles ont été soumis les différents tests d'une part, et d'autre part de l'enseignement de la traduction auquel nos étudiants ont été initiés.

1.1. Epreuve et tests

Source d'erreurs fréquentes, les pronoms relatifs opposent aux étudiants d'énormes difficultés. Trois types d'exercices, qui - il est important de le préciser - ne présentent pas de difficultés, ont été proposés aux étudiants (une centaine environ).

1) un exercice de thème où ils étaient appelés à rendre en français des phrases relatives de l'arabe du type :

الذي أعرف أباه جاء الولد

(L'enfant dont je connais le père est venu)

2) une version où, comme contrainte, nous leur avons imposé un début pour chaque phrase à compléter : par exemple ... وجدت الكتاب ...

وجدت الكتاب الذي أضعته

(J'ai trouvé le livre que j'ai perdu),

en vue de recueillir des réponses homogènes dont le dépouillement serait aisé. Cet exercice entend surtout vérifier chez les étudiants le recours ou non à une anaphore : le (هو), pronom de rappel, en l'occurrence dans أضعته ;

3) un dernier exercice où il fallait tout simplement relier deux phrases par un pronom relatif convenable. Exemple : j'ai croisé le cousin de Marie. Je ne connais pas le nom du cousin de Marie.

1.2. Analyse

Exercice 1

L'anaphore n'est pas toujours marquée. Elle est parfois omise dans, par exemple,

وصل الأستاذ الذي أعرف

waṣala l-'usta:du l-ladi: 'a'rifu

le professeur que je connais est venu

au lieu de

وصل الأستاذ الذي أعرفه

wašala l-'usta:du l-lađi: 'a'rifuhu

où le clitique est effacé, ou encore dans

وجدت الكتاب الذي أضعت

wağadtu l-kita:ba l-lađi: 'ađa'tu

j'ai trouvé le livre que j'ai perdu

mis pour

أضعته ووجدت الكتاب الذي

wağadtu l-kita:ba l-lađi: 'ađa'tuhu

Exercice 2

Il est certainement plus facile de traduire de la langue étrangère vers sa langue maternelle ; plus difficile lorsque nous traduisons dans le sens inverse.

Ainsi, la difficulté inhérente au pronom *dont*, qui est sans doute le pronom relatif dont l'emploi est le plus délicat, conduira les étudiants, afin de contourner la difficulté, à dire (1) à la place de (2) même s'ils impliquent des contenus sémantiques différents :

(1) Je n'ai pas de nouvelles de l'homme que j'ai vu.

(2) J'ai vu l'homme dont je n'ai pas de nouvelles.

Nous rendons compte ci-dessous, avec un peu plus de détails, des difficultés les plus fréquentes. Soit les exemples (3) et (4) :

(3) L'enfant dont je connais le père est arrivé

(4) J'ai vu l'enfant dont nous avons parlé

Dans (3), beaucoup d'étudiants, ne trouvant pas le bon relatif *dont*, utilisent, indifféremment, d'autres pronoms : *qui* ou *que*. Ceux qui recourent au relatif *dont* le doublent d'une anaphore. On trouve alors :

(3a) L'enfant dont je connais son père est venu

avec une anaphore possessive⁵ *son père* au lieu de *le père* (le + N), *dont* permettant d'identifier le possesseur.

Dans (4), le pronom *que* est mis parfois à la place de *dont*. D'autres fois, c'est le pronom *qui* qui est cumulé avec une expression anaphorique de *lui*, *sur lui* :

(4a) J'ai vu le garçon qui on a parlé de lui.

Dans la phrase (5) qui suit :

(5) J'ai vu l'enfant que je connais

les scores sont meilleurs. Il reste malgré tout des étudiants qui troqueront le *que* pour *qui* ou *dont* associés à une anaphore (*qui...* + *le* ; *dont...*+ *le*) ou dédoublent *que* d'une reprise pronominale (*que...*+ *le*) :

(5a) J'ai vu le garçon que je le connais.

(5b) J'ai vu le garçon qui je le connais.

Exercice 3

Les relatives (6) et (7) qui suivent :

(6) J'ai croisé le cousin de Marie dont je ne connais pas le nom

(7) J'ai vu l'homme dont je n'ai pas de nouvelles

sont omises au profit de phrases déclaratives où il n'y a plus de relativisation ; dans lesquelles il y a reprise de l'antécédent au moyen d'un anaphorique comme dans les propositions (6a) et (7a) qui sont simplement juxtaposées :

(6a) J'ai croisé le cousin de Marie. Je ne connais pas son nom.

(7a) J'ai vu l'homme. Je n'ai pas de nouvelles de lui.

Nous venons de voir par ailleurs comment les étudiants choisiront de dire (1) à la place de (2) (que nous rappelons) lorsqu'il leur faut relier par exemple les deux phrases :

J'ai vu l'homme. Je n'ai pas de nouvelles de l'homme

(1) Je n'ai pas de nouvelles de l'homme que j'ai vu.

(2) J'ai vu l'homme dont je n'ai pas de nouvelles.

Même quand il leur arrive d'employer *dont*, ignorant sa valeur de reprise qui, contrairement à **الذي**, *l-laḏī* (= *qui* ou *que* selon les cas) « exclut la marque de la possession », les étudiants semblent l'utiliser comme simple lien entre deux propositions. L'antécédent est repris alors au moyen du pronom possessif *son* comme dans (6a) :

(6a) J'ai croisé le cousin de Marie dont je ne connais pas son nom.

Enfin, confondant, parfois, *dont* et *duquel*, ils diront (8b) au lieu de (8a) :

(8a) C'est un excellent travail dont tu peux être fier.

(8b) C'est un excellent travail duquel tu peux être fier.

1.3. Bilan

En général, le test montre :

- a) une faible maîtrise chez les étudiants de l'usage et des fonctions des relatifs.
- b) l'emploi restreint des pronoms *que* et *qui*, dont le maniement est plutôt simple, augmentés d'une anaphore (en dépit d'une batterie, très riche en formes, de relatifs français).

L'unique forme de base du relatif en arabe, **الذي**, *l-lađi* (= *qui* ou *que* selon les cas) qui se décline, éventuellement, au duel et au pluriel, ne peut pas expliquer l'emploi de *qui* à la place de *que* et inversement. Il n'est pas sûr que l'arabophone convertisse toutes les conjonctions en *que*. S'il recourt à cette transposition, cela ne peut pas être toujours expliqué par la nature du subordonnant arabe. Il ne s'agit d'erreur interférentielle que lorsqu'on opère conformément à sa langue maternelle en introduisant des subordonnées relatives par des pronoms relatifs doublés de la reproduction de l'antécédent par un pronom anaphorique. Si la plupart des étudiants forment leurs relatives selon la structure arabe, il n'est pas vrai qu'ils mettent *qui* - comme on le dit (voir plus bas) - partout où le relatif ne doit pas être sujet.

2. De l'anaphore en arabe : d'autres exemples

Avant de revenir sur ces problèmes, remarquons d'abord qu'en plus des anaphores présentes dans les relatives qui permettent de reprendre l'antécédent comme dans (9), la langue arabe établit, de façon très nette, les reprises anaphoriques, en particulier dans (10) et (11) où la connexion entre les constituants est opérée au moyen de l'anaphorique (⊙) qui renforce la cohésion entre la proposition circonstancielle d'état nominale (الحال) et le nom déterminé (معرفة) sur lequel tombe cette proposition dans (10) d'une part, et d'autre part, entre la proposition qualificative (النعته) et l'antécédent, ou nom à qualifier, indéterminé (نكرة) dans (11).

(9) جاء الرجل الذي أكرمته

ğa: 'a r-rağulu l-lađi: 'akramtuhu

L'homme que j'ai honoré est venu

(10) ذهب خالد دمعته متحدر[⊙]

đahaba ħa:lidun dam'uhu mutaħaddirun

Khalid est parti les larmes aux yeux

(11) أقبل رجل دمعته متحدر[⊙]

'aqbala rağulun dam'uhu mutaħaddirun

un homme est venu les yeux en larmes

La même connexion s'établit dans les phrases nominales du type (12) assurant le lien entre le sujet thématique, ou thème, et son prédicat :

(المؤمن قلبه طاهر) 12)

al-mu`minu qalbuha ṭa:hirun

le croyant, il a le coeur pur

La cohésion propositionnelle se trouve donc régulièrement renforcée dans cette langue par un suffixe pronominal appelé pronom de rappel (العائد), qui assure l'unité syntaxique en agissant comme un renfort de cohésion. On peut à cet effet comparer (13), (13a) et (13b)

(أحب البطيخ كثيرا. اشتريت منها ثلاث حبات منه) 13)

(13a) I like very much watermelons. I bought three.

(13b) J'aime beaucoup les pastèques. J'en ai acheté trois.

De l'anaphore zéro de l'anglais à la proforme *en* du français, il y a, comme dans notre exemple en arabe, cumul de deux marques cohésives, à savoir حبات et منه.

Sur ce point, les langues divergent beaucoup. Voici un autre exemple qui compare la syntaxe de l'anglais et du français : là où l'anglais utilise une proforme comme dans (14a), à savoir *it*, le français utilisera l'anaphore « zéro » comme dans (14b) :

(14a) He has taken his car to the garage and thought he'd drive back home in it⁷.

(14b) Il avait amené sa voiture au garage, et il pensait qu'il allait rentrer chez lui avec *Æ*.

L'arabe ici encore réalisera, à l'instar de l'anglais, une anaphore qui joue comme élément cohésif de ces deux phrases, en l'occurrence بها coréférentiel à سيارته .

3. Erreurs interférentielles (désormais EI)

De toutes les erreurs fréquentes autour des pronoms relatifs que Ben Hamida explique par l'analogie avec le système de L1 (= la langue arabe), il ne faut retenir que celui de la cooccurrence du pronom personnel anaphorique et du pronom relatif. Pour le reste, que l'on considère l'interférence comme la '*présence d'un élément linguistique dans une langue à laquelle cet élément est étranger*' ou même '*une donnée fautive, conséquence d'un accident entraîné par le contact entre les langues*', ni l'usage du pronom relatif *que* au lieu de *qui* ni celui de *qui* au lieu de *que* ne sont, à notre avis, des EI comme semble l'admettre Ben Hamida⁸. Ce seraient plutôt des écarts par rapport à la norme du français pour ne pas dire emplois fautifs, imputables à la non-maîtrise de la langue⁹.

Il ne s'agit pas davantage d'El dans les cas de l'usage de *dont* à la place d'un pronom relatif composé qui s'expliquerait pour Ben Hamida par la non-disponibilité en L1 de la distinction pronom relatif simple/pronom relatif composé, du fait simplement déjà qu'il n'existe pas de terme équivalent au relatif *dont* en arabe :

« A l'inexistence d'une forme de base unique en français s'ajoute le dédoublement des pronoms relatifs simples d'une part et composés d'autre part. Cette distinction, non pertinente en arabe, expliquerait l'analogie avec le système de L1 : - l'usage de *dont* à la place d'un pronom relatif composé. » (Ben Hamida, 2009 : 112).

L'auteur lui-même conviendra plus loin que, dans ses propres exemples, « l'usage d'un pronom relatif simple au lieu d'un composé est une confusion liée à la construction du verbe, d'où les erreurs fréquentes autour du pronom *dont* en particulier. » (Ben Hamida, 2009 : 113).

Ici encore il s'agit, à notre avis, d'une déficience due à la non-maîtrise des pronoms relatifs du français, simples ou composés. Raison qui nous oblige à ne pas tenir compte du mauvais choix de la conjonction parallèlement à la reproduction du pronom anaphorique qui répercute l'antécédent en présence d'un relatif.

3.1. De la généralisation du *que*

Deux raisons nous empêchent d'admettre que *qui* est toujours remplacé par *que*, dont l'usage est soi-disant généralisé chez les apprenants arabophones.

D'un côté, la forme du relatif de l'arabe *الَّذِي*, *l-lađi* (= *qui* ou *que* selon les cas), indépendante de sa fonction, et sa morphosyntaxe invariable ne pourrait pas expliquer l'utilisation du relatif *que* au lieu de *qui* car cela se traduirait par une généralisation du *que*. Ce qui est loin d'être le cas. Dans notre corpus, comme dans celui de Ben Hamida, loin d'assister à la tendance à un *corrélat unique*, il y a plutôt choix aléatoire entre l'un et l'autre et non neutralisation de l'opposition *qui* / *que*.

Bien que Akouaou ne produise que des exemples de *corrélat unique* (i.e. *que*) :

C'est moi que j'ai gagné

Un café que je le connais bien

nous pouvons relever, dans notre corpus, avec des proportions presque égales, des exemples du type (15a) et (15b), phrases qui ont en commun de développer une anaphore *son* quel que soit le choix du relatif, correct ou incorrect.

(15a) Le garçon qui je connais son père.

(15b) Le garçon que je connais son père.

De l'autre, nombre de descriptions s'accordent à expliquer le dédoublement de *que*, corrélat unique qui réduit le système des relatifs français, d'une anaphore, qui répercute l'antécédent surtout en français populaire, par des déficits linguistiques et/ou des besoins de communication. En français populaire, à l'oral, *que* serait un « mot-outil » (Brunot, 1922)¹⁰, un « pur conjonctif » (Brun, 1931)¹¹, une « conjonction vide » (Frei, 1929) ou encore un « corrélatif unique » (Guiraud 1965) .

3.2. Une explication partielle

Jusqu'ici nous avons convenu d'expliquer le dédoublement du relatif par une anaphore en français par l'interférence de l'arabe. Partiellement vraie, cette explication ne s'avère plus quand on sait la tendance à effacer parfois l'anaphorique même en arabe de nos jours.

Suppression de l'anaphore en arabe

Si Ben Hamida soutient, d'une part, qu'en arabe littéral et dans le dialecte tunisien « *la cooccurrence du pronom personnel et du pronom relatif est parfaitement grammaticale ; la suppression du pronom personnel serait, contrairement au français, agrammaticale* » et d'autre part que « *ce double emploi (= l'adjonction d'un pronom personnel au pronom relatif) n'est ressenti en tant que tel ni en arabe dialectal ni en arabe littéral puisque la cooccurrence du pronom personnel et du pronom relatif est parfaitement grammaticale ; la suppression du pronom personnel serait, contrairement au français, agrammaticale* » (Ben Hamida, 2009:114), elle ne donne pour exemple que celui-ci :

كثرة الاستعارات التي يمكننا تصنيفها حسب مختلف التحويلات الدلالية
* كثرة الاستعارات التي يمكننا تصنيف حسب مختلف التحويلات الدلالية

[*L'abondance [...] des métaphores que nous pouvons les classifier suivant les différents transferts sémantiques] pour démontrer que, dans les subordonnées relatives de l'arabe, le pronom de rappel est obligatoire.

Il n'est pas rare cependant de rencontrer dans notre corpus des exemples du type (16), où أعرف est mis à la place de أعرفه, dans lesquels il y a ellipse du pronom de rappel, comme si le relatif de l'arabe cumulait à son tour une double fonction de subordonnant et d'anaphore.

16) الذي أعرف الاستاذ وصل

wašala l-'usta:du l-lađi: 'a'rifu

le professeur que je connais est arrivé

Cette tendance est cependant limitée. Elle ne concerne pas, par exemple, les cas obliques où l'anaphore, obligatoire, résiste à tout effacement tels que (17) et (18) :

(17) سلمت على الولد الذي أعرف أباه

sallamtu 'ala: l-walaḍi l-laḍi: 'a'rifu abāhu

J'ai salué l'enfant dont je connais le père

(18) رأيت الولد الذي تكلمنا عنه

ra'aytu l-walada l-laḍi: takallamna: 'anhu

j'ai vu l'enfant dont nous avons parlé

Or il se trouve que l'exemple de Ben Hamida est oblique. D'où l'anaphore obligatoire. En dehors de ce cas, le choix est facultatif. D'où la tendance à effacer le pronom de rappel chez les mêmes étudiants qui, tout en disant (19), sont enclins à dire, en arabe, moyennant la suppression de l'anaphore, (20) et (21) au lieu respectivement de (20a) et (21a), ou encore (22) et (23) :

(19) J'ai salué le professeur que je l'ai vu

(20) وجدت الكتاب الذي أضعت

waḡadtu l-kita:ba l-laḍi: 'aḍa'tu

J'ai trouvé le livre que j'ai perdu

(21) سلمت على المدير الذي التقيت عند باب المدرسة

sallamtu 'ala: l-mudi:ri l-laḍi ltaqaytu 'inda ba:bi l-madrasati

J'ai salué le proviseur que j'ai rencontré devant l'entrée de l'école

(20) وجدت الكتاب الذي أضعته

waḡadtu l-kita:ba l-laḍi: 'aḍa'tuhu

J'ai trouvé le livre que j'ai perdu

(21) سلمت على المدير الذي التقيت به عند باب المدرسة

sallamtu 'ala: l-mudi:ri l-laḍi ltaqaytu 'inda ba:bi l-madrasati

J'ai salué le proviseur que j'ai rencontré devant l'entrée de l'école

(22) وجدت الكتاب الذي فقدت

waḡadtu l-kita:ba l-laḍi: faḡadtu

J'ai trouvé le livre que j'ai perdu

(23) احفظ ما تعلمت

'ihfaz ma: ta'allamta

N'oublie pas ce que tu viens d'apprendre

Effacement dont ils sont conscients - il importe de préciser - car les mêmes étudiants n'opèrent jamais de suppression du pronom de rappel avec un N indéterminé comme dans :

(24) أستاذ أعرفه هذا

ha:ḍa 'usta:ḡun 'a'rifuhu

c'est un professeur que je connais.

Conclusions

Nous avons essayé de montrer ici :

1) que si l'on ne peut pas exclure l'explication du relatif doublé d'une anaphore en français, dans la pratique du français des arabophones, par un simple transfert structural, il reste que cette explication est partielle étant donné la généralisation du corrélat unique *que*, associé à la réalisation d'une anaphore à l'oral en français populaire ;

2) que l'on ne peut pas trancher la question de la langue source de ces transferts, étant donné que l'idiosyncrasie examinée est aussi fréquente chez les étudiants tunisiens que marocains et que peuvent intervenir ici, concurremment avec l'arabe littéral, les dialectes parlés dans les aires considérées. Ce qui incite à relativiser quelque peu l'impact de l'une ou de l'autre de ces langues ;

3) que les erreurs de l'ordre de l'usage du pronom relatif *que* au lieu de *qui*, ou inversement, qui sont davantage des écarts par rapport à la norme du français, ne peuvent être considérés comme des EI.

Les faits constatés ne pouvant être interprétés dans le sens d'une explication unique et exclusive, ce travail a pour seul mérite d'avoir prolongé et approfondi le problème dans l'espoir de trouver une meilleure explication aux phénomènes ici considérés.

Bibliographie

- Akouaou, A. 1992. « Les idiosyncrasies en subordonnée relative entre la causalité interne et l'analogie externe ». [En ligne]. <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/akouaou.html> [consulté le 15 juillet 2019].
- Ben Hamida, T. 2009. « Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français ». *Synergies Tunisie*, n° 1. p. 105-117. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf> [consulté le 15 juillet 2019].
- Derbal, M., Tamine, J.P. 1984. « Apprentissage du français par les adultes en milieu bilingue ». *Le Français moderne*, n° 189. p. 46-49.
- Frei, H. 1929 [1982]. *La Grammaire des fautes*. Paris Geuthner. Spatkine Reprints, Genève-Paris.
- Giacomi, A. 1983. « Approche de la relative dans un corpus de français parlé ». *Langage et Société*, n° 25. p. 41-60.
- Guiraud, P. 1965. *Le français populaire*. Paris : P.U.F.
- Kleiber, G., Schnedecker, C., Theissen, A. (éds) 2006. *La relation partie-tout*. Peeters : Louvain-Paris. Bibliothèque de l'information grammaticale.
- Kouloughli, D.-E. 1999. Ya-t-il une syntaxe dans la tradition arabe ? In : Histoire, Épistémologie, Langage, Tome 21, fascicule 2. *Constitution de la syntaxe*. p. 45-64.
- Larrea, P. 2012. Constantes et spécificités des procédés anaphoriques : étude contrastive de quelques marqueurs en anglais et en français. In : Camille Denizot, Emmanuel Dupraz. *Anaphore et anaphoriques : variété des langues, variété des emplois*. p. 15-32.

- Maingueneau, D., Charaudeau, P. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Poncharal, B. 2010 « La traduction de l'anaphore dans la prose de pensée ». *Palimpsestes* [En ligne], 23 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2012. URL : <http://journals.openedition.org/palimpsestes/454> ; DOI : 10.4000/palimpsestes.454 [consulté le 15 juillet 2019].
- Reggiani, C. 2002. La référénciation anaphorique. In : *Styles, genres, auteurs : Montaigne, Bossuet, Lesage, Baudelaire, Giraudoux*. Textes réunis par Anne-Marie Garagnan. Paris : Presses universitaires de Paris-Sorbonne.
- Salles, M. 2015 « Anaphore possessive et anaphore associative : le cas des noms collectifs », *Discours*, n° 16.

Notes

1. On verra qu'en arabe la connexion est assurée au moyen d'une anaphore (ضمير عائد) entre le relatif (الاسم الموصول) et la relative (صلة الموصول).
2. Nous travaillons sur un échantillon d'étudiants de 2ème et de 3ème année de la faculté de Taza que nous initions à la traduction.
3. Cité par Akouaou (1992). Travail auquel nous n'avons pas eu accès.
4. Il s'agit des étudiants de S3 et S5 de la filière des études françaises de la faculté de Taza.
5. Ce qui n'est pas sans rappeler le défini associatif qui apparaît en arabe plus distendu, moins cohésif. Raison qui fait que son usage dans cette langue est plus restreint qu'en langue française. La concurrence entre ces deux types d'anaphore si, elle n'est pas tout-à-fait établie en français, l'est encore moins en arabe. D'où la tendance chez les apprenants arabophones à dire par exemple *Paul est sorti, ses yeux brillants* au lieu de *les yeux brillants*. Voir pour la différence entre anaphore possessive et anaphore associative : Kleiber (2006) et Salles (2015).
6. (11) peut être comparé à جاء على متهل الوجه, construction où deux termes sont en état d'annexion (حالة الأضافة) et où le pronom, qui sert à lier la proposition d'état à son antécédent, n'apparaît pas.
7. Exemples empruntés à Paul Larreya (2012).
8. « L'El naît du fait que le système des pronoms relatifs en français et celui des relatifs en arabe présentent des points communs mais aussi des différences essentielles, d'où le caractère résistant des erreurs qui suivent : - L'usage du pronom relatif que au lieu de qui... - L'usage du pronom relatif qui au lieu de que. » (2009 : 112)
9. En français, la forme des pronoms relatifs dépend de leur fonction : qui, sujet ; que, COD, etc.
10. Cité dans Giacomi (1983).
11. *Ibidem*.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le dictionnaire : un outil d'aide dans les examens de traduction ?

Ibada Hilal

Université de Jordanie, Jordanie
ibada01@yahoo.fr

Reçu le 31-10-2019 / Évalué le 24-11-2019 / Accepté le 03-12-2019

Résumé

Intéressée par les différentes opinions concernant l'utilisation du dictionnaire dans les examens de traduction, cette étude vise à vérifier les hypothèses de traduction sans dictionnaire par rapport à celle avec dictionnaire. Les sujets sont au nombre de 100 étudiants de troisième année d'université, arabophones qui apprennent le français comme langue étrangère. Deux groupes du même niveau en langue française, chacun de 50 étudiants, ont traduit un texte de type journalistique rédigé en français vers l'arabe. Un groupe a traduit le texte avec un dictionnaire et l'autre a traduit le même texte sans dictionnaire. Les dictionnaires utilisés étaient électroniques mobiles de tout type, bilingue et monolingue. Des erreurs surtout lexicales ont été détectées et analysées de manière statistique. Les tests révèlent une différence en faveur de la traduction avec l'aide de dictionnaires. Toutefois, des recherches ultérieures en la matière sont nécessaires.

Mots-clés : traduction sans dictionnaire, traduction avec dictionnaire, erreurs lexicales, dictionnaires électroniques, examen

القاموس أداة مساعدة في الترجمة ؟

الخلاصة: تهدف هذه الدراسة والرجوع إلى الآراء والدراسات المختلفة التي تتعلق باستخدام القاموس في امتحانات الترجمة إلى التحقق من النظريات المتعلقة بالترجمة دون استخدام القاموس مقارنة بتلك المتعلقة بالترجمة باستخدام القاموس. اعتمدت هذه الدراسة على ترجمة 100 طالب جامعي ناطق باللغة العربية وفي السنة الثالثة من دراستهم للغة الفرنسية كلفة أجنبية. قامت مجموعتان بنفس المستوى اللغوي بالفرنسية كل مجموعة من 50 طالب بترجمة نص صحفي مكتوب باللغة الفرنسية إلى اللغة العربية. حيث قامت مجموعة بترجمة النص باستخدام القاموس وقامت الأخرى بترجمة النص نفسه ولكن بدون استخدام القاموس. يُشار إلى أن القواميس المستخدمة كانت عبارة عن قواميس إلكترونية. كانت هذه القواميس متنوعة بين ثنائية اللغة وأحادية اللغة. قامت هذه الدراسة باستخراج الأخطاء المعجمية خاصة وتحليلها إحصائياً فتصل في النهاية إلى نتيجة لصالح الترجمة باستخدام القواميس. ومع ذلك، فإننا نرى أن مزيداً من الأبحاث في هذا المجال ضرورية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة بدون استخدام قاموس؛ ترجمة باستخدام قاموس؛ أخطاء معجمية؛ قواميس إلكترونية؛ امتحان.

Dictionary: a help tool in translation exams?

Abstract

Interested by the different opinions concerning the use of the dictionary in translation exams, this study aims to verify the hypotheses of translation without

dictionary compared to that with dictionary. The subjects are 100 third-year university students; Arabic speakers who learn French as a foreign language. Two groups of the same level in French, each of 50 students, translated a journalistic text written in French towards Arabic. One group translated the text with a dictionary and the other translated the same text without a dictionary. The used dictionaries were electronic mobile dictionaries of any type; bilingual and monolingual. Errors especially lexical were detected and analyzed statistically. The tests reveal a difference in favor of translation with the help of dictionaries. However, further research in this field is needed.

Keywords: translation without dictionary, translation with dictionary, lexical errors, electronic dictionaries, exam

Introduction

Il est bien connu que le dictionnaire - monolingue ou bilingue - est fréquemment utilisé dans le domaine de l'apprentissage des langues, de la traduction professionnelle et pédagogique et des tests et examens de traduction. Ce dernier domaine constitue, d'ailleurs, la situation qui concerne la présente étude. Il se concentre sur l'utilisation du dictionnaire dans les tests et les examens de traduction par des étudiants en classe d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire en traduction pédagogique.

Aperçu d'études

Le présent travail tire son élan des vues variées, théoriques et pratiques, concernant l'utilisation du dictionnaire dans les tests et examens de traduction.

1. Côté théorique

Nous avons deux théories principales de la traduction.

La première théorie et la plus ancienne : la théorie linguistique. Cette théorie voit la traduction comme une conversion entre les langues (entre langue source et langue cible). L'objet de la traduction selon cette théorie est la langue. De ce fait, le dictionnaire surtout bilingue sera tout naturellement l'outil de travail privilégié en traduction professionnelle ou pédagogique en classe d'apprentissage d'une langue étrangère, dans les tests et examens de traductions ou dans des contextes normaux de la traduction (Durieux, 2000 : 37).

La deuxième théorie et la plus récente, fondée par l'École de Paris (l'ESIT), est la théorie interprétative de la traduction. Cette théorie repose sur le principe que la traduction n'est pas un travail sur la langue, sur les mots, mais c'est un travail sur le message, sur le sens que porte un texte, ce sens correspondant à une situation

réelle de communication. Ainsi, le sens saisi se constitue de facteurs non seulement linguistiques mais aussi situationnels et cognitifs. Et « *une fois [...] cerné le sens, sa formulation relève des automatismes langagiers ; les idées, les sentiments, les notions que l'on veut transmettre trouvent souvent à s'exprimer d'elles-mêmes* » (Seleskovitch, 2001 : 105). À partir de cette vision, le dictionnaire n'aurait tout naturellement pas beaucoup d'importance dans le processus de la traduction. Au contraire, le dictionnaire perturberait peut-être un bon résultat de traduction de tout type dans toutes les situations, y compris celles des tests et examens.

2. Côté empirique

Des études expérimentales sur l'utilisation du dictionnaire dans la traduction existent. Elles se divisent en deux groupes.

Le premier réunit des études dont les sujets sont des traducteurs professionnels et étudiants en traduction. Ces études traitent la question en jeu dans des contextes normaux non pas dans les examens et les tests. Nous mentionnons à titre d'exemple Alexander Künzli (2001), Jääskeläinen (1989) et Krings (1986) qui ont tous conclu à l'utilité de l'utilisation du dictionnaire en traduction.

Le second groupe rassemble des études dont les sujets sont des étudiants en classe d'apprentissage d'une langue étrangère et qui pratiquent la traduction à des fins pédagogiques. Ces études traitent la question en jeu dans des contextes particuliers, en l'occurrence, les tests et les examens en traduction où le stress, la pression et le souci d'avoir de bonnes notes dominant mais aussi où les étudiants sont censés être plus compétents au niveau linguistique ainsi qu'au niveau méthodique, grâce aux cours de traduction et aux cours d'apprentissage de langue étrangère suivis tout au long du cursus précédent. Nous citerons, à titre d'exemple, Gorgis et Kharabsheh (2009) et aussi Abdulmoneim Mahmoud (2017) qui ont tous conclu par leurs études à l'utilité de l'utilisation du dictionnaire dans les tests et les examens de traduction pédagogique. Dans les deux études, les sujets étaient des étudiants arabophones apprenant la langue anglaise comme langue étrangère.

En résumé, comme nous venons de le voir, quatre points se détachent.

- a. La théorie linguistique et les études expérimentales encouragent l'utilisation du dictionnaire en traduction professionnelle, pédagogique, dans des contextes normaux ou dans des contextes de tests et examens. Cependant, dans une vision interprétative de la traduction, on ne peut pas accepter la conclusion précédente, étant donné que l'objet de la traduction selon cette

vision est le sens du texte et non pas les mots ou la langue. La question qui se pose ici est la suivante : le résultat sera-t-il le même si les étudiants sont formés et entraînés à se concentrer lors de la traduction sur le sens du texte non pas sur la langue ou les mots ? Une question troublante qui mériterait une réponse.

- b. Il y a peu d'études réalisées sur le sujet qui concerne les examens et les tests.
- c. Il y a peu d'études réalisées sur le sujet qui sont menées dans notre région du monde arabe où la langue arabe est impliquée.
- d. Il y a encore moins d'études réalisées où la langue arabe et la langue française sont toutes les deux impliquées ensemble.

Collecte des données

Pour répondre à la question précédente et comme les études expérimentales qui concernent la situation des examens et tests et encore qui impliquent conjointement les deux langues arabe et française sont à priori et à nos connaissances très rares ou peut-être nulles, nous avons choisi de faire une étude expérimentale et statistique sur nos étudiants.

Ils étaient 100 étudiants universitaires arabophones de troisième année en français langue étrangère. Ils suivaient le cours de traduction français-arabe parmi les exigences du diplôme de BA en langue et littérature françaises. A ce stade de leurs études en français, les étudiants ont suivi tous les cours de base en langue et commencé les cours spécialisés en traduction, civilisation, linguistique et littérature prévus par le plan du B.A. Le public visé par cette étude est censé, alors, avoir un bon niveau en langue et culture françaises.

Ces 100 étudiants ont été divisés en deux groupes de 50 étudiants : un groupe a traduit un texte français vers l'arabe sans dictionnaire et l'autre a traduit le même texte français vers l'arabe mais avec un dictionnaire. Nous avons veillé à ce que les deux groupes soient du même niveau en langue et en traduction.

Le texte était un texte journalistique vulgarisé dont le niveau linguistique est censé convenir au niveau desdits étudiants. Ledit texte, que nous joignons en annexe, est extrait du journal jordanien *Le Jourdain*.

Les 100 étudiants avaient tous été formés et entraînés à traduire d'une manière interprétative et en se concentrant sur la transmission du sens du texte et donc pas sur les mots. Tout au long du semestre, nous travaillions sur les compétences linguistiques mais aussi sur les compétences thématiques et surtout méthodiques des étudiants.

Selon la procédure expliquée dans le descriptif du cours de traduction, pour les tests d'évaluation continue, les étudiants ont une heure pour traduire le texte. Tous les étudiants ont terminé la tâche dans les délais.

Les dictionnaires utilisés étaient bilingues français-arabe. C'étaient des dictionnaires mobiles car tous avaient un téléphone mobile intelligent et tous étaient capables d'utiliser les diverses fonctionnalités et applications de leurs appareils. Notons que les étudiants ont des dictionnaires mobiles célèbres dans leurs téléphones portables comme l'application *Reverso Dictionnaire Français-Arabe*.

Analyse des données

Les résultats montrent que les 50 étudiants qui n'ont pas utilisé de dictionnaire ont commis plus d'erreurs que le groupe qui en a utilisé un. Ces erreurs étaient, en majeure partie, des erreurs lexicales.

6 éléments lexicaux ont posé des problèmes lors de la traduction aux étudiants. Ces éléments lexicaux sont des mots-composés et expressions tels que *la mise en place*, *le plan d'action*, *la mise en route*, *le bien-être*, *le haut de l'échelle* et *faire allusion à*.

En effet, le manque de compétences méthodiques en traduction et de compétences linguistiques en langue source chez les étudiants auront abouti à une telle difficulté de traduction. Les étudiants s'attachent encore à la forme linguistique du texte. Au lieu de saisir les idées du texte pour les transmettre ensuite dans l'autre langue, ils se limitent aux significations des mots. En raison de la connaissance linguistique insuffisante en français, les étudiants se trouvent bloqués devant tel ou tel élément lexical et, ainsi, font appel au calque ou à la non-transmission du message voulu.

1. Exemple de l'expression *faire allusion à*

Prenons, à titre d'exemple, l'expression *faire allusion à* dans l'extrait suivant de notre texte :

« Ces, fructueuses séances de discussion ont fait naître un fort engagement mondial avec la mise en place du projet : Un Monde digne des Enfants, devenu une véritable inspiration pour le développement de plans d'action nationaux discutés par les pays arabes en 2004 en Tunisie », a déclaré lors de l'inauguration de la cérémonie Mme Rowaida MA'AYTA, députée du Conseil National des Affaires Familiales. Cette dernière a surtout fait allusion au rôle du Conseil

dans l'élaboration de ce plan d'action qui s'étendra de 2004 à 2013 en coopération permanente avec le Ministère du plan et de L'UNICEF. « Ont contribué à l'accomplissement de ce grand projet, plus de 200 experts membres d'associations et de services concernant les enfants et personnes impliquées dans des secteurs gouvernementaux, privés et académiques », a indiqué Mme MA'AYTA.

Nous remarquons, ainsi, que le texte porte essentiellement sur deux questions. D'une part, il parle de mouvements, de plans d'action et de projets pour la protection des droits de l'enfant tel que le projet : un monde digne de nos enfants. D'autre part, il parle aussi des efforts déployés par la Jordanie avec ses différents établissements en vue de servir les intérêts de l'enfant. Il est bien évident, de ce fait, que *faire allusion au rôle du Conseil dans l'élaboration de ce plan d'action* veut dire *évoquer/mentionner (clairement) le rôle du Conseil dans l'élaboration de ce plan d'action* ; pas seulement *donner à entendre (sans dire expressément) le rôle du Conseil dans l'élaboration de ce plan d'action*. Or les étudiants, ne connaissant apparemment pas l'expression *faire allusion à* et ignorant la compréhension dans une vision textuelle, ont déformé le sens en calquant l'expression en jeu pour aboutir finalement à *insinuer/sous-entendre [lammaḥa]* comme équivalent !

2. Exemple du mot composé *bien-être*

De même, prenons *bien-être* comme exemple dans les mots composés, présent dans l'extrait suivant :

Son discours fut suivi du témoignage de la représentante de l'UNICEF en Jordanie, Mme Anne SKATVEDT, satisfaite de l'efficacité des contributions jordaniennes dans la mise en route d'un tel plan : « Dans la région, le Royaume jordanien occupe le haut de l'échelle quant au développement des lois intérieures en relation avec le bien-être des enfants ».

Les étudiants, ne connaissant apparemment pas le mot composé en question et ne saisissant pas le sens au niveau textuel, ont choisi de ne pas transmettre le message voulu. En effet, lesdits étudiants n'ont pas transmis l'idée qu'il ne s'agissait pas de lois intérieures mais particulièrement de celles qui concernaient *le bien-être des enfants*. Or, la compréhension du texte aurait pu tout facilement aboutir à une traduction correcte et à un équivalent approprié à *bien-être*. Effectivement, tout le texte parle des efforts fournis pour la protection des enfants, l'amélioration de leurs conditions de vie et la prospérité du monde de l'enfant. De ce fait, la satisfaction de la représentante de l'UNICEF en ce qui concerne l'efficacité des contributions jordaniennes dans la mise en route du plan, qui sert d'ailleurs les intérêts des

enfants, concerne sans aucun doute le mieux-être de l'enfant. Il s'ensuit, ainsi, que les lois intérieures dont Mme Anne Skatvedi parle sont évidemment et certainement en relation avec *la situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence de l'enfant*.

3. Tableau récapitulatif du nombre d'erreurs

Comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre d'erreurs faites par le groupe qui a utilisé le dictionnaire est beaucoup inférieur au nombre d'erreurs faites par l'autre groupe qui n'a pas utilisé de dictionnaire : 82 erreurs contre 159 erreurs. Ce qui fait respectivement 1.64 erreurs par étudiant contre 3.18 erreurs par étudiant en moyenne. Cela veut dire que l'étudiant n'ayant pas utilisé de dictionnaire a fait presque le double d'erreurs commises par l'étudiant en ayant utilisé un.

Ainsi, pour les mêmes exemples mentionnés plus haut *faire allusion à* et *bien-être*, nous remarquons, à partir du tableau ci-dessous, que les étudiants ayant utilisé un dictionnaire ont fait la moitié ou presque la moitié des erreurs faites par les étudiants qui n'en ont utilisé aucun. Par conséquent, le dictionnaire a certainement aidé l'étudiant à obtenir le bon équivalent.

Élément lexical	Nombre et pourcentage d'étudiants ayant fait des erreurs avec dictionnaire	Nombre et pourcentage d'étudiants ayant fait des erreurs sans dictionnaire
la mise en place	17 = 34 %	30 = 60 %
le plan d'action	14 = 28 %	24 = 48 %
faire allusion à	17 = 34 %	34 = 68 %
la mise en route	10 = 20 %	30 = 60 %
le haut de l'échelle	7 = 14 %	14 = 28 %
le bien-être	17 = 34 %	27 = 54 %

Il est clair, enfin, que l'utilisation du dictionnaire a amélioré la performance des étudiants. Leur performance dans la traduction avec dictionnaire était meilleure que celle de leur traduction sans dictionnaire, toujours en ce qui concerne le niveau lexical.

Conclusion

La présente étude expérimentale nous fournit plusieurs éléments de conclusion. Même si on entraîne nos étudiants de langue étrangère à traduire d'une manière interprétative et qu'on leur demande, dans les tests et les examens de traduction, de traduire en respectant cette vision interprétative de la traduction,

le dictionnaire serait toujours un outil utile auxdits étudiants pour une meilleure qualité de traduction. Cela serait dû à des manques, chez les étudiants, dans leurs compétences linguistiques (ce sont encore des apprenants de la langue étrangère en question) ou dans leurs compétences méthodiques : normalement, ils suivent spontanément la vision linguistique de la traduction en s'attachant inconsciemment à la langue et aux mots surtout lorsqu'ils sont sous le stress et la pression de la situation des tests et des examens. En effet, les erreurs commises repérées par cette étude concerneraient en principe des lacunes dans la compréhension du texte source qui est en français. Lesdites erreurs sont effectivement formées soit par le calque soit par la non-transmission du message voulu.

Il va sans dire que de nouvelles études statistiques répétées sur plusieurs années et peut-être aussi des études analytiques sont nécessaires pour vérifier l'hypothèse de traduction sans dictionnaire vs l'hypothèse de traduction avec dictionnaire, en prenant toujours en considération le point de vue interprétatif, mais sur davantage d'étudiants à différents niveaux de compétence et avec différentes langues. A partir de cette étude, centrée sur les erreurs lexicales, des études ultérieures peuvent inclure les erreurs de grammaire et d'orthographe. Les différents types de dictionnaire (électronique vs papier) / (bilingue vs monolingue) pourraient également être manipulés. De même, les différents types de texte (scientifique vs littéraire) (spécialisé vs vulgarisé) pourraient être impliqués.

Bibliographie

- Balawi, A. 2004. « Une Jordanie digne de nos enfants ». *Le Jourdain*, vol. 15, n° 16, p. 14.
- Durieux, Ch. 2005. « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». *Meta : Journal des traducteurs*, vol. 50, p. 36-47.
- Gorgis, D., Kharabsheh, A. 2009. «The translation of Arabic collocations into English: Dictionary-based vs dictionary-free measured knowledge». *Linguistik Online*, vol. 37. [En ligne] :<https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub104044610.pdf> [consulté le 20 mai 2019].
- Jääskeläinen, R. 1989. «The role of reference material in professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study ». *Empirical Studies in Translation and Linguistics*, p. 175-200.
- Krings, H.-P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
- Künzli, A. 2001. « Experts versus novices : l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction ». *Meta : Journal des traducteurs*, vol. 46, p. 507-523.
- Mahmoud, A. 2017. «Should dictionaries be used in translation tests and examinations? ». *English Language Teaching*, vol. 10, p. 171-177.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 2001. *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Érudition.

Annexe : texte source

Une Jordanie digne de nos enfants

En 1991, aux côtés de nombreux pays, la Jordanie approuve la Convention Internationale des Droits des Enfants. Un an plus tard, elle organisera le Premier Congrès National pour la Protection de l'Enfance sous le patronage royal.

Depuis, le Royaume jordanien ne cesse de participer aux événements régionaux et internationaux qui servent de près les intérêts des enfants dans l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie. Les quatre dernières années en particulier ont vu de grands efforts déployés par la Reine dans les activités et les conférences internationales consacrées à la prospérité du monde de l'enfant telles que le Mouvement International des Enfants en 2000 et les séances de discussion organisées par l'Association Générale des Nations-Unies en 2002. « Ces, fructueuses séances de discussion ont fait naître un fort engagement mondial avec la mise en place du projet : Un Monde digne des Enfants, devenu une véritable inspiration pour le développement de plans d'action nationaux discutés par les pays arabes en 2004 en Tunisie », a déclaré lors de l'inauguration de la cérémonie Mme Rowaida MA'AYTA, députée du Conseil National des Affaires Familiales. Cette dernière a surtout fait allusion au rôle du Conseil dans l'élaboration de ce plan d'action qui s'étendra de 2004 à 2013 en coopération permanente avec le Ministère du plan et de L'UNICEF. « Ont contribué à l'accomplissement de ce grand projet, plus de 200 experts membres d'associations et de services concernant les enfants et personnes impliquées dans des secteurs gouvernementaux, privés et académiques », a indiqué Mme MA'AYTA.

Son discours fut suivi du témoignage de la représentante de l'UNICEF en Jordanie, Mme Anne SKATVEDT, satisfaite de l'efficacité des contributions jordaniennes dans la mise en route d'un tel plan : « Dans la région, le Royaume jordanien occupe le haut de l'échelle quant au développement des lois intérieures en relation avec le bien-être des enfants ». En effet, notre pays a démontré une grande avancée sur les pays arabes dans l'amélioration des secteurs de la santé ; de l'éducation et des médias.



Enjeux d'une traduction interculturelle : une perspective franco-arabe

Adnan Smadi

Université de Jordanie, Jordanie

Ad.smadi@ju.edu.jo

Reçu le 27-07-2019 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 05-11-2019

Résumé

Cet article examine la relation intrinsèque entre la langue et la culture. Il s'y agit de comprendre et d'expliquer, dans quelle mesure, la langue, la culture et la vision du monde du traducteur sont intimement liées. Certes, la langue est à l'origine de la réflexion de la vision du monde dans une société donnée. D'ailleurs, tout travail de médiation inter-linguistique implique l'intégration d'une nouvelle culture, parallèlement à l'appropriation d'un nouveau code linguistique ; et c'est toute l'affaire de la traduction. Cette étude essaie ainsi de montrer la difficulté du passage du français vers l'arabe dans le processus de la traduction surtout lorsqu'on observe les différences de la société, les coutumes, les traditions et l'environnement culturel issus de chacune des langues en question. Donc, dans de telles divergences culturelles, comment traduire une expérience et une réalité par des manifestations linguistiques différentes, issues d'une autre culture, d'une autre histoire et d'une autre réalité sociétale ? Autrement dit : La traduction interculturelle est-elle possible ? Notre article va démontrer que le travail du traducteur dans ce cas n'est pas seulement un transfert linéaire des idées mais aussi une adaptation de deux cultures, de deux langues et de deux nations. Ainsi, la traduction n'est pas seulement une opération linguistique, mais elle doit être prise dans un ensemble d'interrelations sociales et culturelles, d'abord au sein de sa propre culture, et ensuite entre les cultures étrangères en présence. Alors c'est une affaire de convergence des cultures : un moyen de rapprochement de vision du monde et d'ouverture culturelle.

Mots-clés : traduction, vision du monde, traditions, représentations, valeurs, réalité, culture

تحديات الترجمة بين الثقافات من وجهة نظر عربية وفرنسية

الملخص

يتناول هذا المقال العلاقة الجوهرية بين اللغة والثقافة. إنه يتعلق بفهم وشرح ، إلى أي مدى ، ترتبط لغة المترجم وثقافته ونظره للعالم ارتباطاً وثيقاً بالظبط ، اللغة هي أصل انكسار النظرة للعالم في مجتمع معين. علاوة على ذلك ، فإن أي عمل للوساطة بين اللغات يستلزم دمج ثقافة جديدة ، بالتوازي مع تخصيص مدونة لغوية جديدة ؛ وهذا كله من مهمة الترجمة. تحاول هذه الدراسة بالتالي إظهار صعوبة الانتقال من الفرنسية إلى العربية في عملية الترجمة ، خاصة عندما نلاحظ الاختلافات في المجتمع بين اللغتين والعادات والتقاليد والبيئة الثقافية التي يستمد لكل من اللغتين. لذلك في مثل هذه الاختلافات الثقافية "كيف تترجم" تجربة وواقع من خلال مظاهر لغوية مختلفة ، قادمة من ثقافة أخرى وتاريخ آخر وواقع اجتماعي آخر ؟ بمعنى آخر: هل الترجمة بين الثقافات ممكنة؟ سوف توضح مقالتنا أن عمل المترجم في هذه الحالة ليس مجرد نقل خطي للأفكار ولكنه أيضاً تكيف للثقافتين ولغتين وشعبيين. وبالتالي ، فإن الترجمة ليست مجرد عملية لغوية ، ولكن يجب أن تؤخذ في مجموعة من العلاقات الاجتماعية والثقافية ، أولاً ضمن ثقافة الفرد ، ثم بين الثقافات الأجنبية الموجودة. لذا فهي مسألة تقارب الثقافات : أي وسيلة لتقريب وجهة النظر إلى العالم و إلى الانفتاح الثقافي بين الشعوب.

كلمات مفتاحية: الترجمة ، النظرة للعالم ، التقاليد ، التمثيل ، القيم ، الواقع ، الثقافة.

Cross-Cultural Challenges in Translation: A French-Arabic perspective

Abstarct

This article examines the intrinsic relationship between language and culture. It is about understanding and explaining, to what extent, the translator's language, culture and worldview are intimately related. Of course, language is at the origin of the reflection of the worldview in a given society. Moreover, any work of inter-linguistic mediation implies the integration of a new culture, in parallel with the appropriation of a new linguistic code; and that is the whole business of translation. This study thus tries to show the difficulty of the transition from French to Arabic in the process of translation especially when we observe the differences in the society of two languages, customs, traditions and the cultural environment from which each of them derives. So in such cultural divergences «how to translate» an experience and a reality by different linguistic manifestations, coming from another culture, another history and another societal reality? In other words: Is intercultural translation possible? Our article will demonstrate that the work of the translator in this case is not only a linear transfer of ideas but also an adaptation of two cultures, two languages and two nations. Thus, translation is not only a linguistic operation, but it must be taken in a set of social and cultural interrelations, first within one's own culture, and then between the foreign cultures present. So it is a matter of convergence of culture : a way of bringing worldview and cultural openness closer together.

Keywords: translation, worldview, traditions, representations, values, reality, culture

Introduction

Nous avons conçu dans nos recherches que très peu d'ouvrages ont tenté d'embrasser la problématique culturelle dans son ensemble, et de la mettre en relation avec les autres problématiques de traduction. Ainsi, d'après Cordonnier, « la problématique de la culture constitue désormais un champ de recherche primordial pour travailler à une théorie de la traduction. On se situe ici au niveau du sol archéologique, c'est-à-dire au niveau des modes d'être de la culture, et de leurs interactions avec les modes de traduire » (Cordonnier, 2002 : 39). Le premier texte traitant de cette relation traduction/culture paraît en 1963, *Problèmes théoriques* de Mounin. Ce dernier a essayé de décrire les problèmes théoriques posés par la traduction à la linguistique. D'après lui, la traduction est un contact de deux langues car le traducteur est bilingue et que le lieu de ce contact est un lieu d'interférences de ces dernières. Donc, Mounin a établi, il y a presque déjà une quarantaine d'années maintenant, un fait théorique qui relie tous les domaines des sciences humaines à l'affaire de la traduction pour la rendre plus réussie. Mounin a affirmé à cet égard que :

Pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante : étudier la langue étrangère ; étudier (systématiquement) l'ethnographie de la communauté dont cette langue traduite est l'expression. Nulle traduction n'est totalement adéquate si cette double condition n'est pas satisfaite (Mounin 1963 : 236).

Aussi devrait-on parler, selon Cortès, « si l'on veut étayer une argumentation polémique sur la traduction, le tout premier moment consiste à énoncer, avec Mounin, une pure et simple lapalissade : La traduction n'est pas l'original » (Cortès, 2017 : 13). Pour Cortès, en effet :

Si nous pouvons nous permettre de commenter ces déclarations émises par une authentique spécialiste de la traduction, quelqu'un dont il serait présomptueux de nier la compétence, remarquons tout de même que ce que Madame Dacier souligne, c'est l'idée que les langues ne sont pas interchangeables, qu'on ne passe pas de l'une à l'autre impunément dans la mesure où chacune serait habitée par un génie insaisissable, ironique, mordant, tantôt goguenard, tantôt magistral et même exceptionnel aussi bien dans le sublime que dans le banal ou dans la finesse que dans le vulgaire. (Cortès, 2017 : 14).

Puis, dans les années soixante-dix, Meschonnic a forgé le concept de « langue-culture » dans le cadre de son texte *Pour la poétique II*. Cet ouvrage montre qu'une langue et sa culture forment un tout indissociable. Les analyses de Meschonnic insistent sur sa volonté de penser la traduction dans un vaste cadre culturel comprenant l'histoire, la littérature, le langage, le politique et la philosophie. Meschonnic a eu donc très vite conscience de l'enjeu dont il n'a cessé de développer les implications. La théorie de l'interaction entre langage-poésie-éthique-politique est radical chez lui. Il est vrai que, selon Benveniste, la langue est « investie d'une double signifiante », qui combine deux modes de signifiante, le mode sémiotique, propre au signe linguistique, et le mode sémantique, qui désigne la signifiante produite par le discours, par l'énonciation, et qui permet d'élaborer une métasémantique appliquée à l'analyse des œuvres littéraires comme systèmes. C'est d'ailleurs exposé dans *Problèmes de linguistique générale* publié en 1972. Or, la poétique telle qu'elle est entendue par Meschonnic s'attache à étudier les signifiants : non pas les sons, les seuls phonèmes, mais la capacité de signifiante d'un discours pris comme système.

Ainsi, d'après Meschonnic, la signifiante est un terme repris à Émile Benveniste, mais enrichi avec la notion de « rythme », qui est propre à Meschonnic et signalé dans son ouvrage *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage* : « pris dans la paradigmatique et la syntagmatique d'un discours, le rythme sens et sujet

fait une sémantique généralisée, fonction de l'ensemble des signifiants, qui est la signifiante » (Meschonnic, 1982 : 72). La signifiante ainsi conçue doit être comprise, selon Meschonnic, comme participe présent, ce qui implique que la signification d'une œuvre est toujours en élaboration ; elle produit sa propre historicité.

À partir de là, le rythme, selon Meschonnic, ne peut être « que l'historicité de l'anthropologie » (75). C'est un révélateur de ce que s'engage nécessairement une théorie de l'homme avec une théorie du sens : « [l]a critique du rythme n'est donc pas seulement, ni d'abord, une critique des théories du rythme » (20), mais permet un point de vue nouveau sur l'anthropologie et sur la configuration du discours humain : « Le rythme dans le sens, dans le sujet, et le sujet, le sens, dans le rythme font du rythme une configuration de l'énonciation autant que de l'énoncé. C'est pourquoi le rythme est le signifiant majeur » (72). Ainsi, l'étude de Meschonnic permet de dépasser la dimension linguistique de la langue en faveur d'une anthropologie du langage dans laquelle le langage joue un rôle essentiel dans la subjectivation du discours et de l'activité humaine. Le rythme est dans ce sens un élément anthropologique indispensable dans le langage puisqu'il pousse : « à une théorie du discours » (73).

En outre, la constitution d'une histoire, ou d'histoires de la traduction « représente l'une des tâches nécessaires pour que l'on puisse élaborer à terme ce qui est peut-être une inaccessible théorie de la traduction et de la littérature » (Cordonnier, 2002, 43). Et pour Cordonnier, aujourd'hui il faut recourir à l'ensemble des outils conceptuels mis à notre disposition par l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, la littérature, et qui nous permettront d'analyser sérieusement les paramètres de la culture dans la traduction.

À son tour, Berman a aussi attiré l'attention des traductologues dans *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique* publié en 1984 sur le rôle joué par le mouvement culturel, en l'occurrence celui imaginé par les Romantiques allemands, sur la traduction. Dans ce texte, Berman souligne que la traduction est structurellement inscrite dans la *Bildung* : « ce passage du particulier à l'universel ». C'est par la *Bildung* qu'un individu, un peuple, une nation, mais aussi une langue, une littérature, une œuvre d'art en général, acquièrent ainsi une forme, une «*Bild*». C'est dans ce champ culturel que vont se déployer, les théories des Romantiques, de Goethe, de Humboldt et de Hölderlin.

Ce n'est que récemment que la langue est envisagée avant tout comme un système ; en particulier dans son lexique, dont les mots seraient des éléments, pourvus d'une forme et d'une valeur, s'articulant les uns par rapport aux autres. Il s'agit, donc, de montrer que ces rapports sont liés à des différences de taxinomie,

d'interprétation, et de stylisation de l'univers tel que montre dans *La Communication Interculturelle* : « Le langage n'est pas seulement un instrument de communication. C'est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leur fondement » (Ladmiral, Lipiansky, 1989 : 95). La langue est conçue alors comme une réalité et en tant qu'un élément social concret.

Dans cette optique de différences culturelles, nous posons ainsi la question : La traduction interculturelle est-elle possible ? En effet, placer la traduction au sein de la problématique culturelle nous montre dès le départ une certaine résistance. Pour chaque traducteur, la culture impose une résistance face à son travail de traduction. C'est parce que le but de la traduction est d'ouvrir un certain rapport à « l'Autre », ce qui heurte la texture ethnocentrique de toute culture. De surcroît, chaque langue a son système de références spécifique et une manière particulière de découper le champ des significations.

Philosophie du langage

Nous remarquons dans les travaux des philosophes et des logiciens tels que Leibnitz et Frege, une certaine méfiance / défiance envers les langues naturelles, qui sont considérées comme inadéquates pour mener à bien une réflexion philosophique et/ou logique. Cela est notamment lié à leur manque d'isomorphisme avec le monde ou avec la pensée. Dans les systèmes des langages formels idéaux, chaque signe est supposé correspondre à une idée ou à un concept précis selon les logiciens. Cette isomorphie est jugée indispensable à la poursuite de raisonnements et de recherches rigoureux et scientifiques en logique et philosophie. Or, elle manque, et manquera toujours, aux langues naturelles, et cela a posé des problèmes ardu pour les logiciens, dans la mesure où la *vérité* et le *sens* n'étaient pas rendus accessibles par les mots, ces entités qui changent de valeur à chaque fois qu'on les utilise dans des phrases différentes.

Pourquoi la langue ne fonctionne-t-elle pas d'une manière plus isomorphique, plus stable ? Ajoutons à cette méfiance / défiance envers les langues que les différents phénomènes linguistiques n'ont pas en commun de faire référence à des caractéristiques applicables à toutes les langues. Toutes les langues sont concernées, mais chacune à sa façon. Chaque langue a une manière particulière de découper le champ des significations. Dans *La polysémie, construction dynamique du sens* Victorri et Fuchs ont affirmé d'ailleurs que la polysémie : « contribue fortement, peut-être plus encore que la phonologie, la morphologie et la syntaxe, à produire ce que l'on appelle *le génie de la langue* » (Victorri, Fuchs, 1996 : 14).

Dans cette veine de génie linguistique, Mounin nous rappelle dans *Les Problèmes théoriques de la traduction* qu'avec le génie de la langue et par le biais de la traduction, les cas d'intraduisibilité ne constituent que des exceptions. Pour lui, la thèse de la possibilité de la traduction dominait de manière empirique ; son utilité est indéniable, et que la thèse de l'impossibilité de la traduction se rencontrait comme une vue théorique. Mounin note à cet égard qu'il existe des *universaux* de langage, qui sous-tendent les significations dans les langues. Ces *universaux* permettent toujours de traduire le message d'un texte donné en passant d'une langue à l'autre. Cependant, selon Mounin, les divergences que l'on trouve dans le découpage de la réalité dans des langues différentes ne constituent pas, comme on l'avait cru auparavant, des obstacles à la traduisibilité. Pour Maddox (1998), aussi devrait-on parler plutôt de difficultés de traduction, et non pas d'obstacles à la traduction. Quant à ces difficultés, Wilss en note plusieurs, basées sur: 1) le découpage de la réalité dans un langage, par exemple dans la dénomination des liens de parenté, des couleurs, et le vocabulaire pour certains sujets, tels que la neige; il note aussi les différences en ce qui concerne l'aspect temporel, et le manque de correspondances directes et exactes entre expressions idiomatiques; 2) les difficultés qu'on a à rendre dans d'autres langues des mots qui sont particuliers à une communauté linguistique, comme esprit, patrie, charme; 139 gentleman, fairness; 3) les différentes connotations qui peuvent varier dans chaque langue.

Mounin analyse alors les apports des ethnographes et des philologues dans le domaine de la traduction, considérant que l'ethnographie, autant que la linguistique, a fondé les possibilités d'une vraie théorie et d'une vraie pratique scientifique de la traduction. Cependant, la philologie était une réponse incomplète aux problèmes posés par la traduction car elle permet de pénétrer les « visions du monde » et des civilisations passées par rapport à notre temps actuel. Mounin revient ainsi sur le problème d'impénétrabilité syntaxique des langues qu'il renvoie à l'analyse linguistique contemporaine. Cette dernière fournit une première réponse qui consiste à dire que si on a pu traduire malgré l'impénétrabilité des syntaxes, c'est parce que sous les différences apparentes entre ces syntaxes il doit exister des *universaux* qui sont ce minimum de grandes fonctions syntaxiques. Ces constats de Mounin nous poussent à examiner la *nomenclature* ou le répertoire des termes et des mots de la langue.

La langue conçue comme nomenclature

Dans le dictionnaire *Larousse* la nomenclature est définie comme un *ensemble des mots en usage dans une science, un art, ou relatifs à un sujet donné, présentés selon une classification méthodique ; méthode employée pour l'établissement de*

cette classification. En effet, la description de la langue à partir de sa nomenclature lexicale découle sans doute de considérations empiriques et du besoin naturel d'appréhender le langage par ses éléments les plus facilement identifiables : les mots. Une sorte des préjugés courants d'une époque qui ne distingue pas encore les mots des choses. Cependant, l'homme a pu assimiler tout de même le mot, voire l'expression verbale en général, à la réalité qu'il sert à désigner verbalement. L'adéquation du langage à la réalité est notamment un argument central du Cratyle de Platon :

Est-ce de l'image qu'il faudra partir pour apprendre, en l'étudiant en elle-même, si la copie est bonne, et connaître en même temps la vérité dont elle est l'image ? Ou est-ce de la vérité, pour la connaître en elle-même et voir à la fois si son image a été convenablement exécutée ? [...] Contentons-nous de convenir que ce n'est pas des noms qu'il faut partir, mais qu'il faut et apprendre et rechercher les choses en partant d'elles-mêmes bien plutôt que des noms (Nef, 1993 : 14).

Cette invocation de la réalité comme seule source de certitude, y compris dans l'étude du langage, s'accompagne d'une corrélation entre l'expression et ce qu'elle exprime, ouvrant notamment la voie à de vastes perspectives étymologiques : Platon mentionne par exemple : « la forme du nom (onomatos eidos) qui appartient à chaque chose. Cette forme, ou cette idée, est ce qui permet de dépasser les différences de dénomination de langue à langue » (Nef, 1993 : 115). Nous remarquons ainsi que cette simplification, réduisant le mot à la chose, laissait ses traces dans l'élaboration des outils lexicographiques tel que l'explique Le Guern dans *Les deux logiques du langage* :

Il suffit de ne pas confondre les mots et les choses. On peut dire que le lexique concerne les mots indépendamment des choses, alors que dans la terminologie, les mots sont liés aux choses. Il ajoute aussi que les auteurs de dictionnaires de langue, même quand ils prétendent se limiter au lexique, évitent rarement les intrusions de la terminologie. Leurs définitions ne sont pas toujours des définitions de mots, mais bien souvent des définitions de choses (Le Guern, 2003 : 37).

Quant aux dictionnaires bilingues ou multilingues, ils ont surtout pour mission implicite de remédier à la confusion des langues, en rétablissant l'unité entre des langues aujourd'hui disjointes et éparpillées. Nous ajoutons dans ce contexte aussi que les courants de pensée qui conçoivent les langues naturelles comme des nomenclatures, avaient attribué à la langue la tâche de nommer, pour ensuite pouvoir catégoriser, et de classer les objets du monde, et qu'ils sont particulièrement gênés par la polysémie.

En effet, la projection d'une logique catégorielle sur la langue se révèle problématique lorsque nous examinons la langue d'un point de vue sémantique, et que nous observons que les mots et les choses ne sont pas naturellement reliés d'une façon simple et univoque. C'est pourquoi en essayant de réconcilier les faits linguistiques avec cette conception du langage, héritée des traditions logico-philosophiques, on se trouve obligé de *bricoler*, d'évoquer *des figures, analogies*, ou autres *métaphores* pour ce faire. Ou, tout simplement, on est obligé d'évoquer la *polysémie*, pour combler les brèches qui s'ouvrent quand de telles analyses sont confrontées aux relations peu isomorphiques existant entre la langue et le monde. Dans *Destination vide* Herbert note dans ce sens que tout symbole comporte des prémisses cachées :

Tout mot véhicule des hypothèses tacites enfouies dans l'histoire de la langue et dans les expériences qui ont conditionné ceux qui la parlent. Si vous arrachez aux mots ces sens cachés, un flot de compréhension nouvelle se déversera dans votre conscience (Herbert, 1988 : 56).

Ainsi, le passage du français vers l'arabe se situe dans cette expérience interculturelle parfois peu connue par le traducteur, d'où la difficulté de la traduction.

Français/arabe : arriver d'une rive à l'autre

Les différences de taxinomie, d'interprétation et de stylisation de l'univers linguistique comblent le processus de traduction du français vers l'arabe. Mounin note d'ailleurs à cet égard que : « chaque langue structure la réalité à sa propre façon et, là-même, établit les éléments de l'univers particuliers à cette langue » (Mounin, 1963 : 73). De même, les différences de *taxinomie* au niveau de ce que nous pouvons nommer, avec Hjelmslev, *la substance du contenu*, c'est-à-dire, engendrement des différences de ce que nous appelons depuis Saussure le découpage. Ces substances peuvent être de diverses sortes. Nous trouvons des divergences dans le degré de génération ou de spécification. À titre d'exemple, le mot *ruisseau* a plusieurs nominations en arabe (*sâqiyah, jadwal, masyl, majrâ, zarnwf*), (le dictionnaire d'*Al-Manhal*, 1986). Toutefois, *ruisseau* est un archilexème qui indique le seul équivalent en français. En revanche, *rivière* et *fleuve* ont une seule notion en arabe (*nahr*) (le dictionnaire d'*Al-Manhal*, 1986) à l'inverse du français.

En effet, un coup d'œil dans les dictionnaires bilingues nous fait voir des classements forts divers. *Larousse* (1985) par exemple distingue très nettement les deux lexèmes (rivière, fleuve) : « Fleuve : cours d'eau important, formé par la réunion de rivières et finissant dans la mer ; Rivière : cours d'eau naturel, de faible ou moyenne importance, qui se jette dans un autre cours d'eau ». Le *Robert*

méthodique s'exprime dans le même sens pour la rivière, en disant notamment que « Toute rivière est l'affluent d'un fleuve ou d'une autre rivière ». Or, pour ce qui est du fleuve, il nous assure : *Grande rivière* !!! (remarquable par le nombre de ses affluents, l'importance de son débit, la longueur de son cours qui se jette dans la mer. C'est dans le même sens que va la définition du *Petit Robert* : *Grande rivière* « remarquable par le nombre de ses affluents, l'importance de son débit, la longueur de son cours » ; spécialement lorsqu'elle aboutit à la mer. Or, pour la rivière, le même dictionnaire a recours à l'archilèxème *cours d'eau*, mais il en donne une définition qui vient contredire celle du fleuve, lorsqu'il nous fait savoir que c'est *un cours d'eau naturel de moyenne importance*.

Par ailleurs, *la coupole*, en français, tout en désignant la *voûte en hémisphère*, se destine surtout à la dénomination de cette dernière vue de l'intérieur de l'édifice, tandis que la vision extérieure se traduit par *le dôme*. Alors qu'en arabe, on se contente de (*qubbah*). Il arrive aussi qu'à un archilèxème couvrant le même segment de l'univers corresponde dans les deux langues un nombre différent d'hypo lexèmes, et ceci pour la simple raison qu'un seul et même critère n'est pas appliqué dans les deux communautés (européenne et arabe) avec la même rigueur. C'est également la divergence des critères qui fait que (*mahrws*), en arabe, a deux équivalents en français (la purée et la bouillie). Ici, l'arabe généralise, car il part de l'aspect final des plats, et le français spécifie, car il part des modes de préparation respectifs.

Les différences de taxinomie peuvent être dues également aux divergences de critères appliqués à un même segment de l'univers, c'est-à-dire résider dans le type de taxinomie. En effet, une opposition jugée pertinente dans la langue A peut ne pas l'être pour la langue B, qui la neutralise, et vice-versa. La division du champ sémantique n'est pas la même dans les deux langues à l'étude. De ce fait, la traduction se heurte à des difficultés encore plus complexes lorsqu'il s'agit des expressions idiomatiques, fortement ancrées dans une société et dans une culture donnée et qui, selon Nida, « involve highly specialized meaning » (Nida, 1984 : 206).

L'environnement et l'espace géographique avec toutes ses données et ses spécificités jouent également un rôle important dans la formation des expressions idiomatiques de chacune de deux langues. Si en français on dit : *je m'en lave les mains* pour signifier qu'on dégage ses responsabilités d'une affaire, un Arabe énonce cette phrase ainsi : (*laysa li ġamal walâ nâqat* = je n'ai ni un chameau ni une chamelle). Une telle allusion réveille toutes les profondeurs des habitudes linguistiques et extra-linguistiques de la langue cible, mais aussi l'influence de l'environnement dans la formation d'une expression. Aussi, dans : (*tawyl âlyad* = il a une main longue), (*kassyer âlyad* = il a une main courte), (*wâsîc âlkaf* = il a une

main vaste), l'arabe désigne respectivement celui qui est voleur, pauvre (incapable d'achever une affaire), et celui qui est généreux. La valeur donnée à la main, chez les arabes, reflète donc le caractère de l'homme. Nous pouvons par conséquent constater que la perception de la main est assez riche de sens selon la culture et la civilisation d'une nation. La valeur donnée à cette partie du corps humain peut prendre une signification plus ou moins large selon la charge qui lui est attribuée.

La polysémie de cette partie du corps humain apparaît très riche en arabe. En revanche, nous avons constaté que le pied joue un rôle à la fois positif, négatif, et péjoratif, dans les expressions idiomatiques françaises. Tandis que cette partie du corps a une acception positive dans la langue arabe, à l'exception de quelques expressions. A titre d'exemple :

¹ (Lahu qadamu saidq = il a un pied de sincérité)
(Lahu qadamun fy âlcilm= il a un pied dans la science) (avantage, mérite, qualité)
(rizquhu fy riğlayhi =il trouve son bien sous ses pieds) (être néé coiffé)

Tableau (1) : La valeur positive de la partie « pied » en arabe

Les trois expressions qui figurent dans le tableau (2) affirment bien que le pied apparaît dans un sens positif dans la perception des arabes. En revanche, nous avons trouvé également d'autres expressions, en arabe, qui ont un sens négatif, comme en témoigne le tableau suivant :

(lâ tamši birğli man âbâ)	Ne marche pas avec un pied qui refuse (ne compte pas sur une personne égoïste)
(irtamâ tafta qadamay fulân)	Il s'est jeté sous les pieds de quelqu'un

Tableau (2) : La valeur négative de la partie « pied » en arabe.

Le tableau (2) montre bien que la langue arabe se sert de « pied » pour désigner tout ce qui est inférieur et méprisable. Il s'avère que les Français considèrent également le pied comme inférieur. Cependant, ils se servent de leur pied pour montrer ou pousser un objet quelconque, geste qui choque les arabes. Généralement, ceux-ci ne peuvent lever le pied dans un lieu public, surtout il ne faut jamais se servir de cette partie du corps pour montrer un objet. Par conséquent, ce geste, considéré comme une action effectuée par quelqu'un de mal élevé, est sévèrement blâmé.

Nous pourrions remarquer que les langues naturelles utilisent, et dans des circonstances variées, des noms de parties du corps humain dans des expressions qui présentent divers degrés de figement possédant ainsi un caractère polysémique. En effet, les phénomènes linguistiques liés à la polysémie lexicale ont en commun

cette capacité ou fonction générative de la langue. Cette générativité se manifeste clairement à travers la polysémie lexicale, et elle est omniprésente dans tous les aspects des langues naturelles. Elle explique le fait qu'une langue est capable de décrire ou de donner accès à des objets, des expériences et des idées qui sont infiniment divers, à partir d'une base lexicale finie et relativement restreinte. Ce double caractère génératif et économique donne aux langues naturelles la flexibilité nécessaire à leur bon fonctionnement.

L'omniprésence de la polysémie dans toutes les langues naturelles met en évidence, également, la différence dans le découpage de la réalité. Deux langues différentes ne découpent pas la réalité et l'expérience du monde de façon uniforme. Ainsi, pour rendre compte de la même réalité, nous voyons que le français, dans certains cas, utilise un seul mot, tandis que l'arabe en emploie deux ou plusieurs, et vice versa comme l'indique les tableaux suivants :

Ex (1) : un seul signe en français, plusieurs signes en arabe

Terme français	Terme(s) arabe
chauffard	sâi'q â'r'an
destinataire	mursal i'layh
ballottage	ikfâq intikâbi
copropriété	mulkiyat muštarakat

Ex (2) : un seul signe en arabe, plusieurs signes en français :

Terme arabe	Terme(s) français
mussallâ	Lieu de prière
sakkyr	Grand ivrogne

En effet, les exemples susceptibles d'illustrer les différences dans le découpage de la réalité abondent dans les deux langues.

Sur un autre échelon, il existe, des *universaux* de culture, puisque quelques détails spécifiques d'une culture sont souvent communs à d'autres. Par exemple, le feu, l'inceste, et certains tabous. S'y ajoutent les *universaux* biologiques et anatomiques : tout ce qui a rapport à la nourriture, la boisson, les parties du corps et parfois les couleurs. À cet égard, Mounin approuve qu'il existe certains concepts qui sont antérieurs à la nomination en se servant de la dénomination des unités du temps et d'espace. Par exemple, les Français disent : *cette nouvelle m'a chauffé le cœur*, ou bien *réchauffer le cœur de quelqu'un, pour* signifier le réconfort senti par une personne. C'est par le biais du verbe : chauffer ou réchauffer. Alors que

les Arabes s'expriment autrement dans ce contexte : on dit : *cette nouvelle m'a refroidi (ou gelé) le cœur*. Le réconfort vient du froid et non pas de la chaleur tel que c'est en français. Par conséquent, là où la langue française s'exprime d'une manière, la langue arabe se sert d'expressions tout à fait différentes influencées chacune par leur environnement géographique et sociale.

Le découpage en arabe et en français

Il est reconnu que la conversion entre les langues dans le domaine des couleurs n'est pas une opération automatique. Monteil confirme cet aspect dans *L'arabe moderne* à travers des exemples linguistiques et empiriques pertinents. Il note que, dans ce secteur de la réalité :

Chaque nom de couleur évoque, dans un domaine linguistique déterminé, certaines associations d'idées qui s'expriment dans des tournures, des phrases toutes faites. Celles de l'Europe ne sont pas celles des arabes (Monteil, 1960 : 219).

Ainsi, la symbolique européenne autour de la couleur « noir » comme une « couleur de deuil » est très relative lorsqu'on la compare à la communauté arabe. Dans les pays arabes, le noir n'est pas partout conçu pour le deuil. Au Soudan par exemple, comme dans d'autres pays, le deuil est symbolisé par des habits blancs. De plus, en arabe, nous assistons récemment, selon Monteil, à « un certain renouvellement de conception » (Monteil 1960 :219). Cela dit, l'arabe traditionnel découpe les couleurs en blanc (*â'byadh*), noir (*â'swad*) (avec une variante (*â'khal*) (réservée aux yeux), rouge (*â'hmar*), jaune (*â'sfar*) (pâle), vert (vert-bleu) (*âkthar*), (bleu-pâle) (*â'zraq*). Or, les nuances et la désignation des couleurs ainsi que l'utilisation des termes de couleurs ne sont pas les mêmes dans les pays arabes de nos jours. Au Soudan par exemple, la couleur rouge (*â'hmar*), désigne un individu dont la peau est claire. Le bleu (*â'zraq*), en revanche, fait référence à une personne de peau noire, tandis que la couleur verte désigne la couleur de la peau d'un individu qui n'est ni tout à fait blanc, ni tout à fait noir. Dans le même ordre d'idées, les paysans du Nil emploient le « blé » comme une couleur. Il en est de même aussi pour les noms de fruits et de plantes lesquels fournissent toute une gamme insolite de couleurs : le citron, « vert-citron », « jaune- citron », mais aussi la mangue, l'orange, le maïs, le miel, etc. Les teintes et les fruits s'harmonisent pour indiquer les nuances des couleurs. Celles-ci sont considérées comme bleues, couleur blé, vertes, vert-citron, jaune-mangue, etc.

Par ailleurs, le découpage en français ne connaît qu'un mot, parfois deux au maximum, pour indiquer la couleur en question et ses nuances. Toutefois, Mounin affirme dans *Les Problèmes théoriques de la traduction* que les couleurs cessent d'être des obstacles dans la pratique de la traduction, car il y a un noyau de significations référentielles :

[...] (*des références aux faits communs de la physiologie de perception*) qui, même si toutes les valeurs connotatives ne sont pas transmissibles automatiquement d'une langue à l'autre, permet au moins la communication des signes liés par définition à ces références physiologiques (Mounin, 1963 : 200).

Un autre exemple de découpage pourrait nous surprendre. Le Français divise le jour d'après des critères astronomiques, tandis que l'Arabe musulman se base sur les heures de prières, quotidiennes chez les musulmans. Ces prières, qui sont au nombre de cinq, se font quotidiennement, à des heures fixes de la journée, selon un calendrier préparé par la haute autorité musulmane. Cela dit, trois de ces prières font un découpage de la journée qui coïncide plus ou moins avec le découpage astronomique. Ces prières sont les suivantes :

- La prière de l'aube (*salât âsoubh*), qui se fait, comme son nom l'indique, à l'aube, bien avant le lever du soleil.
- La prière de midi (*salât âthouhor*), qui se fait à peu près au milieu de la journée.
- La prière du soir (*salât âlmagrab*), qui se fait après le coucher du soleil.

Par ailleurs, il y a deux autres prières, *d'asri* et *d'al ishahi*, (*salât sâlato alishai wa salât âlasri*) ; l'une découpe l'après-midi en deux, l'autre découpe la nuit en deux (voir l'explication ci-dessous) : La période désignée pour après-midi, en français, sera divisée en deux, en arabe : l'une est appelée « après midi ba'd âthouhri », et l'autre « après al'asri /ba'd âlasri / », comme le montre le tableau suivant :

Français	Après-midi	
Arabe	après-midi	Après-alasri
	Bada athouhi	Bada alasri

La prière de (â l'isha), qui se fait à un intervalle d'une heure et demie (à peu près) après le coucher du soleil, est divisée en deux ; l'une appelée (avant la prière d'isha *qabl salât âlisha*) et l'autre appelée « après la prière d'ishai (*ba'd salati âlisha*) ». Ainsi la période désignée par la « nuit », en français, sera toujours la « nuit », mais, en arabe, elle sera divisée en deux. Le tableau suivant montre la différence de découpage entre l'arabe et le français :

Français	Nuit	
Arabe	Avant alisha	Après-alisha
	Qabla alisha	Bada alisha

En Egypte, en revanche, le temps est divisé en tiers, pas en quarts.

Conclusion

Nous avons constaté dans cette étude que la différence entre un système linguistique et un autre tient à la culture, à la nature même du lexique et à une certaine logique. Celles-ci participent à la connaissance du monde pour l'individu. Or, comme chaque langue découpe la réalité en fonction d'une conception et d'une vision qui lui sont propres, il est normal que les langues n'aient pas toutes le même concept linguistique désignant ce monde. Ainsi, chaque langue se présente comme un système d'une spécificité propre, qui se manifeste par le caractère figé de beaucoup de ses expressions, celles-ci étant liées directement à la réalité culturelle et sociale de la communauté linguistique, dont le système de valeurs prend des aspects particuliers en rapport étroit avec son milieu. Ainsi, les deux langues comparées ici nous font rendre compte qu'une même situation pourrait être exprimée par des faits linguistiques différents.

Il est vrai que les visions du monde varient d'un groupe sociolinguistique à un autre, pourtant, cela ne constitue pas un obstacle à la traduction mais appelle plutôt une modification, une recherche et une adaptation essentielle pour pouvoir transmettre un message d'une langue à une autre. Cela nous mène forcément à constater que la traduction doit réfléchir sur elle-même et sur ses pouvoirs.

Ainsi, la tâche du traducteur se déploie au sein des rapports d'altérité. Il doit importer des valeurs, des faits culturels. Toutefois, sa mission ne s'arrête pas ici. Le traducteur joue un rôle essentiel dans la constitution de sa propre culture. Il restructure l'identité de sa propre culture, et à travers les textes traduits, celle de la culture étrangère tel que notent Delisle et Woodsworth dans *Les traducteurs dans l'histoire* :

Le traducteur n'est pas uniquement prospecteur des différences, explorateur de territoires culturels inconnus. Il est aussi celui qui, dans sa reconnaissance de l'autre, change les perspectives de sa communauté, dérange les « mots de sa tribu », pour reprendre l'expression fameuse de Mallarmé (1877). [...] Par-delà les décideurs (commanditaires, éditeurs, etc.), par-delà la matérialité des textes, [...] il brouille les cartes, en l'occurrence ces cultures, ces valeurs, celles de l'autre comme les siennes propres qu'on voudrait bordées, délimitées, alors qu'elles sont fluides, mouvantes (Delisle et Woodsworth 1995 : 193).

Il s'agit donc pour le traducteur de faire reconnaître et découvrir la culture de l'Autre à ses compatriotes pour apporter à sa culture des éléments culturels permettant d'envisager des relations d'altérité. La traduction se voit dans cette optique le seul moyen le plus efficace qui sert à améliorer la communication et la compréhension interculturelle entre les nations. Ainsi, on peut parler d'une visée éthique du traducteur : en ce sens où l'essence de la traduction est d'être une ouverture, un dialogue et un décentrement. Il faut bien reconnaître également que « le métier de traducteur n'est pas de tout repos, qu'il y a loin de la coupe aux lèvres et que parfois un spécialiste, même avec talent, esprit et bonne volonté peut en avoir carrément ras la casquette » (Cortès, 2017 : 16).

Bibliographie

- Berman, A. 1984. *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris : Gallimard, coll. « Les Essais ».
- Berman, A. 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris : Gallimard, coll. Bibliothèque des idées.
- Cadiot, P., Herbert, B. 1997. « Présentation : aux sources de la polysémie Nominale ». *Langue Française*, p. 113 : 3-11.
- Cordonnier, J. 2002. « Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés ». *Meta*, 47 (1), 38-50. [En ligne]: <https://doi.org/10.7202/007990ar>, p.38-50. [Consulté le 06 juillet 2019].
- Cortès, J. 2017. « Eppur si muovo ! Entre Art, Possibilité et Nécessité, réflexion sur les paradoxes de la Traduction ». *Synergie Chine* n° 12, revue du Gerflint [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine12/Chine12.html> [consulté le 06 août 2019].
- Delisle, J., Woodsworth, J. (sous la dir. de) 1995. *Les traducteurs dans l'histoire*. Les Presses de l'Université d'Ottawa/Éditions UNESCO.
- Herbert, F. 1988. *Destination vide*, traduit de l'américain par Polanis, J. Paris : Pocket.
- Ladmiral, J.R, Lipiansky, E-M. 1989. *La Communication Interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Le Guern, M. 2003. *Les deux logiques du langage*. Paris : H. Champion.
- Maddox, K-A. 1998. « *Visions du monde et traduction* ». [Article présenté lors du mini-colloque tenu le 7 décembre 1998 dans le cadre du cours Aspects de la traduction.] <https://ojs.library.dal.ca/initiales/article/viewFile/5016/4521>
- Meschonnic, H. 1973. *Pour la poétique II*, Paris : Gallimard.
- Meschonnic, H. 1982. Critique du rythme. *Anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier.
- Monteil, V. 1960. *L'arabe moderne*. Paris : Klincksieck.
- Mounin, G. 1963. *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, coll. «TEL », N° 5.
- Nef, F. 1993. *Le Langage : une approche philosophique*. Paris : Bordas.
- Victorri, B., Fuchs, Ch. 1996. *La polysémie, construction dynamique du sens*. Paris : Hermès.

Note

1. Muḡgam al-wasit, (1960 : 720). L'expression est citée également dans le dictionnaire traditionnel arabe Lisân al-carab, dans un verset coranique, à savoir : « annonce à ceux qui croient qu'ils ont auprès de Dieu une récompense de leur loyauté antérieure. (Kasimirski, 1840). [Pour leur loyauté antérieure]

Synergies Algérie n° 27 / 2019



Varia





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le Discours Scientifique Universitaire : d'une énonciation désincarnée à une énonciation impliquant l'auditoire

Safia Hardi

Université M'Hamed Bougara de Boumerdes, Algérie
s.hardi@univ-boumerdes.dz

Reçu le 22-02-2019 / Évalué le 15-05-2019 / Accepté le 28-07-2019

Résumé

La présente contribution s'intéresse à l'acte énonciatif dans le discours scientifique universitaire. En nous basant sur le genre de la communication orale, nous tentons de retracer la scène énonciative que construit le chercheur pour plaider son discours devant l'auditoire. Les résultats démontrent que le chercheur est soumis à un double processus. D'une part, il s'inscrit dans le cadre d'une énonciation normée « désincarnée ». D'autre part, il tend à impliquer l'auditoire dans son discours par le biais de l'argumentation. Dans cette optique, le discours scientifique universitaire peut être perçu comme le point d'articulation de l'image de soi du chercheur qui représente le noyau de l'énonciation scientifique.

Mots-clés : Discours Scientifique Universitaire, chercheur, énonciation, auditoire, image de soi

الخطاب العلمي الأكاديمي: من الاندماج اللفظي الموضوعي إلى الاندماج اللفظي الذي يشمل الجمهور

ملخص

تركز هذه المساهمة على الاندماج اللفظي في الخطاب العلمي الأكاديمي. استنادا إلى نوع الاتصال الشفوي، نحاول دراسة المشهد اللفظي الذي يشاه الباحث لحدث كلمته على الحضور. تظهر النتائج أن خطاب الباحث خاضع إلى معيار البحث العلمي. يتضح ذلك من طريقة لفظه للخطاب. توضح النتائج أيضا أن الباحث يميل إلى اندماج المجتمع العلمي في خطابه من خلال الجدال. من هذا المنظور، يمكن النظر إلى الخطاب العلمي الأكاديمي على أنه نقطة التفصيل للصورة الذاتية للباحث وذلك من خلال السلوك العلمي الذي يمثله.

الكلمات المفتاحية: الخطاب العلمي الأكاديمي-الاندماج اللفظي-الباحث-المجلس العلمي-الصورة الذاتية

Academic Scientific Discourse: from a disembodied enunciation to an enunciation involving the audience

Abstract

This contribution focuses on the enunciative act in academic scientific discourse. Based on the genre of oral communication, we attempt to trace the enunciative scene that the researcher constructs to plead his speech to the audience. The results show that the researcher is subjected to a dual process. On the one hand, it is part of a normative saying "disembodied." On the other hand, it tends to involve the

audience in his speech through the argumentation. From this perspective, academic scientific discourse can be seen as the point of articulation of the self-image of the researcher who represents the core of scientific enunciation.

Keywords: academic scientific discourse, researcher, enunciation, audience, self-image

Introduction

Comment se manifeste l'acte énonciatif en contexte scientifique universitaire ? Notamment lors des communications orales. Telle est la question que nous nous proposons d'aborder dans la présente recherche.

Notre propos s'inscrit dans le cadre de l'analyse du discours, dont l'objet est de fusionner les spécificités linguistiques des supports écrits ou oraux avec les pratiques effectives dans un contexte donné.

Le discours scientifique universitaire est entendu ici au sens de « *discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de constructions et de diffusion de savoir* » (Rinck, 2010 : 428). Il concerne avant tout les chercheurs et les spécialistes d'une discipline donnée. Il se caractérise par la clarté et la précision, la qualité de la langue, la rigueur de l'information, et l'argumentation afin de transmettre un message destiné à informer d'autres chercheurs et spécialistes. Il regroupe dans son ensemble des genres scientifiques écrits et oraux.

L'actualité scientifique témoigne d'une multitude de travaux concernant le discours scientifique. Notons à cet effet, les études de la science où l'accent a été mis sur l'aspect communicatif et scriptural du discours. La notion « d'inscription » a également été abordée dans les travaux de Latour (1989).

La didactique, elle aussi, regroupe une somme de travaux retraçant la structure du discours scientifique universitaire (Ben Romdhane, 1996), ainsi que sa visée communicative. Toutefois, il apparaît, que dans ce domaine, c'est l'écrit qui a majoritairement été abordé (Reutner, 2009 ; Bouchard & Parpette, 2012 ; Gimenez, 2012) et ce, au détriment de l'oral dont les études se font rares.

En analyse du discours et en linguistique, il a été question de discours spécialisé ou encore d'« *academic discourse* » en contexte anglo-saxon, où « *scientific discourse* » ne désignait que les sciences dures. Outre la structure du discours, les travaux de Charaudeau (1993) sur l'engagement du chercheur dans le discours scientifique universitaire, ainsi que ceux de Maingueneau (1992) portant sur les éléments énonciatifs qui le constituent sont à prendre en compte. A partir de là se construit un intérêt quant à la posture du chercheur qui, selon Koren (2008) concerne l'éthique du discours dans la mesure où il est question de rationalité axiologique.

Dans notre perspective, il s'agit d'une part, de pointer une dimension matérielle du discours scientifique universitaire, d'ordre linguistique, autrement dit les marques énonciatives qui nous permettent de situer l'acte discursif du chercheur dans les communications orales. D'autre part, de cerner le processus énonciatif par lequel passe le chercheur pour plaider son discours devant l'auditoire.

Les recherches portant sur le discours scientifique connaissent un intérêt croissant ces dernières années. Cet essor va de pair avec l'expansion d'une idée selon laquelle le discours scientifique est un genre rhétorique plutôt qu'un simple moyen de transmission et de partage des résultats de recherches scientifiques. Contrairement à la conception générale et traditionnelle, qui conçoit le discours scientifique à partir de son ton neutre, objectivant, et de sa non-subjectivité. Les chercheurs qui s'intéressent à l'analyse du discours scientifique s'accordent aujourd'hui sur le fait que ce genre de discours vise non seulement à informer, mais aussi à convaincre l'auditoire.

En nous basant sur le contraste existant entre les différents genres (Rastier, 2001), nous souhaitons mettre en avant la particularité du genre oral en contexte universitaire, à savoir : la conférence. Nous nous appuyons ainsi sur le discours des chercheurs algériens en abordant deux types d'approches. La première, linguistique, interroge l'acte énonciatif lors de l'activité scientifique. La seconde aura pour but de déceler les éléments qui permettent de nous renseigner sur l'implication de l'auditoire dans le discours. Nous discuterons à partir de là, l'image de soi, dégagée par le chercheur en contexte scientifique universitaire.

1. Le discours scientifique universitaire : essai de définition

L'étude des genres scientifiques, académiques et professionnels remonte aux années 80 suite à l'échec des approches centrées sur la notion de processus en Australie. En effet, il était question d'un privilège tourné vers les textes narratifs au détriment des textes factuels. Il en découle, une étude centrée sur les genres scientifiques, notamment le genre de l'article scientifique. Cela a été abordé dans le cadre *English for Specific Purpose*, et plus exactement dans un sous-domaine dédié au discours académique.

Lister les genres et les pratiques sociales auxquelles se rattache le discours au sein d'une typologie exhaustive, serait peu envisageable, voire pas du tout. En effet, il existerait un écart entre le genre et sa désignation. Dans cette optique, l'hésitation entre les différentes appellations des textes est à mettre en avant. Il est difficile de distinguer, à titre d'exemple, les articles de recherches des actes, dans la mesure où les deux genres possèdent les mêmes caractéristiques linguistiques,

et sont publiés dans les mêmes revues scientifiques. C'est dans cette perspective que Rastier (2001), introduit une nouvelle conception des genres appelée : champs génériques définie comme étant un groupe de genres rivalisant au sein d'un champ pratique. Il souligne, par exemple, que le champ générique du théâtre inclut divers genres qui se contrastent entre eux, telle la comédie et la tragédie. Il ajoute l'exemple du discours juridique dans lequel les genres oraux constituent un champ générique.

La représentation des genres élaborée par Rastier (2001), nous permet de baliser notre objet de recherche, à savoir : le discours scientifique universitaire. En effet, ce dernier contraste avec le discours d'enseignement à caractère pédagogique. Même s'ils contiennent un champ générique basé tantôt sur l'aspect oral, tantôt sur l'aspect écrit, leur subdivision diffère. Le discours scientifique universitaire englobe les présentations de conférences, les séminaires à l'oral, mais aussi les rapports ainsi que les revues à l'écrit. Tandis que le discours pédagogique est une sphère incluant tous les éléments propres à l'enseignement : manuels, consignes, leçons et lectures.

À partir de là, le discours scientifique universitaire s'inscrit dans la pratique sociale de la communication scientifique. Cette dernière pourrait se scinder en deux sous-pratiques selon la nature du public visé. Même si la vulgarisation scientifique vise à communiquer la recherche à autrui, elle semble s'opposer à la pratique de communication scientifique dite académique. Dans le contexte universitaire, la pratique en question requiert une particularité, celle de faire coïncider le public de ses producteurs à celui de ses consommateurs. C'est en ce sens qu'un accord préalable à la réception est installé.

Ce dernier se réalise à travers une diversité des genres : compte rendu, séminaires, conférence, etc., qui varient selon le domaine ciblé. Cette diversité impose une norme à suivre, voire des contraintes rigides.

Sur le plan écrit, nous désignons toutes les productions scientifiques comme étant les réalisations de chercheurs et de spécialistes dans un domaine déterminé. Ces réalisations sont reconnues comme telles dans un cadre habilité pour le faire : organismes de recherches, universités, comités de revues scientifiques.

Si l'on s'intéresse à l'oral, la conférence représente le genre scientifique le plus accrédité. C'est en effet le genre le plus répandu et le plus observé dans les recherches actuelles. Dans une perspective méthodologique, la conférence, n'a pas donné lieu à une réflexion partant de celui qui la présente : le communiquant, le chercheur ou le conférencier. En nous basant sur le discours oral du chercheur, nous voulons retracer la scène énonciative en contexte universitaire. Pour ce faire,

nous avons pris pour objet d'étude la conférence, ou plus communément appelée communication orale.

Comme l'article scientifique, la communication orale obéit à des règles et à des codes particuliers, aussi bien au niveau du fond que de la forme. En effet, à travers son discours, le chercheur montre qu'il intègre non seulement les connaissances de son domaine, mais aussi les savoir-faire, les codes et les valeurs (Boure, 1998).

La communication orale implique une triple évaluation. La conformité scientifique et rédactionnelle des textes écrits représente la première étape par laquelle passe le chercheur avant de présenter son discours. Vient ensuite la post-évaluation de l'auditoire, qui manifeste son intérêt lors des débats et ce, à travers les questionnements et les réflexions manifestées autour du sujet du communicant. La communication est validée en dernier lieu par la publication des actes du colloque.

Dans cette perspective, il est important de souligner la spécificité de la communication orale, dans la mesure où elle s'adapte aux deux canaux du discours scientifique, à savoir l'oral et l'écrit. Préparée préalablement à l'écrit, elle a pour finalité une publication en tant qu'article des actes dans des revues. En tant que telle, elle fait appel à la compétence du chercheur, que ce soit sur le plan structural ou discursif, elle requiert donc un travail préalable autour duquel se cristallise la compétence du chercheur.

2. Enoncer le discours scientifique universitaire

Le discours scientifique universitaire est un discours qui est destiné à un certain type d'auditoire englobant des chercheurs et des spécialistes d'une discipline donnée. Au niveau du mode énonciatif, il se rattache au « *discours théorique prototypique* » (Rinck, 2010 :439) élaboré à partir des typologies énonciatives des textes (Bronckart, 1985). Notons également l'effacement énonciatif ainsi que son aspect objectif. En ce sens, il a fondamentalement pour rôle la construction des connaissances dans le cadre de l'universalité, et tend à se dissocier de la situation d'énonciation (Harwood, 2005 ; Flottum, Vold, 2010 ; Reutner, 2010 ; Tutin, 2010).

À cet effet, Rabatel (2004) le désigne comme étant un discours désebrayé et objectivant. Une autonomisation vient alors s'imprimer quant à la situation où il a été produit. En effet, il se veut non contingent du contexte dans lequel il est produit. C'est en ce sens qu'il se caractérise par des éléments linguistiques observables. C'est ce qu'on appelle : les embrayeurs. Une tendance repérable dans le discours écrit.

Les manifestations pronominales du chercheur ou « *self-mention* » sont d'autant plus représentatives de l'état énonciatif du discours scientifique universitaire.

Mêlées aux modalisateurs, ils nous renseignent sur la spécificité énonciative du discours en question. C'est un discours qui est régi par des normes dont l'objectivité et la neutralité en sont le fil conducteur.

De par sa dimension informative, le discours scientifique universitaire est représentant des faits bruts. Son caractère rigoureux basé souvent sur l'observation des objets extérieurs, ainsi que sur l'élaboration de lois et des découvertes constantes inscrit le chercheur dans un processus d'objectivation, l'amenant à s'investir en tant qu'acteur socialement déterminé de toute subjectivité. Il en découle une transparence énonciative, caractérisée par un style objectif et neutre.

Quand bien même, le discours scientifique représentait des objets neutres et autonomes, il appartiendrait à un contexte social inconstant. Il en ressort une instabilité au niveau de son caractère objectif. En fait, c'est l'objet représenté qui s'avère objectif et non pas le discours qui le représente (Vigner, Gérard, Martin, 1976). Le discours, en s'inscrivant dans un champ déterminé, transmet une information scientifique socialement déterminée, voire momentanée. C'est ainsi que la production discursive scientifique devient l'objet de la communauté dans laquelle elle se produit.

Dans cette optique, le sujet parlant, présent dans son discours, agit au moyen d'un acte d'objectivation, ayant pour but une représentation neutre et objective de l'objet d'étude, et cela pour garantir le caractère objectif de l'objet représenté. Une objectivité apparente du discours scientifique apparaît, en s'appuyant sur « les procédés d'objectivation », appelés également « procédés d'indivisibilisation » (Vigner, Gérard, Martin, 1976 : 99).

Dans cette perspective, notre recherche englobe le discours scientifique universitaire oral. Ce dernier, avant d'être énoncé devant la communauté scientifique, est d'abord préparé par le chercheur, et donc écrit. Cette complexité qui caractérise le discours scientifique, nous pousse à mettre en avant d'une part, les procédés utilisés à l'écrit et d'autre part, ceux utilisés à l'oral.

3. L'inscription de l'auditoire dans le discours scientifique universitaire

En règle générale, l'instance discursive requiert la prise en compte de l'autre (Perelman, 1970). En se basant sur l'accord préalable, l'orateur peut aspirer à l'adhésion de son auditoire. Cette prise en compte émerge d'un ensemble de recherches primaires et hypothétiques nourries par un schème de croyances et d'opinions publiques. C'est là une perspective discursive basée sur ce que l'on appelle la « doxa ». Cette réflexion doxique instaure une première idée force sur laquelle se base le discours argumentatif.

Relativement, l'auditoire est connu pour être cette construction basée sur les représentations de l'orateur. Ceci étant dit, ces représentations varient selon le public abordé et le contexte. Il est à noter que la représentation que se fait l'orateur de son public s'inscrit dans le cadre d'une stratégie argumentative. Dans un sens plus large, elle détermine les modalités argumentatives de ce dernier. Cette réflexion rejoint ce qui donne à voir dans le discours. C'est-à-dire l'image de soi que favorise ladite persuasion. En effet, l'orateur tend à élaborer une image de l'auditoire dans laquelle celui-ci voudra se reconnaître. Il tente ainsi d'infléchir des opinions et des conduites en lui tendant un miroir dans lequel il prendra plaisir à se contempler.

Dans un contexte dit scientifique, l'enjeu change. En effet, lorsqu'il s'agit d'un chercheur, la construction de l'image propre à l'auditoire se positionne au second plan, pour laisser sa place à l'accord préalable et à l'argumentation.

Avant toute communication scientifique, l'auditoire souligne son accord, qui se traduit par une acceptation préalable aux propos de l'autre. Cette acceptation se manifeste par la présence de l'auditoire à la conférence. À l'inverse du politicien ou du journaliste qui se basent sur l'opinion commune et les représentations collectives, le chercheur se base sur l'enjeu du discours mis en contexte. C'est ainsi que l'argumentation prend le dessus. Le communicant ou le chercheur use de stratégies et d'outils d'allocation pour valider son discours. Ces outils, appelés aussi indices, aident à la concrétisation de l'image de l'allocutaire (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces indices ne sont pas toujours explicites dans l'énoncé, un repérage minutieux devient alors indispensable si une étude sur le discours est envisagée.

Les indices d'allocation trouvent leur origine dans la linguistique de l'énonciation héritée de Benveniste (1966, 1974). Ces éléments se trouvent être d'une utilité importante dans l'analyse argumentative du discours scientifique universitaire (DSU).

- **Désignations nominales explicites** : ces désignations englobent les noms propres et tous les éléments appellatifs qui permettent de trouver l'allocutaire. En passant par la désignation neutre (Monsieur, Madame, chers collègues) et l'image orientée (vieillesse du monde, jeunesse héroïque), les indices d'allocation dans ce cadre sont propres aux individus dans un contexte énonciatif déterminé.
- **Description de l'auditoire** : cette description est en fait une extension de la désignation nominale qui se développe en description. Elle se rattache dans la plupart des cas à la deuxième personne du singulier. Nous pouvons donc souligner tout un processus allant d'une simple désignation, directe ou indirecte, à une grande extension orientée vers la description.

- **Pronoms personnels** : ils englobent principalement la deuxième personne du singulier et du pluriel, à laquelle il faut adjoindre les possessifs correspondants. Cela donne du jeu à l'activité discursive, dans la mesure où ils renvoient à des référents divers.
- **Evidences partagées** : la désignation explicite ne s'applique pas à l'auditoire. En effet, il est désigné en creux par les croyances, les représentations, les valeurs et les opinions communes que l'action discursive lui attribue, explicitement ou implicitement. Tous les indices d'allocution tangibles ne s'y soulignent pas. L'allocutaire est identifié grâce aux évidences et aux représentations dans lesquelles il est censé communier. Le texte peut omettre la mention du destinataire, mais il ne peut en aucun cas négliger l'ensemble des valeurs et des croyances à partir desquelles il est question d'acte communicatif.

Le type d'auditoire est à souligner dans ce cas de figure. Le politicien ou le journaliste visent un auditoire composite, qui n'est pas homogène, à l'encontre du chercheur qui vise un auditoire plus au moins homogène, de par l'intérêt commun de la recherche.

Dans cette optique, Grise (2003) part de l'idée que pour tenir un discours sur un thème donné, on doit avoir ou se faire une représentation de celui à qui on s'adresse, et se figurer la façon dont il perçoit et comprend le sujet traité. À titre d'exemple, le journaliste doit se faire une image préalable de ses lecteurs et de la façon dont ils vont se représenter tel ou tel sujet. La représentation est ici l'image que se fait l'orateur de son public. Pour ce dernier, il doit se représenter les connaissances de l'allocutaire, le niveau de langue et les valeurs.

Pour conclure ce volet, il est important de souligner que l'orateur s'adapte à son auditoire en essayant d'imaginer, aussi fidèlement que possible, leurs visions des choses. Il se fait ainsi une idée de la façon dont ses partenaires le perçoivent.

Cette idée est elle-même une construction de l'autre. Une construction qui se base sur des modalités variant selon le contexte et le discours. Notons d'une part, les représentations collectives et la doxa dans un contexte socio-politique, et d'autre part, les représentations basées sur les valeurs ainsi que le niveau intellectuel. Ces représentations en question s'inscrivent dans un même processus, celui de l'argumentation. Ce même processus s'accroît en contexte scientifique. Le chercheur ne se basant pas forcément sur les représentations de son auditoire, se voit emprunter un cheminement préalable aux attentes de ce même auditoire. En le mettant au centre de son intention, il construit un processus argumentatif lié à l'intention de ses propos. Il en découle donc un intérêt croissant pour le contexte actuel ainsi que la visée discursive du thème abordé.

4. Le contexte universitaire algérien

En Algérie, comme partout ailleurs, le chercheur est amené à communiquer ses recherches, ses découvertes, sa pensée, dans le but de contribuer au mouvement de la recherche et de se faire reconnaître par la communauté scientifique. Les prestations orales et écrites sont alors de rigueur, dans la mesure où elles constituent un passage obligatoire dans son parcours. L'objectif étant d'apporter sa pierre à l'édifice scientifique, mais aussi d'être cité et publié dans des revues à fort impact. Notons à cet effet, la tenue et le déroulement réguliers des colloques nationaux et internationaux, des congrès ainsi que des journées d'études.

Dans cette optique, nous avons choisi de nous orienter vers les conférences internationales, notamment aux colloques internationaux dont le caractère pragmatique relatif à la situation de communication constitue pour le chercheur une occasion de mettre en œuvre sa performance, cela est d'autant plus observable dans le texte qui représente lui-même le lieu où se concrétise le contexte scientifique, lui faisant directement référence.

Ainsi, il paraît intéressant de se détacher du texte, pour se concentrer sur l'aspect extratextuel de la communication, en nous basant sur une analyse discursive des communications orales dans le cadre des colloques internationaux. Ce qui nous conduit à nous interroger sur la question de l'ancrage énonciatif qui se manifeste dans les colloques en contexte algérien, nous permettant ainsi d'étudier l'éthos du chercheur algérien en contexte communicationnel.

5. Quelle démarche méthodologique ?

Afin de souligner l'énonciation du chercheur en contexte universitaire, nous avons ciblé des communications orales présentées dans le cadre d'un colloque international. Ces communications ont été recueillies sur la plateforme électronique « web tv » de l'université Abderrahmane Mira, Bejaia. Nous avons choisi d'étudier trois communications (03) de chercheurs algériens abordant le thème de l'interculturalité. Les communications ont été choisies de manière aléatoire.

Pour désigner chaque chercheur, nous avons établi un codage anonyme :

CAH1 : Chercheur algérien homme 01

CAH2 : Chercheur algérien homme 02

CAF3 : Chercheur algérien femme 03

6. Pour quelle finalité ?

Du point de vue méthodologique, notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de contenu. Les données ont été recueillies à partir d'un contenu exposé sur la plateforme électronique de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia. Les communications orales ayant été transcrites au préalable selon les normes de transcription de la convention ICOR, nous avons soumis notre corpus à une double analyse, et ce, d'un point de vue quantitatif d'abord, et qualitatif par la suite. Ce choix s'explique par la nature de nos données qui sont essentiellement verbaux et donc non mesurables. Ainsi, un traitement interprétatif personnel ne suffirait pas à encadrer nos résultats dans la mesure où les données qui en ressortent peuvent s'avérer peu concluants.

Pour réaliser cette analyse, nous avons traité notre corpus d'une manière quantitative. En ce sens, nous avons élaboré un comptage linguistique des éléments relatifs à la scène énonciative. Ce comptage englobe les pronoms personnels « je », « nous », vous » relatifs à la mise en action du discours, le pronom indéfini « on » et les éléments spatio-temporels. Tous ces éléments ont pour objectif de souligner l'acte énonciatif du chercheur au moment de la mise en action du discours scientifique universitaire.

Dans ce genre de discours, le chercheur tend à impliquer l'auditoire aux propos qu'il expose. Cette implication se manifeste de plusieurs manières : linguistique ou gestuelle. Elle obéit à une norme régie par le discours scientifique et qui tend à distancier le chercheur par rapport à son auditoire. Toutefois, il existe des marques qui peuvent nous renseigner sur l'effort que fournit le chercheur pour impliquer l'auditoire dans son discours sans pour autant manifester une attitude subjective.

La seconde partie de notre analyse a pour objectif de relever l'ensemble des marques que le chercheur emploie pour impliquer l'auditoire dans son discours. Nous avons d'abord procédé à une analyse lexicale, et cela en quantifiant les mots et les expressions qui s'inscrivent dans le thème du colloque, à savoir, l'interculturalité. Pour ce faire, nous avons procédé par une catégorisation lexicale qui s'étend sur trois mots : interculturalité, culture, ainsi que l'ensemble des mots qui se rapportent au thème, tous rassemblés dans une dernière catégorie.

Après avoir catégorisé le lexique, nous avons tenté de repérer les marques prosodiques qui l'entourent. Cela nous permettrait de pointer du doigt l'un des aspects de cette implication. Nous nous sommes basée sur les procédés de saillance repérées dans le lexique déjà relevé à partir des textes des communications orales.

7. Interprétation des données

L'énonciation du chercheur algérien dans le discours scientifique universitaire est une énonciation à double processus. Elle est sujette à une distanciation vis-à-vis de l'auditoire d'une part, et d'autre part, perçue comme un moyen d'impliquer l'auditoire dans le discours présenté.

Les résultats issus de l'analyse des marqueurs énonciatifs montrent que les chercheurs algériens ont une prise en charge énonciative axée principalement sur les pronoms personnels « je » et « nous ». Ainsi, nous avons enregistré la majorité des occurrences concernant ces marqueurs énonciatifs lors de notre analyse. Pour le CAH1 il a été question de 20 occurrences de la première personne du singulier, ce fut le cas également pour le CAF3 où nous avons enregistré 11 occurrences du même pronom. Notons à cet effet que le nombre des occurrences varie en fonction de la durée des communications. Par exemple, pour le CAH2, le nombre d'occurrences a été estimé à 08 pronoms à raison d'une durée de 11 minutes, comparée aux autres communications où la durée était entre 15 et 19 minutes.

Pour ce qui est de la deuxième personne du singulier, l'analyse a montré un recours plus au moins différé selon les communicants. Nous n'avons noté aucun recours à ce pronom dans la communication du CAH1, tandis que chez le CAH2 nous avons enregistré 16 occurrences. La dernière communicante a employé ce pronom 02 fois seulement. Cela dit, ce qui nous a interpellée, c'est bien le nombre d'occurrences enregistré quant au pronom indéfini « on » dans la mesure où nous avons noté un nombre important chez le CAH1 (40) et un faible recours chez les deux autres communicants : CAH2 (07 occurrences) et CAF3 (02 occurrences).

L'emploi fréquent de la première personne du singulier « je » dans les communications orales renvoi à la subjectivité modale des chercheurs. En effet, cet emploi est d'autant plus important dans la mesure où il nourrit la visée argumentative de ce dernier. Il est question dans ce cas du « je » épistémique qui selon Rinck & Pouvreau (2010) est considéré comme le porte-parole du savoir comme objet autonome. Celui-ci diffère du « je » déictique qui identifie la personne et non pas l'auteur d'un discours. Nous parlons dans ce cas de subjectivité directe du sujet à l'origine du texte ou du discours émis.

Il convient également de parler de la deuxième personne du pluriel « nous » qui se trouve au centre de l'énonciation scientifique. Bien que de nature subjectif en contexte général, il représente l'objectivité en contexte scientifique (Maingueneau, 1991). En effet, ce recours englobe l'orateur et son auditoire en contexte universitaire algérien.

Le pronom indéfini « on » quant à lui, désigne dans ce contexte une identification du chercheur liée à celle de l'auditoire. Tentant ainsi d'impliquer l'auditoire dans son discours. Outre l'implication de l'autre dans le discours, le chercheur s'en sert comme « d'un bouclier » pour crédibiliser ses propos et souligner que l'information émise est connue par la communauté scientifique, qu'elle a été validée et c'est dans ce sens qu'il la reprend dans son discours. C'est là une tentative de protection élaborée pour mettre en avant le caractère objectif de ses propos.

Cette interprétation reste cela dit à vérifier, dans la mesure où le pronom en question revêt un caractère assez complexe. Il ne représente pas totalement une unité qui désigne un identifiant fixe ni totalement une « frontière » (Gréssillon, Lebrave, 1984) entre ce qui est identifiable et ce qui ne l'est pas. A cet effet, Maingueneau (1991) le désigne comme étant un pronom à caractère insaisissable.

Les résultats issus de l'analyse des déictiques spatio-temporels ont donné lieu à un recours qui se manifeste dans le cadre du thème traité dans les communications présentées. L'axe temporel a donné lieu à une hiérarchisation des éléments présenté dans le discours. Ainsi, l'ensemble des chercheurs CAH1, CAH2 et CAF3 se sont centrés sur le thème de leurs communications et cela en contextualisant leurs propos en contexte algérien. Notons à cet effet, une utilisation dépourvue des valeurs temporelles en contexte (Maingueneau, 1991).

À l'instar de l'axe temporel, les éléments renvoyant à l'espace ont englobé des unités repérables également par rapport au thème contenu dans les communications. C'est en ce sens que nous avons noté chez les trois chercheurs une utilisation plus au moins moyenne des unités spatiales en relation avec le discours énoncé. Pour le CAH1 nous avons noté des déictiques spatiaux propres à la ville de Bejaia. Pour le CAF3, ce sont des éléments propres à la ville d'Alger et ses alentours. Cela nous renseigne sur le mode énonciatif du chercheur qui serait assimilé à un mode énonciatif désincarné du contexte d'élaboration du discours.

En présentant leurs communications, les chercheurs tentent d'inscrire l'auditoire dans leurs discours. Cette implication se manifeste par plusieurs facteurs énonciatifs et argumentatifs. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous focaliser seulement sur l'aspect énonciatif du discours indépendamment du caractère argumentatif qui s'y dégage. Ainsi, notre intérêt s'est tourné vers les éléments de saillance manifestés dans le discours oral. Ces éléments englobent en majorité le champ lexical de l'interculturalité. Cela nous renseigne d'une part, sur l'implication du chercheur dans son discours, et d'autre part sur cette volonté d'impliquer l'autre.

Les éléments de saillance obéissent à un ensemble de procédés. Soulignons à ce titre le haussement de ton, la proéminence intonative ainsi que les différentes ruptures dans le rythme de l'élocution.

Le haussement de ton et la proéminence intonative constituent les procédés dont les occurrences sont les plus élevées. La moyenne estimée pour le haussement de temps est d'environ 40%. Celle estimée pour la proéminence intonative est de 30%. Ce recours s'est manifesté entre autres au niveau des unités linguistiques propres au thème du colloque. En ce sens, la majorité des chercheurs ont émis un comportement énonciatif régi par un caractère prosodique dont la saillance représente l'élément le plus utilisé. Ces procédés ont été utilisés d'une manière singulière au niveau de la majorité des unités linguistiques analysées.

En plus de cet emploi singulier, notons une tendance mixte élaborée de la part du chercheur pour inscrire l'auditoire dans son discours. Cette tendance additionne la proéminence intonative ainsi que le haussement de ton. Nous avons estimé dans ce cas 21% d'occurrences sur l'ensemble des communications orales des chercheurs. Cette mise en avant des entités lexicales s'apparente à une extension du discours allant de la description vers l'implication de l'autre.

Cette implication est également repérable grâce aux désignations orientées vers l'auditoire. Ces désignations sont selon Breton (2003) des « images ». Elles sont explicites et se manifestent à travers le lexique utilisé. Ces désignations sont à mettre en relation avec l'allocation des chercheurs. Notons à ce titre la deuxième personne du pluriel, dans la mesure où elle implique non seulement le chercheur mais aussi son auditoire.

L'utilisation du support Power Point (PPT) revêt un caractère signifiant dans notre étude dans la mesure où il nous renseigne sur la posture du chercheur lors de la mise en action de son discours.

Conclusion

L'acte énonciatif du chercheur en contexte algérien obéit à un double processus, allant de la distanciation vers l'implication de l'autre dans le discours. Cet acte se manifeste en partie à travers les éléments constitutifs de la scène énonciative, à savoir les pronoms personnels ainsi que les déictiques spatio-temporels. Ainsi, le recours majoritaire aux pronoms personnels « je » et « nous » dans les communications orales rend compte d'une subjectivité modale, voire épistémique exigée par le discours scientifique universitaire.

En parallèle, les communications orales des chercheurs recèlent un nombre considérable de procédés de saillances qui plaident en faveur d'une implication de l'autre dans le discours. Nous retenons le haussement de ton ainsi que la proéminence intonative repérés dans le lexique propre au thème. Cette approche élaborée par le chercheur nous informe en partie sur l'éthos qu'il dégage face à son auditoire. Un éthos accès tant sur l'épistème que sur l'effet de saillance.

Outre les procédés de saillances et l'énonciation directe, l'adhésion de l'auditoire implique d'autres facteurs susceptibles de nous renseigner sur le fonctionnement du discours scientifique universitaire à l'oral et/ou à l'écrit. Notons à cet effet, « la posture » du chercheur qui pourrait se traduire par les gestes et les mimiques. L'analyse sémiotique faisant partie de nos perspectives, nous pensons que la posture du chercheur serait susceptible de nous apporter plusieurs éléments sur le discours en question.

Bibliographie

- Amossy, R. 2012. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Amrane, K. M. 2010. Énonciation, construction de l'éthos et stéréotypes argumentatifs dans l'organe de presse *El Monquid*. *Synergies Algérie* n° 11, p. 21-29. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie11/katia_amrane.pdf, [consulté le 29 décembre 2018].
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale* (Vol. Tome I). Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale* (Vol. Tome II). Paris: Gallimard.
- Boch, F., Grossmann, F., Rinck, F. 2002. Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation du discours. *Langages*, p. 56-78.
- Dahlet, P. 1997. *Une théorie, un songe : les énonciations de Benveniste*. Linx.
- Desclés, J.-P. (s.d.). « Prise en charge, engagement et désengagement ». *Langue française*, p. 26-53.
- Duarte, I. M., Pinto, A. G. 2015. « La construction de l'éthos scientifique : stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques ». *REDIS(4)*, p. 95-114.
- Grossmann, F. 2010. Les marqueurs verbaux de constat : un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique. *Linx*, p. 26-36.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1977. *La connotation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2002. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Mangueneau, D. 1991. *L'énonciation en Linguistique Française*. Paris : Hachette Supérieur.
- Mangueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Mangueneau, D. 2002, Juin. *Problèmes d'éthos*. *Pratiques*.
- Mangueneau, D. 2014. *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Mangueneau, D., Charaudeau, P. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Mathis, G. 1997. *Stylistique et discours scientifique*. *ASp*, p. 2-27.
- Normand, C. 1986. *Les termes de l'énonciation de Benveniste*. *Histoire, Epistémologie, Langage*, p. 191-206.

Paillard, D. (s.d.). 2009. « Prise en charge, *commitment* ou scène énonciative ». *Langue française*, Armand Colin. p.109-126. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00746330/file/priseenchargecommitmentsceneenonciative.pdf> [consulté le 29 décembre 2018].

Tutin, A. 2011. « La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rétoriques ». Persee, p. 78-94.

Synergies Algérie n° 27 / 2019



Annexes



Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies_dz@yahoo.fr et synergies.algerie.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en arabe puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 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.

18 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, p. 49-60.

19 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.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Algérie, n° 27 / 2019
Revue du GERFLINT
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

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le 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 Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	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

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Algérie, n° 27/2019

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6GE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2019 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.fr

Un des Pères fondateurs de la (moderne) didactique des Langues – et des plus illustres - Paul Rivenc, nous a quittés le 5 mai 2019 à Toulouse. Il avait 94 ans. Ce numéro 27 de *Synergie Algérie*, en rapport intime et serré avec la discipline à laquelle il a consacré toute sa vie, m'autorise sans doute, ès qualité (en toute modestie), et surtout comme disciple, admirateur et ami, à lui rendre hommage pour rappeler, de façon aussi substantielle que possible dans les limites d'une préface, les aspects de son œuvre à l'origine de toute l'évolution d'une discipline mobilisant continûment – ce qui est historiquement normal - l'intérêt de théoriciens anciens ou nouveaux, régulièrement impatients d'occuper l'espace médiatique - ce qui est parfaitement légitime - mais sous la stricte réserve de ne pas oublier ce que la Didactique des Langues et des Cultures doit à Paul Rivenc.

Jacques Cortès