

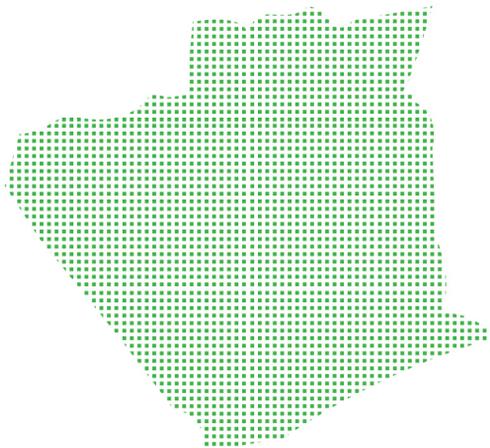
Numéro 25 / Année 2017

Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Dixième anniversaire
de *Synergies Algérie* (2007-2017) :
le français dans le système éducatif algérien**

Coordonné par Latifa Kadi et Saddek Aouadi



Synergies Algérie

Numéro 25 / Année 2017

Dixième anniversaire
de *Synergies Algérie* (2007-2017) :
le français dans le système éducatif algérien

**Coordonné par
Latifa Kadi et Saddek Aouadi**



REVUE DU GERFLINT
2017

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 : Bi-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 (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie n° 25 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-algerie>



Indexations et références

Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost (Humanities Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Islamicus
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
JournalSeek
Linguistic Bibliography
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago
Ulrich's

Synergies Algérie, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

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°25 / Année 2017
ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Dixième anniversaire de *Synergies Algérie* (2007-2017) : le français dans le système éducatif algérien

Coordonné par Latifa Kadi et Saddek Aouadi

Sommaire

Jacques Cortès	7
Préface Dixième anniversaire de <i>Synergies Algérie</i> (2007-2017). Le vingt-cinquième numéro	
Enseignement primaire	
Bouguerra Cheddad	21
Contribution de l'écrit à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire	
Fatima Zohra Fellah	33
L'impact de la morphosyntaxe dans la production écrite en 5 ^e année primaire	
Boulanouar Yousfi	47
Projet <i>Lire et écrire un conte</i> : analyse du <i>Cahier d'activités</i> de la 5 ^e année primaire	
Douis Miloud, Bouari Halima	67
Le conte kabyle dans les manuels scolaires algériens de français langue étrangère : quel(s) apport(s) ?	
Nabila Maarfia, Ouanassa Khroufa	79
Multimodalité en début d'apprentissage du français : le rôle de la vidéo	
Enseignements moyen et secondaire	
Hamida Doulate Serouri	91
L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit : cas du texte informatif en français langue étrangère	
Mounir Dakhia	101
La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ?	

Farid Mazi	113
Éducation internationale et enseignement des langues étrangères dans les lycées algériens	

Varia
Didactique, linguistique, littérature

Nadir Lalileche	133
Le référentiel A1.1, un outil au service de l’alphabétisation	

FENG Hongyan, LI Jun	143
Formation des talents en trois compétences et modèle d’enseignement innovant du français langue étrangère	

Noureddine Bahloul	157
Agir professoral et démarche intégrée autour des formes pronominales contrastées du verbe en arabe/français	

Attef Bouzidi, Saddek Aouadi	175
Amadou Hampâté Bâ, « Défense et illustration » de la tradition orale	

Annexes

Consignes aux auteurs	189
-----------------------------	------------

Le GERFLINT et ses publications	193
---------------------------------------	------------



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Synergies Algérie n° 25 - 2017 p. 7-18

Préface
Dixième anniversaire de *Synergies Algérie*
(2007-2017).
Le vingt-cinquième numéro

Jacques Cortès
Fondateur et Président du Gerflint, France

Les années nous viennent sans bruit
Ovide

Le temps est une invention, ou il n'est rien du tout
Bergson

Quasi-homonymie de la deuxième partie de notre titre avec le sublime roman de Virgil Gheorgiu (1949), voire, plus modestement, avec la célèbre librairie du même nom, dans le XV^{ème} arrondissement de Paris. Nous arrêterons là les correspondances sans toutefois interdire à quiconque de sortir de l'univocité du titre choisi qui, d'évidence, n'est pas simplement dénotatif dans la mesure où, d'emblée, qu'on le veuille ou non, il convoque des connotations ouvrant large voie à la polysémie.

Si je commence - mais sans les approfondir - par de telles considérations sémiotiques, c'est parce que, pour tout lecteur assidu de *Synergies Algérie*, ce qui frappe, quel que soit l'un des trois thèmes dominants (Didactique, Linguistique et Littérature) envisagés dans l'ensemble de la revue depuis son origine, c'est que les auteurs algériens (jeunes et moins jeunes) que nous avons publiés, dans leur immense majorité, ont spontanément travaillé sur des « signes, signifiés, métaphores, symboles et codes» sous le double éclairage de l'Histoire et d'un cadre théorique inspiré bien souvent par les travaux de sémioticiens divers parmi lesquels on subodore sans peine l'influence (entre autres) de Roland Barthes et d'Umberto Eco. Mais avant de nous enfoncer profondément dans l'univers poétique des publications de nos auteurs, commençons par une visite du vaste domaine en expansion que représente le contenu désormais explorable de la revue dans ses dimensions humaine, architecturale et poétique.

I. Les Acteurs

Espérer, c'est démentir l'avenir
Cioran

Le 1^{er} numéro de *Synergies Algérie* (composante singulière d'un programme regroupant désormais 35 revues internationales), a vu le jour en 2007 sous la double impulsion de Madeleine Rolle-Boumlic et du très regretté Sadek Nouar, dont je

tiens à célébrer avec émotion le rôle et le souvenir. Madeleine Rolle-Boumlic est maintenant à la retraite, et, hélas, Sadek Nouar nous a quittés. Ces deux fortes, délicates et bienveillantes personnalités, auxquelles nous avons respectueusement dédicacé notre premier numéro, ont été les concepteurs « politiques » de l'ensemble du projet qu'ils ont su définir et lancer hardiment car ils étaient portés par un idéal où l'efficacité et la détermination balayèrent d'emblée les petits et grands obstacles qui, d'ordinaire, transforment les promesses les plus solennelles, en cette affection courante, qu'est le « trou-de-mémoire ». Dès le contrat passé entre eux et le Gerflint, l'action, en effet, fut d'emblée énergiquement engagée et se développa sans anicroches puisque ce vingt-cinquième numéro nous offre la fierté de célébrer dix années d'une trajectoire en tout point remarquable. Selon les termes de classification temporelle profane des liaisons nuptiales, ces dix années ne correspondent qu'à de modestes *noces d'étain* de nos chercheurs avec la grande aventure de la recherche, mais nous progressons évidemment vers *les noces d'or* que nos descendants obtiendront plus que certainement (car l'espoir fait vivre) au terme d'un voyage complémentaire de quarante années.

Saluons de prime abord les artisans de la réussite :

a) en Algérie,

L'équipe de rédaction, sous l'autorité prestigieuse de son Président d'Honneur, Monsieur Mohktar Nouiouat (Professeur émérite de l'Université d'Annaba), a été coordonnée par le Professeur Saddek Aouadi (Université d'Annaba), Rédacteur en chef, et ses deux adjoints, les éminents Professeurs Latifa Kadi (Université d'Annaba) et Boumedienne Benmoussat (Université de Tlemcen) ;

b) En France,

Sous la Présidence d'Honneur du Gerflint dans son ensemble par Edgar Morin, et autour de ma personne comme *directeur des publications*, se sont réunis d'éminents collègues sans qui rien n'aurait été possible. En limitant leurs responsabilités à l'essentiel, je présenterai très sobrement ici mes 6 fidèles et opiniâtres collaborateurs :

- Serge Borg (Professeur à l'Université de Besançon, et Président du Forum mondial Héraclès) avec qui l'idée du Gerflint fut pour la première fois envisagée à Sao Paulo à la fin des années 90 ;
- Nelson Vallejo-Gomez (Chef de département à la *DREIC du MENESR* et chargé de mission auprès de la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme*), nous a rejoints lors des Sedifrale de Rio de Janeiro en 2001, et s'est révélé un remarquable communicant pour intéresser diverses Institutions prestigieuses au sort matériel et universitaire du Gerflint ;

- Roger Goglu (disparu trop tôt) qui nous ouvrit largement les portes de l'INSA de Rouen et nous offrit des moyens techniques inespérés à un moment où nous étions dans le dénuement le plus complet ;
- Sophie Aubin (Professeur à l'Université de Valencia, Espagne) qui a pris en charge en 2011 le dossier le plus lourd et le plus porteur scientifiquement puisqu'il s'agit des indexations et référencements des travaux de l'ensemble de notre groupe. Etablissant un contact étroit avec toutes les instances d'évaluation scientifique les plus considérables et considérées du monde, elle a obtenu, à force de persévérance, et en s'auto-formant elle-même au professionnalisme qu'exige le statut éditorial des publications savantes, les reconnaissances internationales multiples et toutes remarquables de la qualité de nos travaux. Elle est, depuis 2013, Responsable du Pôle éditorial international du Gerflint pour l'ensemble de ses publications ;
- Thierry Lebeaupin (de l'Université de Besançon, France) webmestre chargé de la gestion de notre site et de la mise en ligne des numéros produits sur notre base en accès libre et gratuit, qui nous a permis de développer notre axe politique majeur de diffusion mondiale des travaux de notre groupe ;

Le Gerflint est une institution à visée scientifique et éducative plaçant sa finalité suprême dans la noblesse d'un engagement désintéressé, évolutif et porteur d'une espérance ne reposant évidemment pas sur le vide. C'est là un hommage que je tiens à rendre à tous les créateurs algériens et français de *Synergies Algérie* qui nous font découvrir l'importance de la fidélité aux valeurs humanistes dont les langues-cultures du monde sont toutes porteuses sous réserve qu'on prenne la peine de les fréquenter vraiment, c'est-à-dire au niveau de sens le plus élevé possible. Cette qualité, on la découvrira *infra* dans quelques témoignages choisis de l'écriture raffinée de nos auteurs.

Nos prestataires techniques extérieurs

Il n'est que juste et bienséant que j'ajoute à la liste qui précède un mot chaleureux de reconnaissance envers la Société Créactiv' (Rouen, France) et l'entreprise Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS (Cracovie, Pologne), la première pour l'élaboration du graphisme de toutes nos revues et publications, la seconde pour l'impression de ces dernières. Une revue est un contenu qui doit être soigné au niveau des idées et de la forme rhétorique, mais ce doit être aussi un objet agréable à lire, tant sur base informatique qu'en version papier. A cet égard, nos prestataires extérieurs ont tous les talents, la rigueur et le professionnalisme souhaités.

II. Architecture

Il s'agit, dans cette deuxième partie, d'envisager l'ensemble des 25 numéros comme un objet provisoirement fini en synchronie, donc de saisir un certain nombre de caractéristiques constitutives de son identité scientifique. Trois plans nous intéresseront :

- d'abord, qualitativement, les titres génériques des numéros : évaluation de leur degré de complexité et donc de leur lisibilité ;
- ensuite, répartition arithmétique des contenus en trois disciplines distinctes : Didactique, Linguistique et Littérature, en vue de « photographe » les choix prioritaires des auteurs ;
- enfin, quantitativement, volume de pages consacrées à chaque catégorie et totalisation en vue d'une estimation de l'impact éditorial global de la revue.

1) Complexité et lisibilité des titres génériques des 25 numéros

Précision importante, les titres de la revue *Synergies Algérie* ne sont pas obligatoirement dominés par l'idée unique de rassembler des études spécialisées strictement inscrites dans une problématique d'appel à contributions. Chaque numéro comporte donc, nécessairement, une rubrique *Varia* ouverte à la diversité. Le rôle majeur de la revue, en effet, est d'offrir, entre autres, à des doctorants algériens un espace éditorial expérimental pour se « faire la main » dans une activité de recherche et d'écriture pour laquelle chacun d'eux (doctorant ou déjà docteur) a accumulé une information solide, mais où la manière de « dire » doit procéder d'une rhétorique sensiblement différente de celle d'une dissertation ou d'un chapitre de thèse. Ce qu'un outil voué à la formation scientifique doit favoriser, ce n'est pas la soumission à une ou des théorie(s) existante(s) mais l'autonomie, c'est-à-dire une capacité surplombante à examiner de façon critique (au bon sens du terme), non seulement les travaux anciens ou contemporains pour s'en inspirer, mais également ses propres écrits une fois distance prise avec le passé. Toute recherche sérieuse, en effet, implique son propre dépassement.

Remarque importante. Il faut souligner, du reste, qu'en Algérie, la publication d'un article dans une revue de renommée établie est un prérequis incontournable pour justifier la constitution d'un jury de soutenance de thèse. C'est là une règle établie pour faire comprendre à chaque impétrant que le titre suprême de Docteur n'est rien d'autre que *le terminus a quo* (*i.e.* le point de départ) d'une carrière de chercheur. Dans ce domaine, comme dans le poème d'Aragon chanté par Brassens, « rien n'est jamais acquis ». Deux conséquences : l'éclectisme doit toujours être tenté pour sortir des sentiers battus, et la meilleure façon de savoir qu'on a atteint

un objectif est, paradoxalement, de le dépasser, pire même, de le subvertir.

Examinons donc du triple point de vue de la syntaxe, de la pragmatique et de la rhétorique les 24 premiers titres de notre revue :

- a) Le titre énonce simplement un thème sans donner de précisions :
 - *Interactions*
 - *Etudes théâtrales*
 - *Analyse de(s) discours*
 - *Sémiotique et Sémiologie*
 - *Littérature maghrébine de langue française*
- b) Le titre présente une structure bipartite de nature dialogique :
 - *Littérature et Mythes*
 - *Contacts et diversité linguistique*
 - *La littéracie en contexte plurilingue*
 - *Littérature comparée et interculturalité*
 - *Contact et contrastes de langues* (les deux substantifs phonétiquement proches sont paronymiques)
 - *Le français langue/objet d'enseignement*
 - *Langue et communication*
 - *Entre digital et analogique, la communication et son apprentissage en Algérie et ailleurs*
- c) Nombreux cas d'hyperbates (figure de style consistant, par exemple, à ajouter un syntagme à la fin d'une déclaration qui semble achevée) :
 - *L'Enseignement/ Apprentissage des langues : méthodologie et pratiques de classe*
 - *De l'oral à l'écrit : réflexions croisées sur les stratégies d'apprentissage*
 - *Littérature : images, identités et stratégies d'écriture*
 - *Ethique et modernité dans la recherche : pour une didactique du sujet en langues-cultures*
 - *Le français en Algérie : langue de recherche et de réflexion*
 - *L'espace littéraire : plaisir et anxiété de lire*
 - *Incertitudes et délicatesse du sens : stratégies et malentendus de la communication*
- d) Enfin, plus rares, certains titres sont une invitation - mais très pudique et dépouillée - à réfléchir philosophiquement et poétiquement à des thèmes exigeant un investissement très personnel de chaque auteur :
 - *Poétique et impermanence de l'ego*
 - *L'art est-il un luxe mensonger ?*

Impression d'ensemble

Nous pourrions évidemment entrer dans le détail de cette classification, mais bornons-nous à faire le constat très encourageant qu'une revue comme *Synergies Algérie* assume une responsabilité importante, dans la formation de jeunes chercheurs, à l'expression rhétorique rationnelle (donc argumentée) mais aussi poétique et artistique de la pensée. Il existe, nul ne l'ignore, une fonction poétique du langage (*Essais de linguistique Générale* de Jakobson) qui nous a formés à l'idée que la construction du message, donc sa composition esthétique et son rythme - entre autres - sont en lien bien plus profond avec la vérité que de simples critères formels empruntés à droite et à gauche. Ecrire dans une revue scientifique c'est donc tenter d'entrer dans une forme d'expression qui relève essentiellement de l'art du langage et de la vie, et il est certain que notre revue, depuis 10 ans, a fait les efforts les plus méritoires pour inciter les chercheurs algériens, parce qu'ils en sont capables, à jouer le jeu (c'en est un), de découvrir la musique de la langue, ses nuances, sa forme, sa clarté, sa simplicité, sa magie... pour ajouter au message formulé ou lu, une vérité qui ne lui préexiste pas mais que seuls la poésie, la personnalité, l'humour (en bref, l'art et la manière) ont le pouvoir de révéler ou d'engendrer. Publier dans une revue scientifique sérieuse, on le voit bien, est le complément humaniste de la recherche, dès lors que l'on donne à ce terme, en se délivrant soi-même du commun dont on est nourri, la finalité de se transformer, de parvenir au raffinement d'expression qu'exige la construction de soi, sous réserve que le mot raffinement ne soit pas synonyme de snobisme et n'implique donc aucune ruée vers l'or factice de la dernière théorie à la mode.

Les choix prioritaires des chercheurs

Nous l'avons déjà indiqué dans notre préambule, la revue *Synergies Algérie*, parce qu'elle est un outil au service des chercheurs, a choisi d'aider ces derniers dans les trois domaines très vastes qui les concernent : la Didactique des langues, les Sciences du langage et la Littérature.

Voici, de façon très synthétique, la place respective de ces trois domaines dans les travaux des chercheurs : nombre d'articles, nombre de pages, pourcentages par catégorie et impact d'ensemble

Didactique :	182 articles	2065 pages	36,17%
Sciences du Langage :	119 articles	1382 pages	24,2%
Littérature :	204 articles	2262 pages	39,06%
TOTAL :	505 articles	5709 pages	

Synergies Algérie, comme nous l'indiquons en conclusion, est désormais dans des index internationaux de haut niveau et sa particularité remarquable est d'être un instrument qui, tout en étant ouvert à des personnalités scientifiques reconnues, accueille aussi de jeunes chercheurs faisant leurs premiers pas dans le dialogisme scientifique.

Pour ce qui est de l'impact des revues du GERFLINT en général et donc de la revue *Synergies Algérie* en particulier, je ne répèterai pas les indications contenues sur notre site puisque tout ce qui nous concerne, politiquement ou scientifiquement est dûment exposé sur ce dernier qui est en accès entièrement gratuit pour le lecteur. Pour évaluer l'impact scientifique d'une institution comme la nôtre, il faut des chiffres. Je me bornerai ici à en livrer un seul qui nous est fourni quotidiennement par notre compteur d'affichage des articles mis en place il y a moins d'une petite année et qui indiquait, à la date du 11 novembre 2016 pour l'ensemble des publications du Gerflint, le chiffre impressionnant de 446 505 visiteurs (voir aussi *infra* note 12). Je ne pense pas qu'il soit utile de commenter car toute insistance à m'attarder sur cette question passerait pour de la vanité. Je m'empresse d'ajouter que *Synergies Algérie* n'est pas une action solitaire. Toutes nos revues s'enrichissent mutuellement de leurs mérites et l'impact de chacune d'elles est le produit de l'attraction de toutes. A un moment où l'on chante partout la fraternité, la beauté de la tolérance et la nécessité du vivre ensemble, la grande opération d'amitié et de collaboration internationale engagée par le Gerflint montre que les actes peuvent aller bien au-delà des espérances des paroles. Dire, c'est faire, dit-on. Je crois que nous l'avons bien compris et mis en œuvre dans la création de notre réseau où les concepts de liberté, d'égalité et de fraternité font partie de notre quotidien.

III. Voyage au cœur du langage dans *Synergies Algérie*

Jusqu'ici, j'ai parlé de la revue de l'extérieur, l'envisageant comme une planète un peu lointaine, presque inaccessible. Dans les lignes qui suivent, je voudrais montrer qu'il n'en est rien, que la revue n'est pas un OSNI (*Objet Scientifique Non Identifié*) mais une jeune publication bien dans son âme et dans ses œuvres, riche de textes de grande qualité et, sans présomption aucune, digne d'affronter la comparaison avec les publications les plus prestigieuses dans le champ qui est le sien. Voyons concrètement quelles nourritures spirituelles, scientifiques et poétiques on peut trouver à la lecture des articles que *Synergies Algérie* offre à notre curiosité, à notre plaisir et à notre réflexion.

Pour illustrer ce que je viens de dire, une solution serait d'aller sur le site de la revue et de lire, pour une thématique donnée, tous les numéros publiés. Mais ce ne serait nullement de bonne méthode car le Gerflint n'est pas destiné à fonctionner comme de la littérature distractive. Si nous avons créé un site autonome et si nous rassemblons, dans l'ensemble de nos revues, tous les écrits des chercheurs, non seulement d'Algérie mais également d'environ 75 pays différents qui y trouvent accueil, information et soutien, c'est parce que la grande justification de notre mission est d'être non seulement un outil de formation à la rhétorique scientifique, donc aux techniques d'expression écrite au plus haut niveau, mais aussi un moyen de valorisation de la recherche et une banque de données au service de tous. Il faut donc envisager le Gerflint comme une sorte d'encyclopédie en marche, destinée non pas à décrire des concepts éternels, mais à illustrer dans la longue durée (comme dirait Braudel), l'évolution des idées dans cet immense domaine qu'est la communication entre les hommes, et dans tous ses aspects, avec, bien entendu, pour ce qui nous concerne, une priorité accordée à la question de l'Enseignement/ Apprentissage des langues en général.

Il existe, en effet, depuis les années 80 du siècle dernier, une discipline en évolution constante, la **Didactologie/Didactique des Langues-Cultures ou D/DLC** (grâces soient rendues à son créateur éponyme, Robert Galisson) qui permet à notre vaste corporation mondiale de didacticiens « *d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures* ». Il est possible et même tout à fait souhaitable, de travailler à l'enrichissement continu de cette discipline sous la réserve évidente de ne pas en oublier les vertus cardinales. Lorsque Galisson parle de Didactologie/ Didactique, il rapproche paronymiquement deux termes qui se ressemblent par la forme phonique et graphique, mais qui sont théoriquement distincts dans une relation où la complémentarité fonctionnelle joue évidemment le rôle vital. La *didactologie des langues-cultures* est une lexie (ou un syntème dans la terminologie de Martinet) que je préfère, personnellement, à sa quasi équivalente qu'est la *didactologie des Langues et des cultures*. L'idée que la culture est dans la langue et réciproquement, remonte à Herder et Humboldt. Pour simplifier abusivement les choses, disons que la présence du *logos grec* dans didactologie nous renvoie, comme le dit le *Dictionnaire de Didactique du Français* (dirigé par Jean-Pierre Cuq, ASDIFLE, 2003) à « un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactique ». Parler de Didactologie, en ce début des années 80 du siècle dernier, c'était revendiquer, pour notre domaine, le statut scientifique d'un « *cadre descripteur commun* » à toutes les didactiques spécifiques : FLE, FLM, FLS d'abord, mais aussi à toutes les plus variées concernant

des enseignements-apprentissages linguistiques dûment localisées dans le temps et l'espace comme ce fut mon cas pendant les 8 années que j'ai passées à l'Athénée Français de Tokyo, à enseigner la langue-culture française (formulation qu'on n'employait pas encore) à des Japonais dont l'âge oscillait entre 20 et 80 ans.

La méthodologie que l'on peut employer peut être inductive ou déductive, donc soit partir des faits bruts que l'on tente de conceptualiser ; soit, au contraire s'appuyer sur des données théoriques prédidactiques pour identifier « ce qu'il peut être utile d'enseigner ». Les résultats obtenus dépendent, dans chaque cas, du métier de l'enseignant, donc de sa capacité à mobiliser la vigilance des étudiants. Mais ce qui importe ici, c'est de bien voir que la D/DLC est une avancée considérable dans la théorisation et la professionnalisation de notre discipline dont on ne célébrera jamais assez l'évolution régulière positive qui a été la sienne depuis un bon demi-siècle, et dont il convient de conserver les finalités, à savoir, pour le Gerflint, la défense didactologique et didactique de la langue-culture française en tant que propriété de tous les pays et de tous les peuples qui l'ont en partage.

Ce droit est rendu manifeste par la qualité exquise des écrits des chercheurs algériens que nous avons publiés au cours des 10 années qui précèdent. Ce que je veux souligner, c'est que l'Algérie dispose d'une belle *intelligentsia* au niveau de sa jeunesse universitaire, qui justifie pleinement le plaisir infini que j'éprouve à citer les textes qui vont suivre car il me semble qu'une connaissance aussi profonde de la langue-culture française est un immense honneur pour la francophonie dans laquelle, même avec d'éventuelles réserves, nous nous reconnaissons tous, grâce - il faut bien le dire aussi, mais sans rodomontade - à l'action du Gerflint.

IV. Quelques exemples de productions écrites d'auteurs algériens du Gerflint

Dans les lignes qui suivent, nous allons simplement collecter dans *Synergies Algérie* quelques extraits (phrases ou textes très courts) destinés à illustrer le caractère souvent sublime de la prose de nos jeunes auteurs. Les citer, c'est évidemment leur rendre l'hommage qu'ils méritent, mais c'est aussi montrer que la qualité de cette langue française que Kateb Yacine considérerait à juste titre comme un « butin de guerre » fait qu'elle est devenue, comme le disait encore l'auteur de *Nedjma*, « une langue algérienne ».

Phrases sur l'écriture proposées dans le n° 1.

1. « *L'écriture compose la première sorte d'anti-solitude que connaisse l'esprit humain dans sa conscience du monde* ».
2. « *Entre le crissement de la plume et le bruissement du calame, l'écriture est en quête d'une âme en naufrage* ».

3. *« Quand la joie dépasse le corps qui le contient, quand la beauté éblouit, crève les yeux qui la regardent, quand la chose aimée détruit autour de l'homme tous les espaces étrangers à sa nature, le temps de l'écrit s'ouvre à l'écrivain comme la seule issue, le seul remède contre l'égaré, la folie et la mort »*
4. *« La conception cyclique de l'écriture, ses fluctuations, ses répétitions, ses ruptures réhabilitent le mythe de l'éternel retour dans une écriture dénonciatrice d'une histoire sociale en sursis ».*

Sur la notion d'emprunt :

5. *(..) aujourd'hui, nous voyons en ce français d'Algérie, constitué d'un continuum de variétés, un apport des plus précieux au français de France, et nous croyons de surcroît que la francophonie n'est pas l'apanage des institutions mais des peuples. Cela dit, le français, langue que nous possédons en partage, nous l'avons rendu nôtre donc propre à tout pays constitutif de l'aire francophone avec en prime un apport considérable au lexique français dans les pratiques linguistiques par lesquelles les locuteurs incrustent en son sein toutes les cultures afférentes aux divers peuples constituant la francophonie ».*

Sur l'enseignement de la langue française :

6. *« Il s'agit, dans la vie de la classe, de jeter la langue dans la foulée des apprenants comme on jette un ballon. Telle est la façon de signifier qu'apprendre est avant tout jouer à apprendre »*
7. *« L'enseignant doit être conscient que chaque élève est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés, en somme très particuliers ».*

Sur la notion d'interaction

8. *L'histoire de l'Algérie a toujours été marquée par des faits de bi-plurilinguisme (arabe algérien, variétés de Tamazight, turc, français, arabe moderne, espagnol...), où toutes ces langues exerçaient des fonctions différentes et complémentaires. De par son utilité, le français- « butin de guerre » selon l'expression de l'écrivain algérien Kateb Yacine- ne devait pas être opposé à l'arabe, « langue du Coran », « symbole de la culture et de l'unité nationales ». S'il y a un mouvement vers la langue de Molière, pour ses valeurs culturelles et humanistes, il ne signifie pas un détachement de l'arabe. On rappellera ici que les écrivains algériens (Mohamed Dib, Mouloud Mammeri, AssiaDjebar, Tahar Djaout...) ont compris que « la langue de l'adversaire permettait aussi une ouverture sur le monde occidental »*

Conclusion

J'arrêterai là cette courte anthologie qui n'a d'autre motif que de faire sentir l'immense richesse du domaine occupé par la langue française en Algérie. Comme le dit excellemment Saïda Kanoua (Note 18), le pays peut et doit certainement poursuivre progressivement son arabisation, mais en écartant l'idée de « se passer de la langue française ». C'est très exactement le cheminement de Kateb Yacine retracé dans le bel article que Saddek Aouadi lui a consacré en septembre 2010 :

« L'expérience en arabe parlé a donc été bénéfique mais elle montrera aussi ses limites, car si elle a peut-être marqué le début d'une désaliénation et été un moyen pour produire un théâtre populaire dans la langue populaire algérienne, elle ne réussira pas à assouvir les « besoins » en *écriture d'un* «écrivain-né » et s'il a été pour lui possible de produire un théâtre dans cette variante locale de l'arabe, il reconnaîtra qu'il lui était difficile de l'utiliser pour écrire: «L'écriture en français me manque, j'ai besoin d'écrire. Or je ne peux écrire que dans la langue que je possède le mieux: le français.»

Je ne développerai pas ici dans le détail la question des indexations et références de la revue car des indications très précises sont données à cet égard dans la page initiale de chaque numéro ayant pour titre : *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau*, sur la page du site Gerflint.fr consacrée aux indexations de la revue (voir *infra* note numéro 11), comme il suffit de se reporter au moteur de recherches de Google, par exemple, pour comprendre l'importance capitale, pour la notoriété du Gerflint en général et pour celle de la revue *Synergies Algérie* en particulier, de cette couverture scientifique impressionnante offerte à nos auteurs pour la construction de leur carrière universitaire.

Nous nous contenterons ici de souligner que *Synergies Algérie* a fait de grands pas sur le chemin de la reconnaissance internationale car elle figure aujourd'hui dans des index et répertoires prestigieux comme Scopus, ERIH Plus, Journal Metrics, JournalBase (CNRS), MIAR, MLA, Index Islamicus, DOAJ, EBSCOhost (Humanities Source), Mir@bel, etc.

Souhaitons donc à *Synergies Algérie* un grand anniversaire pour les dix ans de ses noces d'étain avec la recherche et formons aussi le vœu que, dans la collaboration et l'amitié, elle poursuive résolument sa route avec les chercheurs.

Notes

1. « La vingt-cinquième heure »
2. Umberto Eco, « Sémiotique et philosophie du langage », Paris, Puf, 1988, p.9.

3. Terme évidemment à prendre ici au sens clinique de trouble ou de maladie.
4. Conformément à l'adage disant que « les promesses n'engagent que ceux qui les écoutent ».
5. Le Directeur des publications est à la tête du groupe éditorial dans son ensemble. Il est responsable de tout ce qui est publié, de l'animation de l'équipe rédactionnelle et il est le garant de la qualité de la ligne éditoriale.
6. HERACLES = Hautes Etudes et Recherches pour les Apprentissages dans les Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.
7. DREIC = Direction des Relations Européennes Internationales et de Coopération.
8. FMSH = Fondation Maison des Sciences de l'Homme.
9. INSA = Institut National des Sciences Appliquées.
10. Les indexations et référencement de *Synergies Algérie* sont indiqués, sur chaque numéro, à la page intitulée « Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau » pour les deux éditions imprimée et numérique et sur le lien permanent : <https://gerflint.fr/synergies-algerie/referencements> [consulté le 10 octobre 2017].
11. Il faut savoir que la fréquentation libre et gratuite de notre site est importante. Le compteur d'affichage des articles du Gerflint, mis en fonctionnement il y a quelques mois seulement, indique à la date du jeudi 10 novembre 2016, le chiffre impressionnant de 445.468 visiteurs. Ce chiffre a doublé à la date du bouclage de ce numéro 25 de *Synergies Algérie*. Il est probable qu'un tel succès est rare dans le monde de la recherche dans les sciences humaines et sociales que nous couvrons.
12. Sauf tirage dans le pays de la revue : cas de *Synergies Mexique*, *Synergies Turquie* par exemple.
13. Pour le concept de « Musique de langue », voir la thèse de Sophie Aubin intitulée « La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité », 1996 : Université de Rouen ; 1997 : Presses Universitaires du Septentrion.
14. Robert Galisson et Christian Puren, *La Formation en questions*, CLE International, 1999, p.118.
15. Foudil Dahou (n°1), p.26 et 27.
16. Mehdi Al Khalifa (n°1), p.116.
17. Naïma Bayhou (n°3), p.36.
18. Brahim Khetiri (n°4), p.64.
19. Ali Kherbache (n°2), p.32.
20. Fari Bouanani (n°3), p.229.
21. Dr. Karima Aït Dahmane (n°5), p.154.
22. Saddek Aouadi, « Mohamed prends ta valise, entre retour aux sources et nostalgie de Molière », *Synergies Algérie* n° 10, p. 151.

Synergies Algérie n° 25 / 2017



Enseignement primaire





Contribution de l'écrit à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire

Dr. Bouguerra Cheddad

Université M.-C. Messaadia Souk-Ahras, Algérie
chedd_boug@yahoo.fr

Résumé

L'écrit est une activité de production qui s'apprend grâce à la multiplication des occasions d'entraînement, à un enseignement/apprentissage progressif, à une pratique régulière et diversifiée basée sur des consignes claires, objectives et explicites qui orientent le scripteur. C'est ainsi que l'apprenant construit ses compétences scripturales, partant du principe que les aspects psychologiques de l'apprentissage jouent un rôle primordial dans la réussite ou l'échec des apprenants, ainsi que la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe ont aussi un impact sur l'apprentissage de l'écrit.

Mots-clés : écrit, lecture, orthographe, grammaire

مساهمة المكتوبة في تعليم/تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية

الملخص: تعتبر الكتابة نشاط منتج و ذلك بفضل الالتزام بمزيد من الحركية و الممارسة المنتظمة و لمختلفة مع الارتكاز على التوجيهات الموضوعية و الواضحة و البناءة و التعليمات التي توجه إلى المتعلم من خلال وساطة المعلم. إن المتعلم يبني قدراته الكتابية تدريجيا انطلاقا من خلال التمكن من المفردات و النحو و الإملاء و القراء الذي يساعده عن تعلم الكتابة.

الكلمات المفتاحية : الكتابة - القراءة - الإملاء - النحو.

Contribution of writing to the teaching/learning of French in the primary cycle

Abstract

Writing is an activity of production which is learnt thanks to regular and various applications, based on explicit instruction, training occasions, a progressive teaching / learning and a diversified practice based on clear objective techniques, assuming that the psychological aspects of learning play an important role in the success or failure of the learners, as well as grammar, vocabulary and dictation.

Keywords: writing, lecture, dictation, grammar

La problématique de l'écrit est actuellement au centre des réflexions linguistiques et didactiques. C'est un moyen de transmission du savoir et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis. Le savoir écrire est une compétence qui s'acquiert grâce à l'expérience et qui s'enrichit avec la production d'écrits diversifiés où l'apprenant actualise ses connaissances. Il est non seulement omniprésent et multifonctionnel mais aussi un enjeu majeur à la fois scolaire et social.

Notre contribution est consacrée à l'enseignement / apprentissage de l'écrit dans le cycle primaire pour les élèves de cinquième année. Elle se présente comme une tentative qui cherche à éclairer l'univers flou dans lequel se trouve l'apprenant pendant l'acte d'écriture. Elle s'intéresse au contexte de production, aux mécanismes et techniques mis en œuvre afin de déceler, d'identifier les obstacles en vue de favoriser une pratique régulière, pour développer chez l'apprenant une compétence textuelle alliée au goût pour l'écriture.

Nous partons de l'idée que le « savoir écrire » s'acquiert et s'améliore grâce à l'expérience et qu'il s'enrichit avec la production d'écrits variés où l'apprenant actualise ses connaissances. Cette démarche nous semble convaincante, car elle a pour principe que le fait de produire un écrit, représente une activité mentale complexe de construction de sens, qui ne peut se faire que par une progression graduelle. Les facteurs qui facilitent la pratique de l'écrit sont le travail en groupe, le soutien de l'enseignant et le vouloir apprendre.

La perspective de ce travail trouve ses racines dans les constatations sur le terrain, à savoir les difficultés rencontrées par les apprenants à produire des textes écrits courts et cohérents. L'acte d'écriture est pénible pour les apprenants. Il n'est pas facile de les faire écrire parce qu'ils ne savent pas. Ces derniers ne maîtrisent pas très souvent tous les éléments et procédés qui leur permettent de structurer un texte et lui donner sa cohérence.

L'apprentissage de l'écrit doit s'inscrire dans un acte communicatif et dynamique. Les productions écrites des élèves du cycle primaire révèlent trop souvent leur énorme difficulté à s'exprimer et communiquer par écrit avec aisance. C'est d'ailleurs ce qui nous a amené à choisir de traiter de ces difficultés.

Les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes :

Comment amener ces apprenants à produire de meilleurs textes courts et diversifiés en langue française ?

Comment s'y prendre pour les aider à développer leur compétence en expression écrite ?

Pour essayer d'y répondre, nous avons adopté une démarche qui consiste en la mise en œuvre pédagogique et l'organisation de séance d'écriture sous forme de

projet qui va de la production du premier jet par groupe à l'autoévaluation et à la réécriture en passant par des exercices de remédiations.

Grâce à cette démarche, nous pouvons alléger la surcharge cognitive de l'apprenant et l'aider à élaborer un plan de travail dans la mesure où il n'y a pas de solution miracle, et que c'est par la pratique que nous apprenons et que nous nous améliorons comme le souligne Gilbert Turco. Il rajoute que le savoir écrire est une capacité qui peut s'apprendre et s'enseigner et la compétence à rédiger ne s'apprend pas dans l'absolu.

L'objectif de notre recherche se veut donc une contribution à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en s'appuyant sur une stratégie d'intervention qui impliquera l'enseignant ainsi que l'apprenant. Il s'agira de s'intéresser au contexte de production et aux mécanismes qui facilitent une pratique régulière et variée afin de développer des compétences linguistiques chez l'apprenant. Pour ce faire, il faut impliquer le scripteur dans des projets d'écriture.

Nous nous sommes intéressé à la 5^e année primaire parce qu'elle nous paraît cruciale du fait qu'elle représente les premières manifestations d'une réelle production écrite chez l'apprenant. Si ce dernier accumule les insuffisances, celles-ci rendront la pratique de l'écrit de plus en plus difficile, épuiseront au fur et à mesure son désir d'apprendre. Généralement, à l'école primaire, l'apprentissage de la production écrite est très limité et la possibilité d'écrire n'est pas donnée d'emblée aux jeunes scripteurs avec la connaissance du comment-faire.

Méthode et traitement des difficultés

Nous sommes convaincu qu'apprendre à écrire ne peut pas se faire en partant d'un thème qui n'inspire pas toujours le scripteur. Les orientations officielles exigent de l'apprenant la production d'un texte d'une dizaine de lignes au bout de trois années d'apprentissage de la langue française. Pour pouvoir aboutir à cet objectif, nous devons expliquer aux apprenants que l'acte d'écrire n'est pas un don mais une activité qui s'apprend. Puis, nous devons installer un climat de communication et d'interaction dans une optique ludique et affective en passant progressivement du mot à la phrase, et au texte.

L'activité scripturale devra être présentée sous forme d'orientations précises et successives en s'appuyant sur la participation active, le travail de groupe et l'autonomisation grâce à une grille d'évaluation pour le bilan de chaque étape du mécanisme d'écriture. C'est lorsque les élèves sont impliqués dans des pratiques écrites diverses, fréquentes et qui leur font prendre conscience des buts des tâches langagières, qu'ils progressent dans leur maîtrise scripturale.

Dès les premières séances de compréhension de l'écrit, l'installation de l'activité d'écriture doit être effective. Les traces de l'écrit doivent être omniprésentes à travers toutes les séquences destinées à l'enseignement/ apprentissage de la langue en l'occurrence : l'oral, la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, le lexique.

Il faut développer chez l'apprenant, la compétence linguistique, qui lui facilite la production d'un paragraphe cohérent et correct. Elle participe non seulement à l'amélioration de la qualité d'écriture mais aussi à élargir son répertoire lexical, d'enrichir sa production, et entraîner une motivation justifiée. Selon G. Vigner, « le savoir écrire est indissociable de la compétence textuelle, c'est-à-dire de l'appropriation du système de règles qui permettent de produire des textes bien formés ». (Vigner, 1982 : 84).

Observation

Nous avons inscrit notre recherche dans une perspective appliquée, motivée par les problèmes pratiques rencontrés par les élèves en expression écrite, et les inquiétudes des enseignants face à ce constat d'échec. Dans le premier volet de la partie empirique, nous avons suivi en observation non participante une classe de cinquième année en expression écrite, dans une école primaire.

L'enseignante procède au port des trois sujets au tableau : « La lettre, Le choix du métier, Décrire un objet » Elle demande à chaque fois, aux élèves de lire. Ensuite, elle leur pose des questions de compréhension et souligne les mots-clés. Elle les exhorte alors, de rédiger un paragraphe sans travailler la forme et le fond. Elle leur dit de le remettre lors du prochain cours sur feuille double, s'ils ne terminent pas à la fin de la séance.

On constate qu'il est demandé à l'élève de développer sa propre production écrite, de trouver sa propre motivation et de définir son objectif alors qu'il n'est ni étayé, ni conseillé par son enseignante qui, elle, gère à sa guise les relations avec les élèves et selon son style personnel. L'enseignante aurait pu s'adapter à la situation de classe pour guider, orienter les apprentissages en tenant compte de l'âge des apprenants, leurs personnalités, leurs besoins, et de ce que les apprenants veulent apprendre pour qu'ils participent à l'action de leur apprentissage de l'écrit. Il aurait fallu qu'elle favorise l'implication des élèves pour leur permettre de mieux réussir leur apprentissage et tenter de les motiver, de les aider à partir d'exemples appropriés, de leur donner la possibilité d'être assistés quand c'est nécessaire.

On constate aussi qu'elle ne donne pas de consignes claires, objectives concernant la ponctuation, les majuscules, la morphologie, ainsi que la construction des phrases. A ce sujet, Y. Rolland (2011 : 85) souligne que les consignes claires, explicites favorisent l'attention et génèrent la sélection de ce qui est perçu. Cette

attention, limitée et sélective, est fondamentale et elle est, comme le souligne en Randall (2007 : 39) à prendre en considération pour tout apprentissage.

Après une correction individuelle des copies, nous avons établi un bilan, avec la classification des erreurs fréquentes, de huit apprenants.

Bilan des erreurs

Le grand nombre d'erreurs qui parsèment les productions écrites des apprenants est un indice d'une maîtrise imparfaite de cette pratique. Nous constatons que les erreurs sont comme suit :

1. Erreurs d'orthographe lexicale

Elles sont très répandues dans les copies des trois sujets. Ces dernières sont liées aux problèmes phonologiques issus souvent de la mauvaise gestion de la lecture. Les apprenants confondent entre les consonnes (n-gn), (c-q), ainsi que les voyelles orales (é-è), et nasales (ã-õ).

2. Erreurs grapho-phonétiques

Les mots : honnête, soigner, parce qu'il, notre, l'avion, automatique, orthographiés respectivement « onete, soiner, parce cil, nautre, la vion, otomatique».

3. Erreurs d'orthographe grammaticale

La majorité des élèves rencontrent des difficultés quant à la marque du genre masculin / féminin comme « un machine - mon famille », le nombre singulier / pluriel,

4. Erreurs logogrammiques grammaticales

Plusieurs apprenants n'arrivent pas à distinguer entre a / à, ont / on, est / et comme « le travail et important »

5. Erreurs logogrammiques lexicales

Certains élèves confondent entre les mots mer / mère, qui ont le même signifiant [mɛR], mais distincts orthographiquement et sémantiquement.

6. Erreurs idéogrammiques

Il y a des erreurs à dominantes idéogrammiques telles que la ponctuation, les majuscules pour les noms propres dans toutes les copies.

7. Erreurs morpho-syntaxiques

Cette catégorie d'erreurs est très répandue dans notre corpus. L'éventail est très vaste. Elle concerne le choix des temps verbaux, les structures des verbes, les différents accords au niveau phrastique (sujet-verbe) comme « va-tu ? », les déterminants, les noms (accords adjectivaux) « l'unité central- le travail et utile », l'ordre des constituants de la phrase.

8. Des lacunes chez les élèves quant à une utilisation correcte de l'emploi du présent dans la majorité des copies.

Erreurs d'inadéquation générique/interférences

Il y a beaucoup de structures qui sont calquées sur la langue maternelle comme « je suis bien et toi ~ je suis bien es tu bien aussi ».

Nous constatons que l'état des lieux laisse supposer qu'il faut retourner aux premiers apprentissages. L'activité phonético-phonologique garantit le lien diction / scription des mots. La mauvaise ponctuation du texte rend difficile sa lecture et sa compréhension.

Les copies observées montrent que les élèves ont été soumis à un enseignement qui sépare le lire de l'écriture et inversement.

L'évaluation des productions des élèves par l'enseignante nous montre les points sur lesquels portent ses interventions dans la correction des copies. Nous pouvons remarquer aisément que les points majoritairement signalés sont constitués d'infraction à la norme orthographique, de faux sens ou impropriétés de vocabulaire, d'erreurs de conjugaison. Certaines erreurs sont désignées d'une manière floue par des points d'interrogations en marge, des remarques générales en tête de copie ou en marge comme « pas très clair », « maladroit », qui, non seulement ne permettent pas à l'élève d'identifier précisément ce dysfonctionnement, mais aussi de savoir comment y remédier et de se prendre en charge quant à une éventuelle correction.

Quant au deuxième volet, l'expérimentation a été réalisée dans une autre école primaire qui présente un taux de réussite assez élevé à l'examen de cinquième. L'enseignante propose à ses élèves un travail collaboratif où ils sont associés dans leur apprentissage pour lui donner du sens. Ils sont impliqués non seulement dans le projet initial mais aussi dans le diagnostic des difficultés et dans la prise de conscience de leurs obstacles.

L'apprentissage coopératif est un moyen d'aider les élèves à apprendre. Pour s'assurer d'atteindre le but, il faut vérifier tout au long du processus, si le temps est utilisé de façon efficace et si les élèves sont en train de développer leurs compétences.

L'enseignante vise davantage avec eux un résultat qualitatif que quantitatif car nous pensons que c'est la qualité de la production écrite qui indique le taux de compréhension de l'apprenant. Elle accepte alors de faire le cours, et consacre beaucoup de temps à la préparation afin d'essayer de répondre le plus possible aux attentes des élèves. Elle a travaillé avec 30 élèves répartis en cinq groupes restreints pour permettre des échanges inter-élèves et une collaboration entre pairs.

L'objectif de cette démarche est de rendre la tâche d'écriture plus facile. Elle doit s'assurer que l'échange permet à chacun d'effectuer une part du travail et de ne pas exclure les plus faibles. Elle a essayé d'expliquer aux élèves la mise en œuvre pédagogique des séances, consacrées à l'activité d'expression écrite, se rapportant aux mêmes thèmes étudiés dans la première partie empirique, réparties ainsi :

- Lancement du projet
- Production du premier jet par groupe
- Evaluation et correction du premier jet
- Remédiation et entraînement
- Production individuelle
- Autoévaluation et réécriture du deuxième jet

L'enseignante a alors reporté au tableau, une grille d'évaluation pour chaque thème afin que les élèves puissent s'auto-évaluer au fur et à mesure qu'ils produisent.

Cette démarche constitue un modèle général qui demande à être adaptée, suivant le niveau des élèves et aussi suivant le type de texte à produire. Avant de commencer le travail, l'enseignante a expliqué aux élèves que toute idée, provenant de l'apprenant, est bonne même si elle paraît absurde pour les autres. De plus, elle a souligné qu'aucun élève ne pouvait critiquer les idées des autres et que tous les apprenants pouvaient s'exprimer sans contraintes pour développer leur compétence langagière.

Afin d'avoir le maximum de chances d'atteindre ses attentes, elle s'est basée lors de la phase de préparation sur un exercice qui s'est déroulé sous forme de questions/réponses se rapportant aux thèmes proposés, interaction permettant à chaque apprenant de se questionner sur ce qu'il avait compris. Elle les encourage à participer activement, à apprendre, à planifier et à se situer dans leur parcours d'apprentissage grâce à une grille d'évaluation.

La première séance a consisté dans le lancement du projet d'écriture où l'on a précisé l'objectif de l'activité. Pendant la deuxième séance, l'enseignante a composé des groupes homogènes, redéfini le projet d'écriture, élaboré un outil d'évaluation formative contenant des critères de réussite, et enfin procédé à la production du premier jet. Pendant la troisième séance, elle a préalablement corrigé le premier jet. Durant la quatrième, elle a proposé des exercices de remédiation. Au cours de la cinquième, elle a effectué une mise au point collective pour la réécriture individuelle.

Tout au long des travaux, l'enseignante n'a pas cessé de se déplacer d'un groupe à l'autre afin de leur apporter l'aide nécessaire, en contrôlant la participation de tous les membres, en les secondant à se corriger. Ils doivent aussi travailler dans un climat relativement détendu, paisible car l'essentiel est de constater les progrès qu'ils réalisent.

Après la correction individuelle des copies, on a pu identifier les erreurs les plus récurrentes se rapportant à chaque thème.

Sujet 1

La cohérence est largement maîtrisée par une majorité d'élèves. L'intérêt du récit épistolaire est acceptable. Il y a :

- des erreurs à dominante idéogrammiques comme la ponctuation, les majuscules, le trait d'union et l'apostrophe, dans deux copies ;
- une fausse segmentation du mot « parceque, la vion, je técris » ;
- Quelques élèves n'utilisent pas à bon escient les valeurs d'emploi du présent et confondent le logogramme grammatical a/à ;
- Certains ont des difficultés dans l'accord incorrect de l'adjectif avec le nom ;
- Des erreurs extragraphiques, comme l'oubli d'une syllabe « pour faire cherche » ;
- Quelques élèves ont des erreurs à dominante phonétique. Elles sont dues au transfert négatif de l'oral vers l'écrit comme « onete, otomatique ».

La cohérence énonciative est acquise chez certains élèves. Quant à la production, elle est quantitativement suffisante.

Sujet 2

L'analyse des copies nous révèle que les élèves ont pu maîtriser la cohérence. L'intérêt pour l'argumentatif est satisfaisant. Leurs productions sont suffisantes et mieux structurées. La ponctuation et les majuscules ont été respectées dans la majorité des copies. Il y a des erreurs extra-graphiques, à savoir l'oubli d'une lettre ou syllabe dans deux copies. La forme est respectée.

En morphologie, nous avons relevé qu'il n'y a qu'une seule erreur de logogramme grammatical. Les mêmes élèves n'arrivent pas à utiliser à bon escient les valeurs d'emploi du présent. Le paragraphe n'est pas structuré par des connecteurs, dans trois copies.

Nous pouvons conclure que les élèves ont pu produire un paragraphe adapté à la demande et que le vocabulaire utilisé est assez courant.

Sujet 3

Nous remarquons que le nombre des erreurs à dominantes idéogrammiques a diminué. La cohérence est respectée par la majorité des élèves. Toutes les productions sont qualitativement satisfaisantes. Le texte est découpé en paragraphe dans la majorité des copies. Les apprenants sont arrivés à utiliser à bon escient les valeurs d'emploi du présent et du futur.

Il y a :

- une fausse segmentation ;
- une erreur phonogrammique ;
- aucune erreur de logogramme grammatical n'a été relevée dans les copies.

L'intérêt descriptif/informatif est acceptable. Les élèves se sont bien exprimés d'où ils ont réalisé une meilleure production écrite.

Notre déduction est que les élèves ont bien réagi. Ils sont arrivés à écrire un paragraphe très satisfaisant. L'authenticité du thème les motive. Il est pris de la réalité qui les entoure car ils aperçoivent tous les jours, l'usage de l'ordinateur, à la maison, dans les écoles, les postes, les administrations....

Après avoir corrigé les copies, l'enseignante doit penser à identifier les élèves concernés par la remédiation afin de sortir du dysfonctionnement de la classe où ils font tous la même chose, et en même temps. Elle doit préconiser une pédagogie différenciée du fait qu'ils n'ont pas tous les mêmes difficultés.

Il faudrait par ailleurs leur donner le temps suffisant de se corriger, de comparer leurs productions écrites successives pour s'améliorer. La réintroduction du cahier de brouillon paraît de ce point de vue indispensable. Il faudra également libérer l'expression écrite en leur fournissant les supports pédagogiques nécessaires. L'enseignement bien compris et correctement conduit de la lecture, constitue le plus sûr chemin d'accès à la compréhension et à l'expression écrite.

La multiplication des occasions d'entraînement à l'écrit vient appuyer l'importance des exercices d'acquisition des faits de langue et de productions écrites proprement dites. L'essentiel est d'appuyer ce processus bénéficiant des acquis de l'oral, de la lecture par une approche méthodique de la langue écrite.

Les erreurs doivent également changer de statut, elles ne sont pas à éviter à tout prix. Elles sont considérées normales dans la mesure où certains apprentissages ne sont pas encore réalisés. Elles sont utilisées pour permettre de nouvelles acquisitions. Il faut donc les dédramatiser. On ne considère plus les erreurs d'orthographe comme l'indice d'un déficit (Astolfi, 1997 : 15).

Les productions écrites obtenues sont satisfaisantes et encourageantes. Cela nous montre que l'élève a besoin d'être pris en charge dans sa tâche c'est-à-dire, l'orienter, l'accompagner dans son apprentissage, donner des consignes claires et explicites, le motiver, l'aider. En outre la présence de l'enseignant est primordiale à ses côtés pour répondre à ses attentes. Le travail collaboratif, la méthode préconisée permet aux élèves d'écrire avec facilité et aisance du fait qu'ils s'évaluent selon les critères portés au tableau.

Bibliographie

- Adam, J.M. 1997. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Astolfi, J.P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF. (2^{ème} édition).
- Barre-de Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq, Ed. du septentrion.
- Bertucci, M.L., Bore, C., Bouillon, C. et al. 2005. *Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. CRDP Académie de Versailles, CDDP Essonne ; sous la direction de Elalouf Marie Laure.
- Bonnet, C., Gardes-Tamine, J. 1990. *L'enfant et l'écrit, récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris : Armand Collin.
- Catach, N. 1986. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Charolles, M., Halte J.F., Masseron, C., Petitjean, A. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*, Pratiques, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- David, J., Plane, S. 1996. *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris: P.U.F.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M.C. 2000. *Passage à l'écriture*. Paris : P.U.F.
- Doyon, M., Ouellet, G. 1991. *L'apprentissage coopératif. Théorie et pratique*. Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Jaffre, J.P., Romian, H. 1991. « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe », *Repères* n°4 Nouvelle série, Paris, INRP.
- Fabre-Cols, C. 2002. *Réécriture à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Ferreiro, E., Gomez-Palacio, M. 1988. *Lire écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- Furet, F., Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Minuit.
- Halte, J.F. *La didactique du français*. Coll « Que sais-je ? », Paris : P.U.F.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Langues et apprentissage des langues (LAL), Paris : Didier.
- Gaonach'h, D. 2011. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Langues et apprentissage des langues (LAL), Crédif, Paris : Didier. (éd.14).
- Guide de remédiation pédagogique, septembre 2012. Projet, Ministère de l'éducation nationale, Algérie.
- Oriol-Boyer, C. 2002. *Lire-écrire avec des enfants*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand- Lacoste.
- Reuter, Y. 2002. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF (éd.3).

Rolland, Y. 2011. *Apprendre à prononcer, Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin.

Roulin, D.M. 1980. *Le développement du langage, guide pratique*. Les Editions La liberté : Québec. En collaboration avec le Centre hospitalier de l'Université Laval (CHUL).

Tarin, R. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, pédagogie*. Tournai : Labor.

Vasseur, M.T. 2005. *Rencontres de langues : Question(s) d'interaction*. Langues et apprentissage des langues (LAL), Crédiff, Paris : Didier.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'impact de la morphosyntaxe dans la production écrite en 5^e année primaire

Fatima Zohra Fellah

Université Mohamed Ben Ahmed, Oran2, Algérie
fatima_fellah@yahoo.fr

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. À travers l'analyse d'un corpus écrit par des apprenants de 5^e année primaire, nous avons constaté que ces derniers rencontrent des obstacles à l'écrit, précisément leur incapacité à assimiler et à appliquer les règles de conjugaison. Dans un stade initial d'acquisition, les apprenants éprouvent de réelles difficultés avec l'accord verbal. Nous avons pu nous rendre compte que ce genre d'obstacles est dû aux méthodes d'enseignement / apprentissage de cette activité, à la non compréhension et la mauvaise utilisation des règles, enfin aux exercices abordés en classe.

Mots-clés : enseignement/apprentissage, morphosyntaxe, assimilation, intégration, production écrite

تأثير قواعد الصرف على التعبير الكتابي: حالة السنة الخامسة

الملخص: يندرج بحثنا في مجال تدريس / تعليم القواعد النحوية، وذلك من خلال مدونة أعدها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لما لاحظناه من عوائق يواجهونها في التعبير الكتابي، وخاصة عدم قدرتهم على استيعاب وتطبيق قواعد الصرف. ففي المرحلة الأولى للتأقن يواجه التلاميذ صعوبات حقيقية فيما يخص تصريف الأفعال. تمكنا من إرجاع أسباب تلك الصعوبات إلى منهجية تدريس / تعليم هذا النشاط اللغوي وإلى عدم الفهم والاستعمال السلي للقواعد وكذا إلى نوع التمارين المتناولة في القسم.
الكلمات المفتاحية: التدريس/التعليم- النحو- الاستيعاب- التكامل- التعبير الكتابي .

The impact of morphosyntax on written production of primary school learners

Abstract

The present study fits in the field of the study of the teaching/learning of grammar. Through the analysis of a written corpus edited by primary 5th year learners, we noticed that the latter face serious problems in writing skills, particularly the inability to acquire and apply the conjugation rules. At the acquisition initial stage, the learners undergo serious difficulties with the regard to tense agreement. We

have been able to realize that such types of hurdles are due to the inappropriate teaching/learning process of the rubric, the misunderstanding and misuse of the targeted grammar rules. Besides, the selected activities dealt with in the classroom.

Keywords: teaching/learning, morphosyntax, assimilation, integration, written production

Savoir parler, lire et écrire sont des performances et des compétences solidaires les unes des autres. Mettre en correspondances ce qui se voit/s'entend et ce qui se voit/ne s'entend pas font entrer l'apprenant dans le rapport phonie/graphie du système français, ce dernier présentant de l'intérêt pour les linguistes et les didacticiens en raison de ses spécificités. Or, ce sont les mêmes spécificités qui posent des difficultés aux apprenants. La capacité à avoir une attitude réflexive sur le langage et son utilisation, puis à planifier ses propres processus de traitement du langage, en compréhension et en production contribue à la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignement/apprentissage de ces derniers (l'oral et l'écrit) consiste, d'un côté, à l'appropriation des règles et à leur mémorisation afin de permettre aux apprenants d'analyser les propos écrits, et de l'autre, à la prise de conscience du fait que le respect des règles n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression.

Pratiquement lors des cours de 5^{ème} année primaire, nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés à appliquer les règles de la conjugaison dans leurs expressions écrites, malgré les préparations et les efforts fournis par les enseignants durant les séances pédagogiques quotidiennes. A l'opposé, les apprenants à leur tour au cours des révisions orales, donnent l'impression que les leçons des règles de conjugaison ont été bien apprises.

Cette contradiction nous pousse à chercher les causes de ce manque dans le but de trouver les difficultés rencontrées. Ces circonstances demeurent inconnues. Or vraisemblablement, elles conditionnent les étapes ultérieures de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite.

Ce constat nous conduit à formuler les questions suivantes :

- Quels sont les obstacles rencontrés pour les apprenants de cinquième année primaire lors du réinvestissement des règles morphosyntaxiques au niveau de l'écrit ?

Ce qui nous amène à envisager d'autres questions :

- Comment enseigner la conjugaison au primaire ?
- Quelle différence y a-t-il entre l'oral et l'écrit ?
- Une pédagogie exclusivement fondée sur l'exercice est-elle satisfaisante ?

- Quels sont les besoins de l'apprenant et quelles aides doit-on lui fournir ?

À travers ces interrogations, nous voulons étudier et analyser les erreurs afin de connaître les raisons de l'incapacité des apprenants à réinvestir dans leurs productions écrites les règles de conjugaison apprises (par cœur).

Ce qui rend l'apprentissage de la conjugaison difficile, c'est d'abord la richesse de son système verbal et sa complexité ; malgré le système de régularités qu'elle constitue, la complexité des marques de la conjugaison écrites est un handicap pour les apprenants. L'apprentissage des verbes représente une véritable épreuve, alors que « le verbe est le cœur de la phrase, sa raison d'être : sans lui, pas d'action, pas d'évènement, pas d'histoire » (Bonenfant, 2001 : 85).

1. Méthode

1.1. Présentation du corpus

Nous avons préféré travailler avec la classe de 5^e année, qui est la fin du cycle primaire en Algérie ; elle cible un ensemble d'apprenants dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. À titre expérimental, nous avons porté notre attention sur une école primaire parmi tant d'autres située dans la wilaya de Tiaret, avec un effectif de 40 apprenants environ. Nous avons préparé et proposé différentes séances de conjugaison et de productions écrites animées par l'enseignante désignée.

Les apprenants ont déjà acquis une expérience pendant leur deux années d'apprentissage en langue française, au terme de cette année qui est leur troisième année de langue française, ils devraient témoigner d'un certain degré de maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit ; c'est une phase qui vise l'approfondissement des connaissances et qui poursuit la continuité du développement et la consolidation des compétences acquises en 4^e année primaire, tout en continuant à faire progresser leurs apprentissages sur le plan linguistique en les impliquant dans le processus d'acquisition des connaissances.

1.2. Traitement du corpus

Pour observer les lacunes des apprenants, la production écrite est la forme la plus accessible dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère. Il s'agit d'une évaluation consistant en une expression écrite, à partir d'une situation d'énonciation précise. C'est dans cet exercice que les apprenants rencontrent des difficultés comme le note (Largy, 2000 : 20) : *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur*

transcription graphique (écriture).

Cette expérimentation se déroule en passant par des différentes phases pour arriver à produire un paragraphe cohérent.

Suite à la séance abordée avec thème indépendamment de la lecture d'un texte titré «L'hiver». L'enseignante accède à la partie de l'écrit s'agissant de compléter un texte à trous ne dépassant pas trois phrases. Les verbes proposés dans ces dernières sont mis à la disposition des apprenants à l'infinitif.

Nous avons porté notre attention et notre recherche sur l'apprenant pour vérifier s'il arrive à accorder les verbes avec leurs sujets et savoir les conjuguer.

1.3. Objectifs de l'activité

Comme dans toute discipline enseignée avec des objectifs précis, cette dernière (production écrite) contient ses principaux objectifs : compléter un paragraphe pour réinvestir des prérequis et appliquer les règles d'écriture (l'accord du sujet avec son verbe).

2. Résultats

La première phrase du texte était : « L'hiver (commencer) le 21 décembre et (finir) le 20 mars ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Commencer	Commence	90%
Finir	Fini	20%
	Finis	30%
	Finit	50%

Pour le verbe « commencer », nous avons obtenu 90% de graphie correcte avec terminaison correcte, mais l'oubli du «t» est plus fréquent pour le second verbe, «fini» ou «finis» au lieu de finit, un pourcentage de 50% des apprenants échouent à l'écrire correctement.

Selon notre analyse, concernant le verbe « finir » qui n'a pas été bien conjugué et accordé avec son sujet, certains apprenants n'ont probablement trouvé que la facilité de l'apprentissage mécanique de l'oral, ils n'ont pas appliqué les règles grammaticales. Par contre certains ont écrit le verbe « finir » avec la terminaison « is » au lieu de « it » ; cela nous renvoie à notre avis au remplacement du pronom personnel par un nom, ce qui a causé un obstacle à la conjugaison correcte.

Nous passons à la deuxième phrase du paragraphe : « Les jours (être) courts et les nuits (être) longues ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Être	sont	40%
	êtres	40%
	être	20%

D'après notre constatation concernant cette phrase : 40% d'apprenants ont réussi à conjuguer et accorder le verbe « être » avec son sujet.

40% des apprenants n'ont pas réussi à conjuguer et à accorder le verbe avec son sujet (*êtres* au lieu de *sont*). Tandis que la dernière catégorie des apprenants, d'un pourcentage qui s'élève à 20%, n'a pas pu répondre ni par juste ni par faux.

Selon notre analyse concernant cette phrase, un problème de perception se pose d'une manière générale chez les apprenants à cause probablement du changement radical du verbe. Tandis que pour d'autres, leur échec est dû à l'incompréhension du sujet qui doit remplacer le pronom personnel habituellement récité avec son sujet.

La troisième phrase se présente comme suit : « Le vent (souffler) et il (pleuvoir) souvent ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Souffler	souffle	90%
Pleuvoir	pleuve	60%
	pleuvent	30%
	pleut	10%

La terminaison du verbe du 1^{er} groupe paraît si familière à l'ensemble des apprenants que la majorité a su transformer et conjuguer le verbe correctement. Or, le 2^e verbe de la phrase (pleuvoir) ne paraissait pas aussi familier et facile que le verbe précédent, à tel point que le résultat a été décevant pour le plus grand pourcentage de la classe (pleuve, pleuvent au lieu de pleut).

Il est important d'attirer l'attention des apprenants non seulement sur la terminaison de certains verbes simples par rapport à ceux qui changent de radical, et sur d'autres verbes à titre d'exemple, qui ne se conjuguent qu'à la 3^e personne du singulier (verbes impersonnels).

Pour l'étude du verbe conjugué au passé composé, l'enseignante a proposé aux apprenants la phrase suivante : « Les hirondelles ont quitté leurs nids » tout en

les aidant et les accompagnant dans la conjugaison et en les laissant trouver la terminaison de l'accord du participe passé (exemple : ont/quitter).

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Quitter	quittés	50%
	quitté	50%

Nous observons que la moitié de l'effectif a trouvé une certaine difficulté syntaxique dans l'accord du participe passé avec un esprit de confusion du déterminant «les» qui précède le sujet. Cependant, cela nous renvoie à une mauvaise application de la règle grammaticale souvent mal comprise et delà mal appliquée (quittés au lieu de quitté).

La même procédure pédagogique a été appliquée pour cette dernière phrase du paragraphe « Les feuilles sont tombées ».

Verbes à l'infinitif	Verbes conjugués	Pourcentage
Tomber	tombées	10%
	tombés	80%
	tombé	10%

Une minorité d'apprenants a réussi effectivement à accorder correctement le participe passé avec le genre du sujet, le reste de l'effectif qui est nombreux a su accorder le participe passé en ajoutant le «s» du pluriel mais l'oubli de l'accord du genre féminin (feuilles) est fréquent. Ce qui nous porte sur l'analyse suivante :

- Perturbation ou encombrement de l'esprit des apprenants ;
- Mauvaise observation et réflexion ;
- Ignorance du genre du mot proposé (féminin/masculin).

3. Analyse des erreurs

Le travail proposé aux apprenants nous a permis de relever différentes erreurs classées selon la typologie proposée par (Catach ,1980 :13-21).

La majorité des apprenants a commis des erreurs orthographiques à dominante phonogrammique, morphogrammique et quelques erreurs sur les homophones (erreurs à dominante logogrammique). L'élaboration de cette typologie est indispensable pour cerner leurs problèmes orthographiques.

- Erreurs morphogrammiques

Ce type d'erreurs est fréquent chez les apprenants parce qu'ils ne connaissent pas les accords grammaticaux ou verbaux. Elles correspondent en général à des

fautes de conjugaison, faute d'accord à l'intérieur du groupe verbal. Nous notons que celles qui ont trait aux morphogrammes grammaticaux sont essentiellement les erreurs provoquées par une méconnaissance des règles de morphologie flexionnelle. Les confusions portent par exemple sur les formes verbales : les erreurs de conjugaison, tout en distinguant les problèmes causés par l'utilisation d'une base non adéquate et les erreurs de terminaison dues à des confusions entre désinences homophones, exemple : « il finis » pour « il finit ».

L'accord dans le groupe verbal n'est pas encore acquis ou il est erroné. Toujours en ce qui concerne le verbe, les apprenants sont confrontés à une problématique : ils ont en effet plus de facilité avec la flexion très régulière à l'écrit qu'avec le changement de radical des verbes irréguliers qui, quant à lui, n'est pas prévisible à partir d'une règle.

Exemple : Il pleuve / il pleuvent pour il pleut.

Les apprenants ont rencontré des difficultés au niveau de l'archiphonème (E) dans la transcription des sons (é), ce qui explique les erreurs sur l'accord des participes passés : « Les feuilles sont tombés » pour « Les feuilles sont tombées ».

Les erreurs morphogrammiques correspondent aussi à l'oubli d'une lettre indiquant le genre ou le nombre :

« Les feuilles sont tombés » au lieu de « les feuilles sont tombées » ou « les feuilles sont tombé » pour « les feuilles sont tombées ».

- Erreurs phonogrammiques

Elles sont ici également fréquentes, le mot écrit ne correspond pas au mot prononcé. Ces erreurs peuvent être d'ordre différent. Certains mots sont écrits avec des graphèmes qui ne renvoient pas au son réel. Selon (Fayol et Largy, 1992 : 80-98), la correspondance phonème/graphème est un système qui existe dans la langue française où les correspondances entre sons et lettres sont irrégulières, bien que l'apprenant apprenne des correspondances phonèmes/graphèmes, cet apprentissage ne suffit pas, car il ne peut pas pratiquement lire et écrire tous les mots.

Le code de l'écrit renvoie à une manière particulière de transcrire les lettres en sons que l'on entend, ce code n'est pas toujours régulier, certains mots comportent en effet, des irrégularités qui les rendent difficiles à décoder par stricte application des correspondances graphophonologiques. Par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes comme les marques du féminin (le / e / à la fin d'un nom). D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode diffèrent entre l'oral et l'écrit. Le code écrit peut

être caractérisé par la redondance des marques morphologiques (Les petits enfants jouent). Par contre, l'oral est caractérisé par une certaine économie morphologique (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 :30).

(Dubois, 1965 :22) attribue aux morphèmes redondants de l'écrit le même rôle que la prosodie à l'oral, c'est-à-dire celui de marquer la cohésion dans le syntagme nominal ainsi que la cohésion entre les phrases. Les exemples ne manquent pas qui mettent en évidence cette opposition de l'écrit et de l'oral au niveau grammatical.

- Erreurs logogrammiques

Là encore nous avons relevé des confusions entre les principaux logogrammes grammaticaux, une partie des apprenants a confondu certains homophones «son» pour «sont». Tandis que nous laissons de côté les logogrammes lexicaux, il convient ici de faire un travail de vocabulaire, d'apprendre l'écriture de certains mots car l'apprenant ne peut pas les inventer ; il traite le mot écrit comme une image dont il n'est pas capable d'analyser les parties, cette voie logogrammique doit favoriser la constitution d'un lexique initial mais pas des mots inconnus.

Il ressort de l'analyse de cette production que les apprenants écrivent en général comme ils entendent. La moitié des mots est erronée parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les outils pour avoir le temps de consacrer leur attention à la structuration de la pensée ; en revanche, ils sont capables de produire certains mots phonétiquement justes. Donc le principal obstacle à l'écriture provient d'un manque de connaissance des différents graphèmes ou à la méconnaissance des règles d'orthographe.

Ces erreurs de classification mettent en évidence une catégorie de fautes de conjugaison extrêmement nombreuses, celles de confusion de personne ou d'effacement des marques personnelles. L'apprentissage de l'oral a besoin d'un support écrit, l'oral doit pouvoir être présenté sous forme de symboles phonétiques. Un élève apprend à oraliser l'écrit et donc acquérir les règles de correspondance entre écrit et oral. Deux visions opposées peuvent être identifiées, celle de Marry-Annick et Laurent Danon (1998) : « De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à la grammaire du français écrit telle que nous la connaissons » : et celle de Dandurand (2001 : 229-239) en partant du principe exposé par Françoise Gadet selon lequel si l'oral n'est pas l'écrit, la langue est un système unique à deux manifestations, et que même si les distinctions ne sont pas négligeables (...), les formes divergentes ne sont pas suffisantes pour conduire à poser deux systèmes; il faut faire la différence entre oral spontané et écrit oralisé.

L'orthographe est un problème épineux pour les apprenants :

- sur le plan phonologique, car plus c'est régulier, plus l'acquisition est rapide
- sur le plan phonographique car il s'agit d'amener l'apprenant à comprendre que l'écrit marque les sons du langage et dans un second temps que les mêmes sons s'écrivent ou ne s'écrivent pas de la même façon.

4. Interprétation des causes d'erreurs

Après avoir opéré une classification des différentes graphies fautives et avoir cerné les représentations des apprenants, nous proposons des types d'exercices afin de s'assurer de la solidité des acquis. Cela dépend souvent de l'application plus ou moins efficace de celles-ci. En effet, il y a une différence entre savoir et savoir-faire et c'est le savoir-faire qui est problématique ; la règle est sue mais l'application demeure problématique, puisque l'apprenant ne connaît pas le cas où la règle doit être appliquée. Enfin, ce que l'on appelle couramment le manque d'attention peut entrer en jeu : l'absence d'attention manifeste peut être la cause du problème.

La grammaire en classe de FLE évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage, ces derniers font partie de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

La place de l'exercice dans la pédagogie de l'orthographe grammaticale est incontournable. L'exercice indique la nature et le lieu de la difficulté, il se donne comme application la formation pratique d'une leçon et plus précisément d'une règle. Autrement dit, l'exercice consiste à juger des connaissances de l'apprenant afin de lui permettre de sauter l'ensemble du cours s'il le maîtrise déjà. Par conséquent, on peut tester l'état de ses connaissances à l'aide des exercices, le but de ces derniers étant surtout d'assurer que l'apprenant possède les prérequis nécessaires à l'acquisition de ses connaissances ; ils peuvent par exemple le renvoyer aux parties du cours qu'il maîtrise mal pour les revoir. Cela permet probablement à l'apprenant de consolider ses connaissances.

Les types d'exercices proposés dans le manuel scolaire de 5^e année primaire sont présentés d'une manière diverse allant du plus facile au plus difficile et distinguent :

- a) Les exercices de reconnaissance (souligner, encadrer, relever, et classer) ;
- b) Les exercices de transformation (passer d'une structure à une autre) ;
- c) Les exercices de production (compléter, remettre en ordre pour construire une ou plusieurs phrases correctes).

Les exercices sont indispensables sur le plan pédagogique et pratique, ce sont les sources mêmes de notre information sur le plan théorique enseigné aux apprenants. Nous citons à titre d'exemple une forme et procédure d'exercices proposés au niveau de 5^e AP.

4.1. Remplir des trous

L'exercice à trous a des mots manquants, ces derniers sont par exemple des verbes ou un vocabulaire spécifique. Il est utilisé pour tester la compréhension de l'apprenant dans une activité particulière (orthographe, conjugaison, grammaire, etc.). Il y a deux façons de faire des exercices à trous :

- Elaborer une liste de choix possibles pour chaque blanc, c'est-à-dire fabriquer un exercice de texte à trous et l'apprenant aura le choix des mots. Il s'agit parfois d'accorder un certain nombre de mots écrits entre parenthèses, c'est l'apprenant qui décide de l'accord à faire ou à ne pas faire. Tantôt, la terminaison du mot ou du verbe manque, tantôt c'est le mot entier qui manque.
- Laisser des blancs et demander aux apprenants de compléter des phrases.

L'exercice à trous a des avantages et des inconvénients comme dans tout domaine. Son avantage est de localiser la difficulté. Le trou c'est le lieu où il faut faire attention, mais l'intérêt n'est pas la découverte du mot en lui-même, le but est de développer aussi chez l'apprenant des stratégies face un mot non compris même s'il sait le déchiffrer, mais ce qui a été mobilisé pour découvrir le mot, c'est surtout sa fonction et une approche de son sens. L'inconvénient de cet exercice, c'est qu'écrire ne consiste pas à remplir des trous par des mots ou des marques ; l'apprenant construit des structures mais n'écrit pas.

Les apprenants n'ont pas l'habitude de recevoir des exercices de commentaires orthographiques, soit pour justifier un accord, soit pour interpréter un texte à partir d'une lecture qui s'appuie sur des indices orthographiques et morphologiques ; les exercices qu'on leur propose ne relèvent pas de la reconnaissance et de l'observation-explication. De ce fait, les diverses erreurs relevées lors de l'expression écrite proposée aux apprenants nous ont permis de formuler les problèmes posés :

1. Identifier les classes de mots

Lors de l'activité proposée, nous avons observé que l'attention des apprenants n'est pas portée sur la nature des mots à cause de l'importance des exercices mécaniques, ce qui les a amenés à un manque de réflexion (avoir à vérifier genre et nombre à la fois). La raison en est aussi le plus souvent un problème de vocabulaire,

une difficulté de repérer le genre d'un mot lorsque celui-ci est induit par le sens de la phrase.

2. Saisir la structure de la phrase en groupe

D'après l'expression écrite des apprenants, nous avons pu constater que les phrases construites avec le verbe «être» n'étaient pas évidentes, parce que la phrase n'est pas du modèle simple. Cela tend à ne plus rendre apparente la structure grammaticale, surtout quand il s'agit de l'éloignement des éléments, celui du sujet avec le verbe, ou remplacement du pronom personnel habituellement récité par un nom.

3. Ecrire ce qui ne s'entend pas

Bon nombre d'erreurs concernent des terminaisons non perceptibles à l'oral, la morphologie du verbe par exemple.

4. Tout contrôler en même temps

La production écrite est une tâche difficile pour les apprenants, ils doivent apprendre à parcourir ce qu'ils viennent d'écrire : transcription correcte des sons, vérification du genre et nombre des mots, catégorie des adjectifs et celle des participes passés... sans oublier le fil de l'idée.

5. Discussion

Nous ne pouvons soulever qu'un certain nombre de points qui contribuent à expliquer les phénomènes observés dans nos données.

L'orthographe grammaticale apparaît comme un des points de langue les plus compliqués à améliorer et à évaluer dans les productions écrites. L'apprenant est un individu à part entière, il convient que l'enseignant fasse sans cesse un retour sur sa pratique afin qu'elle soit le mieux adaptée. Il s'agit pour lui de chercher à mieux connaître l'apprenant, de tenir compte de ses propres difficultés et de s'y adapter dans le souci de sa réussite. A ce propos, (Bessonnat, Cordary et Ducard, 1998 :104) soulignent que :

« En plus de l'établissement de bilans orthographiques, il convient également de clarifier les causes éventuelles des erreurs et de faire en sorte que l'élève retrouve le cheminement qui le conduit à adopter telle solution plutôt qu'une autre. Gageons que cette étiologie des erreurs est un levier puissant pour fonder une appropriation sur le long terme, si on veut bien considérer que l'élève, pour prendre conscience d'un dysfonctionnement, doit être capable d'un raisonnement métalinguistique ».

C'est pourquoi une séance d'aide consacrée à l'explication des erreurs est indispensable. En effet, quand l'enseignant souligne les erreurs de ses apprenants et leur demande de les corriger en rappelant la règle, il ne les aide pas à réfléchir sur le pourquoi des erreurs ; il serait préférable que l'enseignant amène ses apprenants à prendre conscience et à réfléchir sur leurs erreurs. Solliciter la réflexion de l'apprenant est un moyen de s'assurer de ce qui est compris ; avec une telle pratique, il les incite à observer les régularités ainsi que les irrégularités de l'orthographe française pour mieux les mémoriser. Habituer les apprenants à cette pratique dans l'enseignement du français va les amener à progresser et prévoir une longue période de conceptualisation et de développement des structures de base. On peut croire que cette pratique favorise la compréhension des règles grammaticales et le développement des connaissances conditionnelles responsables du transfert en production écrite.

6. Propositions de tentatives de remédiations

Cette partie de travail de réflexion vise à montrer qu'on peut remédier à certains cas d'échec, en dotant les apprenants des moyens nécessaires pour l'assimilation des connaissances enseignées, en essayant de montrer que l'acquisition peut conduire à une amélioration dans ce domaine et combler les propres lacunes de l'apprenant par divers moyens. Nous sommes nombreux à élaborer des éléments de réflexions qui nous aideraient à améliorer l'enseignement du français et à en montrer l'intérêt afin que le développement morphologique de l'écrit soit de plus en plus correct et suive un développement graduel.

6.1. La dictée

Il est intéressant de travailler la grammaire par l'utilisation de la dictée. Celle-ci est un outil d'apprentissage pour les apprenants vu les avantages qu'elle peut offrir.

La dictée est un exercice comme les autres. C'est un bon exercice d'entraînement parce qu'elle aide l'apprenant de gérer son orthographe en contribuant à la constitution progressive du mot ; c'est un instrument d'acquisition et de contrôle qui permet d'apprécier les connaissances : orthographe grammaticale, orthographe d'usage, conjugaison, transcription d'un message oral en un message écrit, mécanisme de la phrase, relations graphie-son, rôle des divers termes et des parties du discours. Elle mobilise l'attention et la perception auditive et visuelle de façon efficace.

La place de la dictée sans être l'unique moyen d'évaluation, ni le plus probant, permet l'évaluation des acquis. Elle peut aussi devenir une intéressante situation d'apprentissage.

6.2. La lecture

La lecture représente encore de nos jours, à l'école et plus tard, le moyen privilégié d'accès à la connaissance.

L'apprenant n'est pas simplement producteur : la place de la lecture dans l'enseignement du français témoigne qu'il est tout autant un récepteur, un consommateur de l'écrit. C'est une platitude de rappeler que lire, ce n'est pas seulement déchiffrer, c'est comprendre et doter de sens un texte. Mais c'est aussi savoir prendre une distance de critique (...) dans la lisibilité interviennent des facteurs de mémorisation, puisqu'il faut garder en mémoire le début d'une phrase pour en comprendre la fin, et le début d'un texte pour le suivre jusqu'au bout. Mais des facteurs strictement grammaticaux interviennent également (...) (Tamine, 2005 : 66).

Cette partie ne vise pas le sens propre du terme à savoir déchiffrer des mots et des phrases mais, dégager les avantages de la lecture qui affirment son importance, ainsi que son rôle dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

L'enseignement de la lecture a pour effet indirect de découpler l'apprentissage implicite qui se produit. Il aidera à l'acquisition de l'orthographe des règles. À force de lire, les structures de mot n'échappent pas à l'apprenant ni les règles de la lecture du mot. C'est l'un des avantages de cet enseignement/apprentissage qui permet à l'apprenant de se familiariser, par apprentissage implicite, avec les régularités des configurations visuelles (l'orthographe), les mots oraux associés à ces configurations (phonologie et lexique) et les significations associées à ces configurations (morphologie et lexique). L'apprenant améliore sa lecture, mais découvre aussi la morphologie des mots dans une phrase. Plus l'apprenant lit des mots et des phrases plusieurs fois au cours de la lecture, plus il s'imprègnera de son orthographe quasiment de manière inconsciente.

Notre propos était de mieux connaître les raisons de l'incapacité des apprenants à intégrer les règles de morphosyntaxe et particulièrement celles des conjugaisons dans leurs écrits. Le cas abordé dans notre étude nous a laissé pressentir à quel point le rapport à l'écrit des apprenants se construit sur des représentations de la langue, car cela comprend une importance composante linguistique qui fait appel à plusieurs dimensions : l'orthographe lexical incluant les phonogrammes, les

morphogrammes et les logogrammes et l'orthographe grammaticale regroupant la morphologie grammaticale et la morphosyntaxe.

Nous avons constaté qu'un certain enseignement des règles de la morphosyntaxe est fortement valorisé et joue un rôle primordial dans l'apprentissage. D'une part, l'application de ce dernier permet l'installation de connaissances que l'apprenant pourra utiliser de façon intentionnelle et mécanique lorsqu'il en aura besoin ; d'autre part, un enseignement implicite complètera et accompagnera l'apprenant vers une acquisition plus évolutive de ses connaissances en se servant de ses qualités mentales sur les plans de l'attention et de la réflexion afin de développer son intelligence linguistique et ses compétences pour aborder, sans difficultés, une production écrite personnelle.

Bibliographie

- Bessonnat, D., Cordary, N., Ducard, D. 1998. « Conflits de tendances et dialogue pédagogique, du collègue au lycée ». *Le français aujourd'hui*, n° 122, p. 100-108.
- Catach, N.1980. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Hachette.
- Bonenfant, C.2001. *Boîte à outil- Grammaire, Syntaxe, Lecture et rédaction*. Canada : Modulo éditeur.
- Dubois, J.1965. *Grammaire structurale du français : nom et prénom*. Paris : Larousse.
- Fayol, M., Largy, P.1992. « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale ». *Langue française*, n°95, p. 80- 98.
- Gombert, J-E. 2002. « La problématique de la formation : autour du principe alphabétique ». Éducol, MEN. [En ligne] :<http://eduscol.education.fr/cid45913/la-problem...%EF%BF%BD-au-tour-du-principe-alphabetique.html> [consulté le 15-05-2017].
- Mary-Annick, M., Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Dandurand, R, B.2001. « Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral ». *Ela. Etude de linguistique appliquée* n° 122, p.229-239.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R.1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F.
- Tamine, J.G. 2005. *De la phrase au texte : Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
- Véronique, D. et Al. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Projet Lire et écrire un conte : analyse du Cahier d'activités de la 5^e année primaire

Boulanouar Yousfi

Doctorant, Université de Béchar, Algérie

Laboratoire des études sahariennes

nouaryousfi@yahoo.fr

Résumé

La diversification des exercices/activités en classe de français langue étrangère est importante. Elle permet aux enseignants ainsi qu'aux apprenants d'effectuer des choix adéquats selon les différentes situations d'enseignement/apprentissage. Dans cette étude, qui s'inscrit dans le cadre méthodologique « *l'analyse de matériel didactique* », nous allons analyser le projet intitulé « *Lire et écrire un conte* » du manuel scolaire « *Cahier d'activités* » de la 5^e année primaire. Notre objectif est de voir comment ce projet de manuel a été constitué en matière de la typologie d'exercices/activités.

Mots-clés : didactique du FLE, analyse de matériel didactique, typologie d'exercice/activité, lire et écrire un conte

مشروع «قراءة وكتابة حكاية»: دراسة لدفتر الأنشطة للسنة الخامسة ابتدائي

الملخص: إن تنوع التمارين والأنشطة في قسم خاص بدراسة اللغة الفرنسية -كلغة أجنبية- أمر مهم لأنه يسمح للمعلمين والمتعلمين بإجراء خيارات مناسبة لمختلف الوضعيات التعليمية. وعليه، سنقوم في هذه الدراسة التي تندرج في الإطار المنهجي «تحليل الأدوات التعليمية»، بتحليل مشروع: «قراءة وكتابة حكاية» عن الكتاب المدرسي (دفتر الأنشطة (الخاص بقسم السنة الخامسة ابتدائي، وهدفنا هو في معرفة محتوى هذا المشروع من حيث: التمارين والأنشطة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية، تحليل الأدوات التعليمية، أنواع التمارين والأنشطة، قراءة وكتابة حكاية.

Project Reading and writing a Tale : an analysis of the activities Book of the 5th year of primary school

Abstract

Diversification of exercises/activities in French language classroom is very important. It allows both teachers and learners to make appropriate choices to different learning/teaching situations. In this study, which is part of the methodological framework «didactic material analysis», we will analyze the project "Reading and writing a Tale" from "Activity Book" of the 5th year primary. Our objective from this study is to get an insight on how this project he has designed suiting the typology of exercises/activities.

Keywords: EFL didactics, didactic material analysis, typology of exercises/activities, reading and writing a Tale

Introduction

Dans le système éducatif actuel en Algérie, réformé officiellement et aménagé en 2003 (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 19), la 5^e année primaire est la dernière du premier cycle d'étude. Elle est également la troisième année d'enseignement/apprentissage du français. L'institution propose, voire impose, aux enseignants ainsi qu'aux apprenants de cette classe deux manuels de français. Le premier s'intitule *Mon livre de français*, il contient des textes pour la lecture, des exercices de compréhension, des règles linguistiques en points de langue et des évaluations à la fin de chacune des séquences constituant les projets pédagogiques. Quant au deuxième, intitulé *Cahier d'activités*, il est consacré entièrement aux exercices. Les deux manuels sont élaborés selon *la pédagogie de projet*, l'une des méthodologies officiellement adoptées pour concrétiser les apprentissages. Ils se composent de quatre projets pédagogiques dont chacun est subdivisé en trois séquences. Selon l'ordre d'apparition dans les manuels, les quatre projets pédagogiques sont : *Faire connaître les métiers*, *Lire et écrire un conte*, *Lire et écrire un texte documentaire* et *Lire et écrire des textes prescriptifs*.

Dans cette étude, qui s'inscrit dans le cadre méthodologique de l'analyse de matériel didactique par types d'activités (Puren, 2011 : 8-9), nous procédons à une classification typologique des activités du deuxième projet : « *lire et écrire un conte* », suivie de leur analyse. Notre objectif est de vérifier si les concepteurs du *Cahier d'activités* ont pris suffisamment en considération la dimension « diversification », recommandée par les directives officielles (cf. infra), lors de l'élaboration de ce projet. Nous tentons donc de répondre aux questions suivantes : Quels sont les différents types d'exercices/activités qui constituent le projet du manuel ? Y a-t-il une diversification importante d'exercices/activités (compréhension, production, ludique, simulation/action...) comme le propose les didacticiens ?

Les directives officielles et la diversification des exercices/activités

Les documents officiels dans lesquels nous avons puisé pour dégager les orientations, à propos de la diversification des activités, sont au nombre de trois documents : « le programme de français de la 5^e année primaire », son « document d'accompagnement » et « le guide pédagogique du manuel ». Ils traitent cet aspect en différents points.

Le programme officiel cite des exemples d'exercices et d'activités pour faire travailler les apprenants. Il suggère des exercices pour « *L'appropriation progressive* » de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, qui « à travers des activités

diverses, se fera à l'aide des procédés suivants : À l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. À l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés. » (Programme de français, 2011 : 77).

De plus, les trois documents cités font le lien entre les objectifs (les compétences visées) et la diversification des activités. Dans le programme, on articule les quatre compétences et les *types d'activités* dans chaque séance des projets : « plusieurs activités sont alternées (compréhension / expression orale, lecture/écriture et production écrite dans le cadre du projet). » (Programme de français, 2011 : 100).

Dans le même sens, en décrivant les différentes compétences à installer chez les apprenants, le guide oriente les enseignants vers la richesse des activités des deux manuels. « Les composantes de ces compétences, développées dans le document programme, sont à considérer comme autant d'objectifs à atteindre, à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activités vous proposent. » (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 69). Avec plus de précision, le document d'accompagnement du programme décrit *l'apprentissage de l'écrit*, qui a commencé dans les deux premières années de français (3^e année et en 4^e année primaires) « à travers des activités variées ». Ces activités commencent par une simple « copie » en arrivant à « la production de courts textes ». Or « [...] En 5^e AP, dernière année du cycle primaire, il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer). La production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer. » (Le document d'accompagnement, 2011 : 180).

Dans un troisième temps, la documentation pédagogique officielle explique la méthodologie à suivre pour faire exercer les apprenants. Selon le document d'accompagnement, dans les séances d'enseignement/apprentissage censées se dérouler selon la *pédagogie active*, les enseignants doivent amener les apprenants à « : [...] - s'exercer par le biais d'activités variées (exercices d'application et de réemploi pour acquérir la notion), - vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation. » (Le document d'accompagnement, 2011 : 184). Pour sa part, le guide pédagogique insiste sur le fait que les activités soient liées aux textes supports qui représentent le point de départ :

« Pour chaque séquence de chaque projet, un texte à écouter et un texte à lire seront à la base de toutes les activités d'écoute, de compréhension, de lecture, d'analyse, de découverte, de production orale, d'écriture. Un bilan sera fait pour mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire et procéder, si nécessaire, aux remédiations. » (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 67).

Exercices, activités ou tâches ?

Dans une classe de langue, les enseignants et les apprenants se servent de certaines techniques et pratiques pédagogiques pour mener à bien le processus d'enseignement/apprentissage. Parmi ces pratiques, nous pouvons compter les procédés suivants : *exercice*, *problème*, *questionnement*, *activité*, *tâche*, etc. Ils sont utilisés généralement sans une distinction évidente entre eux. Dans plusieurs utilisations, on les trouve regroupés d'une manière générique, l'un recouvre les autres. Parmi les distinctions proposées, on trouve celle de (Bouchar, 1989 : 60-69 ; cité par : Cuq et Cruca, 2005 : 444). Selon lui, ce sont trois traits distinctifs qui permettent de distinguer ces concepts l'un des autres. Ces traits sont la compétence linguistique et la compétence communicative en deux situations (simulée et réelle). *Les exercices* servent à développer la compétence linguistique hors contextes (exercices traditionnels en grammaire et en orthographe). *Les activités* sont liées à l'efficacité communicative simulée (actes de paroles en classes). Alors que *les tâches* permettent de travailler l'efficacité des communications en situations réelles (actes de communications par action et agir sociaux).

Les types d'exercices/activités selon les didacticiens

Les exercices/activités que proposent les didacticiens comme des pratiques d'intervention pédagogiques en classe sont nombreux. Ils varient en types et sous-types selon plusieurs critères, entre autres, la(les) compétence(s) visée(s) (écrit/oral, compréhension/production), le domaine linguistique traité (grammaire, orthographe, lexique ou phonétique), le niveau des apprenants (débutants, intermédiaires ou avancées), le travail à faire par les apprenants (identification, reconstitution, réemploi ou écriture), et aussi selon les fonctions des exercices et des activités. A propos de ce dernier critère, (Pendanx, 1998 : 69-77) cite quatre fonctions principales : *la découverte-exploration*, *la structuration*, *l'entraînement* et *l'évaluation*.

Parmi les différentes typologies proposées, on peut signaler : (Vigner, 1984), (Besse et Porquier, 1984), (De Landsheere, 1992), (Goupil et Lusignan, 1993), (Lakhdar, 2000), (Lamailloux et al., 1993), (Cuq et Gruca, 2005), (Bouguerra, sans année), etc. Le tableau ci-dessous récapitule les différents types et sous-types jusqu'à trois niveaux hiérarchiques. Il s'agit d'une typologie synthèse qui englobe celle proposée par (Cuq et Gruca, 2005) - comme étant la typologie la plus détaillée et la plus récente - et d'autres types aussi.

Tableau 1 : Récapitulation des types d'activités
Classification typologique des activités du projet

1. Activités à choix alternatifs (fermés)

1.1. Définition

Dans ce type d'activité, le choix de la réponse correcte s'effectue entre *deux options* seulement, ce qui le différencie d'un autre type proche qui est le QCM (questionnaires à choix multiples). Les apprenants répondent par : « *oui/non, vrai/*

Types		Sous-types (1 ^{er} niveau)		Sous-types (2 ^e niveau)		
01	Activités relatives à la compréhension	1	Les questionnaires	1	à réponses ouvertes	
				2	à choix multiples (QCM)	
				3	à choix alternatifs (fermées)	
				4	orientées (ou guidées)	
				5	d'identification	
		2	La réparation (textes lacunaires)	6	Le texte à trous	
				7	Le test de closure	
		3	La reconstitution de texte (les puzzles)			
		4	La mise en relation			
		5	L'analyse et la synthèse	10	Le résumé	
				11	Le compte rendu	
				12	La synthèse de documents	
				13	l'explication de texte	
				14	Le commentaire de texte	
02	Activités relatives à l'expression	6	L'écriture	15	La répétition	
				16	La production courte	
				17	La réparation (textes à gouffre)	
				18	Les matrices de textes	
				19	La production longue	

Types		Sous-types (1 ^{er} niveau)		Sous-types (2 ^e niveau)	
02	Activités relatives à l'expression	7	La réécriture	20	La réduction (contraction)
				21	L'amplification (expansion)
				22	La simplification
				23	La complexification
				24	La remise en discours (ou en texte)
				25	La substitution (transposition)
				26	La transformation
				27	Le réemploi
03	Activités ludiques	8	Les jeux linguistiques		
		9	Les jeux de créativité		
		10	Les jeux culturels		
		11	Les jeux dérivés du théâtre		
04	La simulation globale				
05	La conceptualisation				

faux, d'accord/pas d'accord » (Goupil et Lusignan, 1993 : 328). Cette activité est utile et efficace notamment « [...] avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension si les textes sont difficiles » (Cuq et Gruca, 2005 : 447).

1.2. Les variantes du manuel

Pour cette forme, six activités sont proposées pour les quatre points de langue :
En vocabulaire, une seule activité dans laquelle on demande aux apprenants de *classer* dans un tableau de deux colonnes (deux possibilités seulement) les indicateurs qui annoncent le début de ceux qui indiquent la fin d'une histoire. Les propositions sont : Autrefois - finalement - enfin - il y a longtemps - heureusement - le mois passé - depuis ce jour (Séquence 01, activité 01, p.10).

En conjugaison : deux activités. Les apprenants réécrivent deux textes, *en choisissant entre deux options*, les verbes ou les auxiliaires qui conviennent selon l'activité. (Texte 1 : Quand j' "étais - avais" six ans, j' "étais - avais" très sage. J' "étais -avais" dans la même école que mon frère Amine. Nous "étions - avions" de beaux cartables. Nous "étions - avions" très heureux d'aller ensemble à l'école tous les jours. (Séquence 01, activité 04, p.59). (Texte 2 : Ma mère "faisait - faisais" le ménage puis elle "allaient - allait" au travail. Quand elle "revenait - reviens" je

l' "attendais - attendait" devant la porte et je lui "prenais - prends" son sac car elle "étais - était" fatiguée. (Séquence 02, activité 05, p.61).

En orthographe : trois activités. Dans la première activité, un tableau de deux colonnes est à remplir. À partir d'une liste donnée, on classe noms dans la colonne qui convient entre deux choix (singulier ou pluriel) (des robes - un livre - des châteaux - des travaux - un tableau - un journal - des chevaux - un bocal). (Séquence 01, activité 01, p.82). Dans les deux autres activités. Toujours en choisissant entre deux options, dans une activité, on propose des phrases qui contiennent deux participes passés à partir desquelles les apprenants gardent celles qui conviennent. (Exemple : Yanis et ses amis sont "allées - allés" au stade.) (Séquence 03, activité 02, p.85). Dans la seconde, ils *barrent* ce qui est faux dans le paragraphe suivant : (Sophie et Paul "se dirige - se dirigent" vers le fraiser. Un loup les "voit - voient". Il "hurle - hurlent". Sophie "crient - crie" de toutes ses forces. Les chiens "accourent - accourt". Ils "poursuit - poursuivent" le loup qui "prend - prennent" la fuite.) (Séquence 02, activité 03, p.84).

Ce type d'exercice est simple à effectuer par les apprenants, et aussi facile à corriger. Le choix entre deux options est une consigne claire. Les apprenants choisissent la réponse sans aucune ambiguïté éventuelle.

2. Activités à trous (et/ou à coquilles)

2.2. Définition

Ces activités sont un sous-type des exercices de réparation de textes (les textes à compléter ou lacunaires), dans lesquelles l'apprenant répare une phrase ou un paragraphe en remplissant les lacunes (espaces ou pointillés) avec ou sans propositions. Les composants du remplissage peuvent être des mots, des verbes, des pronoms, et même des lettres ou des marques de ponctuation. Ainsi, on peut demander aux apprenants de *repérer* et de *réparer* des textes qui contiennent des *erreurs* introduites exprès, ce qu'on appelle le texte « à coquilles » (Cuq et Gruca, 2005 : 448). Les composants proposés peuvent contenir ou non des *distracteurs*⁷.

2.2. Les variantes du manuel

Dans le projet, il y a quinze activités. Elles sont distribuées de la façon ci-après :

En vocabulaire : une seule activité. L'apprenant *complète* quatre phrases par des articulateurs logiques proposés : aujourd'hui - demain - hier - depuis. (Exemple : la rentrée des classes, il se couche tôt.) (Séquence 01, activité 02, p.10).

En grammaire : trois activités. Un paragraphe et quelques phrases à *réparer* en les complétant, avec et sans proposition, tel est l'objet de ces trois activités. Par des groupes nominaux sujets dans deux activités (Exemple : sont dans la classe.) (Séquence 01, activité 03, p.34) et (Exemple : boit son lait.) (Séquence 02, activité 03, p.37). Or, le paragraphe, dans la troisième activité, est à *compléter* par une liste d'adjectifs suivants : grands - verts - domestiques - gris (Le chat est un animal il a un pelage des yeux et de moustaches.) (Séquence 02, activité 04, p.37).

En conjugaison : six activités. Les apprenants *complètent* des phrases que manquent des constituants. Ces constituants sont des sujets (pronoms personnels) (Exemple : Est-ce que étiez avec votre père au marché ?) (Séquence 01, activité 02, p.58) et (Exemple : répondez au téléphone) (Séquence 02, activité 03, p.61). Des verbes ou des auxiliaires à conjuguer, à l'imparfait (Exemple : Amine "être" dans le jardin.) (Séquence 01, activité 03, p.58) et (Exemple : Pendant les vacances, nous "faire" la sieste tous les jours.) (Séquence 02, activité 04, p.61), et au passé composé avec l'auxiliaire être ou avoir (Exemple : Le bébé grossi.) (Séquence 03, activité 03, p.62). Tandis que, pour une autre variante, ils corrigeront des *coquilles* introduites dans des phrases (Exemple : Maman "est préparé" le repas) (Séquence 03, activité 04, p.63).

En orthographe : cinq activités. Afin de *réparer* des phrases, on propose cet ensemble d'activité. Cette *réparation* consiste à ajouter la marque du pluriel (s/x) (Exemple : Les enfant... ont de beau ... manteau...) (Séquence 01, activité 04, p.83). À accorder convenablement le participe passé (Exemple : La petite fille "cass...." le verre.) (Séquence 03, activité 03, p.85). À conjuguer correctement des verbes au présent (Exemple : Les éléphants "arriver" sur l'île) (Séquence 02, activité 02, p.84). Cependant, dans deux autres activités, il s'agit de choisir à partir des propositions ce qui convient aux phrases. À partir des sujets : le chien - les filles - Amina - les travailleurs (Exemple : sont retournées chez elles) (Séquence 03, activité 01, p.85). À partir des participes passés : parti - arrivées - punis - sortis - cassée (Exemple : Ahmed et Younes sont car ils sont sans demander la permission.) (Séquence 03, activité 04, p.86).

Ces activités sont très utilisées et sous plusieurs variantes. Les « *trous* » à combler peuvent figurer dans des phrases simples ou complexes et aussi dans des paragraphes. Il est utile notamment par opposition aux exercices « *traditionnels* » des conjugaisons et d'orthographe « hors contexte ». Les activités à trous « en contexte(s) » permettent de réinvestir les acquis grammaticaux pour réaliser des actes variés : raconter, exposer, etc.

3. Activités d'appariement

3.1. Définition

Ce sont les activités dans lesquelles les apprenants sont invités à *appairer* des composants figurant dans deux colonnes ou deux listes en vis-à-vis. Les deux « collections de données » (Lakhdar, 2000 : 64) peuvent être liés entre eux à travers des flèches ou des chiffres et des lettres (1-a, a-a, 1-1, etc.). Elles s'appellent aussi activités « *de mise en relation* » (Cuq et Gruca, 2005 : 449) ou activités « *à choix circonstanciel* » (Goupil et Lusignan, 1993 : 329).

3.2. Les variantes du manuel

Il n'existe qu'une seule variante *en grammaire* : Il s'agit de *relier* deux listes. Les apprenants *appariant* des groupes nominaux sujets, figurant dans une première liste, aux groupes verbaux d'une deuxième liste pour former des phrases. (Liste 1 : L'ébéniste - Le médecin - Les étoiles - Le pêcheur. Liste 2 : ausculte les malades - travaille le bois - prépare ses filets - brillent dans le ciel.) (Séquence 01, activité 02, p.34).

Très peu exploitées dans ce projet, les activités d'appariement ressemblent à un « jeu ». Les apprenants tracent des liens entre deux listes pour former des énoncés de sens. Ce type d'activités représente un bon alternatif pour diversifier les modes de travail en classe de langue.

4. Activités d'identification

4.1. Définition

Appelées aussi activités de *reconnaissance* ou de *repérage*, selon (Lakhdar, 2000 : 19), d'une manière générale, les apprenants *identifient* les réponses au lieu de les *produisent*. D'une autre manière plus précise, (Bouguerra, sans année : 03) et (Tisset, 2010 : 59 ; 86 ; 111 ; 195 ; 267) définissent et illustrent clairement cette forme d'activités comme étant *la reconnaissance* et *le repérage* des catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs, articulateurs, etc.) à partir d'une consigne qui peut varier entre (relevez, souligner, encadrer, barrez, ...). Nous pouvons y ajouter aussi *l'identification* des affixes, c'est-à-dire les activités de séparer des préfixes ou suffixes (im-, dé-, -ation, -age, ...) des radicaux.

4.2. Les variantes du manuel

On compte onze activités. Elles sont distribuées comme suit :

En vocabulaire : deux activités. Les apprenants *identifieront* le préfixe/suffixe du radical. Dans une activité, ils *entourent* le préfixe (Exemples : Refaire, impossible, ...) (Séquence 02, activité 01, p.12). Dans la seconde, ils *séparent* le suffixe du radical (Exemples : Fabrication, doucement, ...) (Séquence 03, activité 01, p.14).

En grammaire : sept activités. « *Souligne* » est une même consigne donnée pour trois activités. Les apprenants *soulignent*, soit le groupe nominal sujet (Exemple : Ce plat est délicieux) (Séquence 02, activité 01, p.36), soit l'adjectif attribut ou épithète (Exemple : Ce produit est dangereux) (Séquence 03, activité 01, p.38), (Exemple : Ce petit enfant est aimé de tout le monde) (Séquence 03, activité 03, p.39). Dans deux autres activités, on demande de *compléter* deux tableaux ; le premier par les constituants du groupe nominal sujet (déterminant, nom, adjectif) de quelques phrases (Exemple : Ce vieil homme est mon grand-père) (Séquence 02, activité 02, p.36), et le deuxième par des adjectifs épithète/attribut (Exemple : La neige a couvert les grands arbres verts. Leurs feuilles sont devenues toutes blanches) (Séquence 02, activité 04, p.39). Dans la sixième activité, le travail à faire est de *recopier* l'attribut et le verbe qui l'introduit (Exemple : Cette veste est large) (Séquence 03, activité 02, p.38). Dans la septième et la dernière activité, il s'agit de *séparer* les groupes composant des phrases (Exemple : La terre tourne) (Séquence 02, activité 01, p.34).

En conjugaison : deux activités. Les apprenants sont invités à *reconnaître*, dans les deux activités, des phrases à l'imparfait en les *recopiant* (Exemple : Je faisais du sport - Le petit garçon prend son petit déjeuner) (Séquence 02, activité 02, p.60), et des phrases au passé composé du paragraphe suivant (Hier, c'était la rentrée. nous sommes retournés à l'école. nous avons appris de nouvelles choses. la maîtresse était contente de nous. "Vous avez tous un bon point" nous a-t-elle dit.) (Séquence 03, activité 02, p.62).

À l'instar des activités à trous (cf. deuxième type), l'identification s'est beaucoup manifestée dans notre corpus. Elle concerne une batterie d'activités d'une « simple analyse » des structures linguistiques. Entre autres, séparation ou soulignement des composants des phrases, la reconnaissance de certaines catégories grammaticales (verbes, adjectifs, ...). À travers cette forme d'activités, les apprenants se familiarisent avec les constituants des phrases. Par la suite, ils essaient de produire leurs propres phrases.

5. Activités de reconstitution (puzzle)

5.1. Définition

Dans ce type d'activités, on demande aux apprenants d'*organiser* les composants d'une phrase ou d'un paragraphe afin d'atteindre la cohérence et la cohésion. Les apprenants *manipulent* et *reconstituent* des fragments pour former un contenu compréhensible. Plusieurs possibilités sont offertes avec ce « *puzzle linguistique* »⁸. D'après (Cuq, Cruca, 2005 : 448-449), il peut être appliqué aux textes narratifs, aux textes argumentatifs contenant des connecteurs logiques, aux dialogues, aux bandes dessinées, etc.

5.2. Les variantes du manuel

On trouve trois activités. Elles sont réparties comme suit :

En vocabulaire : deux activités. Les apprenants *reconstituent* des phrases en désordre pour former des paragraphes. Dans la première activité, on demande de *réécrire dans l'ordre* les conseils ci-après d'un maître (puis, je relis les réponses - enfin, je recopie en écrivant lisiblement - d'abord, je dois lire le sujet - ensuite, je réponds sur une feuille de brouillon.) (Séquence 01, activité 03, p.11). Dans la seconde activité, il s'agit de *remettre en l'ordre* le paragraphe suivant (Maintenant, il préfère regarder la télévision Malheureusement, il ne dort pas tôt, et, le matin, il se réveille très fatigué. Avant mon père lisait tous les soirs un livre.) (Séquence 01, activité 04, p.11).

En grammaire : une seule activité. Au contraire des deux activités précédentes, ici, le travail à faire est de *reconstruire* des phrases, et non pas des paragraphes, à partir des composants en désordre (Exemple : Nous - parents - respecter - nos) (Séquence 01, activité 04, p.35).

Ce genre d'activité peut être fait dans une courte durée. Il ne nécessite pas une production, mais une compréhension, puis une réorganisation des éléments donnés pour former des énoncés significatifs.

6. Activités de transformation

6.1. Définition

Une variante des exercices dits structuraux⁹, dans *la transformation*, les apprenants font des modifications sur des « *énoncés* ou *items* » (Cuq et al., 2003 : 96-97). Ces modifications se font par plusieurs procédés : par *l'ajout* ou *la suppression*

d'un élément (affixes, pronominalisation, ...), par *la transformation des formes* (exclamative/ interrogative, affirmative/négative, voix passive/active, style direct/indirect, singulier/pluriel, masculin/féminin), ou bien par *la réunion* de deux éléments pour produire une phrase complexe (subordination / coordination).

6.2. Les variantes du manuel

Il existe onze activités. Elles sont partagées de la manière suivante :

En vocabulaire : six activités. *La transformation*, dans cinq activités, concernent des mots isolés ou dans des phrases. Les apprenants les *réécrivent* en ajoutant, soit des préfixes proposés : (in/im) (Exemple : Juste - Possible) (Séquence 02, activité 02, p.12), (dé/dés) (Exemple : Coiffer - Habiller) (Séquence 02, activité 03, p.13), ou sans proposition : (Exemple : Il "visse" la table) (Séquence 2, activité 4, p.13), soit des suffixes à l'aide d'une liste (tion - age - ation - ment) (Exemple : Enseigner : - Punir :) (Séquence 03, activité 02, p.14), ou sans aide (Exemple : repasser les vêtements. Le des vêtements) (Séquence 02, activité 04, p.15). Dans la sixième activité, les apprenants forment des adverbes selon le modèle (Cet enfant est soigneux : Il travaille soigneusement.) (Exemple : Mon père parle avec calme : Mon père parle :) (Séquence 02, activité 03, p.15).

En conjugaison : une seule activité. Il s'agit de *réécrire* un paragraphe et de *faire des transformations nécessaires* en mettant le sujet au singulier. (Les joueurs étaient prêts pour ce match. Ils avaient envie de gagner. Ils étaient très bien préparés. Ils avaient très bien joué. Ils étaient très fatigués mais très heureux d'avoir gagné le match) (Séquence 01, activité 05, p.59).

En orthographe : quatre activités. *La transformation* ici concerne deux catégories grammaticales. Il s'agit, dans trois activités, de convertir des noms du pluriel au singulier est vice versa. (Exemple 1 : Papa achète un melon) (Séquence 01, activité 02, p.82), (Exemple 2 : Le maître explique la leçon) (Séquence 02, activité 01, p.84) et (Exemple 3 : Des cadeaux - Des travaux) (Séquence 01, activité 03, p.83). Ainsi, dans une autre activité, on demande de *réécrire* le texte ci-après en transformant les verbes du présent au passé composé (Le maître et les élèves arrivent en premier. Ils attendent le bus devant la porte de l'école. Dès que celui-ci arrive, les enfants montent dans le car en chantant). (Séquence 03, activité 05, p.86).

La transformation représente un autre type assez fréquent dans ce projet. La formation des mots par des préfixes enrichit le lexique des apprenants en travaillant l'antonymie, la nominalisation, etc. Ainsi, le passage du singulier au pluriel et vice-versa permet de vérifier si les apprenants saisissent bien les différents accords (sujet/verbe, participe passé, ...).

7. Activités à production courte

7.1. Définition

Dans cette forme d'activités, « *dénommée ainsi par opposition à la production longue* » (Lakhdar, 2000 : 37), les apprenants répondent aux questions, en produisant la réponse. Il s'agit de « *s'exprimer de façon personnelle* » (Goupil et Lusignan, 1993 : 324) face à une consigne donnée. Elle nécessite la mobilisation de plusieurs acquis pour parvenir aux réponses correctes (vocabulaire, règles grammaticales, conjugaison, ...). Les compétences visées peuvent être appropriés à la fois à la compréhension et à la production.

7.2. Les variantes du manuel

Il n'y a qu'une seule activité *en grammaire* :

Dans une consigne ouverte « *construis* », les apprenants sont invités à produire quatre phrases avec les deux constituants (groupe nominal sujet et groupe verbal) (Séquence 01, activité 05, p.35).

Dans ce projet du manuel, *la production courte* est très peu utilisée. Considérée comme une phase préparatoire à *la production longue* (production écrite proprement dite), *la production courte* informe les enseignants sur l'état de leurs apprenants. Si ces derniers parviennent à construire correctement des phrases, alors on passe à la construction des paragraphes, sinon on précède aux remédiations nécessaires.

8. Activités des matrices

8.1. Définition

Elles représentent l'une des sous-catégories des activités d'écriture (cf. tableau 01). Dans ces activités, le travail demandé est de produire une (des) phrase(s) isolée(s) ou un texte. Mais, on impose aux apprenants des composants (mots, verbes, adjectifs, ...) qu'ils doivent utiliser. Ce travail permet de développer la créativité chez les apprenants. À partir des mêmes composants on peut obtenir plusieurs productions. Pour faciliter l'activité, (Cuq et Cruca, 2005 : 452) proposent d'orienter la production vers un thème *la description* par exemple « *décrire son pays* ».

8.2. Les variantes du manuel

On compte deux activités, toutes *en grammaire* :

Les apprenants sont invités à construire des phrases dans les deux activités. Pour décrire une personne en trois phrases, ils utilisent les adjectifs suivants : grand/petit - gros/maigre - gentille - serviable - calme/nerveux, telle est la première activité (Séquence 02, activité 05, p.37). Alors que dans la seconde, il s'agit d'une *construction* libre de deux phrases en utilisant les deux verbes suivants : sembler - être. (Séquence 02, activité 05, p.39).

Les activités des matrices sont plus contraignantes par rapport au type précédent (la production courte). Les apprenants doivent d'abord connaître les sens des mots *imposés*, leurs formats au singulier/féminin ainsi qu'au pluriel, la conjugaison s'il s'agit d'un verbe, ...

9. Activités de substitution

9.1. Définition

Elles constituent une autre variante des exercices structuraux. Les apprenants réécrivent *l'item* (énoncé) en remplaçant l'un de ses composants par un autre. Il s'agit de *substituer* le sujet (*je* lis un livre : *nous* lisons un livre), le verbe (*je* lis un livre : *j'écris* un livre), et même les temps verbaux (*je* lis un livre : *j'ai lu* un livre). Ils s'appellent aussi exercice de *transposition* (Bouguerra, sans année : 03)

9.2. Les variantes du manuel

Toutes *en conjugaison*, ces activités sont au nombre de trois :

Dans la première activité, on propose un tableau de trois colonnes à *remplir*, une colonne des pronoms personnels (il/elle ... vous), et deux autres colonnes pour *conjuguer* les verbes *être* et *avoir* à l'imparfait (Séquence 01, activité 01, p.58). Pour deux autres activités, on trouve des *é* à conjuguer avec les pronoms personnels à l'imparfait et au passé composé. (Exemple : vouloir un beau vélo. Je
.....) (Séquence 02, Activité 01, p.60) et (Exemple : Rester à la maison. Il
.....) (Séquence 03, activité 01, p.62).

Cette dernière forme d'activités permet de s'exercer afin de mémoriser certaines structures. Les apprenants *substituent* les sujets, en conjuguant les verbes selon les temps demandés, pour atteindre la maîtrise des *items*.

Récapitulation et commentaires

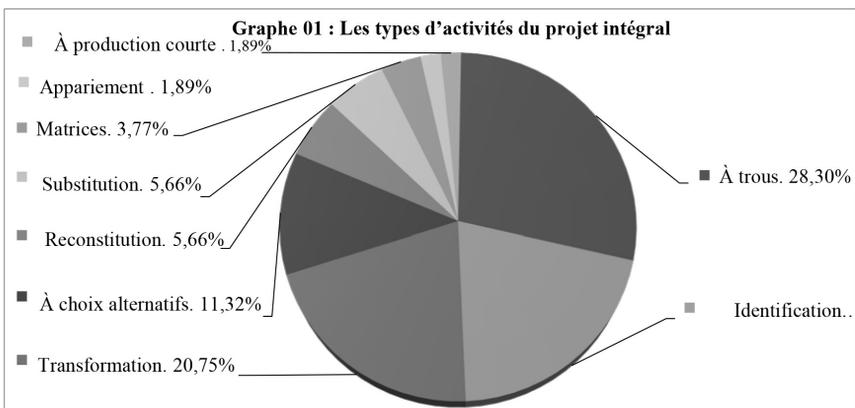
Le tableau et les graphes suivants synthétisent les types d'activités selon les points de langue. Ils seront commentés pour en tirer les constatations et résultats de cette recherche.

Tableau 2 : Récapitulation des types d'activités du projet

Les points de langue	Vocabulaire		Grammaire		Conjugaison		Orthographe		Total		
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	
Les types d'activités	À choix alternatifs	01	8,33%	/	0,00%	02	14,29%	03	25,00%	06	11,32%
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
		/	0,00%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	01	1,89%
	Appariement	02	16,67%	07	46,67%	02	14,29%	/	0,00%	11	20,75%
		02	16,67%	01	6,67%	03	21,43%	04	33,33%	03	5,66%
		02	16,67%	01	6,67%	03	21,43%	04	33,33%	11	20,75%
	A trous	06	50,00%	/	0,00%	01	7,14%	/	0,00%	03	5,66%
		06	50,00%	/	0,00%	03	21,43%	/	0,00%	03	5,66%
		06	50,00%	/	0,00%	03	21,43%	/	0,00%	03	5,66%
	Compréhension	01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
Reconstitution	02	16,67%	07	46,67%	02	14,29%	/	0,00%	11	20,75%	
	02	16,67%	01	6,67%	03	21,43%	04	33,33%	03	5,66%	
	02	16,67%	01	6,67%	03	21,43%	04	33,33%	11	20,75%	
Expression	Réécriture	06	50,00%	/	0,00%	01	7,14%	/	0,00%	03	5,66%
		06	50,00%	/	0,00%	01	7,14%	/	0,00%	03	5,66%
		06	50,00%	/	0,00%	01	7,14%	/	0,00%	03	5,66%
Expression	Fécriture	01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%
Total	À production courte	02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
		02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
		02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
Total	Matrices	02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
		02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
		02	13,33%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%
Total	Total	12	100%	15	100%	14	100%	12	100%	53	100%
		12	100%	15	100%	14	100%	12	100%	53	100%
		12	100%	15	100%	14	100%	12	100%	53	100%

Parmi les trente-trois (33) types d'activités de référence proposés par les didacticiens (cf. le tableau 01), seulement neuf (09) types ont été choisis pour ce projet « lire et écrire un conte » soit (27.27%). Cette première remarque montre que ce projet n'est pas assez diversifié, car un tel pourcentage, ne représente qu'environ un quart des activités de références. Même s'il est impossible de reproduire tout ce qui est proposé « théoriquement », on aurait pu, au moins augmenter ce taux en ajoutant davantage de types d'activités pour enrichir le projet. Cela permet de proposer plusieurs possibilités pour faire entraîner les apprenants.

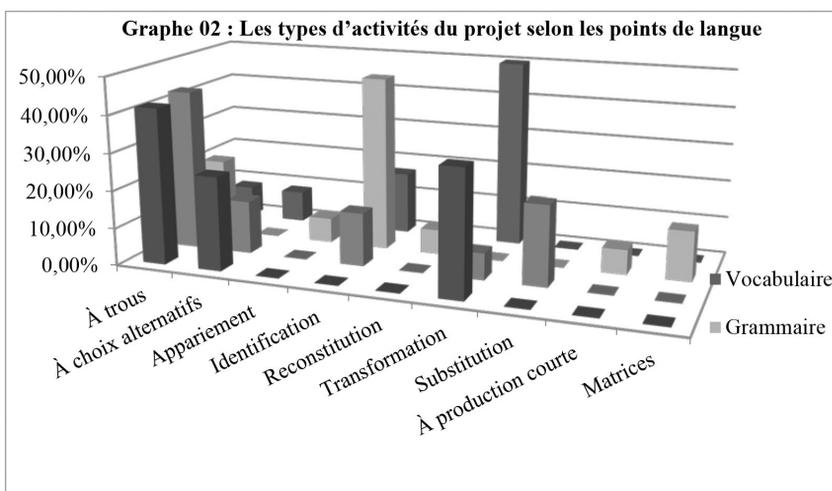
La répartition des activités qui constituent cette typologie choisie dans ce projet est faite d'une manière équilibrée. Nous trouvons cinq activités de compréhension (à choix alternatif, à trous, d'appariement, d'identification et de reconstitution) et quatre activités d'expression dont deux de réécriture (de transformation et de substitution) et deux autres d'écriture (à production courte et des matrices). Cependant, nous constatons un déséquilibre dans le taux de la manifestation de cette répartition (cf. graphe 01). Les activités les plus répandues sont au nombre de trois (à trous, d'identification et de transformation) avec un taux entre (20-30) %. Suivies des activités (a choix alternatif) avec 11.32% de taux. Et en dernière classe, on trouve quatre types (l'appariement, la substitution, les activités à production courte et les matrices) avec un taux qui varie entre (01-06) %.



Par catégorie, les types d'activités en orthographe, qui sont moins diversifiés, sont au nombre de trois ; des activités à trous, à choix alternatifs et activités de transformation. Ce dernier type est le plus utilisé (41.67%). En vocabulaire et en conjugaison, nous trouvons cinq types d'activités. Quatre types en commun forment les activités suivantes : (à choix alternatifs, à trous, l'identification et la transformation), la différence s'est faite pour la cinquième activité, (la substitution) en

conjugaison et la (reconstitution) en vocabulaire. Dans ces deux catégories, la part de lion est prise, en conjugaison, par les activités (à trous, 42,86%), alors qu'en orthographe, par les activités de (transformation, 50,00%). Pour la grammaire, nous remarquons qu'elle est la catégorie la plus variée avec six types, dont les activités d'identification représentent presque la moitié (46.67%).

Par types d'activités, nous constatons que les activités à trous sont le seul type qui figure dans les quatre catégories par fréquences différentes. Trois autres types paraissent dans trois catégories (cf. tableau 01). Un seul type, qui est (la reconstitution), se manifeste dans deux catégories (vocabulaire et grammaire). Alors que les quatre types restants n'apparaissent que dans une unique catégorie parmi les autres. Il s'agit des activités (d'appariement) en grammaire, (la substitution) en conjugaison, (les activités à production courte et les matrices) en grammaire.



Une autre remarque évidente concerne les activités de production écrite proprement dite (production longue : petite texte ou paragraphe). Elles sont le grand absent dans ce projet, car il n'existe aucune activité de ce genre. Dans tous les cinquante-trois (53) types proposés, il n'y a que trois (03) activités (soit 05.66%) de production courte et des matrices. Elles consistent uniquement en activités de construction des phrases. Etant donné cet état, on se demande comment les apprenants peuvent apprendre à écrire un conte s'ils ne s'entraîneront pas plusieurs fois et en plusieurs jets. Les activités de compréhension, qui semblent assez variées (peut-être au détriment des activités de production écrite) ne suffisent pas pour parvenir aux objectifs du projet « lire et écrire un conte ».

De plus, un autre type qui est complètement ignoré est celui des activités ludiques. Dans tout le projet, nous n'en avons trouvé aucune trace. (Cuq et Cruca, 2005 : 456), énoncent que *la part ludique peut intervenir dans toutes résolution de problème*. Les deux auteurs pensent que ces activités *ont leur place dans l'enseignement* en illustrant ce point de vue par des propos. Selon ces auteurs, les activités ludiques :

« [...] permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue [...] [L]e jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolairiser les relations maître-élèves, etc. ». (Cuq, Gruca, 2005 : 456-457).

Il est à noter que les apprenants en 5^e année primaire sont des enfants (9-10 ans), ils ont besoin de temps en temps de *s'amuser en apprenant* ou *apprendre en s'amusant*. Sachant que ces activités figurent dans les manuels de deux années précédentes (3^e et 4^e années primaires). Nous nous demandons les raisons qui ont poussé les concepteurs du manuel à maintenir le même type d'activité deux années de suite et le supprimer en 5^e année primaire, alors qu'il s'agit du même cycle d'enseignement.

Enfin, il nous semble que ce projet se compose exclusivement d'exercices, il n'y a pas d'activités ni de tâches (si nous empruntons la distinction faite par Bouchard citée plus haut). Le projet est composé de quatre catégories des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe), donc la visée linguistique est évidente. Cela n'est pas adéquat avec les intitulés des trois séquences qui se veulent en lien avec le conte ; « *identifier la structure narrative* », « *identifier les particularités d'un conte* » et « *faire parler les personnages d'un conte* ». Il serait judicieux de proposer *des activités* et/ou *des tâches* qui s'inscrivent dans un contexte narratif afin de développer des compétences communicationnelles en adéquation avec le projet. Or, il n'y a aucun document scolaire qui explique aux enseignants la démarche à suivre pour conduire des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de lire, raconter et étudier des contes ou des histoires.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de jeter un regard analytique sur un ensemble d'activités. Cet ensemble représente le projet « *lire et écrire un conte* » du « *cahier d'activités* » de la 5^e année primaire. Nous avons montré un écart entre les

directives officielles et les propositions des didacticiens d'une part, et, ce projet, d'autre part. Nous avons trouvé seulement neuf (09) types d'activités, qui représentent un nombre réduit, par rapport aux trente-trois (33) types proposés par les didacticiens.

La majorité de ces activités sont des activités de compréhension. Cette tendance ne correspond pas vraiment avec l'objectif de projet constitué de deux aspects (*lire et écrire*). Il fallait bien choisir une typologie assez diversifiée dans laquelle on propose, aussi bien, des activités de production que de compréhension. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, et non pas par une batterie des manipulations des structures linguistiques. Ainsi, il fallait bien réfléchir à donner, pour quelques activités, une dimension ludique dont l'utilité a été montrée dans plusieurs recherches et expérimentations.

Bibliographie

- Besse H., Porquier R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bouguerra, T. Grammaire et approche communicative. [Sans date]. In : Atelier des Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- [En ligne]: http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/t.bouguerra/exercices_grammaire.pdf [Consulté le 15/01/2015].
- Cuq, J-P., Cruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J-P., (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
- Goupil, G., Lusignan, G. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lakhdar, B. 2000. *Le questionnement en pédagogie, la pratique de l'évaluation formative*. Alger : Thala Editions.
- Lamailloux, P., et al. 1993. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Puren, Ch. 2011. La perspective didactique 3/4 : Matériels et pratiques (Dossier n°5). In : La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. En ligne : [<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>] [consulté le : 18/01/2016].
- Tisset, C. 2010. *Enseigner la langue française (grammaire, orthographe et conjugaison) à l'école*. Paris : Hachette.
- Toualbi-Thaâlibi, N. 2006. Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives. In : Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. (sous la direction de). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger : Casbah Editions.
- Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Manuel et documents officiels
- Cahier d'activités, 5^e année primaire*. 2010. [Sans lieu] : ONPS.
- Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 5^e année primaire. In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire). 2011. [Sans lieu] : ONPS.

Guide pédagogique du manuel de français 5^eAP. In : Guides pédagogiques des manuels de français 3^e AP - 4^e AP - 5^e AP. 2012. [Sans lieu] : ONPS.

Programme de français de la 5^e année primaire. In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire). 2011. [Sans lieu] : ONPS.

Notes

1. La commission nationale de la réforme du système éducatif a été installée au mois de mai 2000. Or, la réforme proprement dite a été mise en œuvre effectivement depuis l'année 2003.

2. D'une part, il n'existe pas d'autres manuels agréés par l'institution comme des alternatifs, et d'autre part, l'examen de fin de cycle porte sur l'un des projets qui figurent dans ces deux manuels.

3 Au fait, elle est une partie de trois autres approches qui forment un éclectisme. Les deux autres sont l'approche par les compétences et l'approche communicative. Voir « *Les principes méthodologiques* » dans le (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 39).

4. Dans cet article, nous allons définir seulement les types qui se manifestent dans notre corpus. Pour en savoir plus (définitions et exemples des autres types) consultez les ouvrages et les documents cités dans les références bibliographiques.

5. Le concept *activité* sera utilisé beaucoup plus que *exercice* dans un sens *générique* pour deux raisons : il est utilisé dans le *cahier d'activités* et pour alléger notre texte.

6. Les exercices des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison puis orthographe) sont classés selon l'ordre d'apparition dans le manuel « *Cahier d'activités* ».

7. Les distracteurs sont des réponses incluses dans les propositions. Ils sont incorrects mais vraisemblables. (Cuq et Cruca, 2005 : 447).

8. Pour le différencier du puzzle du jeu (la reconstituons des parties d'une image, des nombres, etc.).

9. Les exercices structuraux sont inspirés de deux théories ; la linguistique distributionnelle et le behaviorisme. La première « *représente la langue comme un ensemble de structures manipulables* » sur les deux axes *syntagmatique* et *paradigmatique*. Les apprenants apportent des changements sur un (des) élément(s) *stimulus* qui constituent la structure manipulable *item* afin d'en obtenir une nouvelle. En répétant ces structures, selon *les behavioristes*, les apprenants vont « *assurer une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation, et accroître la motivation (le renforcement)* ». Selon (Cuq et al., 2003 : 96-97), la *répétition*, la *substitution* et la *transformation* sont trois variantes des exercices structuraux.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le conte kabyle dans les manuels scolaires algériens de français langue étrangère : quel(s) apport(s) ?

Douis Miloud

Masterant, Université Kasdi Merbah, Ouargla, Algérie

miloud.douis@laposte.net

Dr. Bouari Halima

Université Kasdi Merbah, Ouargla, Algérie

bouariasid@yahoo.fr

Résumé

L'introduction des légendes, des fables et des contes dans les manuels scolaires de français en Algérie vise à exposer les jeunes apprenants algériens au phénomène de l'interculturalité. Commençant par *les beaux contes célèbres* en 3^e AP¹, continuant avec *le petit chaperon rouge*, *Blanche-Neige et Cendrillon* en 4^e AP pour finir par le conte kabyle en 5^e AP, on les prépare à la grammaire du récit avec la proposition des contes de différents pays (Allemagne, Afrique, Hawaï, Chine) et ceux appartenant à leur territoire à savoir les contes de Taous Amrouche en 2^e AM². Doter ces apprenants d'un capital social patrimonial et culturel, c'est leur permettre de se référer à une culture générale voire les préparer à accepter ou rejeter des stéréotypes qu'ils jugeraient représentatifs ou non.

Mots-clés : conte kabyle, capital patrimonial, manuel scolaire, interculturalité

الحكاية القبائلية في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في الجزائر: أي مساهمات؟

المخلص : إن إدراج الأساطير والحكايات الخرافية والحكايات الشعبية في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في الجزائر يهدف إلى انفتاح المتعلم الجزائري على ما بين الثقافات. بدءاً بالحكايات الجميلة الشهيرة في السنة الثالثة ابتدائي ومروراً بالقبعة الحمراء وثلجة البيضاء وسندريلا في السنة الرابعة ابتدائي ووصولاً إلى الحكاية القبائلية في السنة الخامسة ابتدائي يُهيئ المتعلم إلى دراسة بنية القصة من خلال تعرفه على حكايات من مختلف الشعوب (الألمان، الأفارقة، شعب هاواي، الصينيون) وكذا حكايات من تراثه على غرار حكايات طابوس عمروش المقترحة في كتاب السنة الثانية متوسط. تمكين المتعلم من موروثه الشعبي والثقافي يؤهله إلى الاحتكام إلى ثقافة عامة وتبنيته لقبول أو رفض الصور النمطية لاتخاذها انموذجاً أم لا.

الكلمات المفتاحية: الحكاية القبائلية - موروث شعبي - الكتاب المدرسي - ما بين الثقافات.

The Algerian Kabyle tale in the FLE textbooks : what contribution (s) ?

Abstract

The introduction of legends, fables and short stories in the textbooks of French in Algeria aims to expose young learners to Algerian phenomenon of multiculturalism. Beginning with the famous beautiful tales 3AP, continuing with Little Red Riding Hood, Snow White and Cinderella in 4AP ending with Kabyle tale 5AP, they are used to prepare learners to grammar of narrative with the proposal of different tales from different origins such as (Germany, Africa, Hawaii, China) and those belonging to their territory, namely the tales of Taous Amrouche 2 AM. Provide these learners with a social and cultural heritage, it is that they can refer to as a general culture or prepare them to accept or reject stereotypes they considered representative or not.

Keywords: Kabyle tale, cultural heritage, textbook, crossculturalism

La tradition orale demeure une mémoire reflétant l'héritage culturel et intellectuel ancré dans la société humaine. C'est ce qui marque l'originalité et la profondeur d'une civilisation voire d'une culture transmise d'une génération à une autre. Étant « *une école de civilité et de courtoisie, on y apprend à vivre ensemble* » (Bricout, 2005 :19), le conte, selon Littré, est le genre le plus connu de la littérature orale. Il est le plus familier et le plus vivant de la tradition orale séculaire.

Ce genre textuel est destiné aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Il se veut un moyen d'instruction, d'ouverture d'esprit et de façonnement de la personnalité pour les premiers alors qu'il est un moyen de conseil pour les seconds. Et dans les deux cas, on voudrait faire de cette *culture universelle un pas considérable dans l'accomplissement de soi* (Bouzelboudjen, 2011 : 6). Il serait donc utilisé en tant que moyen d'éducation et du retour au patrimoine dans la mesure où il symbolise l'imaginaire arabe ou même étranger tout en étant un élément de la mémoire collective de ces peuples. C'est pourquoi son intégration dans les manuels scolaires s'avère impérative. C'est ce qu'a adopté la refonte des programmes officiels algériens en l'y introduisant comme un réservoir de la sagesse du territoire en vue d'offrir aux jeunes apprenants algériens des histoires aux ressemblances frappantes d'horizons culturels divers.

En étudiant les cinq manuels scolaires des cycles primaire et moyen, nous y recensons les contes en tant que vecteurs de transmission des valeurs, d'une familiarisation avec l'univers axiologique de l'imaginaire et du mythique, et nous tenterons de répondre à une interrogation majeure : Quel(s) apport(s), les contes kabyles auraient-ils dans les manuels scolaires d'enseignement primaire et moyen ?

De cette interrogation découlent d'autres :

- Quels sont les objectifs visés par l'introduction des contes kabyles dans les manuels desdits cycles ?
- Quelle place occupent-ils dans ces outils didactiques ?
- Favorisent-ils l'apprentissage de FLE ?

La présente intervention mettra en lumière la pédagogie d'intégration du conte dans les manuels desdits cycles puis en relèvera les apports linguistiques, inter-culturels et axiologiques.

1. Le conte algérien au cycle primaire

En adoptant l'approche communicative et dans le cadre du projet, le conte à l'école primaire est enseigné/appris en tant que « *forme de récit littéraire dont le contenu porte sur des événements imaginaires, plein de symboles* » (Ouled Messaoud Ghemmar, 2014 : 9).

Nous focaliserons les axes de notre communication sur la place du conte dans le manuel, son origine et les valeurs qui y sont véhiculées.

Dans le manuel de 3AP, nous recensons quatre contes universels célèbres qui stimulent l'imaginaire et comportent le sens profond de la vie avec leur univers d'émotions. Ils sont intégrés à la fin du manuel sous le titre *Quatre histoires à écouter* (M'hamsadji-Tounsi, 2010/2011 : 104) pour inciter l'enseignant à conter et pas seulement à lire l'histoire. Avec la gestuelle, il offrira aux petits apprenants une formation au théâtre car il devra se mettre dans la peau du conteur. Daniel Gauche, *Les trois aiguilles d'or* (03 pages, 105-107) ; Adapté par J. Barnabé, *Rita* (02 pages, 108-109) ; Traduit par Mme E. Escande, *La petite poule rouge* (02 pages, 110-111) ; Extrait de *Beaux contes célèbres Poussinet* (04 pages, 112-115).

Ce qui importe ici, c'est qu'on s'intéresse à un processus de narration orale voire à celui de la transmission orale, c'est-à-dire son émergence et son ajustement à l'apprenant.

En 4AP, le conte est proposé dans le cadre du premier projet intitulé *Lire et écrire un conte* (Koriche, 2010/2011 : 15). Il englobe les onze contes ci-dessous sans avoir intégré des contes algériens pour ancrer le caractère universel de ce genre littéraire. Les apprenants y sont confrontés aux contes de différents pays pour s'identifier en comparant les cultures transmises via ces textes à la leur.

- Michèle Manière (français) : *Le secret de la maison*, p. 18.
- Mary-Pope Osborne (américaine) : *Dans la forêt amazonienne*, p. 22.
- Raymond Jean (français) : *Une sauterelle qui raconte des histoires* (p. 28), *Le petit chaperon rouge* (p. 29), *Blanche-Neige* (p. 29), *Cendrillon*, p. 29.
- E. Reberg. Rosy (française) : *La voiture du fantôme*, p. 2.
- Conte africain : *Le crocodile et le chasseur*, p. 36.
- Conte du Zaïre : *Pourquoi le chat ne se lave plus avant de manger ?*, p. 42.
- Jean Muzi (français) : *Un bon conseil*, p. 46.
- C. Collodi (italien) : *Pinocchio, la poupée en bois*, p. 58.

Quant à leur place dans le manuel, ils sont proposés à être lus en ouvrant chacune des trois séquences du projet qui commence par deux contes à lire, séparés par une série d'activités de compréhension. Les autres contes sont proposés en atelier de lecture ayant pour objectif de découvrir leurs personnages puis de lire les contes célèbres (*le petit chaperon rouge*, *Blanche-Neige*, *Cendrillon*) pour en faire la synthèse.

Au niveau du titre du projet, il est mentionné *Lire et écrire un conte* mais les séances de la production écrite ne traduisent pas cela car on leur demande seulement d'ordonner des phrases ou de placer des propos dans des bulles de bandes dessinées. Avec ces contes, ils seront initiés à écouter attentivement des histoires racontées pour pouvoir les lire par la suite. Il est à noter qu'ils ne [sont] pas [des] formes nationales d'expression littéraire ou populaire. [Ils sont] communs à l'humanité, autant par [leur] contenu que par [leur] forme³.

En 5AP, les jeunes apprenants sont dotés d'un capital social et culturel auquel ils se réfèrent. Outre ce capital façonnant leur encyclopédie, on leur propose un capital patrimonial dans une représentation identitaire mise en discours par une communauté donnée. Il s'agit du conte kabyle apparaissant comme « élément parfois fondateur de la littérature. Il présente la mémoire collective d'un peuple et différent constituant héritant de la [situation] socioculturelle » (Volière, 2005 : 11). Le conte kabyle de Taous Amrouche est proposé dans le cadre du deuxième projet visant la préparation des jeunes apprenants à la grammaire du récit avec la proposition des contes des pays européens. Même les apprentissages linguistiques sont envisagés dans l'optique de l'approche communicative.

- Philippe Jean (français) *Le crayon magique*, p. 44
- Jean de Brunhoff (français) *Histoire de Barbar*, p. 45
- Natha Caputo (française) *Le petit coq noir*, p. 54
- Taous Amrouche (kabyle) *Le chêne de l'ogre(1)*, p. 55
- Natha Caputo (française) *C'était un loup si bête*, p. 64

- Taous Amrouche (kabyle) *Le chêne de l'ogre*(2), p. 65
- Les frères Grimm (allemand) *Hansel et Gretel*, p. 74

Ce qui nous intéresse dans ce manuel, c'est le conte kabyle intitulé *Le chêne de l'ogre* étant extrait du recueil *Le grain magique* de Taous Amrouche. Les apprenants sont censés connaître ce conte qui est popularisé par la chanson d'Idir *Vava Innouva* faisant partie de son album du même titre sorti en 1976 et qui est traduite dans de nombreuses langues. Cela permettra la réconciliation de l'apprenant avec son environnement socioculturel.

2. Le conte algérien au cycle moyen

En adoptant toujours la pédagogie du projet, les manuels des deux premières années de ce cycle proposent aux jeunes apprenants le conte populaire.

En 1^{ère} AM, le conte fait l'objet du premier projet intitulé *Naissance d'un conte : Ecrire un conte collectif pour la bibliothèque* (Chermak-Kechout et Chouaki-Smadhi, 2003 : 9). Pour renouer avec le projet portant sur le conte en 5AP et pour la sauvegarde de la littérature orale, deux contes populaires (kabyle et arabo-musulman) leur sont proposés comme l'illustrera le tableau ci-dessous.

- Jean Marie Dallet (breton) *Mkidech, sac à malice*, p.10-11
- Jihad Darwich (libanais) *Les dix ânes*, p. 22

Quant à la 2AM et dans le cadre de la refonte des programmes officiels, les concepteurs des manuels scolaires introduisent l'étude du texte narratif dans le programme de langue française destiné aux apprenants de onze ans. Trois genres y sont proposés dont le conte est en première position. D'emblée, les apprenants visés pourront dans le premier projet renouer avec ce genre narratif déjà abordé tout au long du cycle primaire. Le projet en question est intitulé *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège* (Sadouni-Madagh, 2011/2012 : 7). Il se compose de quatre séquences prenant en considération le découpage séquentiel du conte :

- La situation initiale
- La suite des événements
- Le portrait des personnages
- La situation finale

Huit contes figurent dans ce projet en se disposant ainsi :

- Les frères Grimm : *La boule de cristal*, p. 9
- Conte africain : *Le cheval du roi*, p. 19
- Conte hawaïen : *Conte de l'eau volée*, p. 22

- Esope (grec) : *Le garçon qui criait au loup*, p. 24
- Conte berbère : *L'homme serpent*, p. 25
- Conte chinois : *Le pot fêlé*, p. 33
- Taous Amrouche (conte kabyle) : *La vache des orphelins*, p. 37
- Conte chinois : *L'arbre entêté*, p. 48

Il est à noter que deux contes populaires berbères figurent dans le manuel scolaire et dont un est algérien, ce qui confirme la présence timide de la littérature populaire algérienne dans les écrits d'expression française destinés à l'enseignement du FLE. Cela ne nous empêchera pas d'analyser le contenu voire l'apport de ce conte afin de le situer par rapport aux autres.

Le choix d'intégrer ce conte en 3^e séquence intitulée *Je découvre le portrait des personnages du conte* (*Ibid* : 35) n'est pas inopportun car, comme nous le signalions tout au début, le premier projet est réparti en fonction du découpage séquentiel du conte.

2. Enjeux d'apprentissage

2.1. Savoir linguistique

Au cycle primaire, en se rappelant des contes lus en 3AP, 4AP, les apprenants sont censés apprendre en 5AP que « *il était une fois, il y a bien longtemps, il y a de cela bien longtemps* » est un aspect rituel qui renvoie aux formes traditionnelles de littérature encore présente dans les sociétés européennes. Le recensement des contes choisis *nous est essentiel pour partager l'idée confirmant que l'enfant aime les histoires en tant que fait tenant à la nature humaine qui vise à combler le besoin de rêve, d'évasion et de dépaysement* (Bouari, 2014 : 75). Ce moment de lire un conte en classe offre *des possibilités d'articulation et de va et vient entre le penser, le ressentir et le faire, entre la distanciation et la proximité* (Belkaïd, 2002 : 4).

Dans le conte de Taous Amrouche, les jeunes apprenants remarqueront que la phrase introductrice « *on raconte qu'aux temps anciens* » (Sriti, 2010/2011 : 55) fait partie de la structure du conte, ce qui ne le différencie pas du conte français vu dans les deux niveaux précédents.

Ce qui est à reprocher dans ce conte, c'est la suppression de la formule de clôture « *Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai contée à des Seigneurs* », expression qui caractérise non pas le conte kabyle mais aussi le conte maghrébin. Il est à rappeler que le l'espace et le temps demeurent imprécis à l'instar de tous les contes.

Au cycle moyen, dans *Mkidech, sac à malice*, la phrase introductrice est *dans le vieux temps* alors que la formule de clôture est absente car il s'agit d'un extrait sans situation finale. Quant à *La vache des orphelins*, son auteur d'emblée l'acte de narration « *L'On raconte qu'aux temps anciens* » (Sadouni-Madagh, 2011/2012 : 37) et ancre son récit dans « *les temps anciens* » comme pour lui donner une certaine légitimité temporelle car plus on recule dans le temps plus on se rapproche de l'origine des choses et des faits. Concernant l'élément déclencheur, on serait tenté de le situer dès la naissance du premier enfant de la marâtre mais aucune tournure introductive n'est employée. L'auteur souhaiterait-il nous signifier, par là, que malgré tous les malheurs qui surviendront par la suite, la naissance d'un enfant en soi ne saurait être un élément perturbateur ? Quant à la situation finale, aucune formule de clôture ne vient mettre un terme à cette oralité toujours vivante qui se perpétue de génération en génération.

Il nous semble que les deux contes algériens sont proposés pour la richesse de la description qui s'y trouve. Les traits physiques et moraux des personnages en particulier permettent l'étude d'un champ lexical riche et varié supportant l'activité de langue relative au vocabulaire du portrait. Par ailleurs, en séances de grammaire, les structures de phrases contenues dans le corpus et utilisées pour la description des personnages sont propices à l'étude des notions telles que les types de phrases et l'expansion du nom (adjectif et complément du nom).

2.2. Savoir interculturel

Au cycle primaire, en étudiant le projet 2, l'apprenti-lecteur remarquera que *Le chêne de l'ogre* est semblable au *petit chaperon rouge* vu en 4AP mais à la manière orientale. Cela pourrait être une source d'étonnement, d'émerveillement et d'apprentissage culturel. Cela révèle l'appartenance de tous à l'humanité. Ce qui *l'amène à élargir son aire d'appartenance à l'univers sémantique méditerranéen et par là indo-européen* (Ben Hassen et Charnay, 2002 : 10). Grâce à sa découverte de la dimension interculturelle du conte, il apprendra que le conte peut avoir diverses versions adaptées aux cultures de différents pays, une découverte qui l'incitera à savoir lire car ces variantes l'initient à mener des recherches personnelles, à des lectures individuelles et collectives pour faire par la suite une analyse comparative des textes les plus marqués dans leurs différents points de vue.

Ce qui est à reprocher dans cet extrait est l'absence de la couleur locale de la société kabyle (vêtements traditionnels, outils agricoles ou artisanaux, les plats de la cuisine kabyle) à l'exception de la citation des bracelets et de l'arbre abondant dans la grande Kabylie *Le chêne*.

Au cycle moyen, *Mkidech, sac à malice* n'est que la version maghrébine du *Petit poucet* tandis que *Les dix ânes* n'est qu'une variante de *L'âne de Djeha* où Nasreddine Hodja est confondu à Djeha dont les histoires sont morales ou même absurdes au Maghreb. *La vache des orphelins* n'est que la variante du conte tunisien *La vache noire* de Bochra Ben Hassen et Thierry Charnay et du conte européen *La marâtre et les orphelins* de Perrault. Outre cet indice culturel, on n'y lit que celui évoqué via les noms de personnages. Mêmes les traits locaux n'y étaient pas. Ce qui est à reprocher aux contes-corpus, c'est bien d'être introduits sans détails reflétant des traditions propres à la région racontée.

2.3. Savoir relatif aux personnages

Au cycle primaire, l'ogre est récurrent dans l'imaginaire maghrébin voire arabe en représentant la peur matérialisée et sublime une critique sociale. Loin de lui attribuer une définition technique, nous le décrivons comme il apparaît dans les contes en tant que personnage traditionnel, imaginaire et légendaire. Il est horrible, très effrayant se nourrissant de la chair des êtres humains. Il s'incarne dans la tradition car il est primordial pour l'intrigue.

La présence d'un personnage féminin est primordiale dans le conte car l'héroïne subit une difficulté et tant d'obstacles pour vivre en paix. Elle est présentée comme un objet de désir grâce à sa beauté extérieure exceptionnelle. Aïcha, représente la vie et l'avenir. Elle est comme les héros défenseurs de la communauté villageoise contre la force maléfique et dangereuse de la nature.

Les autres personnages sont désignés par leur classe sociale. Il s'agit :

- du grand-père, un pauvre vieux
- d'un sorcier
- des parents d'Aïcha
- des villageois

Quant à leurs fonctions, elles sont dans les limites des fonctions répertoriées par Propp.

Au cycle moyen, *Mkidech* symbolise l'enfant méchant se prenant pour intelligent en manifestant des attitudes qui dépassent son âge. Son inconvenient physique est racheté par la malice opposée victorieusement à la méchanceté de l'ogresse. Concernant *La vache des orphelins*, Ahmed et Aïcha sont deux prénoms répandus dans l'aire culturelle de nos apprenants à connotation très religieuse puisqu'ils renvoient à des personnes très vénérées dans la tradition musulmane en l'occurrence le saint prophète et sa toute jeune épouse, de surcroîts mère des croyants.

La vache renvoie, dans certaines civilisations afro-asiatiques, à la sacralité et à une source de richesse intarissable. Son immolation est considérée dans la tradition abrahamique comme une rude épreuve divine. Le sultan est souvent représenté dans la mémoire collective arabe comme source de justice et de générosité.

2.4. Savoir axiologique

À l’instar des contes Kabyles et d’autres, ce conte vise, au cycle primaire, à transmettre des valeurs, à familiariser le jeune apprenant avec l’univers axiologique de l’imaginaire. C’est ce que nous citerons ainsi :

- La prise en charge des personnes âgées vivant seules. Cela joue une fonction thérapeutique décrivant la relation entre les vieux et les plus jeunes en traduisant le devoir de transmission des traditions, devoir de mémoire.
- L’union fait la force, cela se lit dans le comportement des villageois qui sont unis pour tuer l’ogre.
- Le plus fort ne gagne pas toujours.
- Aïcha est récompensée de son intuition, de sa ténacité face à l’ogre et de son dénouement envers son grand père : Les villageois la débarrassent de l’ogre.
- L’image positive des jeunes filles renvoie à l’abnégation, la décence, la docilité et le respect absolu de l’autorité parentale, elles intègrent tôt le rôle et la place qu’elles doivent tenir en conformité avec la culture sociale : veiller sur les leurs (nettoyer, servir les repas).
- Le méchant sera souvent puni alors que le bon récompensé.

Au cycle moyen, même si *Mkidech, sac à malice* n’est pas intégral, les jeunes apprenants peuvent en tirer une moralité : Il ne faut pas mépriser l’enfant faible et infirme car il peut sauver les gens qui l’entourent. Quant à *La vache des orphelins*, il défend des valeurs universelles telles que la loyauté, le respect de l’engagement et la défense des droits de l’enfant sans oublier que l’orphelin est un thème très important dans la culture musulmane dans la mesure où sa protection et la bienveillance à son endroit sont des actes religieux par lesquels le croyant se rapproche de Dieu. À l’inverse, celui qui le brime ou le lèse encourt un terrible châtement divin.

En venant du fin fond des âges, le conte ne finit pas de nous parler de l’homme et d’engendrer du sens. Il ne peut jamais être raconté sans la projection d’un système de valeurs. Son étude dans le cadre scolaire renseigne le lecteur sur les rapports qu’entretient le conte avec le contexte socio-historique. Il y décèlera quelques détails reflétant des traditions propres à la région.

Du point de vue pédagogique, les nouvelles découvertes en didactique des langues étrangères montrent que la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue est incontournable pour celui qui souhaite maîtriser une langue étrangère. Les valeurs, les indices culturels contenus dans notre présent corpus peuvent sans aucun doute favoriser l'apprentissage du FLE à nos apprenants ne serait-ce que par un effet de réminiscence, de redécouverte de ce qui était déjà là, enfoui quelque part dans leur mémoire collective. Philippe Meirieu explique parfaitement ce phénomène de la réminiscence au service de tout apprentissage ou de toute appropriation des connaissances en disant :

« [...] que l'on songe, par exemple, à l'émotion que nous ressentons parfois en face [...] d'un texte littéraire [...] cette impression, à la lecture d'un [conte] de l'avoir toujours porté en nous, cette conviction qu'il ne fait que nous révéler à nous-mêmes : la force du « c'est cela, c'est exactement cela » ne nous entraîne-t-elle pas souvent jusqu'au : « c'était déjà là ? Nous nous arrêtons alors sur quelques mots parce qu'en un éclair, ils nous disent la vérité de nous -mêmes, nous renvoient à une expérience, une douleur, une joie, un déchirement ou une harmonie que nous avons vécus, et qui pourtant, ne nous appartenaient pas tout à fait jusqu'à ce qu'on les mette ainsi en forme » (Meirieu, 1987 : 26).

De même, la psychologie cognitive nous apprend que les jeunes écoliers « structurent le monde à travers leur langue maternelle, qui est le seul système de référence disponible » (Martinez, 1996 : 21). C'est ce qui explique le sentiment de peur et d'insécurité que l'on ressent chez nos apprenants en classe de langue et qui fait dire à Philippe Meirieu que « la pratique pédagogique est tension » (1987 : 40). Néanmoins, nous pensons que l'oralité (même transcrite en langue étrangère), parce qu'elle interpelle la mémoire collective et l'affect de nos apprenants, leur assure un certain équilibre et une aire de sécurité susceptibles de faciliter leur apprentissage dans la mesure où elle prend à sa charge, à travers les contes algériens d'expression française contenus dans les manuels scolaires, les enjeux identitaires et culturels.

En guise de conclusion, nous réitérons notre regret quant à la timide présence de la littérature populaire algérienne dans les manuels scolaires algériens alors qu'il existe des chercheurs algériens, à l'instar du Dr Fatima Goual et du Dr Amina Boudjelal, qui ont investi le champ de l'oralité et ont collecté plusieurs dizaines de contes émanant de plusieurs horizons culturels algériens, en particulier celui des Touaregs et celui des Chaouis. Nous escomptons vivement que leurs écrits puissent un jour être dépoussiérés et servir de supports pédagogiques dans nos manuels

scolaires. Comme nous invitons également les responsables de l'éducation à ouvrir les portes de nos établissements aux conteurs professionnels et leur permettre de développer chez nos apprenants la culture de l'oralité ; base de toute création littéraire.

Bibliographie

- Belkaid, M. 2002. « Se rencontrer à l'école au conte et par le conte ». In *CREOLE* n° 6.
- Ben Hassen, B., Charnay, T. 2002. *Contes merveilleux de Tunisie*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Bouari, H, 2014. *L'école fondamentale en Algérie et la problématique de la compétence encyclopédique en FLE dans les manuels scolaires (1981-2003)*. Thèse de doctorat, Université Kasdi Merbah Ouargla.
- Boudjelal Meghari, A. 2008. *Analyse de la structure et des procédés de narration et de contage : approche comparative des contes de Perrault et des contes chaouis*. Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille I - Université de Provence, U.F.R. des Lettres, Arts, Communication et Science du langage, Directeur : Pr. Mme. Fridrun RINNER.
- Bouzelboudjen, H. 2011. *Livre du professeur de 2^e AM*. Alger : ONPS.
- Bricout, B. 2005. « Culture commune : faites les contes ». In *Fenêtres sur cours*, n° 274.
- Chermak-Kechout, O., Chouaki-Smadhi, Dj. 2003. *Mon livre de français (1^{re} AM)*, Alger : Sédia.
- Goual Doghmane, F. 2009. *Etude sémio-narrative des contes Touareg production Féminine*. Thèse de Doctorat sous la direction de Bruno Gelas et Kamel Abdou, Univ : Mentouri, Constantine.
- Koriche, H. et al, 2010/2011. *Mon livre de français (4AP)*. Alger : ONPS.
- Martinez, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Meirieu, P. 1987. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF- Pédagogie.
- M'Hamsadji-Tounsi, M. et al. 2010/2011. *Mon premier livre de français (3AP)*. Alger : ONPS.
- Ouled Messaoud Ghemmar, F. 2014. *Etude structurale du conte populaire algérien : Cas de Kan ya MA Kan L'Algérie des conteuses de Zineb Labaidi*. Mémoire de Master, Univ : Kasdi Merbah Ouargla.
- Sadouni-Madagh, A et al. 2011/2012. *Manuel de français (2AM)*. Alger : ONPS.
- Sriti, L et al. 2010/2011. *Mon livre de français (5AP)*. Alger : ONPS.
- Volière, M. 2005. *Le conte populaire traditionnel*. Paris : L'Harmattan.

Notes

1. AP : Année Primaire
2. AM : Année Moyenne
3. Cf. Unesco, « Traditions orales arabes : Le conte populaire arabe », disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000815/081538fo.pdf>, p.3, consulté le 12/08/2015 à 19h30.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Multimodalité en début d'apprentissage du français : le rôle de la vidéo

Nabila Maarfia

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

maarfianabila@yahoo.fr

Ouanassa Khroufa

Master II, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

mizo.abdo@outlook.fr

Résumé

Cet article s'intéresse à l'apport de la multimodalité en classe de français chez de jeunes apprenants algériens. A travers une étude comparative, nous avons mené trois expérimentations au sein d'une école située dans un quartier hétérogène au centre de la ville d'Annaba avec un public de 53 écoliers de la 5^e année primaire, subdivisés en un groupe expérimental et un autre témoin. Nous sommes parvenues à partir des tests, auxquels ont participé tous les apprenants, et l'analyse des transcriptions du corpus, à cerner l'effet non seulement motivationnel de la vidéo mais aussi son impact sur la mémorisation et surtout sur la hiérarchisation des informations selon un ordre chronologique dans le cas du texte prescriptif.

Mots-clés : interactions didactiques, support audiovisuel, mémorisation, texte prescriptif, stratégies d'écoute

تعدد الوسائط في بداية تعلم الفرنسية: دور الفيديو

المخلص: تركز هذه المقالة على مساهمة تعدد الوسائط في قسم الفرنسية للمتعلمين الجزائريين الشباب من خلال دراسة مقارنة أجريتها ثلاث تجارب في مدرسة تقع في حي غير متجانس في وسط مدينة عنابة مع جمهور من 53 تلميذا في السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى للمقارنة. تمكنا من خلال الاختبارات، التي شارك فيها جميع المتعلمين، وتحليل النصوص، لفهم ليس فقط التأثير التحفيزي للفيديو ولكن أيضا تأثيره على الحفظ وخاصة تحديد أولويات المعلومات حسب ترتيب زمني في ما يخص النص التوجيهي.

الكلمات المفتاحية: التفاعلات التعليمية - الدعم السمعي البصري - تحفيظ - النص التوجيهي - استراتيجيات الاستماع.

Multimodality at the beginning of French learning: the role of video

Abstract

This article focuses on the contribution of multimodality in French class to young Algerian learners. Through a comparative study where we conducted three experiments in a school located in a heterogeneous neighborhood in the center of the city of Annaba with an audience of 53 schoolchildren in the fifth year of primary school, subdivided into a experimental and a witness group. We managed through the tests, in which all the learners participated, and the analysis of the transcripts of the corpus, to understand the not only motivational effect of the video but also its impact on the memorization and especially the prioritization of the information according to a chronological order in the case of a prescriptive text.

Keywords: didactic interactions, audiovisual support, memorization, prescriptive text, listening strategies

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère correspond souvent à une véritable découverte notamment quand il s'agit de jeunes apprenants dont la langue maternelle n'a pas un grand lien avec la langue apprise, dans notre cas le français. Le rapport à cette langue est souvent emblématique de complexité qui se traduit par le sentiment d'insécurité linguistique et de difficulté de saisie des connaissances en cours de construction. Nous nous sommes penchées sur certaines conditions qui facilitent les apprentissages et s'expriment en termes d'efficacité didactique (CECR : 2001). Notamment pour donner du sens aux apprentissages. La vidéo en tant qu'outil pédagogique peut être source de plaisir et permet de détendre l'atmosphère de la classe et de réduire l'anxiété des apprenants en créant une ambiance moins stressante.

Outre la facilité de l'accès au sens, la multimodalité en classe de langue permet d'atteindre tous les apprenants quel que soit leur préférence modale du fait que chaque apprenant a tendance à être plus sensible à une modalité : visuelle, auditive ou kinesthésique, c'est sa préférence modale (Tellier, 2006). Nous nous sommes donc focalisées sur le rôle non seulement motivationnel de la vidéo mais sur son effet sur la mémorisation et surtout la hiérarchisation des informations selon un ordre chronologique dans le cas du texte prescriptif.

S'intéresser aux supports audiovisuels, en classe de langue étrangère, ne date pas d'aujourd'hui, qu'elle soit fixe ou animée, l'image revient au goût du jour

(Muller, 2014). D'abord elle permet à l'apprenant d'échapper à l'environnement trop scolaire d'une salle de classe, ensuite elle est un facteur de renforcement de sa motivation : les couleurs, le mouvement, la richesse, le décor sont des éléments qui chassent l'ennui et instaurent un climat de curiosité chez l'apprenant notamment chez les enfants (Blanc 2003) qui vivent aujourd'hui dans un monde audiovisuel (tablettes, ordinateurs, téléphones mobiles...). Ce monde impose aux enseignants de s'ouvrir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Nous nous focalisons ci sur la fonction illustrative de l'image animée (Besse, 1974), dans une situation de communication *unilatérale*, du fait que les apprenants n'interviennent pas, ils sont exposés à des documents sonores, à travers des activités de compréhension, où les objectifs de l'écoute sont multiples « écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et enfin pour juger » (I. Lhote, 1995 : 69). Dans notre cas, les élèves écoutent et voient pour qu'ils aient d'abord une compréhension globale, ensuite une compréhension détaillée ou ils seront amenés à sélectionner les informations importantes dans un message en vue de les mémoriser pour une utilisation ultérieure.

Pour ce faire, nous avons mené une recherche de type qualitatif, qui se veut compréhensive, par la mise en place de trois expérimentations au sein d'une classe de 53 écoliers de la 5^e année primaire (3^e année d'apprentissage du français) d'une école située dans un quartier hétérogène du centre de la ville d'Annaba). Nous avons assisté, enregistré et filmé durant deux projets du programme, « Le texte documentaire » et « Le texte prescriptif », trois séances de cours. Les élèves ont été répartis en deux groupes : l'un « expérimental » (GrEx) et l'autre « témoin » ou de « contrôle » (GrT).

1. Présentation de l'expérimentation

Lors des deux premières expérimentations, les séances du GrEx ont été faites à partir d'un support vidéo, alors que celles du GrT ont été réalisées de manière habituelle à partir du manuel scolaire : nous avons soumis le premier (GrEx) au visionnement d'un texte sous forme d'un support vidéo et le second (GrT) à la simple lecture du même texte par l'enseignante. Lors de la troisième, nous avons inversé les groupes en exposant les élèves du groupe jusque-là témoin au visionnement d'un texte sous la forme d'un support vidéo et ceux de l'autre groupe, jusque-là expérimental à la simple lecture du même texte par l'enseignante.

1.1. Protocole expérimental et hypothèses

Nous sommes parties d'un constat : les élèves de la 5e A.P dans leur grande majorité ont du mal à repérer le processus de fabrication et à se rappeler les étapes d'une prescription. En outre, nous avons pu voir la différence au niveau de la participation des apprenants, lorsque le cours se fait avec ou sans vidéoprojecteur, même à l'université. Nous émettons l'hypothèse que le document vidéo porte une aide d'abord à la compréhension puis à la mémorisation et enfin à la hiérarchisation des informations selon un ordre logique et/ou chronologique.

Pour la 1^{ère} expérimentation, le document choisi a été fabriqué par un groupe d'enseignants du primaire. Il présente le même texte documentaire du manuel scolaire intitulé « Dans la boulangerie » (Projet 3 : « Lire et écrire un texte documentaire », séquence 3 : « Retrouver un processus de fabrication », *Mon livre de Français de 5^{ème} A.P*, p.98). Ce document montre les étapes de la fabrication du pain. Cette vidéo se déroule à une vitesse normale pendant 1mn et 39s.

Pour la 2^{ème} expérimentation, le document choisi est un document fabriqué tiré d'un site internet¹, auquel nous avons ajouté la voix d'une enseignante algérienne afin de l'adapter au public². Cette vidéo présente un mode de fabrication d'un masque Panda. Elle se déroule à une vitesse normale pendant 3mn et 36s. Nous avons choisi ce document car il correspond à celui de la séquence 2 du projet 4 du livre scolaire : « Identifier un mode de fabrication ».

Pour la 3^{ème} expérimentation, Le document choisi est un document fabriqué tiré d'un site internet³. Cette vidéo dure 3min 42s, présente une recette de préparation d'une citronnade, nous avons choisi ce document car il correspond à celui de la séquence 3 du projet 4 du manuel scolaire « Identifier une recette » (*Mon livre de Français 5^{ème} A.P*, p. 5).

1.2. Présentation des tests

Une fois que les élèves du GrEx ont été exposés au visionnement de la vidéo et ont profité d'au moins trois écoutes séparées par des interactions maître élève qui visent l'exploitation du document, et que ceux du GrT ont suivi les lectures multiples de l'enseignante, les élèves ont répondu par écrit à des questions de compréhension approfondie basée sur l'écoute sélective.

Le 1^{er} test était sous forme d'une seule question qui répond à l'objectif de la séance (trouver un processus de fabrication) ; elle a été proposée par les enseignantes des deux groupes car les apprenants étaient habitués à ce genre de question. Personnellement nous trouvons que c'était une question de haut niveau cognitif (question de synthèse), mais nous n'avons pas interféré et avons préféré laisser se dérouler la séance selon leurs l'habitudes.

Quant au second test, il est sous forme de deux activités qui répondent à l'objectif de la séance (identifier un mode de fabrication). La première consiste à donner le matériel nécessaire pour la fabrication d'un masque Panda. Pour ce qui est de la 2^e activité, les apprenants sont invités à réordonner les étapes de la préparation d'un masque Panda.

Enfin, le 3^e test est sous forme de deux activités qui répondent à l'objectif de la séance (identification d'une recette). La première consiste à compléter les ingrédients nécessaires pour la préparation d'une citronnade. Pour ce qui est de la 2^e activité, les apprenants sont amenés à réordonner les actions de la préparation d'une citronnade en suivant un ordre chronologique.

2. Résultats et Discussion

Expérimentation	Groupe	Moyenne des Tests	Nombre d'écoute du Texte	Temps de la Leçon
1 ^{ère} Expérimentation	GrEx	7.72	3	45mn
	GrT	5.62	7	1h 40mn
2 ^{ème} Expérimentation	GrEx	5.76	3	48mn
	GrT	4.05	4	48mn
3 ^{ème} Expérimentation	GrEx	6.59	2	35mn
	GrT	4.38	3	35mn

Tableau 1 : résultats des tests

Avant de s'intéresser aux résultats des tests, nous nous focalisons tout d'abord sur le nombre d'écoute des textes proposés, du fait qu'il s'agit d'un public en début d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est à signaler que ce nombre est supérieur chez le GrT, qu'il varie d'une fois dans la 2^e et la 3^e expérimentation (4/3 et 3/2) à plus que le double dans la 1^{er} expérimentation 7/3, ce qui nous renseigne sur l'aide précieuse qu'offre le document audiovisuel à l'enseignant en termes de temps et des efforts déployés notamment pendant la séance de la compréhension orale.

2.1. Première expérimentation

Il est important de signaler, avant l'interprétation des résultats, que l'évaluation du GrEx a été faite lors de la même séance que l'expérimentation, la leçon de l'oral ayant duré une heure de temps y compris le placement du matériel. Pour ce qui est du GrT, l'enseignante a consacré deux séances d'oral (1h 40mn), plus une évaluation orale avant de passer au test écrit de la même activité.

Pour ce qui est des résultats, les élèves du GrEx ont eu des résultats meilleurs lors du test que ceux du GrT (taux de réussite 68% contre 07.69%). En effet, les participants qui ont assisté à l'écoute et au visionnement de la vidéo se sont rappelés plus d'informations sur le document que ceux de l'autre groupe, ce qui est confirmé par la théorie de Paivio (1986), selon laquelle la réussite des traitements des informations visuelles dépend de la réussite des traitements auditifs vu l'interactivité entre les deux systèmes visuel et auditif. De plus, notre étude a aussi montré que le support vidéo avec le son, réduisait l'inquiétude et augmentait l'attention des élèves et cela sera confirmé par le repérage lors de la troisième étape qui portait sur un détail concernant la fabrication du pain. 20 apprenants de GrEx ont pu repérer cette information (soit 80%), alors que chez le GrT, seulement 2 élèves ont pu la repérer (soit 07%). Ainsi, l'image animée a permis aux apprenants de mémoriser des détails plus que l'image fixe qui a été exposée à l'autre groupe.

Dans les deux groupes, les sujets se sont appuyés sur la stratégie de la mémorisation mais à notre sens, ils ont aussi profité de la stratégie de l'action de deviner : lorsqu'ils ne se sont pas rappelés les détails, ils ont pu les deviner grâce à des mots du texte et ils ont même utilisé leurs propres mots et parfois des dessins pour l'indiquer.

En fait, l'activité de compréhension orale en elle-même exige de la part de l'apprenant-auditeur l'investissement de certaines stratégies cognitives. Dans ce sens, Jean Pierre Cuq la définit comme étant « l'aptitude résultant, de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute ». (Cuq, 2003 : 49). Cela veut dire que probablement, l'apprenant a mis en œuvre des démarches conscientes pour faciliter l'acquisition, la mémorisation et la récupération de l'information.

En outre, la vidéo développe chez les jeunes apprenants l'écoute sélective et détaillée, diminue l'inquiétude et augmente l'attention, ce qui a été le cas pour les élèves du GrEx. Pour ceux du GrT, cela a été constaté lors du repérage du détail : « le boulanger laisse la pâte gonfler », qui constitue une clé dans les étapes de la fabrication du pain. Les apprenants du GrEx y ont fait attention et ils ont pu le mémoriser probablement grâce à la redondance entre les images et la bande

sonore (Neal Stubbs, 1993 : 37-38, cité par Pasquier 2000a : 28-29). Nous avons aussi remarqué que certains élèves ont fait attention à l'heure qui a été affichée sur une horloge et ils ont calculé le temps de la fermentation des boules.

Parfois, l'image fixe ne peut pas être expliquée en quelques mots, comme par exemple « le boulanger pétri la pâte », ce qui a obligé l'enseignante à recourir aux gestes et aux mimiques..., sans pour autant assurer la compréhension, alors qu'avec l'utilisation de la vidéo, l'enseignante n'était pas obligée d'en parler, ce qui est une économie de temps et d'effort.

2.2. Deuxième expérimentation

2.2.1. Première activité

Nous avons trouvé presque les mêmes résultats dans les deux groupes (57 % chez le GrEx par rapport à 53% chez le GrT) puisqu'il s'agissait d'un repérage d'éléments dont les apprenants avaient déjà des connaissances antérieures : les deux groupes connaissaient les articles scolaires tels que le crayon, le feutre, l'agrafeuse, etc.

Ainsi, comme l'a souligné Anderson (1977, cité par Cornaire, 1998 : 75) :

« Les modèles interactifs de compréhension orale ou écrite [essayent] de rendre compte du rôle joué par les connaissances antérieures. C'est ainsi qu'un document oral ou écrit fournit des directions, des pistes à partir desquelles l'auditeur ou le lecteur construira la signification en utilisant son expérience et ses connaissances ».

Autrement dit, si les apprenants écoutent le mot « crayon » par la voix de l'enseignante ou par la vidéo, ils vont mettre en relation leur connaissances concernant ce mot qui conduisent à la reconstruction du sens.

2.2.2. Deuxième activité

Les résultats pour l'activité 2 du test 2 montrent une grande différence entre les deux groupes (23% chez le GrEx et seulement 3% chez le GrT) car les apprenants devaient réordonner les étapes de la préparation d'un masque Panda. Ces résultats peuvent s'expliquer par le manque d'illustration chez le GrT, alors que le GrEx, qui a bénéficié de l'image vidéo, a pu construire du sens concernant les étapes de la fabrication d'un masque Panda dans un temps court.

Nous pouvons dire que ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle la vidéo assure une compréhension du texte prescriptif dans une durée courte car

l'apprenant est non seulement motivé, mais en plus, son attention est attirée par l'aspect visuel où une explication est donnée par des éléments extralinguistique. En effet, d'après ces résultats, le document vidéo a permis aux apprenants concernés de participer, d'analyser et de mémoriser le processus de fabrication du masque car les explications développées par la vidéo sont porteuses de sens et de cohérences, en plus du fait que les apprenants veulent comprendre parce qu'ils éprouvent le plaisir d'écouter.

2.3. Troisième expérimentation

2.3.1. Première activité

Les résultats des deux groupes se rapprochent : 88% chez le GrEx et 73% chez le GrT. Le GrEx obtient le pourcentage le plus élevé pour les deux ingrédients (citron : 88% pour le GrEx et 73% pour le GrT ; eau : 100% pour le GrEx et 73% pour le GrT).

Alors que le citron et l'eau sont deux éléments connus, certains élèves du GrT ne les ont pas cités, alors que ce même groupe (lorsqu'il était expérimental) avait bien et mieux répondu lors des deux expérimentations précédentes où la vidéo avait été utilisée pendant la séance. Nous pensons que l'absence de cet outil cette fois-ci a mis les apprenants dans une situation de difficulté en rendant la tâche plus ardue, ce qui montre que la vidéo est plus efficace que l'image fixe dans le processus de construction des connaissances langagières.

2.3.2. Deuxième activité

La tâche consistait à réordonner les actions de la préparation d'une citronnade en suivant un ordre chronologique. L'analyse des résultats du test indique un grand écart dans le niveau de compréhension entre les deux groupes : 22% pour le GrEx et 0% pour le GrT. Cet échec pour le GrT nous amène à dire que la compréhension orale d'un texte prescriptif nécessite un document audiovisuel. Certes, l'utilisation d'une image fixe illustre quelques informations, provoque l'imagination chez le jeune apprenant et aide à la compréhension de tous ce qui est non verbal, mais elle ne peut expliciter le non verbal et les détails. Ainsi, et comme l'ont souligné Nagle et Sanders (1986), la vidéo intervient au moment où le message sensoriel arrive au centre de commande pour que celui-ci le passe à la mémoire à long terme qui valide la compréhension et la mémorisation du message.

Conclusion

Nous avons testé la capacité d'accéder au sens d'un message oral pour un texte prescriptif et documentaire chez des élèves de 5^e année primaire, en nous appuyant sur la vidéo comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les résultats obtenus, à partir des tests auxquels ont participé tous les apprenants et de l'analyse du corpus transcrit, montrent l'effet incontestable du support audiovisuel, non seulement sur la construction du sens d'un message oral en langue étrangère, mais aussi sur la mémorisation des détails et la capacité de hiérarchiser les informations qui y sont contenus selon leur ordre chronologique et surtout sur la pratique enseignante en termes d'économie de temps et d'effort.

La vidéo peut favoriser la mémorisation par son aspect ludo-éducatif et, bien choisie, elle peut mobiliser l'intérêt de l'apprenant, ce qui va dans le sens de ce qu'a déjà montré Edgar Dale : « on mémorise la moitié des informations qui nous sont présentées selon un mode audiovisuel contre 10 % seulement de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons et 30 % de ce que nous voyons » (Dale, 1969). Si on tient compte de la relation entre mémorisation et compréhension, la vidéo est donc capable de fournir une aide précieuse pour développer les capacités réceptives dans l'enseignement des langues étrangères. Cette pratique nécessite, à notre sens, une attention particulière dans la formation des enseignants. Il est aussi nécessaire de dire que c'est l'heure maintenant de rénover les supports et les modes de transmission du savoir au sein de nos classes au primaire, parce que nous vivons dans un monde audiovisuel, un monde qui impose aux enseignants de s'ouvrir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour redonner du sens à l'école.

Bibliographie

- Blanc, N. 2003. « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 333, p. 26-28.
- Borissoux, J-L., Pelpel, P. 1998. *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Editions d'organisation.
- Cicurel, F. 2011. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques* n° 149-150, p. 41-55.
- Compte, C. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Cornaire, C., Germain, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris. CLE International.
- Doulate-Serouri, H. 2011. « La vidéo au service de la réception orale du conte français au collège algérien ». *Synergies Algérie* n° 15, p. 73-82. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/doulate.pdf> [consulté le 15 octobre 2017].
- Geneviève, J-D., Pasquier, F. 2000. *La vidéo à la demande pour l'apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan.

Muller, C. 2014. « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergie Portugal* n°2, p. 119-130.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> [consulté le 15 octobre 2017].

Tellier, M. 2009. « Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère ». In : Bergeron, R., Plessis-Belaire G., Lafontaine, L. Eds. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, p. 223-245.

Notes

1. <https://youtu.be/HO89nq5t3b8> [consulté le 15 octobre 2017].

2. L'étude de H. Doulate-Serouri (2012) a montré qu'avec un public qui avait une année de français de plus que les nôtres (1ère année du collège), les élèves avaient du mal à suivre un natif qui racontait un conte et trouvaient que le débit était accéléré...

3. <https://www.youtube.com/watch?v=fByanOYyX7s> [consulté le 15 octobre 2017].

Synergies Algérie n° 25 / 2017



**Enseignements moyen
et secondaire**





L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit : cas du texte informatif en français langue étrangère

Dr. Hamida Doulate Serouri

Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie

dshamida@live.fr

Résumé

Cette recherche empirique s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle a pour objectif principal de guider l'apprenant collégien dans le processus d'apprentissage en lui proposant une aide stratégique qui facilite la production des textes informatifs en français langue étrangère (FLE). Il s'agit de mettre les technologies de l'information et de la communication (TIC) au service des apprenants en difficulté. Cela a été réalisé à travers une expérimentation qui a été menée auprès des élèves de 3^e année moyenne appelés à produire un court texte explicatif pour répondre à une question. Ce genre de consignes exige que l'apprenant ait non seulement une compétence linguistique développée mais aussi beaucoup de connaissances scientifiques. En fait, l'utilisation de ressources internet en classe aide les apprenants à surmonter leurs problèmes d'écriture (manque de vocabulaire scientifique, structure textuelle, etc.).

Mots-clés : TIC, texte explicatif, lire/écrire, stratégies d'écriture, atelier d'écriture

تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال على صيرورة تعليم/تعلم التعبير الكتابي. دراسة حالة النص العلمي باللغة الفرنسية

المخلص: يندرج هذا البحث في إطار البحوث التجريبية التي تهتم بعملية التعبير الكتابي. الهدف الرئيسي هو توجيه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط أثناء العملية التعليمية من خلال وضع تكنولوجيا المعلومات والاتصال تحت تصرفه، حيث تعتبر هذه الأخيرة من بين الوسائل الإستراتيجية التي تسهل إنتاج النصوص العلمية باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وقد تحقق ذلك من خلال التجربة التي أجريت مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط المطالبين بإنتاج نص علمي تفسيري قصير للرد على السؤال. هذا النوع من النصوص يتطلب من المتعلم ليس فقط إتقان اللغة ولكن أيضا الكثير من المعارف العلمية. في الواقع، لقد تبين أن استخدام مصادر الإنترنت في الفصول الدراسية يساعد المتعلمين على التغلب على مشاكل التعبير الكتابي (عدم وجود المفردات العلمية، بنية النص، الخ)

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصال - النص العلمي - الفهم/كتابة - استراتيجيات التعبير الكتابي - ورشة التعبير الكتابي.

The impact of ICTs on teaching/learning of writing: case of explanatory texts in FFL

Abstract

This empirical research is in the field of teaching of writing. Its main objective is to guide the learner in the middle school in the learning process by offering him strategic assistance that facilitates the production of explanatory text in French foreign language (FFL). This is to put the new information and communications technology (ICTs) at the service of struggling learners. This was achieved through an experiment that was conducted with average 3rd year pupils who were asked to produce a short explanatory text in order to answer a question. This kind of guidelines requires that the learner has not only to develop language proficiency but also to have a lot of scientific knowledge. In fact, the use of Internet resources in the classroom can help students to overcome their writing problems (lack of scientific vocabulary, textual structure, etc.)

Keywords: ICTs, explanatory text, read / write, writing strategies, writing workshop

Introduction

L'enseignement de l'écrit a occupé une place considérable avec l'avènement de l'approche communicative qui favorise une pratique diversifiée de la langue ; elle a pour objectif principal de communiquer efficacement dans une langue étrangère en mettant l'accent sur la situation de communication ainsi que l'intention de communication. Les didacticiens se basent sur l'apprentissage de l'écrit. Pour eux, la compréhension écrite ainsi que la production écrite sont de véritables compétences auxquelles l'enseignant du français langue étrangère devrait s'intéresser.

En outre, la didactique de l'écrit fournit, aujourd'hui, de nouvelles méthodes pour amener l'apprenant à comprendre différents types textuels. En effet, comprendre le texte modèle qu'on présente au début de l'unité didactique permet à l'apprenant de produire un texte de même type à la fin de l'unité didactique en investissant toutes les connaissances acquises durant la séquence ainsi que les connaissances antérieures.

« La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant lui-même à produire des textes divers ». (Guyot Clément, 2007 : 53).

Bref, l'acte de lecture est la capacité de comprendre pour produire. Donc, la lecture d'un texte n'est guère gratuite. Elle prépare l'apprenant à la phase d'écriture.

Par ailleurs, il est inévitable de négliger actuellement le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus d'enseignement / apprentissage. Elles font de plus en plus partie de la classe de langue. La plupart des apprenants si ce n'est pas tout le monde se munit d'un outil informatique : ordinateur portable, notebook, tablette, ou même Smartphone, etc. Ils se réfèrent à ces outils pour utiliser dictionnaire ou encyclopédie, faire une recherche rapide en ligne. Il demeure nécessaire de développer la compétence informationnelle chez les apprenants pour qu'ils puissent accéder à l'information dont ils auront besoin dans leurs productions écrites.

« [...] deux composantes qui présentent des éléments touchant les compétences informationnelles : 1) Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information pour résoudre des problèmes ; 2) Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux ». (Dumouchel, Karsenti, 2013 : 12).

En matière d'enseignement moyen en Algérie, nous avons remarqué que les concepteurs du manuel scolaire réservent toujours une partie à la fin de l'unité didactique appelée « atelier d'écriture ». Dans cet atelier, on demande à l'apprenant de produire un texte qui correspond au texte modèle étudié au début de la séquence en compréhension de l'écrit. L'apprenant est invité à investir toutes les connaissances acquises durant la séquence et même ses connaissances antérieures. C'est le cas des apprenants de troisième année moyenne qui se trouvent obligés de construire leurs textes informatifs : textes riches de vocabulaire scientifique. Comment peuvent-ils faire face à ce problème d'écriture ?

Nous avons remarqué que très peu d'apprenants sont vraiment habiles. Ils peuvent produire un bon texte explicatif. Mais que fait-on avec des apprenants dont le niveau est intermédiaire ou faible ? Comment peut-on développer la compétence scripturale des apprenants collégiens et les amener à rédiger un court texte informatif ?

Nous avons supposé que l'utilisation des TIC en classe de langue étrangère, en particulier la navigation sur internet, leur permettrait d'avoir des connaissances sur le thème, de rechercher les informations nécessaires et de résoudre leurs problèmes de production.

1. Méthode

Pour traiter cette problématique et vérifier l'hypothèse que nous avons construite, nous avons fait un test dans un collège, situé dans la ville de Relizane en 2010. Nous avons choisi une classe de troisième année moyenne, constituée de 30 élèves. Sachant que les élèves et les enseignants de français s'appuyaient sur le manuel scolaire édité par l'Office National des Publications Scolaires en 2005. L'objectif qui a été souligné par les autorités est bien l'étude des textes à dominante explicative. Cette expérimentation a été effectuée lors de la réalisation de la première séquence intitulée « Expliquer pour répondre à une question » du premier projet.

Avant de demander aux apprenants de rédiger un texte pour répondre à une question donnée, nous avons présenté et étudié un texte type dans le but de dégager sa structure pour pouvoir l'imiter car les didacticiens conseillent de donner des modèles aux apprenants :

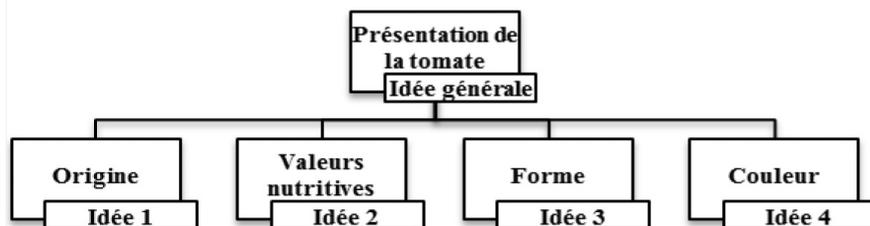
« Ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé "déconstruit" fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs l'angoisse de la page blanche) ». (Guyot Clément, 2007 : 55).

Le modèle proposé a pour titre *Le saviez-vous ?* Il nous donne plusieurs informations sur la tomate. En phase d'écriture, c'est l'apprenant qui doit construire un texte qui apporte beaucoup d'informations scientifiques sur un légume comme la pomme de terre, la carotte, la betterave rouge ou un fruit comme l'orange, la banane, etc. En fait, les thèmes à travailler en phase d'écriture ont été proposés et négociés avec les apprenants plutôt qu'imposés par l'enseignant.

1.1. Avant l'écriture

En premier lieu, nous avons imprégné les apprenants en leur posant des questions sur les légumes et les fruits qu'ils connaissent et cela dans le but de construire des hypothèses de sens à partir desquelles ils peuvent donner des définitions, des informations sur l'origine, la forme et les valeurs nutritives des différentes plantes potagères. En deuxième lieu, nous avons déconstruit le modèle proposé en idée générale et idées secondaires selon sa structure que nous avons schématisée ci-dessous.

Figure 1 : Structure du texte modèle



Ainsi, les apprenants ont eu connaissance du type du texte qu'ils vont rédiger, de sa structure et les informations à mentionner. En troisième lieu, nous avons divisé le groupe-classe en petits groupes. Chaque petit groupe a fait un choix parmi plusieurs légumes et fruits proposés.

1.2. Les phases d'écriture

Pour que les apprenants arrivent à rédiger le texte explicatif attendu, nous les avons suivis durant toutes les étapes du processus d'écriture car « *l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision* ». (Guyot Clément, 2007 : 54).

1.2.1. La phase d'élaboration

Il s'agit de retrouver les idées principales qui répondent à l'objectif de la consigne de production et d'élaborer un plan de travail qui facilite la tâche de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons aidé les apprenants à collecter beaucoup d'informations sur le thème de leurs productions grâce à l'utilisation des sites Web.

Connectés sur Internet, les apprenants choisissent un légume ou un fruit qu'ils veulent définir. Ils obtiennent alors beaucoup d'informations (nom avec illustration, origine, forme, couleur, valeurs nutritives, façons de cuisiner, etc.). Cependant, leur tâche n'est plus facile car l'internet offre beaucoup d'opportunités et une masse d'informations que les apprenants de jeune âge ne peuvent pas maîtriser. A chaque fois qu'ils approfondissent dans la recherche, ils reçoivent énormément de données.

Pour surmonter ce problème, l'enseignant guide ses apprenants en leur demandant d'utiliser leurs carnets de notes. En s'aidant des informations offertes par le site Web, les apprenants constituent une banque de mots. Cette banque contient des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, des substituts lexicaux

et grammaticaux, etc. Ensuite, ils sélectionnent les informations et les outils linguistiques qui correspondent au sujet de la consigne. Enfin, ils se préparent pour la rédaction en construisant un plan à suivre.

1.2.2. La phase de mise en texte

Cette fois, les apprenants sont invités à reprendre leurs idées mais sous forme d'un texte cohérent et bien construit. Ils respectent le plan qu'ils ont déjà élaboré. Au moment de la rédaction, ils font attention à la formulation des énoncés, l'enchaînement des idées, la progression thématique et la cohérence sémantique de leurs productions écrites. Bref, c'est le rôle des opérations mentales de haut niveau qui interviennent lors de la production écrite.

C'est la phase qui leur permet de réinvestir leurs connaissances antérieures. De même, elle sert à vérifier leur manipulation des technologies de l'information et de la communication et d'en repérer les informations dont ils auront besoin.

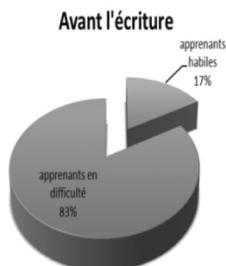
1.2.3. La phase de révision

Une fois que les textes sont produits, les apprenants passent à la phase de révision qui leur permet de rectifier, de modifier et d'ajouter des éléments à leurs productions. Ils vérifient la syntaxe, la morphologie, la ponctuation, l'orthographe, etc. Enfin, ils proposent un titre à leurs textes explicatifs. C'est le moment où ils font intervenir les opérations mentales de bas niveau qui font appel à leur compétence linguistique.

2. Résultats et discussion

2.1. La réussite de la tâche

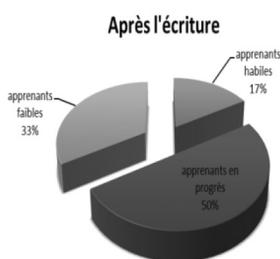
Figure 2 : Comportement des apprenants avant l'écriture



Le graphe qui apparaît dans la figure 2 ci-dessus montre que seulement 17% des apprenants sont vraiment habiles et prêts à effectuer la tâche demandée. Ils n'ont pas de difficultés ni sur le plan linguistique ni sur le plan informationnel. Ils possèdent des connaissances scientifiques leur permettant d'accomplir cette tâche avec succès.

Cependant, 83% d'apprenants éprouvent énormément de difficultés : vocabulaire spécialisé, informations, langue, structure textuelle, etc. La tâche leur semble difficile ; ils s'interrogent beaucoup.

Figure 3: Comportement des apprenants après l'écriture



Les résultats qui apparaissent dans la figure 3 ci-dessus montrent une amélioration remarquable du niveau des apprenants : 17% sont habiles et très motivés par l'utilisation des TIC, 50% ont changé leur comportement et arrivent à rédiger un court texte informatif. Cela signifie que l'usage des TIC dans le processus d'apprentissage peut avoir des effets positifs comme le confirme Guichon : « *Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières* ». (2012, cité par El Abboud, 2015 : 3).

De plus, nous pouvons expliquer le changement de comportement des apprenants par la mise au point des différentes phases d'écriture, en particulier la phase d'élaboration durant laquelle les apprenants ont été préparés à la réalisation de la tâche. En fait, la production écrite est un travail construit qui se réalise dans le temps :

« La production écrite se caractérise par le fait qu'un texte se construit dans le temps. Il est rarement improvisé. Un texte prend des formes successives, dans une maturation plus ou moins lente : notes (...), ébauche de plan, formules et expressions notées en dehors de toute structure (...), clarifications, corrections et mises au point de détail... ». (Beacco, 2007 : 224).

Enfin, produire sur un modèle est une stratégie qui développe la compétence scripturale. Dans notre cas, nous pouvons parler du texte déclencheur qui a été

proposé. Il a permis aux apprenants d'avoir une idée sur le texte à produire et sa structure.

« Un texte peut constituer une réaction à un autre, auquel il constitue une réponse, mais des éléments de ce texte premier peuvent être récupérés ou recyclés pour fabriquer le texte-réaction ». (Beacco, 2007 : 225).

2.2. Efficacité de l'écriture collaborative

Les résultats de notre recherche ont montré aussi l'efficacité de l'écriture collaborative. Elle donne un sens à l'apprentissage ; les apprenants s'entre-aident notamment quand il s'agit de l'utilisation des ressources Internet.

« L'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes ». (Knoerr, 2005).

Nous rejoignons Zammuner (1995) qui a comparé des récits écrits par des élèves dans des conditions différentes ; elle constate que l'écriture individuelle et révision avec un pair est plus importante

« sur presque tous les critères, qu'il s'agisse du style évalué globalement, de la complexité syntaxique, des erreurs orthographiques ou de la structure narrative. Le brouillon coopératif est également de meilleure qualité que le brouillon individuel ». (Legros et Crinon, 2002 : 77).

Enfin, la plupart des apprenants étaient presque dépourvus de connaissances dans le domaine avant l'intégration des TIC ; mais une fois que l'enseignant commence à éclaircir la tâche et à autoriser l'utilisation de l'internet, tous les apprenants deviennent motivés et travaillent en collaboration pour faire le choix et recueillir des informations. C'est la même idée à laquelle arrivent Legros et Crinon après la mise au point du projet CSILE :

« Le projet CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments), vise à faire collaborer des apprenants à la construction collective des connaissances dans le but d'alimenter une base de données commune destinée à un large public. Les apprenants ont peu de connaissances au départ sur le domaine et disposent d'une grande marge d'initiative dans leur production » (2002 : 78).

3. Le rôle important du site Web

La navigation sur internet en classe de langue étrangère stimule les apprenants et suscite leur intérêt. Elle crée chez eux le désir d'apprendre et participe à la résolution de problèmes. Elle peut développer leur compétence langagière :

Les TIC ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer. Les nouvelles technologies ont le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données. (Knoerr, 2005).

En outre, les ressources internet peuvent satisfaire les besoins des apprenants et rendent l'apprentissage efficace. En matière de production écrite, elles permettent d'éviter le choc de la feuille blanche :

« Comme dans de nombreuses expériences et projets qui se situent explicitement dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993), la motivation des élèves a été forte. Dans un travail de multi-média sur internet, Nicaise et Carne (1999) ont constaté chez les participants un niveau de satisfaction élevé et favorable à la production ». (Legros, Crinon, 2002 : 73).

Enfin, les TIC ne sont que des outils parmi d'autres utilisés en classe ; c'est pourquoi, il est important de sensibiliser les enseignants à leur intégration en classe dans le but de développer aussi la compétence informationnelle et technologique chez les apprenants :

« Les nouvelles technologies ne sont pas des solutions miracles à l'apprentissage d'une langue. Elles ne sont qu'un outil, et à ce titre ne sauraient être efficaces en elles-mêmes : c'est l'utilisation qui en est faite qui peut être efficace » (Knoerr, 2005).

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que la didactique d'aujourd'hui s'intéresse à l'écrit. C'est la raison pour laquelle divers outils méthodologiques et stratégiques de production écrite sont mis au service des enseignants du français langue étrangère. Il reste aux enseignants d'adapter ces outils au niveau de leurs apprenants et aux finalités des programmes scolaires.

En fait, le but que nous cherchons à atteindre à travers ce travail est de montrer la possibilité de produire un texte à visée explicative en langue étrangère à l'aide de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce sont des outils qui facilitent à la fois le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant et rendent l'apprentissage de la langue étrangère efficace.

Bibliographie

- Beacco, J-C. 2007. *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique).
- Dumouchel, G., Karsenti, T. 2013. « Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête ». In : *Education et francophonie. TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures, Volume XLI : 1 - Printemps 2013*, p.7-29.
[En ligne] : URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-1_complet-Web.pdf>, [consulté le 31 décembre 2016].
- El Abboud, G. 2015. « L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français ». In *Formation et profession* n° 23, (1).
[En ligne] : URL : <http://formation-profession.org/files/numeros/10/v23_n01_107.pdf>, [consulté le 31 décembre 2016].
- Guyot, C. (Dir). 2007. *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Belin, Coll. Guide belin de l'enseignement.
- Knoerr, H. « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne ». *Cahiers de l'APLIUT*, p 53-73. [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, mis en ligne le 28 août 2012, URL : <http://apliut.revues.org/2889> ; DOI : 10.4000/apliut.2889 [consulté le 24 décembre 2016].
- Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, Coll. U. Psychologie.



La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ?

Mounir Dakhia

Doctorant, Université de Biskra, Algérie
dakhiamounir@yahoo.fr

Résumé

La prise en compte de la dimension culturelle en classe de français langue étrangère dépend largement des conceptions de la culture que les enseignants ont. De ce fait, nous avons réalisé une enquête auprès d'enseignants du secondaire de la wilaya de Biskra qui nous a donné un aperçu des conceptions de la culture enseignée, afin de pouvoir mesurer *le degré de la prise en charge de la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du français*.

Mots-clés : *culture, dimension culturelle, enseignement / apprentissage du FLE*

البعد الثقافي في قسم الفرنسية: أي مفاهيم للثقافة التي تدرس؟

الملخص: مراعاة البعد الثقافي في صف الفرنسية كلغة أجنبية يتوقف إلى حد كبير على التصورات في ثقافة المعلمين، في الواقع إننا حققنا دراسة استقصائية للمدرسين في الثانوية بولاية بسكرة الذي أعطانا صورة لمفاهيم ثقافة التدريس بغية قياس مدى معالجة البعد الثقافي في التعليم / التعلم باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة - البعد الثقافي - التعليم/التعلم باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

The cultural dimension in French classroom: What conceptions of the taught culture?

Abstract

The support of the cultural dimension in class of FLE depends largely on the conceptions of culture that teachers have of this fact we have carried out a survey of teachers of secondary school of the Wilaya of Biskra who gave us an overview of the concepts of the culture taught in order to be able to measure the *degree of support for the cultural dimension in the teaching / learning of French foreign language*.

Keywords: *culture, cultural dimension, teaching/learning of FLE*

Introduction

Nombre d'enseignants considèrent que langue et culture sont indissociables car l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans une connaissance minimale de la culture du pays ne peut mener à une réelle compétence de communication. Sur le terrain, seule la langue est réellement abordée en classe de français langue étrangère (FLE) et la transmission d'informations culturelles est souvent reléguée au second plan. Une question se pose alors : pourquoi cette dimension culturelle est-elle si délicate, si difficile même, à enseigner ? Il faut noter qu'en classe, les aspects culturels ne sont pas souvent abordés de manière très implicite, la culture se trouvant réduite à la seule présence de textes littéraires et de poèmes. Les apprenants n'en feront malheureusement qu'une lecture sommaire pour en extraire les outils linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la langue.

1. La notion de culture

Le concept de culture, qui est probablement un de ceux qui ont été le plus définis reste pourtant très controversé. On observe une véritable confusion, voire un malaise à son sujet. Concept polysémique, ambigu, ambivalent, à connotation idéologique, ce qui explique la grande variété des acceptions même chez les enseignants. A la définition de la culture qui s'est souvent limitée au monde artistique et littéraire, la sociologie et l'anthropologie rajoutent une dimension qui inclut les produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables.

2. Deux acceptions de la culture en didactique des langues

Depuis les années 1980, l'approche communicative a introduit une nouvelle vision de la culture, sollicitée par les besoins épistémologiques de la didactique. Robert Galisson donne la définition suivante :

« (...) la culture est donc le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécue un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement. » (1987 : 104 :128).

On distingue deux composantes fondatrices de la culture : la culture « savante » et la culture « partagée ».

La première, dite « savante » chez Robert Galisson, ou « cultivée » chez Louis Porcher, correspond à des savoirs touchant la littérature, l'art et l'histoire, etc. D'après, Louis Porcher (1995 : 66),

« la culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale, par laquelle la société distingue sa propre identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et de leur âge... ».

On peut dire qu'il y a des niveaux de culture qui varient suivant les personnes. Cette culture doit impérativement être transmise par l'institution éducative.

La seconde, appelée « anthropologique » par Louis Porcher, ou « partagée » par Robert Galisson, échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle appartient à tout le monde, c'est une culture « discrète » qui aide à vivre ensemble, qui sert à comprendre et à faire comprendre au quotidien. Selon Louis Porcher :

« C'est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (1995 : 55). Or, ajoute le même auteur, « le langage est à la fois véhicule, produit et producteur de toute la culture, il constitue le meilleur truchement pour accéder à n'importe quelle culture. » (1995 : 53).

Si l'on considère maintenant le concept de culture du point de vue des grands domaines, la définition de M. Byram (1992 :111-112) s'avère très éclairante :

« Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine. Ensuite il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition sociale du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel ».

Cette définition a le mérite de fournir un cadre théorique à la réflexion sur l'objet d'enseignement des langues étrangères et cette catégorisation renvoie à un objectif de formation de l'esprit (domaine de l'idéal et domaine documentaire), à un objectif culturel et socioculturel (domaine documentaire et domaine social), voire à un objectif pragmatique (domaine social).

Toutes ces définitions de la culture tendent à indiquer que les éléments culturels à introduire dans l'enseignement des langues couvrent un champ plus large que la traditionnelle liste des faits à connaître obligatoirement concernant la civilisation d'une langue cible. Dans ce présent article, nous utiliserons le terme « culture » en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements.

Au sein de cette acception plus large et pour plus de clarté et de simplicité, il sera fait référence aux éléments évoquant les aspects de civilisation ou les réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de « Culture » avec un grand « C », et aux autres éléments, comme les croyances, les comportements, par celui de « culture », avec un petit « c ».

3. Enquête et analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants

3.1. Objectifs de l'enquête

Notre enquête par questionnaire a pour objectif d'une part, de tenter de mettre la lumière sur la conception de la culture enseignée et sa prise en charge par les enseignants et, d'autre part, d'analyser la situation actuelle et d'exposer la situation souhaitée en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en français.

3.2. Le questionnaire

Il comporte dix-neuf questions qui parcourent les trois pôles du triangle didactique : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Autrement dit, le choix des supports et la méthode adaptée par l'enseignant afin d'enseigner la dimension culturelle à des apprenants de secondaire. Il est adressé à une trentaine d'enseignants.

3.3. Description et analyse des résultats

Première question

Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans le choix des supports que vous utilisez en classe ?

Pour cette question, 18 enseignants, soit 60%, s'en soucient beaucoup ; 06 soit 20%, peu ; 03 soit 10%, très peu ; aucun soit 00%, pas du tout et 03 soit 10%, n'ont pas répondu.

Commentaire : Plus de la moitié déclare se soucier de la dimension culturelle. Mais, au-delà de cette déclaration, qu'en est-il en réalité ?

Deuxième question

Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant, selon vous ?

Pour cette deuxième question, 27 enseignants, soit 90%, trouvent que l'aspect linguistique de la langue est très sécurisant ; 06 soit 10%, peu ; aucun soit 00%, très peu et pas du tout. Tous les enseignants ont répondu à la question.

Commentaire : Selon les résultats obtenus, la majorité des enseignants concernés par notre étude voient que la maîtrise de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour les apprenants. Ces résultats nous conduisent à constater que, dans les pratiques de classe, l'importance est accordée uniquement à la langue elle-même. Autrement dit, on s'est enfermé dans du lexique et de la syntaxe.

Troisième question

Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite-t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

Pour cette question, 09 enseignants, soit 30%, déclarent qu'un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite beaucoup d'intérêt de la part des apprenants ; 21 soit 70%, peu ; aucun soit 00%, très peu et pas du tout. Tous les enseignants ont répondu.

Commentaire : Les enseignants confirment que la majorité des apprenants du français langue étrangère (70%) ne sont pas motivés quand ils sont en face de documents qui contiennent des éléments culturels de la langue cible. Dans ce cas, nous sommes invité à chercher les raisons qui conduisent à une telle situation.

Quatrième question

Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte-t-il à la résistance des apprenants ?

Pour cette question, 12 enseignants, soit 40% disent qu'un document traitant la dimension culturelle se heurte beaucoup à la résistance de la part des apprenants ; 12 soit 40%, peu ; 06 soit 20%, très peu ; aucun soit 00% pas du tout. Tous ont répondu.

Commentaire : Ces réponses s'opposent aux précédentes. D'après les enseignants, le taux des apprenants qui n'acceptent pas le contenu culturel de la langue française, dans les documents proposés, est considérable (40%), sans que ce refus soit un facteur entravant l'apprentissage de la langue.

Cinquième question

Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue-t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ? Pourquoi ?

Pour cette question, 09 enseignants, soit 30%, pensent que cet aspect culturel constitue beaucoup de curiosité et une motivation pour l'apprenant ; 09 soit 30%, peu ; 12 soit 40%, très peu ; aucun soit 00% pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Ce qui ressort des réponses des enseignants est que les apprenants sont très peu motivés et curieux aux aspects culturels du FLE. Ce qui peut être expliqué par l'existence d'autres codes plus efficaces pour communiquer tel que l'anglais ont répondu certains enseignants.

Sixième question

Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue ?

Pour cette question, aucun, soit 00%, ne prend pas en charge l'aspect culturel dans les examens de l'évaluation sommative ; 15 soit 50%, peu ; 09 soit 30%, très peu ; 06 soit 20%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Ces réponses semblent s'opposer aux précédentes. Peut-être que les évaluations concernent presque exclusivement le linguistique ?

Septième question

Les valeurs sociales et religieuses des apprenants sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue ?

Pour cette question, 12 enseignants, soit 40%, considèrent que les valeurs sociales et religieuses des apprenants sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue ; 18 soit 60%, peu ; aucun, soit 00% très peu et pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Les statistiques ci-dessous, nous montrent que la plupart des enseignants interrogés rencontrent des obstacles plus ou moins élevés pendant l'enseignement de quelques valeurs sociales et religieuses de la langue et la culture françaises. Peut-être eux-mêmes ne maîtrisent-ils pas ces aspects et donc hésitent à les aborder ?

Huitième question

Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue dans l'absolu ou en contexte algérien ?

Pour cette question, 24 enseignants, soit 80%, estiment beaucoup que les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture, 06 soit 20%, peu ; aucun, soit 00% très peu ; aucun aussi, soit 00% pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Ces résultats nous montrent que plus de 80% des enseignants concernés par notre étude confirment l'apport positif des supports visuels et sonores dans l'appropriation de la culture étrangère dans une classe de FLE d'où l'importance des TICE dans l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle. Les obstacles à cette appropriation ne sont-ils pas dus à l'insuffisance des moyens matériels et à l'impréparation des enseignants ?

Neuvième question

Utilisez-vous des documents sonores et visuels dans votre classe de langue ?

Pour cette question, 03 enseignants, soit 10%, utilisent beaucoup ; 06 soit 20%, peu ; 15 soit 50%, très peu ; 06 soit 20%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : D'après les résultats obtenus, il faut avouer que le groupe des enseignants questionnés est hétérogène. La moitié des formateurs utilisent rarement les documents sonores et visuels dans la classe de français. Ces résultats sont en rapport avec notre interrogation précédente.

Dixième question

Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise-t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère ?

Pour cette question, 06 enseignants, soit 20%, trouvent que le nombre d'apprenants en classe favorise beaucoup l'apprentissage de la culture étrangère; aucun soit 00%, peu ; 12 soit 40%, très peu ; 12 soit 40%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : La majorité des enseignants ne considèrent pas l'effectif de classe comme un obstacle qui peut influencer négativement l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle. Le nombre très élevé des apprenants (environ 50 élèves par classe pour l'année scolaire (2012/2013) ne permet pas d'aborder aisément les aspects culturels et oblige à assurer un apprentissage linguistique d'autant plus que les évaluations portent exclusivement sur ce dernier.

Onzième question

L'espace « Classe » et la disposition des rangs favorisent-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

Pour cette question, 06 enseignants, soit 20%, voient que l'espace « classe » favorise beaucoup l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle, 03 soit 10%, peu ; 12 soit 40%, très peu ; 09 soit 30%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : En effet, le nombre d'élèves et l'organisation spatiale ne permettent pas d'établir un échange et de «discuter» : on se contente de faire cours.

Douzième question

Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial.

Pour cette question, 15 enseignants, soit 50%, déclarent que la culture française est très perçue à travers le passé colonial, 15 soit 50%, peu ; aucun, soit 00% très peu ; aucun aussi, soit 00%, très peu ; 00% pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Ces résultats nous montrent que l'ensemble des enseignants avouent que, après toutes ces années de l'indépendance, la culture française est encore perçue à travers le passé colonial, qui a surtout été vécu par les parents ou les grands-parents des apprenants. Il faut dire que le récit national accorde une grande place à ce passé.

Treizième question

La classe constitue un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue.

Pour cette question, 15 enseignants soit 50%, affirment combien la classe est un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur la dimension culturelle, 06 soit 20%, peu ; 09 soit 30%, très peu ; aucun, soit 00% et tous ont répondu.

Commentaire : Il est évident que la majorité de réponses obtenues confirment que la classe constitue un prétexte qui permet aux apprenants d'approfondir leurs connaissances en ce qui concerne la culture de la première langue étrangère, en Algérie, à la différence de la société.

Quatorzième question

Le manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie.

Pour cette question, 15 enseignants, soit 50%, pensent que le manque d'intérêt pour le français est très lié à l'apprentissage des sciences et de la technologie, 06 soit 20%, peu ; 03 soit 10%, très peu ; 06 soit 20%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : D'après les résultats obtenus, environ 50% des enseignants voient que la majorité des parents privilégient l'apprentissage des sciences naturelles et de la technologie par rapport aux langues. Ce qui peut être expliqué par le problème

de l'orientation (tronc commun sciences/ tronc commun lettres) qui se pose chaque année où la quasi-totalité des apprenants demande le premier choix. Ce constat est aussi partagé par les collègues des autres langues, dont l'arabe.

Quinzième question

Notre système éducatif remet à plus tard (l'âge des apprenants) l'appropriation de la culture.

Pour cette question, 03 enseignants, soit 10%, considèrent que le système éducatif remet à beaucoup plus tard l'appropriation de la culture ; 24 soit 80%, peu ; 03 soit 10%, très peu ; aucun, soit 00%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Selon l'étude statistique effectuée, 80% des enseignants ciblés par notre étude considèrent que l'aspect culturel de la langue a été timidement pris en compte par le système éducatif qui remet l'appropriation de la culture à un âge un peu élevé. On se contente d'installer les mécanismes de la langue.

Seizième question

L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue.

Pour cette question, 06 enseignants, soit 20%, jugent que l'approche adaptée en classe donne beaucoup la priorité à l'aspect culturel ; 15 soit 50%, peu ; aucun soit 00%, très peu ; 09 soit 30%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : Ces réponses nous démontrent que les approches adaptées en classe de français, aujourd'hui, notamment l'approche communicative, devrait valoriser la composante culturelle de la langue. Cependant, il est à signaler que 30% des enseignants concernés par cette étude ne donnent pas la priorité à la dimension culturelle.

Dix-septième question

L'enseignant de langue lui-même est-il prêt et capable d'aborder suffisamment l'aspect culturel de la langue. Pourquoi ?

Pour cette question, 06 enseignants, soit 20%, sont prêts et capables d'aborder suffisamment l'aspect culturel en classe ; 12 soit 40%, peu ; 06 soit 20%, très peu ; 03 soit 10%, pas du tout et 03 soit 10%, n'ont pas répondu.

Commentaire : À partir des statistiques, nous pouvons bien comprendre qu'il y a un taux considérable d'enseignants qui n'est pas sûr de ses capacités à assurer l'aspect culturel dans leurs classes. Six enseignants seulement confirment qu'ils sont aptes à aborder la dimension culturelle dans leurs cours et prennent en charge

l'initiation de l'apprenant à la tolérance, à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle. La grande partie des enseignants qui ne se sent pas capable se justifie par l'absence d'une formation dans ce domaine.

Dix-huitième question

L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi « prudent » que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants.

Pour cette question, 15 enseignants, soit 50%, répondent très prudents ; 09 soit 30%, peu ; 03 soit 10%, très peu ; 03 soit 10%, pas du tout et tous ont répondu.

Commentaire : La moitié des enseignants interrogés pensent aussi que l'enseignant d'anglais doit être prudent quand il aborde le culturel en classe. 30% de l'échantillon pense que l'enseignant de la langue anglaise a moins de difficulté à aborder le culturel vu que le pays n'a pas été colonisé par l'Angleterre.

Dix-neuvième question

La Culture ce serait pour vous.... ?

Dans la définition donnée : *La culture, ce serait :*

Pour 05 enseignants, soit 16%, la découverte et la compréhension de son milieu ; pour 05 soit 6%, une sensibilisation à l'art ; pour 09 soit 30%, la découverte de ses traditions, ses coutumes ou son folklore ; pour 02 soit 6%, des découvertes autres ou des autres ; pour 01 soit 3, des visites au musée ; pour 06 soit 20%, un intérêt pour l'Histoire, les ancêtres, les origines ; pour 02 soit 6%, un éveil de la sensibilité et des émotions et pour aucun, soit 00%, une démarche identitaire et un sentiment d'appartenance.

Commentaire : Les avis sont partagés, 30 % des enseignants considèrent que la culture serait la découverte des traditions, des coutumes, ou le folklore. 20% des enquêtés ont une conception de la culture qui est un intérêt pour l'Histoire, les ancêtres, les origines et pour 16% la notion de culture est une sensibilisation à l'art en général et une découverte et compréhension du milieu. Les conceptions différent d'un enseignant à l'autre, cela peut s'expliquer par la complexité de la notion de culture elle-même. C'est pourquoi personne n'a proposé la dernière conception proposée. L'échantillon n'est pas suffisamment représentatif pour nous permettre d'en tirer des conclusions. Cette enquête nous permet cependant de constater le difficile équilibre entre l'intra-culturel (intérêt pour « sa » propre culture) et l'interculturel (intérêt pour l'autre comme différent).

Conclusions

Les résultats montrent que les enseignants questionnés rencontrent une véritable difficulté au moment d'aborder la dimension culturelle des langues cibles (française ou anglaise). Ce refus de l'ouverture sur l'Autre est dû à l'absence d'une démarche interculturelle qui prend appui sur la culture d'origine de l'apprenant pour l'aider à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'Autre.

Beaucoup d'enseignants, et malgré leur ancienneté et la nature du thème qui normalement, les touchent de très près, ont refusé de répondre à notre questionnaire. D'autres, se sont contentés de répondre aux cases « à cocher » et ont soigneusement évité de répondre aux questions (5 et 17) qui nécessitent un développement.

La deuxième remarque est que les enseignants issus de l'ITE (P.E.F) étaient plus disponibles et mieux armés pour répondre à nos questions. Nous pensons que cela est dû à leur compétence et aisance à s'imprimer et aussi au fait qu'ils ont, dans la plupart des cas, eu des enseignants de la 1^{ère} génération, donc plus intéressés par l'aspect culturel de la langue, contrairement à ceux de la 2^{ème}, à laquelle on a beaucoup parlé d'outil de communication et de moyen pour accéder à la documentation.

Il ressort de notre analyse que les apprenants montrent un plus grand engouement pour l'apprentissage de la langue et la culture anglaise. Ils considèrent que ses règles grammaticales et orthographiques sont à leur portée, que cet apprentissage est facilité par la télévision et surtout les films et les chansons à travers lesquels ils mémorisent facilement des expressions idiomatiques qui enrichissent leurs connaissances de l'aspect culturel de la langue.

La deuxième constatation est que les apprenants ne montrent aucune résistance, ni aucun refus pour l'aspect culturel de la langue anglaise, contrairement à celui de la langue française, qu'ils considèrent comme acquis, sinon insignifiant. L'autre raison est, à notre sens, que l'intérêt pour l'aspect culturel d'une langue est souvent conditionné par sa représentativité dans les centres d'intérêt des jeunes : stars du foot, de la musique, du cinéma, dont les jeunes suivent dans les moindres détails la vie jusqu'aux rituels de leur mariage. Ajoutons à cela le poids du passé colonial qui fait que l'apprenant résiste à l'aspect culturel de la langue française.

L'enseignant est lui aussi démuni face à ce genre de situation. Souvent, il n'arrive pas à concilier les deux aspects de la langue et se trouve sécurisé par la facilité d'enseigner et de contrôler l'acquisition des savoirs linguistiques.

Même si les programmes n'interdisent par le fait d'aborder l'aspect culturel de la langue et qu'il est mis à la disposition des apprenants des documents variés à exploiter (textes d'auteur, prospectus, BD, articles de presse, etc.), cela reste insuffisant et souvent mal adapté.

Nous pensons que la mise en place de stratégies pour aborder cet aspect de la langue dès l'école primaire serait très utile. Sans le moindre complexe historique, nous pensons que l'apprentissage des deux aspects, le linguistique et le culturel, devra se faire en même temps et dès le début de l'enseignement de la langue française. Cela aplanira les difficultés, le sentiment d'échec et donc le refus de s'investir dans ce projet d'apprentissage.

Il est donc indispensable, quand on parle de culture en relation avec l'enseignement des langues étrangères, d'établir des distinctions dès le départ et d'essayer de bien préciser cette notion. La prise en compte de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est indispensable car durant tout apprentissage langagier, on est toujours mis en contact avec une culture. Dans ce sens, la question n'est donc plus de savoir si cette culture existe, mais de la prendre en considération pour pouvoir agir.

Bibliographie

- Byram, M.1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier, coll « LAL ».
- Chaves, R.-M. et al.2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Ferrão Tavares, C., Cortès, J. 2016. *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière*. *Synergies Portugal*, n° 4.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/portugal4.html> [consulté le 01 octobre 2017].
- Galisson, R.1987. « Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger », *ELA N°97*, Paris : Didier Érudition.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Weaver, G.R. 1986. "Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress". In : R. M. Page (ed). *Cross-cultural Orientation: New Conceptualization and Applications*. Lanham, MD: University Press of America.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Éducation internationale et enseignement des langues étrangères dans les lycées algériens

Dr. Farid Mazi

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
farid.mazi@yahoo.fr

Résumé

Œuvrer pour une école algérienne ouverte sur les langues et les cultures du monde est une ambition qui n'est pas hors d'atteinte puisqu'elle est à l'ordre du jour dans la politique éducative. À cet égard, notre texte tente d'interroger la question fondamentale de l'existence d'indices qui témoignent ou désavouent la présence d'une éducation internationale dans laquelle cohabitent les valeurs nationales et un enseignement consciemment perméable à la diversité culturelle et linguistique. Ces indices sont le produit d'un certain nombre de professeurs de langues étrangères au lycée et d'un inspecteur d'allemand qui ont accepté de répondre au questionnaire qui leur a été administré.

Mots-clés : langues étrangères, éducation internationale, représentations, culture éducative, plurilinguisme

التعليم الدولي والتعليم اللغات الأجنبية في المدارس الثانوية الجزائرية

المخلص: إن العمل من أجل إنشاء مدرسة جزائرية مفتوحة على اللغات و الثقافات العالمية يمكن تحقيقه في إطار السياسة التعليمية. الهدف من هذا المقال هو البحث عن مؤشرات تعكس وجود أو غياب تعليم ذو بعد دولي تتعايش فيه القيم الوطنية والتنوع الثقافي واللغوي. تعتبر هذه المؤشرات نتاج عدد من أساتذة اللغة الأجنبية في الثانوي ومفتش اللغة الألمانية الذين تم استجوابهم.

الكلمات المفتاحية : لغات أجنبية - عليم دولي - التصورات - الثقافة التعليمية - تعدد اللغات.

International Education and foreign languages teaching in Algerian high schools

Abstract

Working for an Algerian school system opened to the world languages and cultures is an achievable ambition for it is on the agenda of education policies. In this regard, this article questions any signs that confirm or contest the presence of an international education based on teaching methods that prone national values as well as linguistic and cultural diversity. These signs are the answers to a questionnaire that has been submitted to high school foreign language teachers and a German language inspector.

Keywords: Foreign languages, international education, representations, educational culture, plurilingualism

Introduction

Le plurilinguisme est un phénomène d'actualité sur la scène éducative algérienne. Il fait surtout écho à l'avènement de la réforme du système scolaire, initiée à partir de 2000, et ayant été une occasion historique afin de renforcer le statut des langues enseignées selon les moyens pédagogiques disponibles et les priorités idéologiques de l'État. De ce fait, Ferhani dépeint l'institution scolaire algérienne en pointant son ouverture remarquable sur les langues étrangères :

« Désormais, les écoliers algériens se voient offrir la possibilité de passer, dès la seconde année à une situation de diglossie (arabe et français) puis, de triglossie en quatrième année (arabe, français et tamazight), pour aboutir à une polyglossie au collège avec l'introduction de l'anglais. En outre, dès l'année prochaine, la deuxième année de lycée, verra l'introduction de la filière Langues étrangères, qui bénéficiera de l'enseignement d'une langue supplémentaire, l'allemand ou l'espagnol au choix de l'élève » (2004 : 13).

Dans cette optique, nous reconnaissons la présence d'une collection de facteurs qui ont donné naissance à cette répartition linguistique. Le débat sur la problématique de l'enseignement a été le théâtre d'un antagonisme criant entre la langue nationale et les langues étrangères, renvoyant selon les termes de Kaci, à une lutte obstinée pour un pouvoir culturel et social revendiqué sous le couvert de l'intérêt national et d'enjeux de développement (2001 : 185). Pour ne nous en tenir qu'aux deux langues étrangères principales, à savoir le français et l'anglais, la première tient le haut du pavé dans la mesure où elle est rehaussée au rang de langue étrangère prioritaire. Cette valorisation est redevable aux ténors de cette langue en Algérie.

Ils déroulent les arguments de sa présence séculaire, qu'il s'agit d'un acquis incontestable, que beaucoup d'efforts ont été consentis pour qu'elle soit enseignée

comme langue seconde et qu'il est irrationnel de faire table rase de tout cela et de recommencer à zéro avec l'anglais (Grine, 2004 : 130-131). Il est utile de rappeler que le français, en tant que langue seconde dans la période post-coloniale, s'est vu perdre ce statut lors de la première réforme éducative de 1970. C'est en raison de ce putsch linguistique qu'il a été officiellement désigné comme langue étrangère. Par ailleurs, et au-delà des considérations historiques et idéologiques, le facteur économique et les exigences de la mondialisation ont mis à jour la relation langue/développement. Apparaît dès lors les partisans de la langue anglaise qui n'ont tout de même pas réussi à asseoir cette vision dans le marché linguistique à cause de la crainte d'une montée incontrôlable de cette langue et de son aura culturelle menaçant l'avenir des États-Nations (ibid. : 132-133). Devant cette impasse, l'anglais a été maintenu deuxième langue étrangère après le français mais loin devant l'allemand, l'espagnol et l'italien.

1. Vers une définition de l'éducation internationale

Depuis plus d'une décennie déjà, une génération de recherches en didactique des langues tend à faire litière des rapports maître/élèves en classe préférant axer leurs préoccupations épistémologiques sur la formation du corps professoral et des apprenants à propos des représentations vis-à-vis du contact des langues.

En effet, elles abordent les aspects pluriculturels et plurilingues connexes à leurs contextes sociolinguistiques et socioculturels, Castellotti et Moore (2002), Byram (2007), Coste (2009), etc. Ces recherches s'attellent particulièrement aux caractéristiques de l'éducation interculturelle et la mise en avant d'une compétence à la fois plurilingue et pluriculturelle. Servant de tremplin à la réussite scolaire, cette même compétence est censée sous-tendre un basculement harmonieux d'un système linguistique à un autre et à construire chez les apprenants un répertoire verbale équilibré et évolutif. Ce sont ces démarches éducatives qui ont le pouvoir de réconcilier des « tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues » (Castellotti, Moore, 2002 : 21). Symbolisant les idéaux de la politique du Conseil de l'Europe tels que les atouts de l'intercompréhension entre les locuteurs de communautés linguistiques différentes et la solidarité entre les peuples, l'éducation plurilingue et pluriculturelle est un projet vital garant de l'épanouissement de l'école dans le sens où elle n'est pas destinée à une frange sociale privilégiée mais à tous les citoyens sur un pied d'égalité. Ainsi donc, elle est à concevoir comme

« une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture » (Cavali et al., 2009 : 8).

Parmi les stratégies didactiques mobilisées afin d'assurer la concrétisation d'une telle éducation, Castellotti suggère l'élaboration d'une approche intégrative qui s'abstient de considérer les langues étrangères séparément de la langue de scolarisation et prend en compte le fait que le même apprenant « développe un répertoire de moyens langagiers, certes distincts, mais en contact et en interrelation les uns avec les autres » (2008 : 22).

Bien plus, nous assistons aujourd'hui à la survenue d'une notion très proche sinon jumelle de la précédente, néanmoins peu connue dans l'espace francophone. Il est question de l'éducation internationale qui fait également référence à une éducation de type interculturel et se ressourçant inévitablement de plusieurs langues. Historiquement, cette appellation est apparue dans le programme-cadre de l'IB (baccalauréat international) institué en 1968 à Genève dans le but de former des élèves en leur proposant un contenu et une certification internationaux. Ce sont les travaux de Lebreton qui ont permis de l'incorporer à la terminologie de la didactique des langues. Ce jeune chercheur la pourvoit d'une définition en pleine gestation, mais qui cadre de façon éclairée son champ d'application et la dimension socioculturelle qu'elle pourrait couvrir puisqu'elle « renvoie davantage à la sensibilisation de l'enfant à des cultures différentes et aux divers enjeux mondiaux [...] » (2015 : 93). Ajouté à cela, l'auteur précise qu'un établissement international représente un espace « culturellement et linguistiquement diversifié, une école internationale véhicule une philosophie d'ouverture aux autres peuples, cultures et langues » (*id.* : 95). En termes plus nets, nous postulons qu'une éducation est qualifiée d'internationale lorsque l'enseignement lui-même a pour vocation de former des citoyens du monde disposant de valeurs universelles sans être acculturés ou dépouillés de leur identité d'origine.

2. À propos de la culture éducative

Avant d'évoquer sciemment cette notion, il semble de bon temps de focaliser l'attention sur le sens des termes qui la combinent. À vrai dire, le mot culture ne cesse de se faire profaner par un maniement hypothétique. Il est sollicité sans discernement pour référer au mode de vie ou aux us et coutumes d'un groupe ethnique. Nous pourrions toutefois alléguer que la culture s'infiltré d'une manière

intelligente et graduelle dans le comportement des acteurs sociaux, partageant le même espace, et ayant une histoire relatée par un code linguistique commun. Les façons d'être, de faire et de dire se connectent pour refléter diversement une culture donnée et une appréhension du monde singulière. L'anthropologue Linton résume cette notion en énonçant qu' « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (1945 : 59). L'adjectif éducative convoque quant à lui les substantifs éducation et instruction. Son évocation fait sans doute penser à l'interaction entre discipline, inculcation des bonnes manières et savoir didactisé à l'école. Au même titre que la culture, elle engage toute la société. Ce qui paraît la faire valoir, c'est qu'en plus de son implication dans le traitement des questions morales, l'éducation a une propension en politique. Elle s'apparente à un « système régissant la formation des individus » et entrant dans le cadre de l' « éducation nationale », cite le *Dictionnaire de Didactique du Français* (Cuq, 2003 : 79). En didactique des langues, cette notion a commencé à germer avec l'énumération de certains constituants inclus dans la formation de la culture éducative. Dans la définition que propose Cadet, la famille et les espaces scolaires sont partie prenante dans leur mission éducative :

« La/ les culture(s) éducative(s) se construit (se) à partir des discours courants tenus dans les lieux de l'éducation -famille et institutions scolaires- dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2006 : 46).

Certes, les lieux de prédilection qui produisent de la matière scientifique et stimulent la découverte du génie humain restent sans conteste l'école et l'université. En revanche, leur évolution inlassable qui s'origine dans la précipitation des avatars culturels et l'importance capitale de l'éducation s'accommodant aux besoins socio-économiques, incitent à ne plus les accaparer. Bennoune rapporte qu'une société de connaissance qui veille à la promotion du savoir exige « une collaboration et une coordination étroite entre le système éducatif et les organisations utilisatrices des produits du système éducatif » (2000 : 641).

3. Les représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues

Le défi majeur que devra lancer une réflexion sur les représentations consiste à étudier en contexte leur rôle dans la facilitation de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que les potentialités des locuteurs à se familiariser avec la culture qu'elles portent. Cela est d'autant plus crédible qu'il existe maintes recherches relatives aux langues et à leur apprentissage qui ciblent au premier chef le rôle

positif des représentations développées par les apprenants au sujet des pays où ces langues sont parlées : Zarate (1993), Muller (1998), Matthey (1997), etc.

À titre illustratif, une recherche fort intéressante (1995) sur les représentations mettant à contribution l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) sous la houlette de l'Unesco a eu pour finalité de cerner à tous égards les images que les apprenants pourraient imprimer des pays dont ils apprennent la langue : l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France. Dans cette recherche, la méthode utilisée pour faire émerger les représentations est celle des mots associés : « un élément déclencheur est présenté aux sujets qui écrivent rapidement les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit » (Muller, De Pietro, 2015 : 52-53).

Il n'en demeure pas moins que les mots, aussi expressifs soient-ils, ne miroitent qu'une infime partie de la réalité, et partant, méritent d'être saisis dans une situation d'interaction. Les représentations, font savoir les mêmes auteurs, sont « des outils sémiotiques : mots de la langue pourvus de connotations [...] ; elles prennent forme, se transforment, se transmettent à travers la communication et possèdent les caractéristiques propres aux signes » (ibid. : 62). Dans le cas de la pluralité des langues et de leur apprentissage, la caractéristique primordiale des représentations est qu'elles sont instables. En l'occurrence, elles ne sont pas à cogiter résolument dans un système binaire opposant leur correspondance aux conceptions du chercheur à l'attrait qu'elles provoquent chez les informateurs qui les expriment. Elles deviennent tout juste des objets de discours et c'est par le médium d'une langue, qu'elle soit première ou non, que les représentations « s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment » (Castellotti & al., 2015 : 103). L'accès aux représentations permet de montrer à quel point elles sont susceptibles de diversifier leurs fonctions dans la conduite des enquêtes en forgeant des compétences cognitives et discursives, en élaborant des connaissances du monde, en consolidant l'identité et en mettant en adéquation la langue et sa culture.

4. Enquête par questionnaire et question de recherche

Le recours au questionnaire s'est imposé à nous comme outil d'investigation sûr et rapide pour atteindre le maximum d'enseignants. Il débute avec une question brise-glace, une sorte d'entrée en matière qui rassure des informateurs qui n'ont jamais fait l'objet d'une quelconque enquête au cours de leur carrière professionnelle. Cette question est d'ordre général, claire, simple et donne envie de continuer (Berthier, 1998 : 87).

Ensuite, nous avons posé des questions d'opinion en alternant des formulations ouvertes, nécessaires pour obtenir des réponses riches et étudier les représentations, ainsi que des formulations bipolaires, qui permettent de situer l'enquêté en lui présentant deux propositions au choix (ibid. : 69-73). Les sept questions du questionnaire exploitent un vocabulaire accessible et cristallisent une structure qui conserve sa cohérence thématique. Il se subdivise en trois volets dont chacun est chapeauté par un titre qui renseigne sur un aspect du thème de notre projet : **a/** Culture et formation de l'enseignant, **b/** Élèves qui apprennent une/des langue(s) étrangère(s) **c/** Langues étrangères et contenu d'enseignement. L'articulation de ces trois titres concourt à une question qui préconise une analyse qualitative des données : les langues étrangères enseignées permettent-elles d'attester de la présence ou de l'absence d'une éducation internationale dans les lycées algériens ? Nous nous sommes rendu dans 14 lycées sis dans le centre-ville et la périphérie de la ville d'Annaba en plus du centre de correction du bac Saint-Augustin (session 2016) pour remettre le questionnaire à nos 16 enquêtés. Le public de notre enquête est riche, non point en nombre, puisque le questionnaire a été administré aux seuls enseignants qui maîtrisent le français pour pouvoir y répondre, mais de par leur profil de formation comme indiqué dans les deux tableaux ci-infra :

Tableau 1 : Profil des enseignants enquêtés titulaires d'un Master

Enseignants enquêtés par ordre chronologique	Sexe	Langue enseignée	Diplôme	Lieu d'obtention	Lieu de travail	Expérience
N°1	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée Tahri Ali	4 ans
N°9	Féminin	Français	Master Fle	Université Constantine 1	Lycée Moubarek El-Mili	4 ans
N°10	Féminin	Français	Master Fle	Université de Souk-Ahras	Lycée Oued Kouba	3 ans
N°11	Masculin	Français	Master SLD	Université d'Annaba	Lycée Safsaf 2	4 ans
N°12	Féminin	Français	Master SLD	Université d'Annaba	Lycée Réda Houhou	2 ans
N°14	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée 18 Février	4 ans
N°15	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée Ibn Khaldoun	1 an

Tableau 2 : Profil des enseignants enquêtés titulaires d'une licence

Enseignants enquêtés par ordre chronologique	Sexe	Langue enseignée	Diplôme	Lieu d'obtention	Lieu de travail	Expérience
N°2	Masculin	Allemand	Licence	Université d'Alger 2	Lycée Saint-Augustin	7 ans
N°3	Féminin	Allemand	Licence	Université d'Oran	Lycée El-Hadjar	9 ans
N°4	Féminin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Réda Houhou	30 ans
N°5	Féminin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Safsaf 1	16 ans
N°6	Masculin	Espagnol	Licence	Université D'Alger 2	Lycée Moukaouama	8 ans
N°7	Masculin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Chaïba	13 ans
N°8	Masculin	Français	Licence (FLE)	Lyon 2	Lycée Sidi Salem	3 ans
N°13	Féminin	Espagnol	Licence	Université d'Alger 2	Lycée Boumarouane	3 ans

5. Culture et formation de l'enseignant

5.1. Thématiser la notion d'éducation internationale au profit des professeurs

La question brise-glace (Q1) vise avant tout une mise à l'épreuve circonstancielle des connaissances académiques des enseignants, dorénavant, désignés par l'abréviation (P) : Avez-vous déjà rencontré ou parlé d'un sujet proche de l'éducation internationale au cours de vos études universitaires ou formations professionnelles ? Voici quelques extraits sélectionnés :

- Non, on a jamais parlé de l'éducation internationale au cours de nos études scolaires ni universitaires ; (P1)
- Non, jamais ; (inspecteur d'allemand)
- Non ; (P4)
- Non jamais ; (P13)
- En toute franchise, il n'a jamais été question de la notion d'éducation internationale au cours de mes études ou dans mes formations en tant qu'enseignant de LE. J'entends donc parler pour la première fois ; (P7)

- Pendant le cursus scolaire, je ne me rappelle pas d'avoir discuté d'un sujet proche de l'éducation internationale, ni d'ailleurs pendant les formations ; (P10)
- Au niveau de mes études, le sujet de l'éducation internationale n'a jamais été entamé. (P12)

De toute évidence, les professeurs enquêtés n'ont pas connaissance de la notion d'éducation internationale ou d'un sujet équivalent comme l'affirment leurs témoignages écrits. La doxa didactique qui lui est inhérente ne dispose pas d'ancrage dans la formation des enseignants. Le questionnaire vient donc à point nommé pour la faire découvrir, en exposant dans un paragraphe explicatif précédant les questions, un commentaire accompagné de la définition donnée par Lebreton.

5.2. L'éducation internationale à la rescousse des cultures

Inscrite dans la même logique, la question suivante (Q2) intéresse les probabilités d'interprétation de la notion en objet par les professeurs : Quel sens pouvez-vous donner à une éducation de type international ? Après avoir aplani cette notion, il s'avère capital de savoir comment ils se la représentent pour pouvoir ensuite mettre en œuvre des pratiques de classe et proposer un contenu d'enseignement qui interpelle libéralement ses principes :

- C'est une éducation qui peut donner une ouverture d'esprit à des élèves incapables de voyager ou d'accéder à d'autres cultures ; (P8)
- À mon avis, une éducation internationale permet de faire une ouverture vers d'autres cultures, et aussi permettre à l'apprenant de s'intégrer dans d'autres sociétés sans difficultés ; (P11)
- Essayer de collecter les ressemblances dans les différentes cultures pour rapprocher les esprits et éviter tout ce qui mène aux conflits ; (P14)
- C'est le respect de tout ce qui est tradition, choix de religion, c'est l'ouverture aux cultures occidentales ; (P2)
- Une éducation de type international est basée sur un programme pédagogique qui permet à l'élève de s'intégrer sans difficulté à un cursus scolaire dans un pays étranger. (P5)

La possibilité de proposer des définitions pertinentes et renfermant des traits communs pourrait être un signe de la prédisposition des collègues enseignant une langue étrangère à adopter cette notion et à se la représenter de façon presque identique. La quasi-totalité des réponses mettent côte à côte éducation

internationale et accès à d'autres cultures. Cette équivalence n'est pas sans lien avec la possibilité de s'intégrer aisément dans une société occidentale pour y poursuivre des études.

5.3. Une prise de conscience interculturelle sous réserve

Cette question (Q3) vise justement à dégager des représentations relatives aux pratiques de classe virtuelles certes, mais qui pourraient être en adéquation avec la notion en objet : Préférez-vous que votre enseignement soit basé sur des valeurs universelles ou enraciné dans la culture locale ?

- Il faut apprendre à nos élèves les valeurs universelles tout en protégeant nos valeurs nationales ; (P2)
- Je préférerais que notre enseignement soit basé sur des valeurs universelles sans trop éloigner les apprenants de leur propre culture afin qu'ils soient ouverts sur le monde tout en étant attachés à leurs racines ; (P15)
- Bien évidemment, je préfère que mon enseignement soit basé sur des valeurs universelles tout en ayant pour point d'appui la culture nationale. Cela dit, je préfère un enseignement équilibré qui puise dans des valeurs partagées par l'humanité entière mais cela ne doit pas se faire au détriment de l'identité nationale et les valeurs qui soudent le peuple algérien. (P7)

Nous lisons dans le CECR qu'une prise de conscience interculturelle s'enrichit de la conscience qu'il y a un large éventail de cultures que celles portées par la langue de l'apprenant (2001 : 83). Il s'avère que cette prise de conscience est bien présente chez tous les enquêtés à la condition de dispenser un enseignement qui oscille entre les valeurs universelles et celles nationales. La pertinence des définitions qu'ils ont proposées au préalable au sujet de l'éducation internationale et l'équilibre soigné qu'ils entretiennent dans la vision de leur enseignement pourraient ménager une place de taille à cette philosophie éducative non seulement dans leur action en classe mais aussi dans le fonctionnement de l'institution qui les emploie.

6. Élèves qui apprennent une/des langue(s) étrangère(s)

6.1. Une exploitation pragmatique des langues par les apprenants

L'apprenant est sans doute un partenaire clé dans l'opération didactique. Lorsque son discours arrive à maturité, il traduit un désir ardent de maîtriser les langues pour elles-mêmes ou avec l'intention d'en faire une compétence pluriculturelle qui lui procure du prestige et une valeur ajoutée auprès de ses camarades ou de son professeur. Pour le savoir en profondeur, nous avons posé la question suivante

(Q4) : En général, le discours tenu par vos élèves pendant le cours, montre-il l'existence de connaissances de la culture véhiculée par la langue étrangère que vous leur enseignez ou cette langue sert juste de moyen de communication ?

- La langue française sert juste de moyen de communication ; (P14)
- La langue espagnole est surtout basée sur le fait qu'elle représente avant tout un moyen de communication ; (P13)
- Elle sert juste à échanger des propos ; (P4)
- Hélas ! pour la majorité d'entre eux, elle n'est qu'un moyen de communication dénuée de toute référence culturelle ou civilisationnelle ou autre ; (P6)
- Il est très rare de constater dans le discours de nos apprenants l'existence de connaissances relatives à la culture française. Pour la plupart, ce n'est qu'un moyen de communication ; (P15)
- Les élèves d'aujourd'hui ont abandonné la lecture et la langue sert juste de moyen de communication ; (P2)
- La langue est uniquement un moyen de communication vu les objectifs tracés par la philosophie de l'éducation algérienne ; (inspecteur d'allemand)
- On ressent l'existence de connaissances de la culture chez une minorité : ils veulent même poursuivre leurs études à l'étranger. (P3)

La parole des apprenants en classe est révélatrice de l'intérêt qu'ils vouent à la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. Par conséquent, cela nous amène à penser que le comportement des apprenants au regard des différentes langues étrangères enseignées au lycée, et en particulier le français, trouve toute sa légitimité dans l'absence d'un contexte approprié pour pratiquer continûment ces langues et s'imprégner de leur culture. Si certains enseignants dénoncent l'abandon de lecture ou la philosophie du système éducatif, cela ne devrait réduire en rien de la position pragmatique des apprenants. *A fortiori*, lorsque cette même position convoque pour nous la notion de motivation instrumentale (Dörnyei, 2001) reprise par Byram, et qui stipule qu'en fonction du contexte d'apprentissage, la relation entre la langue apprise et sa culture est absente dans les représentations des apprenants qui ne cherchent pas forcément à être proches des locuteurs natifs (2014 : 304).

6.2. La voix de l'enseignant : la face imposante de l'iceberg

Est-ce qu'une majorité ou certains de vos élèves parlent la langue étrangère que vous leur enseignez en dehors du cours ou pensez-vous que vous êtes leur seul (e) modèle linguistique ? (Q5) L'idée maîtresse qui en découle est de connaître la place de la langue de l'enseignant chez l'apprenant, qui, rappelons-le, peut

s'autonomiser en recourant à cette même langue dans des espaces et avec des interlocuteurs de son choix (les parents, des copains hors institution, le web, etc.).

- Peut-être un cas sur cent ! C'est lié beaucoup plus à l'entourage familial de l'élève car la génération d'aujourd'hui n'utilise que l'arabe (la langue maternelle) et la langue étrangère ne sort pas de la classe ; (P2)
- La majorité n'ont que l'enseignant comme modèle linguistique ; (15)
- Il ne fait aucun doute que l'enseignant représente le meilleur modèle linguistique pour les élèves ; (P7)
- Malheureusement, je suis leur seul modèle linguistique ; (P5)
- Il y a une toute petite minorité qui utilise la langue française en dehors du cours ; (P12)

À l'exception de quelques familles francophones et francophiles, la première proposition est à exclure. Ce qui fait que je suis le seul modèle linguistique. (P14)

Le *Dictionnaire de Didactique de Français* nous apprend, que dans le domaine pédagogique, le modèle « permet de définir ce au nom de quoi on agit en connaissance de cause et non quelque chose qu'il faut reproduire » (2003 : 169). Les témoignages ci-dessus confirment que seule une élite minoritaire s'arroge du privilège de s'exprimer en langue étrangère indépendamment de leur enseignant. Ces derniers, sont, dans la plupart des cas, une référence quasi-absolue pour leurs élèves, dès lors où leur voix s'impose à eux comme unique ou meilleur modèle linguistique. Il devient légitime de qualifier ce modèle de fort, pour reprendre l'expression de Cadet, qui admet que la profession d'enseignant représente le modèle que les étudiants ont le plus fréquenté « en tant qu'élèves tout d'abord et en tant que membres d'une société qui met régulièrement sur le devant de la scène médiatique le corps professoral » (2006 : 44). S'il a été prouvé que rarement ou même inadmissible pour un lycéen de faire montre de connaissances propres à la culture de la langue étrangère qu'il apprend, nous sommes d'avis qu'il est tout autant difficile de seconder son professeur ou reproduire avec fluidité la langue qu'il apprend avec lui en dehors de l'espace classe.

7. Langues étrangères et contenu d'enseignement

7.1. Un rapport paradoxal à redéfinir

Pour atteindre les objectifs d'une éducation internationale, Lebreton rappelle que l'UNESCO (1995) priorise un panel de plans à promouvoir dans le cadre de l'enseignement. Le premier renvoie aux connaissances que les apprenants doivent acquérir pour devenir des citoyens du monde. Elles englobent des sujets tels

que l'égalité des peuples, le maintien de la paix, les droits de l'homme, etc. (2015 : 93). La vérification de la présence de telles thématiques commence à partir de l'avant-dernière question (Q6) : Globalement, les thèmes abordés dans les programmes liés à la langue étrangère que vous enseignez, reflètent-ils une attention spécifique pour les valeurs universelles ou sont-ils centrés sur les intérêts et les valeurs nationales ?

- Il y a une ouverture sur les valeurs universelles dans les manuels scolaires où l'on trouve des textes qui abordent le racisme, la solidarité, les OGM ; (P8)
- Le programme lié à la langue étrangère touche également à des valeurs universelles et ceci à travers des textes d'actualité ; (3P)
- L'intérêt pour les valeurs universelles est manifeste dans la langue espagnole que j'enseigne ; (P13)
- Les thèmes abordés dans les programmes reflètent quelques intérêts spécifiques pour les valeurs universelles : eg peace, pollution and environment, poverty in the world, ethics in business, advertising, astronomy ; (P5)
- Oui, je trouve que les thèmes étudiés dans les programmes liés à la langue étrangère accordent une importance particulière aux valeurs universelles surtout en 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire ; (P6)
- La diversification se trouve dans les programmes liés à la langue étrangère que j'enseigne. (P12)

Contre toute attente, les quelques extraits alignés ci-dessus montrent qu'il existe dans les programmes scolaires une détermination patente à explorer des thèmes de portée universelle et participant à l'enrichissement des connaissances encyclopédiques des élèves. Mais cela dénote également d'une sorte de paradoxe entre le fait que la langue étrangère représente pour eux à peine un moyen de communication et la présence d'une gamme de thématiques que partagent plusieurs nations. Si tant est que notre hypothèse soit juste, les élèves sont inflexiblement influencés par le contenu global des programmes qui accorde la primeur aux fêtes nationales et à l'histoire de l'Algérie :

- Le programme est centré sur les valeurs nationales (le texte historique en 3^{ème} année secondaire) ; (P14)
- Certains thèmes abordés dans les programmes portent un petit intérêt pour les valeurs universelles mais le reste est vraiment centré sur des événements et des festivités nationaux ; (P11)
- Beaucoup de thèmes sont centrés sur les valeurs nationales car l'intérêt est porté sur la citoyenneté. (P10)

7.2. L'institution éducative, un bouclier contre l'émergence d'une école internationale

Toutes les idées prises en charge par les questions précédentes convergent vers une question de clôture (Q7) posée à la seule fin de trancher la problématique de l'éducation internationale. À ce stade, nous cherchons à savoir s'il y a une relation de cause à effet entre la diversité linguistique et le type d'établissement. D'après votre connaissance du terrain éducatif, les différentes langues étrangères enseignées dans les lycées en Algérie (français, anglais, espagnol, allemand, italien) suffisent-elles pour qualifier d'internationaux ces établissements du secondaire ? Il s'ensuit les réponses ci-après :

- En aucun cas il est possible de qualifier d'internationaux les établissements du secondaire car ni la formation des enseignants et encore moins la formation du personnel administratif ne possèdent le profil scientifique et culturel nécessaire pour répondre aux exigences d'un établissement de type international ; (P7)
- Pas du tout. Nos établissements sont nationaux car le programme l'exige même si l'enseignant a la volonté ou la possibilité de s'ouvrir sur un ailleurs inconnu de nos jeunes élèves ; (P8)
- Non, elles ne suffisent pas. Il faut renforcer les échanges entre les établissements nationaux et internationaux ; (P2)
- Pour les langues (allemand, espagnol et italien) impossible parce que ces langues ne sont enseignées qu'en 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire avec un programme qui ne répond pas aux valeurs internationales ; (inspecteur d'allemand)
- Non, pas d'une manière générale, car certaines matières ne sont pas basées sur des données universelles mais elles sont seulement liées à un programme algérien telles l'histoire et la géographie. (P3)

La récurrence des mots formation et programmes permet d'avancer qu'il s'agit des principaux mots clefs qui orientent la réflexion des enquêtés. Ils laissent entrevoir à quel point les lycées sont réfractaires à l'apparition d'une éducation internationale même embryonnaire, en dépit de l'engagement des enseignants. À ce propos, Lebreton réaffirme que « l'ouverture d'esprit de l'établissement, de son personnel et ses élèves, ainsi que la volonté de favoriser une conscience locale autant qu'internationale font de toute école un établissement international » (2015 : 95). Loin s'en faut, les langues sont ici enseignées pour elles-mêmes et les établissements, vraisemblablement trop idéologisés, requièrent une assise culturelle et un curriculum qui prônent des contenus internationaux et sensibilisent les acteurs de l'éducation aux idéaux universels. Plusieurs autres réponses évoquent le volume horaire réservé à l'apprentissage de ces langues, considéré comme insuffisant pour informer des apprenants trop intéressés par l'évaluation, de la culture véhiculée

par les langues apprises. En deux mots, tous les ingrédients sont réunis pour freiner une quelconque manifestation à même d'envisager un processus d'internationalisation des établissements à la lumière d'un plurilinguisme planifié mais faiblement exploité.

Conclusion

Le rapport langues-culture tel qu'établi par les témoignages écrits de nos enquêtés constitue un dilemme didactique à étudier plus profondément. Sous cet angle-ci, le plurilinguisme en vigueur dans les établissements du secondaire ne peut être synonyme d'une éducation à l'international. C'est le portrait d'une culture éducative soucieuse de préserver un certain ascendant sur la formation des enseignants et des enseignés au grand dam de sa prospérité. En méditant sur les liens dialectiques entre la langue et la culture, Fitouri, éminent spécialiste des questions de l'éducation, la décrit comme étant une pièce majeure dans le puzzle de la culture. Il conclut de ce fait à l'existence d'un déterminisme culturel dont la langue serait l'expression la plus manifeste. (1983 : 174-175).

Nous ajoutons pour notre part, que la langue est un outil de communication par excellence. Porquier et Py défendent l'idée de l'inextricable relation entre l'apprentissage et la communication au point où « l'apprentissage d'une langue est une activité de communication, et la communication est une activité d'apprentissage. Ce qui signifie que c'est pour répondre à des problèmes de communication que l'on étend son répertoire verbal [...] » (2013 : 8). Mais cela ne représente que la portion apparente d'une série de fonctions. La plus existentielle est à chercher au sein d'un groupe d'intérêt, le développement de sa pensée et de son histoire commune, qui ont tous besoin d'être immunisés.

En parallèle à ces observations, les témoignages des professeurs recèlent un nombre considérable d'indices qui plaident en faveur d'un enseignement des langues étrangères sans aspirer à l'internationalisation des établissements. Nous retenons la méconnaissance du sujet par les enseignants, le désintérêt de leur formation, le renfermement de l'institution, etc. D'autre part, la prise de conscience chez nos enquêtés de l'utilité d'une éducation internationale n'est pas à sous-estimer, quitte à les distancier quelque peu de leur culture locale.

Même si cela ne risque pas de changer les règles et les principes de l'institution éducative, la possibilité d'engager un débat sérieux entre les réseaux pédagogiques (formateurs, enseignants, conseillers pédagogiques, concepteurs des programmes et des manuels scolaires, académies, multiples organes du ministère de l'éducation) pourrait aboutir à la création de lycées pilotes. Dans ce cas précis, un travail sur des

contenus internationaux en coopération avec des instances éducatives étrangères serait mis sur pied. À présent, et isolément de toute perception utopique ou prétentieuse, un rempart hermétique semble avoir été dressé devant un pareil projet. Tout compte fait, il y a lieu de comprendre que l'institution éducative algérienne est ouverte sur les langues étrangères, en croisant à tout hasard des sujets à traiter d'ordre national et international, mais elle se montre protectionniste quand il s'agit de les rentabiliser en les dosant d'idées visiblement stéréotypées.

Bibliographie

- Benbouzid, B. 2009. *La Réforme de l'Éducation en Algérie : Enjeux et Réalisations*. Alger : Casbah.
- Bennoune, M. 2000. *Éducation : Culture et Développement en Algérie*. Alger : Marinoor ENAG.
- Berthier, N. 1998. *Les techniques d'enquête : Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Byram, M. 2014. « La compétence interculturelle » In : Blanchet, Ph & Chardenet, P. (Dir). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Rennes : éditions des archives contemporaines. p. 303-310.
- Cadet, L. 2006. « Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2. *Recherche en didactique des langues*. Colloque Acedle ». Pas-de-Calais. p. 36-51.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : DGLV.
- Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours : ADEB.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., De Margerie, Ch., Moussouri, E. 2015. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». In Moore, D. (Coord). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. p. 101-131.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., Van de Ven, P.-H. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'Éducation Langues pour l'Éducation*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir) 2013. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- Ferhani, F.-F. 2006. « Algérie, l'Enseignement du Français à la Lumière de la Réforme ». Paris : Armand Colin. *Le Français aujourd'hui* n° 154. Paris : Armand Colin, p. 11-18.
- Fitouri, Ch. 1983. *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Grine, N. 2004. « Mondialisation, langues et identités (s) nationales (s) en Algérie, quels choix s'offrent à nous ? Bouhadiba, F. (Dir). *Revue Maghrébine des Langues : Linguistique et Didactique au Maghreb* n° 3. Mostaganem : Éditions Dar El Gharb, p. 119-135.
- Kaci, T. 2001. *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah Éditions.
- Lebreton, M. 2012. *L'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire du Baccalauréat International : Comment les membres de la communauté scolaire perçoivent-ils les objectifs, le rôle et les stratégies d'enseignement ?* Thèse de doctorat en Didactique des Langues et en Éducation.

Lebreton, M. 2015. « S'approprier une langue additionnelle en contexte multilingue et multiculturelle : réflexions autour d'une Éducation internationale » . In : Lebreton, M. (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes*. Paris : Riveneuve éditions, p. 89-106

Linton, R 1945. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Collection Sciences de l'éducation.

Muller, N., De Pietro, J.-F. 2015. Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In : Moore, D. (Coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 51-64.

Porquier, R., Py, B. 2013. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier.

Notes

1 D'après le ministre de l'Éducation nationale, les tendances mondiales sont en faveur de l'introduction prématurée des langues étrangères de large diffusion et leur maîtrise par l'ensemble des citoyens au terme de leur scolarité. Il est donc recommandé d'introduire le français en qualité de première langue étrangère dès la deuxième année primaire ; l'anglais comme deuxième langue étrangère dès la première année moyenne ; l'ouverture d'une filière langues étrangères qui, « tout en confortant les deux langues dont l'élève aura entamé l'apprentissage avant l'entrée au lycée, lui offrira la possibilité d'en étudier une troisième » (Benbouzid, 2009 : 83-84). Signalons dans le même ordre d'idées, que le déficit dans l'effectif du corps professoral qu'a connu certaines zones recluses de l'Algérie, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère alors qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment la langue arabe, ont poussé les concepteurs de la réforme éducative à décaler d'une année le français en l'introduisant en troisième année primaire.

2 La compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là une superposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, 2000 : 129).

3 Parmi les sujets enquêtés figure un inspecteur d'allemand en poste depuis 5 ans et titulaire d'une licence de l'université Ahmed Ben Bella d'Oran.

Synergies Algérie n° 25 / 2017

Varia

Didactique,
linguistique, littérature





Le référentiel A1.1, un outil au service de l'alphabétisation

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira de Béjaïa, Algérie
nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Résumé

Cet article s'intéresse à l'analphabétisme en Algérie et plus particulièrement aux moyens de mieux développer la compétence écrite chez les personnes peu ou jamais scolarisées. Il met en lumière les possibilités d'exploitation du référentiel du niveau A1.1 dans le monde de la formation linguistique. Evaluation diagnostique, orientation en formation, enseignement, évaluation finale et suite de parcours sont mis en relation avec cet outil pédagogique dont l'exploitation pourrait apporter un nouveau souffle à l'alphabétisation dans notre pays : besoins langagiers mieux identifiés, contenu de formation plus approprié et certification reconnu. Cet article tente aussi de lever la confusion entre l'alphabétisation, l'enseignement du FLE et la lutte contre l'illettrisme en insistant sur une meilleure prise en compte du critère de la scolarisation.

Mots-clés : alphabétisation, personnes jamais scolarisées, formation linguistique, besoins langagiers, niveau A1.1

المستوى 1.1، أداة لخدمة محو الأمية

المخلص: تركز هذه المقالة على الأمية في الجزائر وخاصة على كيفية تطوير الكفاءات الكتابية عند الأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أو لم يتلقوا أي تعليم سابق. ويسلط الضوء على إمكانيات استغلال الكتاب الذي يعالج المستوى 1.1 في مجال التكوين اللغوي. التقييم التشخيصي، التوجيه إلى التعليم، التعليم، التقييم النهائي ومرحلة ما بعد التعليم، كل هذه المراحل بإمكاننا ربطها بهذه الأداة التربوية من أجل تجديد الممارسات في مجال محاربة الأمية : تحديد أفضل للاحتياجات اللغوية، محتوى التكوين أكثر ملائمة وشهادة معترف بها. يحاول أيضاً هذا المقال إزالة اللبس بين محو الأمية وتعليم الفرنسية كلغة أجنبية ومحاربة الأمية لدى المتمدرسين من خلال التأكيد على اعتبار أفضل لمعيار التعليم.

الكلمات المفتاحية: محو الأمية - الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم سابق - التكوين اللغوي - الاحتياجات اللغوية - المستوى 1.1.

Level A1.1, a tool in the service of literacy

Abstract

This article focuses on illiteracy in Algeria and in particular on ways of improving written competence in people with little or no schooling. It highlights the possibilities of exploiting the A1.1 level in the world of language training. Diagnostic evaluation, orientation in training, teaching, final evaluation and continuation of language training are put in relation with this pedagogical tool whose exploitation could bring a new breath to the literacy in our country: Better identified language needs, more appropriate training content and recognized certification. This article also attempts to resolve the confusion between literacy, FLE teaching and the fight against illiteracy of those who have attended school by insisting that the criterion of schooling be better taken into account.

Keywords: literacy, people who have never attended school, language training, language needs, level A1.1

Introduction

Actuellement, le taux d'analphabétisme en Algérie est, selon l'agence Algérie Presse Service qui cite un communiqué de l'Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes, de 12,33% (APS, 2016). Ce chiffre a le mérite de cerner globalement le phénomène en identifiant le nombre de personnes concernées par la non-maîtrise de la compétence scripturale.

Il est vrai que ce chiffre traduit une diminution continue du taux d'analphabétisme : selon le Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Population et le Développement, si on remonte au milieu des années 1960, celui-ci était de 74,6% en 1966, de 40% en 1990 et de 31,9% en 1998 (CNEAPD, 2002). Dix ans plus tard, en 2008, ce taux baisse jusqu'à 22,3% pour ne toucher que 14,77% de la population en 2015 (APS, 2015). Toutefois, ce chiffre montre également que la stratégie nationale d'alphabétisation, lancée par les pouvoirs publics en 2007, n'a pas donné les résultats escomptés. Celle-ci, pour rappel, prévoyait de mettre fin à l'analphabétisme en Algérie en 2016.

Ce constat n'est pas surprenant car les solutions d'un problème qui ne prennent pas en compte ses origines sont vouées par avance à l'échec. D'où l'intérêt de mettre en lumière les causes de l'analphabétisme. Celles-ci sont nombreuses : économiques et sociales (chômage et pauvreté), culturelles (inégalité dans la scolarisation des garçons et des filles et plurilinguisme), historiques et politiques (priorité d'autres préoccupations sociales) et institutionnelles (disparités affectant l'école et concernant le milieu rural et urbain) (Poncet, 2002 : 60-61). A celles-là

s'ajoutent l'échec scolaire et la déperdition qui persistent de façon inquiétante (CNEAPD, 2002).

Des actions en direction des déclencheurs de l'analphabétisme sont par conséquent incontournables pour aboutir à son éradication. L'action pédagogique, qui nous intéresse surtout, est tout aussi indispensable dans la mesure où elle traite ce phénomène après son apparition.

Au-delà des chiffres, des interrogations

Outre ces chiffres, que savons-nous sur la situation de l'analphabétisme en Algérie ? Peu de chose car beaucoup de questions restent sans réponse.

Concernant les personnes alphabétisées :

1. Quel est leur degré de maîtrise de l'écrit en fin de formation et comment l'évaluer ?
2. Au-delà des formations en alphabétisation, une suite de parcours est-elle envisagée ?

En ce qui concerne les personnes non encore alphabétisées :

3. Quel est leur degré d'analphabétisme à leur entrée en formation et quelle orientation envisager ?
4. Quel est leur profil ? (Tranche d'âge, sexe, actives ou non sur le plan professionnel, lieu d'habitation ? etc.).

Dans le but de partager une expérience française en matière de formation linguistique pour adultes peu ou pas scolarisés, nous tenterons de traiter quelques aspects de l'analphabétisme en Algérie en apportant des éléments de réponse aux interrogations que nous venons de soulever. Ceci contribuera à mieux faire connaître les pratiques en vigueur dans les structures de formation françaises de lutte contre l'analphabétisme. De plus, les pistes didactiques que nous suggérons peuvent susciter de nouvelles approches pour mieux traiter l'analphabétisme.

La maîtrise de l'écrit et le niveau A1.1 pour le français

La première interrogation concerne le degré de maîtrise de l'écrit des personnes alphabétisées en fin de parcours d'apprentissage et son évaluation. A ce propos, commençons par dire que dans un parcours d'apprentissage progressif, pour sortir de la sphère de l'analphabétisme, un apprenant doit développer des compétences de communication en compréhension, en expression et en interaction orales et écrites. Ces compétences langagières relèvent du niveau A1.1.

Le niveau A1.1 « résulte d'une segmentation qualitative et quantitative de la compétence à communiquer langagièrement que le niveau A1 du CECR décrit » (Mariela De Ferrari *et al.*, 2010 : 3). Les descripteurs de l'utilisateur A1.1 sont par conséquent issus de la synthèse des descripteurs du niveau A1. Dans le CECR, le niveau A1 est appelé niveau « introductif » ou « découverte » car c'est le premier niveau de l'échelle dans lequel l'apprenant découvre la langue (CECR, 2001 : 25). Le Cadre précise aussi que « le Niveau A1 (Introductif ou découverte, Breakthrough) est sans doute le « niveau » le plus élémentaire que l'on puisse identifier de capacité à produire de la langue » (*Ibid.* : 30). Le niveau A1.1, lui, est « situé « à mi-chemin », entre un « savoir zéro » et une compétence de niveau A1 (utilisateur élémentaire) » (Beacco *et al.*, 2005 : 16).

Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté		
Introductif : A1		Intermédiaire A2	Niveau seuil B1	Avancé B2	Autonome C1	Maîtrise C2
A1.1	A1.2					

La mise en place du niveau A1.1 a nécessité l'élaboration d'un référentiel pour définir ses contours ainsi que la certification qui en découle. Ce référentiel, pour être plus précis, spécifie les compétences communicationnelles et ses contenus (la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique - les activités relatives à l'oral et à l'écrit - les genres discursifs - les contextes et situations d'utilisation de la langue, les formes grammaticales et le lexique, etc.), les compétences scripturales en fonction des paliers d'apprentissage et enfin les épreuves de validation de ce niveau de langue.

La conception du référentiel A1.1 a nécessité une analyse exhaustive des référentiels s'adressant habituellement au public migrant peu ou non scolarisé apprenant le français « notamment le référentiel FAS-CUEEP que les formateurs connaissent bien » car c'est le référentiel de formation linguistique de base le plus utilisé dans les organismes de formation à visée d'insertion jusqu'à l'arrivée du référentiel A1.1 (Etienne, 2008 : 13). À celui-ci s'ajoute la prise en compte de descripteurs d'autres référentiels existants pour publics immigrés :

« - Les niveaux d'habiletés de l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (ALTE). Ce sigle est issu de l'anglais : Association of Language Testers in Europe.

- Les standards linguistiques canadiens de 2002 pour le niveau 1 (sur une échelle qui en compte 12) et la mise en relation avec le Test de connaissance du français (TCF) réalisé par le CIEP.

- *La certification initiale de compétence en français élaborée au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté.*
- *La nomenclature des niveaux de maîtrise de la langue française orale produite par l'IPTR (Institut de promotion des travailleurs) pour acquérir la nationalité française.*
- *L'échelle de niveaux de la « démarche pour l'évaluation, des niveaux débutants aux niveaux intermédiaires en français langue étrangère » de la Cimade » (Ibid.).*

Finalement, grâce au référentiel pour les premiers acquis en français, les formateurs en alphabétisation pourront offrir un enseignement adapté aux besoins spécifiques des apprenants. En fin de formation, lors des évaluations finales, les examinateurs, à leur tour, disposeront de repères précis pour évaluer les acquis des apprenants et préciser leur degré de maîtrise de la langue.

Aller au-delà du niveau A1.1

La seconde interrogation a trait à l'étape post-alphabétisation. Rappelons que le niveau A1.1 s'inscrit harmonieusement dans le CECR dans la mesure où il est issu du niveau A1. Les critères relatifs à ses compétences communicationnelles et à ses formes en résultent.

Du CECR, le niveau A1.1 retient aussi l'approche actionnelle. En effet, le parcours d'apprentissage conduisant le public peu ou non lecteur/scripteur vers une première maîtrise de la compétence écrite, c'est-à-dire de A.1.1 à A1, s'inscrit dans cette perspective qui conçoit l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches. Ces tâches, pas nécessairement langagières, sont accomplies dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Mariela De Ferrari *et al.*, 2010 : 7).

Ancré de la sorte dans le Cadre, le niveau A1.1 permet aux publics en apprentissage de l'écrit de s'inscrire dans une logique de parcours. C'est pourquoi, suite au développement de compétences langagières propres à l'A1.1, les apprenants disposeront des moyens linguistiques leur permettant de suivre un enseignement/apprentissage correspondant au niveau A1.2 et ainsi valider le niveau introductif A1.

Par ailleurs, le niveau A1.1 est validé par un examen qui donne lieu à la délivrance d'un diplôme par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) qui a vu le jour en 2006. Le DILF constitue ainsi un premier pas vers le DELF puis le DALF.

De cette manière, l'apprentissage étant valorisé, l'apprenant est motivé à poursuivre son parcours d'apprentissage et développer d'autres compétences langagières plus élaborées.

Besoins langagiers des apprenants parcours d'apprentissage

Venons maintenant aux personnes non encore alphabétisées. Celles-ci arrivent-elles toutes en formation avec le même niveau de langue ? Sûrement pas. En substance, certaines n'ont aucune connaissance de l'écrit. D'autres ont conscience de l'existence d'une correspondance entre phonèmes et graphèmes. Elles sont en mesure de percevoir, par exemple, le phonème /a/ dans des mots hyper-fréquents tels que « adresse » ou « café ». D'autres encore ont des stratégies qui relèvent surtout de l'analogie qui se base sur les connaissances graphophonologiques acquises. Ce procédé leur permet d'identifier des mots rencontrés quotidiennement dont la forme graphique rappelle des graphèmes connus. « jour » qui peut être associé à « bonjour », ou « toujours » par exemple.

Ces trois niveaux de maîtrise de l'écrit sont ceux que retient le référentiel A1.1 : le palier *découverte*, le palier *exploration* et le palier *appropriation*.

Le palier *découverte* est considéré comme la première phase où l'apprenant entre dans l'écrit et découvre ainsi l'univers de l'écriture. Au cours de cette étape, il prend conscience de la signification générale de l'écrit et ce qu'il lui permet dans sa vie de tous les jours. Qu'est-ce que la lecture ? Quelle est son utilité ? Quels sont les différents types d'écriture ? etc., sont autant de questions dont les réponses obtenues dans ce palier permettent de construire chez l'apprenant des « représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisées, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage » (Beacco *et al.*, 2005 : 170).

Le palier *exploration* est l'étape où se développent des compétences relatives au principe alphabétique (correspondance phonie/graphie) et à la fusion syllabique. Celle-ci permet de construire une conscience phonologique : discrimination visuelle à la lecture et auditive à l'écoute. Il s'agit ensuite de la développer progressivement par le recours aux mots les plus usuels de la langue. De cette manière, l'apprenant peut identifier de nouveaux mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et les mots déjà connus (Ibid. : 173).

Le palier *appropriation* « développe des stratégies de lecture pour aller vers la généralisation » (Etienne, 2008 : 14). Ces stratégies relèvent surtout de l'analogie qui se base sur les connaissances graphophonologiques acquises par l'apprenant. Ce procédé lui permet d'enrichir son répertoire lexical par des mots rencontrés quotidiennement.

Sachant que les apprenants arrivant en formation présentent une hétérogénéité de niveau en début d'apprentissage, il convient de distinguer les différences qu'ils manifestent par la mise en place d'une évaluation initiale qui permet d'orienter les apprenants vers un de ces trois paliers. Ils feront ainsi l'objet de parcours d'acquisition différents en termes de contenu et de durée de formation.

Contenu de formation et besoins des apprenants

Une formation appropriée est donc synonyme de formation qui prend en compte les besoins langagiers des apprenants. Mais encore faut-il bien identifier ces besoins et les adapter au profil des apprenants : l'âge (adolescent, jeune adulte ou adulte), le sexe, le statut professionnel (travailleur ou non, emploi exercé, femme au foyer), le motif incitant à suivre la formation (trouver un travail, contribuer à la scolarisation de ses enfants, se familiariser avec le courrier administratif, etc.).

Mettre en place un programme de formation « implique une connaissance approfondie du contexte, des publics et de leurs besoins. Ce n'est qu'alors que le formateur peut établir des objectifs de formation réalisables et mettre en œuvre un enseignement adapté » (*Ibid.* : 64). La prise en compte des situations que vivent les apprenants, des documents qu'ils auront à lire, à écrire, à comprendre et des sujets qu'ils auront à aborder est par conséquent incontournable (*Ibid.* : 63).

L'individualisation d'un programme de formation implique une définition des objectifs d'enseignement, une définition des contenus d'enseignement et une structuration de la formation (*Ibid.* : 63-113)

Comme le référentiel A1.1 dresse aussi les contextes d'utilisation de la langue qu'il divise en domaines (privé, public et professionnel) et les situations linguistiques (*acheter, faire des courses, se nourrir, se loger, utiliser les services de santé*, etc.), il offre la possibilité de personnaliser les formations.

Scolarisation et analphabétisme

A ces quatre questions s'ajoute celle de la scolarisation qui nous semble non moins importante car elle crée quelquefois la confusion entre deux publics distincts que sont les personnes scolarisées et les personnes peu ou jamais scolarisées :

5. Les personnes admises en formation ont-elles été déjà scolarisées ?

A première vue, la question peut paraître inopportune car l'analphabétisme renvoie à une situation marquée par l'absence de scolarisation. Cependant, il arrive que des personnes déjà scolarisées soient admises en cours d'alphabétisation car,

bien que sachant lire et écrire en langue première, elles ne maîtrisent que superficiellement, ou pas du tout, l'aspect scriptural de la langue qu'elles souhaitent apprendre.

La distinction public scolarisé/public peu ou non scolarisé est donc essentielle. En effet, les Algériens ayant été scolarisés qui apprennent le français, même s'ils ne savent pas lire et écrire cette langue, ne relèvent pas d'une situation d'analphabétisme mais de FLE. Il serait par conséquent inapproprié de mettre sur le même pied d'égalité des apprenants possédant des capacités de traitement de l'apprentissage absolument différentes. Des différences majeures distinguent les publics non scolarisés des publics scolarisés. Si l'oral, à un niveau de langue infra A1.1, peut être traité de la même manière avec un public scolarisé et non scolarisé, il en est autrement pour l'écrit car dans le traitement de celui-ci « il ne s'agit pas de transférer des concepts d'une langue à l'autre, voire d'une graphie à l'autre (par exemple pour des étudiants d'origine asiatique ou arabe), mais d'acquérir une compétence. Celle-ci n'est pas seulement communicative, mais bien technique » (*Ibid.* : 13-14). De plus, les personnes scolarisées apprennent généralement plus vite car elles ont déjà été confrontées à la situation d'apprentissage en classe. En d'autres termes, elles sont habituées aux exigences de l'apprentissage et possèdent des compétences liées aux pratiques de l'écrit, ce qui n'est pas le cas des autres.

Alphabétisation et illettrisme dans le cas de l'apprentissage de la langue première (l'arabe essentiellement) et alphabétisation et FLE dans celui de l'apprentissage du français doivent être traités séparément.

Bibliographie

Algérie presse service. 2015. *L'Office national d'alphabétisation célèbre mardi à Batna la journée mondiale de l'alphabétisation.*

<http://www.aps.dz/societe/28233-l-office-national-d-alphab%C3%A9tisation-c%C3%A9l%C3%A8bre-mardi-%C3%A0-batna-la-journ%C3%A9e-mondiale-de-l-alphab%C3%A9tisation> [consulté le 2 novembre 2016]

Algérie presse service. 2016. *La stratégie nationale d'alphabétisation, une expérience unique en Algérie.* [En ligne] : <http://www.aps.dz/societe/46246-la-strat%C3%A9gie-nationale-d%E2%80%99alphab%C3%A9tisation,-une-exp%C3%A9rience-unique-en-alg%C3%A9rie> [consulté le 2 novembre 2016].

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.

Centre national d'études et d'analyse pour la population et le développement. 2002. *Analphabétisme et alphabétisation en Algérie.* [En ligne] : <http://www.ceneap.com.dz/Pdf/L43.PDF> [consulté le 25 octobre 2016]

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

De Ferrari, M. et al. 2010. *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte. Du niveau A1.1 au niveau A1. Un référentiel en cours d'expérimentation*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

[En ligne] : <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Du-niveau-A1.1-au-niveau-A1.pdf> [consulté le 17 octobre 2016].

Etienne, S. 2008. *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier.

Lalileche, N. 2015. « Enseignement/apprentissage donnant accès au niveau A1.1 et besoins langagiers des apprenants peu ou non scolarisés : Analyse de la situation dans les centres de formation français ». *Revue des Sciences Sociales*, n° 20, p. 10-18, Université de Sétif 2. [En ligne] : <http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=1367> [consulté le 15 octobre 2017]

Poncet, M. 2002. L'alphabétisation en Algérie. In : *Economie & Humanisme*, n° 363, p. 59-61. Disponible sur : http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r363_59_alphab_algerie.pdf [consulté le 17 octobre 2016]

Notes

1. Précisons aussi que ces dernières, selon leur degré, peuvent être aussi à l'origine de l'illettrisme.
2. Il s'agit du *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* (voir bibliographie).
3. FAS-CUEEP : Fond d'action sociale - Centre Université Economie d'Education permanente.
4. Le domaine éducationnel n'est pas retenu par le référentiel car il ne semble pas être adapté au public peu ou non scolarisé. Néanmoins, il y fait référence dans la dernière situation d'utilisation de la langue « Commencer à gérer son apprentissage » (Beacco *et al.*, 2005 : 56).
5. Pour ceux qui apprennent l'arabe langue maternelle en raison d'une maîtrise insuffisante de cette langue, il existe une troisième catégorie non encore prise en compte : les personnes en situation d'illettrisme.



Formation des talents en trois compétences et modèle d'enseignement innovant du français langue étrangère¹

FENG Hongyan

Université du Pétrole de Chine, Chine

fenghychina88@163.com

LI Jun

Université normale de la Capitale, Chine

lijunfrench@163.com

Résumé

Selon l'accord de coopération passé entre l'Université du Pétrole de Chine (UPC) et les entreprises, un nouveau modèle a vu le jour pour la formation des talents chinois et étrangers en trois compétences. Pour répondre aux exigences liées à la formation linguistique des talents chinois et étrangers en vue de l'acquisition d'une compétence en langue étrangère, les enseignants cherchaient à concevoir un modèle d'enseignement adapté. Dans cette perspective, nous nous sommes inspirées d'un modèle d'enseignement innovant du français langue étrangère (FLE) pour former des étudiants chinois à ce programme de coopération. Ce modèle, qui a beaucoup réussi, comprend des innovations au niveau des méthodes, des techniques et des stratégies d'enseignement, la création d'une ambiance linguistique en vue de l'évolution des résultats d'apprentissages. Ce modèle d'enseignement innovant du FLE s'est montré efficient et cela est justifié par la vivacité de l'enseignement, la satisfaction des étudiants et des entreprises ainsi que celle de l'UPC.

Mots-clés : talents chinois et étrangers avec trois compétences, formation des talents, modèle d'enseignement innovant du FLE

تدريب المواهب في ثلاثة اختصاصات وتعليم مبتكر نموذج

المخلص: وفقا لاتفاق التعاون بين جامعة البترول الصينية (CPU) والشركات، ظهر نموذج جديد لتدريب المواهب الصينية والأجنبية على ثلاث مهارات. من أجل تلبية متطلبات التدريب على إتقان اللغة الأجنبية للمواهب الأجنبية والصينية، سعي معلمو اللغة الأجنبية لتصميم نموذج متكيف للتدريس. من هذا المنظر، استلهمنا نموذج تعليم مبتكر للغة الفرنسية كلغة أجنبية (ELF) لتدريب الطلاب الصينيين في برنامج التعاون. يتضمن هذا النموذج، الذي حقق نجاحًا كبيرًا، ابتكارات في أساليب التدريس، خلق أجواء لغوية، تصميم استراتيجيات وتقنيات للتدريس وتطوير نتائج التعلم. أثبت هذا النموذج التدريسي المبتكر للغة الفرنسية كلغة أجنبية (ELF) فعاليته وهو ما برره حيوية التدريس، ورضا الطلاب والشركات و الجامعة.

الكلمات المفتاحية: مواهب صينية وأجنبية تتمتع بثلاث مهارات - تدريب المواهب - نموذج التدريس المبتكرة للفرنسية كلغة أجنبية

Talent Training in Three Competencies and Innovative Teaching Model of FLE

Abstract

Following the cooperation agreements made between the China University of Petroleum (UPC) and companies, a new model for the formation of Chinese and a foreign talent with three competences was born. To fulfill the requirements related to the formation of the linguistic ability in foreign language of the talents, the foreign language teachers sought to design an adapted model of teaching. From this point of view, we have been inspired by an innovating model of French teaching to train Chinese students for the program of cooperation. This model had a lot of success, and it is constituted of innovations such as the teaching methods, the creation of linguistic atmosphere, the design, the strategy and the technique of teaching, and the evolution of training results. This innovating model of French teaching has proved its efficiency and it is justified by the vivacity of teaching, the satisfaction of the students, the companies as well as the UPC.

Keywords: Talents with three competences, formation of talents, innovating model of French teaching

1. Le contexte

Dans le futur, la concurrence mondiale va engendrer une course aux talents. Ces derniers sont considérés comme un atout fondamental et précieux pour un pays. Quant aux talents de haut niveau, ils constituent un facteur déterminant pour la réussite, le développement et la croissance d'un pays. Cependant, la formation des talents dépend de l'éducation. Les établissements de l'enseignement supérieur constituent le berceau de la formation des talents. A ce titre, ils se doivent de prendre en charge l'innovation et la réforme de l'éducation à même de former de nouveaux talents adaptés au besoin de l'époque actuelle. N'oublions pas que ces talents sont indispensables au développement d'un pays. Et comme disait Qian Xuesen, un grand scientifique chinois « *Sans innovation, il n'y a pas de talents* ».

Actuellement en Chine, les établissements de l'enseignement supérieur jouent un grand rôle dans l'exploration et la formation des talents novateurs. En effet, de nombreux instituts ont vu le jour et assurent avec succès cette formation. A titre d'exemple, l'Université de Zhongnan a formé des talents novateurs en ingénierie environnemental comprenant un « centre d'innovation de la technologie et un système de responsabilité de guide-mentor aux études » (He, 2007 : 48-49) ; l'Institut de finance et d'économie de Guangxi a adopté un modèle "3+1" de formation (3 années d'étude en Chine et une année d'étude à l'étranger) avec un système d'enseignement bilingue tel que le français et le chinois (Zhang, 2010 : 160-161). Ce dernier institut a réussi à former des talents possédant un savoir-faire conséquent et maîtrisant à la fois une langue moins pratiquée (Cuq, 2003) et des connaissances

en commerce et en management. Il est à souligner que c'est grâce à ces nouveaux modèles de formation adaptés au besoin de l'époque actuelle, que nous avons réussi à former un certain nombre d'excellents talents novateurs. Ces derniers, qui sont très demandés sur le marché du travail, contribuent d'une manière positive au développement du pays et apportent un nouveau dynamisme à la nation.

L'Université du Pétrole de Chine (UPC) (Huadong) a pour spécialité principale l'ingénierie du pétrole. Il y a aussi d'autres domaines comme les sciences, la technologie, le management, la littérature, le droit, etc., mais ces spécialités permettent juste d'apporter un appui au rayonnement de l'UPC. Son ingénierie du pétrole est une spécialité qui a atteint un niveau international avancé et qui arrive en première position en Chine. Selon les enquêtes précédentes sur le marché du travail, la coopération entre UPC et des entreprises a vu naître un tout nouveau modèle de formation des talents chinois et étrangers. Ce nouveau modèle renferme trois compétences :

- une compétence consacrée à la spécialité surtout du pétrole ;
- une compétence concernant une seconde langue étrangère ;
- une compétence ciblant la pluridisciplinarité.

Ce modèle s'est avéré, d'une part, très performant aussi bien au niveau international des talents qu'à celui de la qualité de l'emploi. En effet, la formation des talents chinois et étrangers en trois compétences a permis aux entreprises pétrolières comme SINOPEC, CNPC, CNOOC de s'imposer sur le marché international. D'autre part, ce modèle a montré que l'UPC avait une formation de bonne qualité dans le domaine du pétrole, du transport pétrolier et du gaz et de l'exploration géologique.

2. Le modèle de formation des talents chinois et étrangers en trois compétences

Le modèle de formation des talents chinois et étrangers en trois compétences est le produit d'une coopération fructueuse et bénéfique entre UPC et les entreprises. Par suite d'un accord de coopération à long terme, ce sont les entreprises qui expriment leurs besoins en talents et subventionnent le programme de coopération et c'est l'UPC qui se charge de former les talents répondant aux besoins exprimés par les entreprises.

Le but de ce nouveau modèle de formation est donc de former les talents chinois et étrangers avec trois compétences. La première compétence consiste à doter les étudiants chinois et étrangers d'une maîtrise des connaissances professionnelles surtout en pétrole ; la deuxième compétence prépare les étudiants chinois

et étrangers à la maîtrise d'une autre langue étrangère en plus de l'anglais ; la troisième compétence vise à familiariser les étudiants chinois et étrangers avec les connaissances pluridisciplinaires de base telles que le management, la finance et la comptabilité ou le droit.

A partir de l'année 2006, l'UPC a signé des accords de coopération avec plusieurs entreprises : Liaohe Oilfield, Shengli Oilfield et SINOPEC. Depuis cette date, l'UPC a formé plusieurs promotions de talents excellents (licenciés ou chercheurs). Le taux d'emploi des formés a avoisiné les 100%. Les talents chinois et étrangers ont trouvé un écho favorable auprès des sociétés, et de ce fait, les accords de coopération entre UPC et les entreprises se renforcent d'année en année.

Pour le recrutement des étudiants, l'UPC opère de la manière suivante :

- Dans un premier temps, nous demandons aux étudiants chinois et étrangers (dont la langue maternelle est le français, l'espagnol ou l'arabe), qui sont inscrits en deuxième année au département de pétrole à l'UPC, de s'enregistrer volontairement auprès de l'administration.
- Dans un deuxième temps, les étudiants sont sélectionnés par voie de concours. Ils sont évalués sur la base de leur capacité et les meilleurs sont retenus. Chaque année, soixante étudiants chinois et étrangers sont recrutés.
- Dans un troisième temps, les étudiants sont répartis en deux groupes : trente étudiants entrent dans le groupe de français, les trente autres sont tour à tour orientés, soit dans le groupe d'espagnol, soit dans le groupe d'arabe, une fois tous les deux ans. Mais tous les étudiants étrangers doivent apprendre le chinois comme seconde langue étrangère exigée.

Pour la répartition des tâches de formation aux talents sino-étrangers, elle se réalise comme suit :

- d'une part, le département de pétrole et les entreprises prennent en charge la formation théorique et pratique de la compétence professionnelle des étudiants chinois et étrangers et les départements associés et les entreprises assurent la formation en compétence pluridisciplinaire des étudiants chinois et étrangers ;
- d'autre part, le département des langues étrangères se charge de la formation des étudiants chinois en langue étrangère et le département international s'attache à la formation des étudiants étrangers en langue chinoise. Indiquons au passage que les entreprises ne peuvent pas assurer la formation linguistique. Il y a lieu de signaler que la compétence en langue étrangère est devenue la clé de voûte de la réussite de la formation des talents en trois compétences.

Pour les exigences de la compétence linguistique, les étudiants chinois et étrangers reçoivent un enseignement de 600 heures de cours de seconde langue étrangère. Les compétences à installer sont : la compréhension de l'oral ; l'expression orale ; la compréhension de l'écrit ; la maîtrise de la traduction ; la capacité à lire des dessins, des contrats ou des appels d'offres à l'aide du dictionnaire.

3. Le modèle d'enseignement innovant du FLE selon la perspective citée plus haut

Pour ce groupe de francophones sélectionné pour suivre ce programme de coopération à l'UPC, les étudiants chinois doivent apprendre le FLE et les étudiants étrangers continuent à apprendre le chinois durant quatre semestres avant l'obtention du diplôme de licence ou de master.

Face au modèle traditionnel d'enseignement du français à l'UPC qui ne correspond pas aux exigences liées à la compétence du FLE, les enseignants avaient heureusement, pour chaque semestre, toute latitude d'arrêter le volume horaire consacré à l'enseignement du français, de planifier la progression des apprentissages et de proposer les objectifs d'enseignement. Grâce à cette liberté d'action, les enseignants de français ont fait une avancée décisive dans le domaine de la pratique.

3.1. Innovation sur la méthode d'enseignement

3.1.1 Sélection et introduction d'une langue intermédiaire convenable

Pour la plupart des étudiants chinois, le français est une nouvelle langue étrangère. A ses débuts, le chinois est la meilleure langue intermédiaire, parce que les consonnes, les voyelles orales et les voyelles nasales de la phonétique française ressemblent par leur fonction au Shengmu, au Yunmu et au Biyin qui sont à l'origine du Pinyin chinois. Par ailleurs, certains phonèmes français peuvent être obtenus à partir de la réalisation de phonèmes chinois. C'est le cas par exemple des phonèmes comme [f], [s], [k] et [g].

Durant la période d'apprentissage de la grammaire française, il est préférable d'introduire l'anglais et de profiter, en même temps, du chinois afin de faciliter l'explication et la compréhension. Ceci s'explique par le fait que l'anglais est leur première langue étrangère et que le français a une ressemblance particulière avec l'anglais. Par exemple, à la question : « *Quelle est la différence entre "et" et "avec"?* », ces deux mots ont la même traduction en chinois. Nous pouvons répondre directement que c'est la différence entre "and" et "with" en anglais. Une telle réponse simplifie la compréhension chez les étudiants.

La pratique de l'enseignement du français démontre qu'il ne faut pas parler français tout le temps en classe aux étudiants chinois, et que la langue intermédiaire utilisée par l'enseignant doit dépendre de la phase d'apprentissage et du contenu d'enseignement. De plus, il est interdit que la langue intermédiaire joue le rôle principal dans le processus d'enseignement. Il faut savoir bien s'en servir. Si nous nous servons correctement de la langue intermédiaire, les étudiants peuvent interagir activement et communiquer de temps en temps avec les enseignants. De ce fait, l'efficacité de l'enseignement en classe se trouve grandement améliorée.

3.1.2 Application du transfert positif de l'anglais par comparaison entre les langues française et anglaise

« Lorsque les apprenants sont en contact avec deux ou plusieurs langues, ils peuvent transférer consciemment ou inconsciemment certaines expressions d'une langue familière dans une langue inconnue. Cela peut produire des effets positifs ou des effets négatifs » (Odlin, 1989 : 6).

Telle est la théorie célèbre du transfert linguistique développée par Terence Odlin. Selon la célèbre théorie de la grammaire universelle créée par Noam Chomsky : « La grammaire universelle est une série de principes, de conditions et de règles qui constituent les langues, et elle se trouve au cœur du langage humain » (Chomsky, 1976 : 29). La grammaire universelle que Chomsky considère comme un dispositif dans le cerveau humain, aide l'humain à acquérir une autre nouvelle langue humaine. Ces deux théories prouvent l'existence du transfert positif du langage, et deviennent la base théorique pour l'enseignement de comparaison de langues française et anglaise.

Il y a aussi deux conditions nécessaires pour pratiquer l'enseignement de comparaison de langues française et anglaise. Premièrement, les grammaires anglaise et française ont beaucoup des règles identiques ou similaires ; deuxièmement, les enseignants de français et les apprenants ont un bon niveau d'anglais. L'objectif de cette stratégie d'enseignement est d'aider les apprenants à saisir rapidement les connaissances du français, de développer en même temps la capacité d'auto-apprentissage du français, de surmonter les transferts négatifs de l'anglais acquis. Donc, les enseignants de français doivent savoir comment utiliser le bilinguisme pour faciliter l'acquisition des connaissances du français, comment profiter du transfert positif et veiller efficacement au transfert négatif de l'anglais.

A l'UPC, les enseignants ont, d'abord, effectué ces dernières années des recherches dans la comparaison de langues française et anglaise. Comme fruit

de réalisations de recherches, Madame le professeur Sun Chenrong et l'auteur de cet article ont rédigé un livre : « *Etude comparative des grammaires française et anglaise* ». Pour l'enseignement du français dans le cadre du programme de coopération, les enseignants de français se servent amplement de ce livre, et proposent aussi des diaporamas au sujet de la comparaison de langues française et anglaise à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Par exemple, l'enseignant donne des tâches et demande aux étudiants de préparer en petit groupe la grammaire française à l'aide des connaissances acquises en anglais. Le petit groupe choisi fait alors en classe un exposé oral et les autres petits groupes le complètent et le corrigent. Ensuite, l'enseignant expose l'appréciation et la conclusion sur les points importants des connaissances françaises en s'appuyant sur les diaporamas afin de résoudre le problème des points difficiles. Les étudiants ont finalement eu une forte impression. La plupart des étudiants peuvent obtenir une note de 80 points au TFU4 (test national de niveau quatre du français en Chine) après 260 heures de cours de français. De ce fait, les étudiants chinois atteignent à l'avance les objectifs fixés par ce programme de coopération et possèdent ainsi une forte capacité d'auto-apprentissage du français.

3.2. Innovations sur la création d'ambiance linguistique propice à l'enseignement et à l'apprentissage

3.2.1 Etablissement des relations de partenariat entre les langues

A ce jour, l'UPC compte environ 720 étudiants étrangers venant de 61 pays différents. Ils ont pour langue maternelle l'anglais, le français, l'espagnol, le russe ou l'arabe. Lorsque les étudiants francophones sont recrutés pour suivre ce programme de coopération, la première mesure que nous prenons, c'est d'instaurer un partenariat entre la langue française et la langue chinoise. Cette initiative permet à chaque étudiant chinois d'avoir un étranger francophone comme partenaire parmi le groupe du français.

Ce partenariat donne lieu à des échanges entre étudiants. En effet, dès leur première rencontre, les étudiants chinois et leurs partenaires communiquent et échangent leurs points de vue sur leurs études, sur leur culture ou bien sur toute autre chose en partageant leur langue maternelle. C'est ainsi qu'ils se rendent visite dans les dortoirs pour connaître plus d'amis étrangers et surtout pour comprendre la vie des uns et des autres. C'est ainsi qu'ils voyagent et rendent visite ensemble à des familles chinoises pour découvrir leur culture. De plus, les étudiants chinois accompagnent régulièrement leurs partenaires francophones pour faire du shopping, pour aller dans les établissements bancaires, chez le médecin, etc.

Lors de l'exécution de ces différentes tâches quotidiennes, le recours à la langue se fait naturellement et continuellement, et ce procédé engendre une forte motivation d'améliorer la langue cible. Ce partenariat renforce non seulement leur lien d'amitié, mais améliore aussi leur expression orale en français ou en chinois, enrichit leur vocabulaire et favorise l'apprentissage de scénarios réels. En résumé, l'apprentissage de la langue française ou chinoise se fait dans les activités scolaires et extrascolaires ou dans la vie quotidienne. L'idée est que « Lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère est une façon de s'ouvrir sur l'autre et de découvrir sa culture pour s'enrichir et se développer culturellement et personnellement, les langues-cultures y compris le français et sa culture peuvent être utilisées parmi tant d'autres moyens » (Fu, 2012 : 30).

3.2.2. Organisation des activités de second ordre

Nous avons tout d'abord réalisé une série d'activités de second ordre pour réunir tous les étrangers francophones à l'UPC afin de mobiliser les ressources des « enseignants français », pour créer une ambiance de langue française et pour améliorer la compétence linguistique en français des étudiants chinois. Il y a des exemples : nous encourageons les étudiants chinois et étrangers à participer dans « le salon du français », à jouer aux jeux intéressants, à débattre de sujets culturels et à prendre part à bien d'autres formes d'activités innovantes ; nous proposons des discours sur la culture française, des compétitions sur la langue française, sa culture et des affiches en français, des projections de films français durant une période d'un mois, etc. Par ailleurs, il faut souligner que certains cours, qui servent à développer la compétence pluridisciplinaire et qui sont assurés par des enseignants de français avec un deuxième diplôme lié à la discipline, permettent aux étudiants chinois et étrangers de travailler en équipe. C'est ainsi que pour l'exécution de travaux en commun, chaque petit groupe du partenariat doit préparer un rapport écrit en français et en chinois et le présenter à l'aide de diaporamas. La langue utilisée pour la présentation du rapport est soit le français, soit le chinois, soit la langue étrangère de l'étudiant selon la difficulté du contenu.

Lesdites activités de second ordre sont en conformité avec le concept didactologique « éducation par les langues-cultures » (Galisson, 2002 : 498) avancé et défendu par Robert Galisson. En effet, selon la traduction de Monsieur Fu Rong, les opinions principales de Robert Galisson signifient que « L'enseignement du FLE peut et doit remplir la mission de formation aux langues-cultures et celle d'éducation des apprenants par les langues-cultures. L'enseignement du FLE se développe de la formation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures, jusqu'à ce que les étudiants se développent grâce aux langues-cultures acquises » (Fu, 2009 : 40).

3.3. Innovations sur la conception, la stratégie, les techniques d'enseignement

3.3.1 Centration sur les étudiants et enseignement interactif fréquent en petite classe

Dans ce programme de coopération, le groupe du français compte généralement entre 20 et 30 étudiants chinois. Ce nombre de talents formés en français répond exactement aux besoins exprimés par les entreprises chaque année. Les riches activités d'enseignement que nous proposons relèvent de la volonté de centrer l'enseignement sur les étudiants : contrôle de la réalisation des phonèmes français de chaque étudiant chinois pour vérifier sa maîtrise du système phonétique français ; exercices oraux à tour orientés sur un nouveau point de grammaire (par exemple, l'expression de la négation en langue française) pour vérifier leur compétence grammaticale ; jeux intéressants tels que jeux de mots avec le français du pétrole classés par ordre alphabétique (par exemple, azimuth → bop → cutting → débordement → explosif → fracture explosive → gaz ...) ; la construction de noms communs français (par exemple, avec un nom renfermant le mot "puits" : le puits de pétrole → le forage de puits → le puits non tubé → le puits tubé → l'irrigation à eau de puits → l'arrêt d'éruption dans un puits de forage → la fermeture du puits), la récitation de proverbes français pour renforcer la mémorisation des mots et expressions ; le rapport oral journalier que les étudiants préparent à l'écrit, tour à tour, et que les enseignants corrigent avant qu'il soit exposé ; la discussion autour de certains sujets où les étudiants prennent librement la parole et où les enseignants font à la fin la synthèse.

A la fin des activités, les enseignants de français saluent, à chaque fois, les progrès réalisés par les étudiants et les exhortent à accomplir plus de performances les prochaines fois. C'est ainsi que les enseignants félicitent et encouragent continuellement leurs étudiants. Grâce à cela, les étudiants auront une attitude plus positive, une plus grande progression et d'excellentes performances. Visiblement, la centration sur les étudiants et l'enseignement en petite classe favorisent une réaction positive entre les enseignants et les étudiants. Cet ensemble d'interactions existe entre « enseigner » et « apprendre », et également dans la sympathie affective entre les enseignants et les étudiants.

En outre, l'enseignement en petite classe a des avantages :

- Chaque étudiant a la possibilité de prendre librement la parole en classe. Par la même occasion, il subit un "contrôle" et cela le pousse à se concentrer sur le cours de français avec une plus grande attention afin d'une plus grande efficacité.

- Les enseignants peuvent dominer la situation de chaque étudiant. D'une part, ils peuvent fournir en temps réel une aide à certains étudiants ; d'autre part, quand ils répartissent les étudiants en équipe, les enseignants savent qui seront les meilleurs partenaires capables de se compléter en qualité afin de leur faire accomplir avec succès les tâches communes. Il y a lieu de souligner qu'il est indispensable de se concentrer sur le niveau global du groupe et de prêter attention aux différences individuelles pour que les membres du groupe se complémentent en qualité, qu'ils coordonnent le développement et le progrès, que chacun bénéficie de la coopération du petit groupe à des fins d'interaction entre étudiants.

3.3.2 Concentration sur les activités du tutoriel en phase de progression rapide d'apprentissage du français

Compte tenu du fait que les étudiants chinois soient des débutants en français, au début, les enseignants et les étudiants jouent respectivement le rôle de transmetteurs et de destinataires de connaissances. A l'aide des activités diversifiées d'enseignement, les enseignants suscitent l'enthousiasme des étudiants pour qu'ils acquièrent agréablement plus de connaissances linguistiques.

Après 300 heures de cours de français, les étudiants ont une grande capacité linguistique et celle d'auto-apprentissage. Ils entrent dans une phase de progression rapide en français. A ce moment, les étudiants acquièrent des connaissances pas seulement au moyen des manuels chinois et étrangers mais aussi par l'intermédiaire de nombreux autres livres ou de l'Internet qui permettent aux étudiants d'accéder à d'immenses connaissances. Alors, les enseignants de français ne doivent pas continuer à se contenter de transmettre des connaissances en classe mais plutôt de jouer le rôle de guide, d'animateur. De ce fait, les étudiants pourront par exemple exécuter des tâches exigées par les enseignants en navigant sur des pages de réseau en français, en consultant des ouvrages ou des magazines français, voire des ouvrages en langue anglaise ou bilingue (français et autre langue moins pratiquée). En bref, le lieu où doivent se dérouler les activités ne doit pas se limiter uniquement à la classe. Il peut se faire devant un ordinateur, dans une bibliothèque, sur une scène, dans une salle de conférences ou d'autres lieux similaires. Il faut souligner que ces nombreux moyens et procédés pour acquérir la connaissance linguistique peuvent pallier efficacement les insuffisances des manuels.

Selon Velkova, « Les besoins langagiers ne peuvent pas être traités comme une notion isolée. Ils apparaissent comme un effet secondaire des besoins sociaux-culturels des apprenants, ce qui présuppose une analyse préliminaire des besoins des apprenants en fonction de leur profil. » (Velkova, 2012 : 175).

Afin d'encourager les étudiants à « utiliser le français durant leurs études et améliorer la pratique de cette langue », nous avons conçu certaines innovations :

- Une association créée en 2007 organise des stages de traduction et facilite aux étudiants l'entrée sur le marché du travail. Cette association demande aux étudiants d'assister activement aux stages de traduction et d'interprétation. Par exemple, les étudiants du groupe du français ont pu accomplir la traduction de plusieurs documents techniques provenant des entreprises. Ils ont pu aussi participer, à deux reprises, à la conférence internationale qui s'est déroulée à Qingdao ville, et ils ont inspecté et appris, sur place, les interprétations simultanées.
- La communication fréquente avec les anciens diplômés issus de ce même programme de coopération, sert à aider les étudiants qui sont en formation à agencer leur futur travail. Par ailleurs, nous aidons les étudiants en formation à établir des liens avec les anciens diplômés par courrier électronique ou sur QQ, afin de leur permettre de réaliser leur objectif et de mesurer l'écart existant entre leur niveau personnel et celui exigé par les nécessités réels du poste de travail et de combler ces différences le plus rapidement possible. En outre, vers la fin du cycle de formation du français, pendant le stage de traduction du français de pétrole, les étudiants en formation traduisent des documents authentiques tels que « lettres officiels », « contrats de travail », « offres de lettre » que d'anciens diplômés de l'UPC nous proposent et qu'ils jugent utiles pour le travail. Ces matériaux linguistiques présentent un grand intérêt pour les étudiants puisqu'ils les aident à acquérir un nombre de vocabulaire spécialisé nécessaire au métier qu'ils vont exercer, à élargir leur champ d'expérience et à consolider leur capacité professionnelle de traduction en langue française.

3.4 Innovations en matière d'évaluation des résultats des apprentissages

Dans le cadre de ce programme de coopération, la réussite de l'enseignement du français ne dépend pas du taux de réussite aux tests de niveau du français comme les TFU4, TFS4, TFS6, TFS8, TEF, ou TCF. Bien au contraire, les enseignants de français développent leurs propres méthodes d'évaluation des apprentissages. Tous les critères d'évaluation servent à mesurer leur capacité d'acquisition du FLE et le degré de connaissances liés à leur futur métier. Par conséquent, en nous référant aux expériences et aux recherches sur les pratiques d'enseignement menées dans le passé, nous avons, au fil des années, élaboré de nouvelles méthodes d'évaluation.

Ces nouvelles méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissages sont dotées d'un système intégré d'évaluation humaniste, ouvert et pluraliste. L'évaluation des apprentissages des étudiants ne repose pas uniquement sur les notes de contrôle :

- Premièrement, le contenu de l'évaluation est multiple. Il prend en compte l'évaluation des devoirs à l'écrit, de la dictée, de la sténographie, de la présentation des exposés oraux, du déroulement du stage de traduction, de la performance réalisée dans les compétitions en calligraphie du français, en récitation des poèmes français, en chansons françaises.
- Deuxièmement, les moyens d'évaluation sont pluriels. Nous passons par exemple de l'appréciation de l'exposé en petit groupe pour certains exercices, à l'estimation de tous genres de contrôles et de challenge des connaissances en passant par la conversation, la performance d'interaction entre partenaires de langues, les enquêtes sur la méthode d'apprentissage, le progrès des étudiants, l'évaluation des effets d'enseignement, etc.
- Troisièmement, l'évaluation se fait d'une manière progressive et tend à devenir objective vers la fin. Il faut considérer l'évaluation actuelle et celle partielle. Précisons que l'évaluation se fait en plusieurs étapes. Elle nous permet de réfléchir sur les effets de l'enseignement, et d'apporter les améliorations nécessaires à la future méthode.
- Quatrièmement, depuis des années, on préconise l'implication active des apprenants dans les processus d'évaluation. Dans ce cadre, nous avons adopté une évaluation mutuelle entre les enseignants et les apprenants. Située dans le courant des approches interactionniste et sociocognitive appliquées au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, cette évaluation mutuelle a montré des effets positifs pour les apprenants, en termes d'amélioration des connaissances ainsi que de développement de compétences évaluatives et réflexives (Sun, 2009 : 64-65).

4. Conclusion et perspective

Le modèle d'enseignement innovant du FLE a été réalisé durant la période faste de l'UPC. En matière de pratique d'enseignement, il a résisté à tous les défis. Ce modèle se veut une contribution à la formation des talents chinois et étrangers en trois compétences. Grâce à la haute qualité de ses contenus, il est devenu incontournable dans le domaine de l'innovation de l'enseignement.

Ce modèle d'enseignement innovant, très performant, a été bien accueilli et bien apprécié par les étudiants chinois. Six ans après ses études au programme de formation, un ancien diplômé du groupe de français nous a écrit :

« Tous mes camarades chinois se débrouillent actuellement très bien au travail. Dans les entreprises pétrolières sises à l'étranger où ils exercent, ils occupent des postes de grande responsabilité. L'apprentissage du français a toujours été notre meilleur souvenir. Nous voudrions tous remercier nos trois enseignants de français. Notre enseignement du FLE a été une parfaite réussite. En raison de notre grande capacité à communiquer en FLE, nous recevons beaucoup d'éloges des ingénieurs, des techniciens et des employés locaux » (Feng, 2014 : 30)

Il y a lieu d'ajouter que les talents français ayant bénéficié de ce modèle de formation sont très appréciés et très estimés par les responsables des entreprises qui ont fait confiance au modèle de l'enseignement du FLE réalisé par l'UPC. En novembre 2012, un séminaire sur la réforme et l'innovation de l'enseignement s'est tenu à l'UPC. Lors de la séance de présentation spéciale des entreprises telles que SINOPEC et CNPC, plusieurs chefs d'entreprises ont pris la parole et ont fait l'éloge de ce modèle :

« Les talents avec trois compétences, particulièrement qualifiés en langue étrangère moins pratiquée formés par l'UPC sont très performants. Parmi leur majorité, ils peuvent travailler comme ingénieurs et interprètes. Grâce à leur talent, ils sont devenus des personnes clés de l'entreprise. Nous allons continuer à approfondir la coopération dans ce domaine » (Feng, 2014 : 30).

D'ailleurs, l'UPC est toujours disposée à fournir un appui solide à ce modèle. Il nous faut signaler que, d'une part, de nombreux enseignants de langue étrangère moins pratiquée sont recrutés et que, d'autre part, un nouveau programme d'enseignement intensif des langues étrangères moins pratiquée est mis en place pour les enseigner dans les cours conventionnels. Ce programme propose une fois par an aux étudiants chinois intéressés d'acquérir des connaissances en langue russe, française, espagnole ou arabe à la faveur des cours conventionnels et progressifs dispensés pendant deux ans et demi. Une classe comptant une vingtaine de nouveaux étudiants est mise en place pour chaque langue. Son objectif est d'ajouter à la formation traditionnelle, une compétence spécifique à la langue étrangère moins pratiquée et de former plus de diplômés professionnels qualifiés en cette langue en conformité avec le programme de coopération liant les entreprises à l'UPC.

Signalons que le nombre d'étudiants de l'UPC qui souhaitent apprendre une langue étrangère moins pratiquée augmente d'année en année. Face aux défis et à cette forte demande, tous les enseignants de langue étrangère sont disposés à continuer à exploiter ce modèle d'enseignement innovant.

Même s'il faut reconnaître que ce modèle est de bonne facture, il n'en demeure moins qu'il est appelé à être bonifié. En raison de la demande accrue de talents par les sociétés, il nous est fait obligation de l'enrichir et de l'améliorer.

Bibliographie

- Borg, S. 2001 : *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Chomsky, N. 1976. *Reflections on Language*. London: Temple Swith.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et Seconde*. Paris : Clé International /Asdifle.
- FENG, H.Y. 2014. « Formation des talents en trois compétences et innovations du management d'enseignement ». *Formation des adultes en Chine*, n°18, p. 27-30.
- Fu, R. 2009. « Commentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et ses révélations pour l'enseignement de la langue étrangère en Chine ». *Education de la langue étrangère en Chine*, n° 3, p. 40.
- Fu, R. 2012. « Elaboration du curriculum de français langue étrangère à Beiwai: pour une éducation par le français langue-culture ». *Synergies Chine*, n°7, p. 21-34. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/fu.pdf> [consulté le 10 octobre 2017].
- Galisson, R. 2002. « Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *ELA* n° 128, p. 497-498.
- He, D.W. 2007. « Exploitation et pratique du modèle de formation des talents novateurs en ingénierie environnemental ». *Journal académique de l'éducation supérieure*, n° 3, p. 48-49.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University press.
- Sun, D. M. 2009. « Conception et pratique sur le système des cours de la langue étrangère avec 4R ». *Enseignement de la langue russe en Chine*, n° 3, p. 64-65.
- Velkova, A. 2012. « Les champs terminologiques visualisés dans l'enseignement du français aux étudiants-ingénieurs ». *Synergies Monde*, n° 9, p.171-180. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde9/velkova.pdf> [consulté le 10 octobre 2017].
- Zhang, J. Z. 2010. « Recherche sur le modèle d'enseignement bilingue pour celle de la langue étrangère moins courante basée sur la théorie Threshold ». *Sciences et technologie & développement des entreprises*, n° 8, p. 160-161.

Notes

1. Cet article doit beaucoup aux remarques et conseils avisés du Pr. Belkacem Bentaïfour de l'École Normale Supérieure d'Alger-Bouzaréah. Qu'il en soit ici vivement remercié. Il est aussi le fruit de réalisations de recherches supportées par deux projets 2015 山东省高校人文社科研究项目《校企合作下的“专业+外语+X”型国际化人才培养模式研究 (No: J15WC41) 和中央高校基本科研业务费专项资金 (No: 14CX04064B) 共同资助。
2. 钱学森先生说过“没有创新，就不会有杰出人才”。
3. “由培养学生的语言技能，发展到培育学生的语言文化技能，再通过语言文化育人”
4. “你们培养具有小语种特长的石油人才很了不起，现在都是公司的业务骨干和顶梁柱。我们将在该领域继续深化合作”



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Agir professoral et démarche intégrée autour des formes pronominales contrastées du verbe en arabe/français

Noureddine Bahloul

Université de Guelma, Algérie

Laboratoire Tradil

Université d'Annaba, Algérie

noureddinebahloul@yahoo.fr

Résumé

La classe des formes pronominales du système du français peut faire l'objet d'une réflexion étendue en didactique de la grammaire. Les recherches à versant comparatif tournant autour de cette question sont peu développées comme c'est le cas pour l'arabe et du français. En ce sens, l'apport des approches plurielles à l'instar de la didactique intégrée est indéniable et peut se négocier en termes de transfert de contenus et savoirs enseignables entre langue source et langue cible. Dans ce contexte, la présente étude se propose de réfléchir aux dysfonctionnements observés dans l'usage des pronoms compléments du français et leur implication didactique en situation de classe.

Mots-clés : formes pronominales, situation de classe, didactique intégrée, Apprentissage, langue source/langue cible

الفعل التدريسي والمقاربة الإدماجية حول أشكال الضمانر الشخصية في اللغة العربية و الفرنسية

الملخص: يمكن أن تكون ضمانر اللغة الفرنسية موضوع تفكير موسع في تعليمية النحو. البحوث المقارنة حول هذه الموضوع نادرة كما هو الحال بين اللغة العربية والفرنسية. في هذا الإطار، فإن مساهمة المناهج التعددية مثل «التعليمية الإدماجية» لا يمكن إنكارها، من حيث نقل المعرفة القابلة للتعليم بين اللغة المصدر واللغة الهدف. في هذا السياق، تهدف هذه الدراسة لبلورة الخلل في استخدام الضمانر الفرنسية و استنتاجاتها التعليمية.
الكلمات المفتاحية: اللغة المصدر/ اللغة الهدف - التعلم - التعليم المتكامل - الفضاء التربوي - نظام الضمانر.

Teaching action and an integrated approach around contrasted pronominal forms of the verb in Arabic and French

Abstract

The class of pronominal forms of the French system can be subject of an extensive reflection in didactics of grammar. Comparative research on this issue, as in the case of Arabic and French, is not well developed. In this sense, the contribution of pluralistic approaches such as integrated didactics is undeniable and can be

negotiated in terms of contents and teachable knowledge transfer between source and target language. In this context, this study proposes to reflect on the dysfunctions observed in the use of pronouns complements of French and their didactic involvement in class situation.

Keywords: Pronominal forms, classroom situation, integrated didactics, Learning, source language/target language

Introduction

La question de contact de langues s'inscrit, nous semble-t-il dans une perspective de recherche qui ne saurait être que plus éclairante sur la spécificité des systèmes linguistiques et leurs niveaux de complexification. En effet, dans une visée didactique, à titre d'exemple, l'attention peut être portée sur un ensemble de contraintes d'ordre syntaxico-sémantique voire pragmatique digne d'être discuté dans le cas des occurrences du paradigme pronominal du français et son corolaire en langue arabe. La contribution des approches plurielles dont l'apport considéré des études observées en didactique intégrée, s'attèlent à mettre en exergue l'intérêt de la proximité des langues voisines dans le transfert moins contraint de contenus notionnels pour ce qui est des langues en présence au sein d'un système scolaire prônant une éducation bi-plurilingue. Le projet bivalence (1992) conduit au Brésil, fait référence justement à une expérience autour de pratiques de classe où des systèmes proches servent de socle pour aider à la réflexion de postures méthodologiques plus opérantes en termes de stratégies d'enseignement. Toutefois, des langues éloignées comme l'arabe et le français peuvent soulever des interrogations autour des entrées d'ordre méthodologique en didactique convergente. Dans le cas qui nous intéresse, l'attention peut être focalisée sur un ensemble d'écarts imputables à des usages indus des formes pronominales compléments du français. Cette étude tend à réfléchir à la question de l'agir professoral par rapport à l'action enseignante dans sa singularité (Cicurel : 2013) et sa conjonction avec les attentes des apprenants confrontés aux difficultés de mise en usage des pronoms compléments du français.

1. Transitivité contrastive de l'arabe et du français

La confrontation aux langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est le plus souvent significative par rapport au phénomène de transgression de la norme linguistique reconnue aux systèmes mis en rapport contrastif par une population apprenante surtout en situation d'enseignement/apprentissage. En didactique de la grammaire, la découverte des règles d'usage et leurs mises en applications par les apprenants

dans des situations d'écrit ou celles relevant de l'ordre de l'oral, impose de se référer à une norme reconnue et attestée. Toutefois, la réalité du terrain expose les apprenants à des difficultés multiples où les lois linguistiques en vigueur sont transgressées. Cette situation est mise à mal tant par rapport à l'enseignant que du côté de l'apprenant. Dans le cadre de deux systèmes éloignés, l'appropriation linguistique ne s'effectue pas sans incidence. En ce sens, les écarts qui en découlent sont révélateurs de stratégies individuelles dignes d'intérêt en termes d'apprentissage, surtout s'il s'agit de langues marquées par une distance interlinguistique assez importante.

Dans ce contexte, l'arabe et le français présentent un cas de langues où les difficultés de passage d'un système à l'autre permettent de renseigner- en situation de classe- sur des transferts d'expressions idiomatiques emblématiques d'une pratique langagière à caractère triglossique : arabe littéral /français : arabe dialectal. Les emplois transitifs, à titre d'exemple, représentent un cas de figure digne d'être étudié dans le cadre de cette réflexion. Par ailleurs est-il à souligner que la structure phrastique de l'arabe et celle du français revêtent une complexité par rapport aux constituants immédiats en distribution. Si le français présente un ordre pertinent pour ce qui de la hiérarchie des unités de rand en distribution complémentaire (SN+SV+ (SP), l'arabe au contraire, présente une distribution autre des classes grammaticales où par exemple, la phrase de base est introduite plutôt par une forme verbale (SV+ (SP) qu'un substantif à fonction sujet en rappelant que le paradigme nominal sujet est un constituant suggéré sémantiquement par cotexte verbal

1.1. Les emplois transitifs du système du français et leur complexité

Dans le cas des formes pronominales du français (Martinet : 1980) note une caractérisation du paradigme des pronoms, à savoir l'opposition formes légères/formes lourdes : l'auteur entend par formes légères, les formes agglutinées au verbe (Tu le lui as dit). Quant aux formes lourdes, elles apparaissent hors du groupe verbal (toi, moi, elle, Dis-le-moi). Les études qui s'orientent sur les tournures transitives tendent de mentionner l'aspect complexe de ce fait de langue qui, traduit non seulement des difficultés d'ordre définitoire mais présente entre autres une incidence au plan des implications pédagogiques. Cette complexité qui est d'ordre formel, accentue les difficultés de saisie de la phrase prédicative affectée de la valeur transitive. D. Creissels (1995) note que :

« [Lorsqu'] on confronte à des corpus (écrits aussi bien qu'oraux) le classement des verbes français tel qu'il figure dans les dictionnaires, on constate qu'il y a beaucoup moins de verbes obligatoirement transitifs qu'on ne le pense généralement, que beaucoup de verbes donnés comme intransitifs admettent des emplois transitifs, et que la vérité des emplois transitifs des verbes dépasse de beaucoup ce qu'enregistrent les dictionnaires ».

Les constructions transitives soumises au procédé de pronominalisation, se révèlent au plan pédagogique comme un niveau de résistance à l'apprentissage. Un public non natif comme celui qui nous intéresse dans cette étude, soit des apprenants de FLE, se trouve confronté souvent à des difficultés d'identification et de manipulation des constructions transitives du français. En effet, M. Riegel et al (2004) font remarquer que

« le complément d'objet [...] peut prendre toutes les formes du groupe nominal et des équivalents pronominaux [...] il se remplace par les formes correspondantes du pronom conjoint de la 3^e personne (Il le/la/les connaît) ou par en éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est objet d'une détermination non définie (Les fruits étaient excellents. J'en ai mangé / (un)/plusieurs/ quelques-uns) ».

Les relations syntaxiques entretenues entre objet/transitif, sujet/objet, objet/verbe sont nécessairement soumises à des contraintes d'ordre morphologique ou sémantique. L'opposition transitif/objet, à titre d'exemple, ne semble pas à notre sens déterminante pour rendre compte des cas qui répondent aux critères à partir desquels se construit le principe de transitivité.

Dans ce contexte, soulignons que les constructions transitives du français sont à même d'illustrer des cas de figure assez contraignants en termes de variantes structurelles. Cela s'étend des constructions transitives avec objet à celles réalisées à partir de l'effacement du complément : il boit du vin/il boit, il consulte les patients/il consulte. En ce sens, les emplois absolus, en l'occurrence les compléments dits internes, illustrent entre autres cette difficulté : je vis/je vis une vie d'enfer. Par ailleurs, la question du rapport duel entre passivation (*la mémoire est perdue par Sidonie.) et transitivité, formes unipersonnelles (Il arrive une voiture.) /et transitivité voire même transitivité et topicalisation (c'est une bonne idée, ce petit voyage), permettent d'illustrer des niveaux de connaissance résistant à l'apprentissage. L'enseignement de la transitivité par la pronominalisation inscrit une pratique pédagogique qui peut rendre compte de consignes écrites portant sur le test de discrimination d'une part entre les pronoms satellites du verbe pour reprendre une idée de G. De Salins (1996), à savoir l'usage de la 3^e personne du singulier (il) et le sujet dit apparent des verbes unipersonnels.

Une focalisation sur les pronoms toniques, soit leur / les à juste titre, mérite d'être explicitée en vue de dissiper l'ambiguïté sémantique que génère la marque du pluriel. Il va sans dire que le système de pronominalisation constitue une zone de résistance à l'origine d'émergence de déviations qui peuvent donner lieu à des fossilisations prévisibles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : « * je l'es dit qu'il ne s'agit pas de négliger son invitation ») pour je lui ai dit.

Nous convenons avec A. Coïaniz (1996) qu'il s'agit là d'une manipulation induite des sélections formelles (combinatoire) inhérentes à la distribution du paradigme pronominal dans ses co-occurrences nuancées. : (*il lui le a dit ; * je parle à lui, formes erronées). En situation d'apprentissage, ces constructions fautives représentent des indices d'un savoir non suffisamment maîtrisé. Ceci témoigne d'un certain niveau atteint par l'apprenant. Dans ce contexte, Cuq J.P (1996 : p. 56-57) parle de véritables phases intermédiaires.

Ces glissements signifient dans le sens de l'auteur qu'une partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir. Dans le cadre des pratiques de classes, une réflexion autour de la question de pronoms compléments du français peut susciter forcément un intérêt d'ordre pédagogique. De Salins.G-D (2000) conseille, à titre d'exemple, d'enseigner simultanément les pronoms atones ainsi que les pronoms personnels toniques. Aussi, l'auteur rappelle-t-elle que ceux-ci ont une valeur de renforcement ou une valeur d'insistance : (« **Moi**, je travaille dans un laboratoire »). Par ailleurs, une maîtrise parfaite du système de pronominalisation est un exercice qui requière une valeur pédagogique incontestable dans la mesure où ce micro-système grammatical sert de point d'appui à l'enseignement de contenus notionnels sous forme d'actes de parole, à savoir en l'occurrence la présentation, l'invitation, les remerciements, etc.

1.2. Les constructions transitives et leur niveau de complexification en langue arabe

L'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence, le français, en tant que système linguistique reconnu pour sa complexité, constitue une zone de résistance à l'apprentissage par rapport à un public non natif dont la langue véhiculaire de scolarisation - est l'arabe avec ses variétés intermédiaires. Les actions didactiques menées en matière de grammaire de FLE en contexte scolaire algérien n'échappent pas aux contraintes imposées d'une part, par la confrontation des systèmes linguistiques en contact (arabe/français) émergentes surtout dans les usages quotidiens, d'autre par certaines pratiques pédagogiques devenues inopérantes du fait qu'elles

ne s'articulent pas autour de démarches de classes « raisonnées » et suffisamment réfléchies dans ses choix méthodologiques. Est-il à rappeler que la situation socio-linguistique telle qu'elle se présente dans la pluralité linguistique qui la caractérise, traduit des pratiques langagières dynamiques qui permettent aux sujets locuteurs de communiquer dans une langue hybride qui est en fait ce mélange stratifié de l'arabe au contact du français.

Ce phénomène d'hybridation affecte aussi d'autres langues et/ou variétés linguistiques en présence, à savoir les variétés appartenant à la sphère berbérophone, une configuration de parlers qui ne fait l'objet d'une discussion dans le cadre de la présente recherche. Toutefois, il y a lieu de tenir compte des rapports qu'entretiennent les locuteurs algériens au contact du français créant ainsi un parler diglossique dynamique sur le plan conversationnel. En situation de classe, l'incursion de la variété dialectale de l'arabe littéral n'est pas sans conséquence sur les pratiques individuelles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'émergence d'écart à la norme linguistique du français comme langue d'enseignement (L2) peut traduire des situations didactiques mettant en exergue des besoins prégnants d'un public non natif exposé à des difficultés de codage de deux langues marquées par une distance interlinguistique assez importante.

Aussi, la question de transitivité soulevée autour du système de l'arabe, permet-elle d'approcher un fait de langue emblématique de complexité manifeste par rapport aux emplois transitifs dont dispose cette langue. Celle-ci présente deux variantes de phrases de base, à savoir une phrase verbale outre celle dite nominale : ces deux constructions syntaxiques sont soumises à une analyse syntagmatique relativement distincte de celle effectuée au niveau de la phrase canonique du français. En ce sens, l'ordre des syntagmes est pertinent en français. La phrase de base du français présente une certaine hiérarchie des unités linguistiques dont les constituants postverbaux sont soumis, à titre d'exemple, à des procédures assez contraignantes en termes de déplacement. Au contraire, la phrase verbale de l'arabe dispose, à juste titre, des formes grammaticales qui agréent le principe de détachement, à savoir le cas du complément d'objet : *اكل زيد التفاحة* / akala zeidun 'atufāhata/, *zeid a mangé une pomme*.

Aussi, le détachement du complément d'objet est-il possible en arabe : *اكلها زيد التفاحة* / 'atufāhata akala zeidun /. Au plan syntagmatique, ce que le français exprime par des moyens morphosyntaxiques, l'arabe le réalise à partir d'une sélection formelle d'ordre lexical :

الطقس جميل / 'ataqsu jami :lun / : phrase nominale (sujet/prédicat), *il fait beau* (phrase verbale).

D'un point de vue distributionnel, la phrase verbale arabe présente un nombre de cas de figure où il est possible d'approcher des emplois transitifs selon des contextes bien définis. Il est fréquent, à titre d'exemple, de noter dans le cas de l'arabe un dédoublement de l'objet premier sous forme de syntagmes nominaux comme l'illustre cet exemple :

علمنا النحو التلميذ / allamna anhwa \dot{c} atilmi :da / pour : « nous enseignâmes la grammaire [à] l'élève. (cf., R. Blachère : 1975).

Aussi, la double complémentation dans les phrases présentant : s + v + **cod** + **coi** s'effectue-elle en arabe selon d'autres procédures syntaxiques, d'où une juxtaposition de deux compléments d'objet direct : (s+ v + **cod1** + **cod2**). Ainsi, en mettant en rapport contrastif certains faits grammaticaux qui relèvent de cette complexité, des erreurs interférentielles restent-elles à notre avis envisageables, surtout pour des apprenants arabophones en phase d'initiation au français langue étrangère. En ce sens, les formes erronées récurrentes qu'il est possible de recenser bien souvent à l'écrit, traduisent des erreurs intralinguales dues à l'influence de l'arabe dialectal, soit des ratages de type : * elle le lave le visage et le donne à manger, parallèlement à / taqhsalu wajju wtmadlu yakul / en opposant ainsi : wajju (arabe dialectal) / wadjhuhu (arabe littéral), qui équivaut en français à : elle lui lave le visage. Elle le lui lave.

Dans le cas de public adulte, les erreurs ayant trait aux emplois transitifs, se traduisent par une confusion dans l'emploi des formes pronominales comme le confirment les exemples suivants : « Je parlerai de Marie à Paul ». « *J e lui la1 parlerai, pour je lui parlerai d'elle. Elle a déjà remis les clés à son ancien patron ». « *elle l'a déjà les remis / *elle les la déjà remis, pour elle la leur a déjà remise ». En fait, la distribution des pronoms compléments du français constitue un niveau de difficulté au plan syntagmatique. Le fait d'établir une certaine comparaison de ces micro-systèmes grammaticaux avec ceux de l'arabe, conduit sans doute à tenir compte de certains aspects linguistiques susceptibles de constituer une zone de difficultés et de blocages en matière d'apprentissage.

Par ailleurs, nous voulons noter que des considérations stylistiques effectuées au niveau de la phrase arabe entraînent des nuances sémantiques voire même syntaxiques assez importantes. A ce propos, les grammairiens arabes considèrent que l'étude de la phrase simple se conçoit selon deux catégories : une phrase nominale et une phrase verbale. En effet, la présence ou l'absence d'un verbe ainsi que sa position à juste titre, permettent d'identifier au plan syntaxique l'un des deux types de constructions en question. Aussi, est-il à souligner que l'ordre des mots en arabe n'est pas pertinent comme c'est le cas en français :

« L'ordre des mots, en arabe classique, est à la fois syntaxique et expressif. Syntaxique, parce que l'apparition de certains mots ou certaines particules, en tête de phrase, détermine, à l'avance, l'enchaînement des termes qui vont suivre. Expressif, parce qu'on a presque toujours le libre choix du terme qu'on veut mettre en valeur, en tête de phrase (Blachère : 1975) ».

La définition des concepts « transitif/objet » dans le système de l'arabe exige de réfléchir d'ores et déjà sur la typologie des verbes existant dans cette langue éloignée du français de telle sorte que l'alignement de faits grammaticaux en termes de correspondance entre ces deux systèmes linguistiques demeure au départ peu envisageable pour ne pas dire quasi-impossible.

En fait, l'étude des classes de verbes dans le système de l'arabe permet d'observer une réflexion rigoureuse des règles morphosyntaxiques à partir desquelles se construit le système verbal de cette langue. Parallèlement au français qui présente à juste titre des catégories de verbes- dans le cadre de la grammaire scolaire-, tels les verbes dits réguliers/irréguliers, verbes perfectifs/imperfectifs, verbes d'état/action, verbes transitifs/intransitifs selon un ordre dichotomique, l'arabe propose à son tour une typologie de verbes qui permet de les identifier en tant que tels sous forme de classe ou de sous-classe. Cela posé, dans les langues sémitiques, en l'occurrence le cas de l'arabe, les mots se construisent de façon générale à partir d'une suite de trois ou quatre consonnes selon les contextes considérés. Cette suite est appelée racine et maintient le sens de base du mot en question. Aussi retenons-nous en ce sens que selon le nombre de consonnes radicales, le verbe peut être reconnu en arabe comme étant trilitère ou quadrilitère. Le verbe trilitère simple présente une racine de trois consonnes radicales, soit les cas : **دهب** / dhahaba/ il est parti. **خرج** ./haraja/ il est sorti.

Pour des raisons de commodité, l'on emploie la forme la plus simple du verbe - de la troisième personne du masculin/singulier- à l'accompli comme paradigme. Le verbe **فعل** / fa'ala / signifie en français : il a fait. Nous retenons à l'instar de A. Nacereddine (1992) que

« les grammairiens arabes emploient le verbe **فعل** / fa'ala / comme paradigme [...] l'accompli du verbe trilitère simple ou primitif a trois schèmes suivant la voyelle de la deuxième consonne radicale qui peut être : a) /fatha / **فتح** (il a ouvert), b) kasra / fahima/ **فهم** (il a compris), c) damma kabura/ **كبر** , être ou devenir grand, âgé 'il a été ou il est devenu grand, âgé) [...] il n'existe pas de règle qui indique quand la fatha se transforme en damma, en kasra, ou quand elle est retenue ».

Pour ce qui est du cas du verbe quadrilitère simple, c'est-à-dire celui formé de quatre lettres radicales, nous retenons trois sous-classes :

- a) Les verbes formés véritablement à l'origine de quatre radicales, ex : **دحرج** / dahraja/ (rouler, faire rouler)
- b) Les verbes formés en doublant une racine bilitère, ex : **تمتم** / tamtama/, (murmurer), Les verbes formés de racines composées, retenues d'une expression familière ou à la suite d'une combinaison de racines.

Notre approche pour ce qui est des verbes arabes obtenus sur la base de racines - tel que nous venons de le souligner - se limite à une simple présentation de cas de figures qui servent de matériau de base pour la formation de verbes par dérivation ou suffixation au plan morphologique. Aussi, nos propos relatifs au système verbal de l'arabe ne seront-ils pas développés de façon exhaustive au même titre que l'intérêt que nous portons à l'étude des verbes transitifs/intransitifs dont nous voudrions définir et déterminer seulement les modalités et les principes de réalisation en tant que forme verbale. Sans pour autant introduire des observations assez étendues sur les catégories de verbes dans le système de l'arabe, nous nous limitons à une simple énumération des classes existantes en soulignant que cette langue dispose d'un système verbal dont la conjugaison met l'accent plutôt sur la notion d'aspect 4 que celle de temps comme c'est le cas dans les langues indo-européennes, voire en l'occurrence le français.

Les phrases prédicatives introduisant des compléments postverbaux à versant transitif, maintiennent- comme c'est le cas en français- en langue arabe le même propos définitoire qui consiste à qualifier d'objet tout substantif étant humain, animé ou abstrait qu'il soit introduit ou non par une préposition. Dans les constructions transitives « **يقرأ الجريدة** / yaqrau al-jarīdata / il lit le journal, **استضاف صديقه** / 'astazfa Sadīquhu / il a invité son ami, **ينشد السلام** / yanšudu 'assal^{am} / il chante la paix ou **يتمسك بأسرته** / yatamassak bi'usratihi / , les formes verbales en présence permettent de distinguer des verbes transitifs énonçant des compléments d'objet que nous désignerons désormais d'objet premier. Parallèlement au français, l'arabe présente quelques niveaux de correspondance pour ce qui concerne les formes verbales susceptibles d'introduire des constructions transitives. Ces niveaux de similitudes s'énoncent à partir de la formation de classes fonctionnelles, à savoir les compléments essentiels de la phrase pour paraphraser Roberte Tomasson (1996). A ce propos, nous limitons notre intervention à l'étude des compléments de verbes, soit ceux qualifiés d'objet direct/indirect. Le système verbal de l'arabe dispose des termes de **المتعدي** / 'almuta'adi / **اللازم** :/ 'ala'zim / pour désigner les notions sémantiques transitifs / intransitifs.

Dans le cas de l'arabe, la transitivité est déterminée dans bien des cas par des critères syntaxiques bien que celle-ci soit soumise à des contraintes d'ordre

morphologique. En ce sens, nous citerons au départ comme difficulté syntaxique, le cas du détachement du complément au niveau de la structure de base de cette langue. Au contraire, en français, ce sont les catégories verbales qui permettent de réaliser des constructions transitives ; quant au complément d'objet premier, il n'est pas mobile et que toute combinaison en termes de déplacement risque de générer des formes indues. L'on pourrait préciser d'ores et déjà cette nuance selon laquelle l'arabe adopte des considérations syntaxiques pour se prononcer sur la transitivité par rapport au système du français qui, dans un nombre de cas privilégie plutôt l'usage de la morphologie sur la syntaxe ; c'est ce que nous essayons d'explicitier dans les exemples : (a) رأيت هذا الرجل / ra'aītu ha'da 'arrajulu / : j'ai vu cet homme. (b) علي رأني / ra'ani aliun / : Ali m'a vu. (c) التفاحة كلها علي أ / tufa'hatun akalaha 'aliun / [une pomme] a mangé Ali au sens de Ali a mangé une pomme que l'on opposerait à (d) علي التفاحة أكل / 'akala 'aliun attufa'hata / Ali a mangé une pomme. (e) أحب أن اسافر معك / uhibu 'an usafira ma'aka / j'aime voyager avec vous. علمت أنك مريض / 'alimtu annaka **nuzīram** / j'ai su que tu étais malade.

Les exemples proposés illustrent des cas de figures où des emplois transitifs sont possibles du fait que ces derniers sont soumis à des procédures syntaxiques assez particulières. Les catégories verbales auxquelles dépendent celles des groupes nominaux dans chacune des phrases énoncées, présentent des propriétés relationnelles qui les prédisposent à appeler des compléments d'objet. Dans la phrase (a), le démonstratif هذا est à l'accusatif tandis que dans les phrases (b) et (c) les pronoms affixes ني et لها occupent la position de complément. Dans les phrases (d) et (e), nous disposons en premier lieu d'un complément d'objet vu l'emploi du verbe transitif أكل / akala / 'manger' lequel peut être soumis au principe d'effacement ; une procédure possible en langue arabe dans la mesure où l'on oppose les énoncés : Il a mangé / لقد أكل / laqad akala/.

La difficulté d'approcher les concepts de transitif/objet en langue arabe paraît moindre par rapport au système du français d'où le problème définitoire auquel ces deux termes ont-ils été soumis. L'on retient de façon générale, en langue arabe, des définitions qui se partagent plus ou moins les mêmes principes de base pour ce qui concerne ces deux acceptions. Il découle, en dépit de la distance interlinguistique entre les deux langues (arabe/français), des niveaux de rapprochement en termes définitoire.

Les termes transitivité / التعدية (atta'dia) se partagent une même signification par rapport à des structures syntaxiques, bien que distinctes, elles favorisent le même type d'analyse combinatoire. Dans l'exemple: (a) *Adel mange une pomme* opposé à celui de (b) عادل يأكل تفاح / ā'a'kulu aliun tufa'atun/, l'étude des relations

syntaxiques entretenues entre les classes grammaticales¹ régissant ces deux structures - appartenant à deux systèmes linguistiques différents-, permettent d'identifier « *ce rapport de transitivité* » ; aussi, nous utilisons cette expression du fait que les actants - pour paraphraser (Tesnière : 1959) - Sujet /objet maintiennent des rapports d'interdépendance effectués sur la base d'une forme verbale susceptible d'introduire des emplois transitifs. Aussi, l'action de 'manger' émane-t-elle du sujet (Adel) et s'exerce de ce fait sur l'objet (une pomme). En ce sens, le concept de transitivité- bien qu'il s'agisse d'une notion sémantique- renseigne entre autres sur la validité d'un procès où les propriétés morphosyntaxiques des catégories grammaticales (sujet/verbe/complément) ont une incidence sur cette action.

La grammaire de l'arabe conserve la tradition d'une culture grammaticale dont les fondements théoriques continuent à nourrir les règles de base à partir desquelles se construit la syntaxe dont nous nous inspirons en vue de nous prononcer sur la validité de tel ou tel énoncé. Le cas de la transitivité en langue arabe est susceptible de renseigner sur un fait de langue complexe de sorte qu'une méconnaissance des règles régissant cette forme grammaticale, induirait les sujets apprenants à des erreurs probables.

Le système de pronominalisation de l'arabe renferme certaines particularités par rapport au français. Ces particularités se justifient-elles, d'une part au plan de la conjugaison où l'on note un nombre important de pronoms par rapport à ceux dont dispose le système du français, soit huit pronoms personnels activés par le système de conjugaison. D'autre part, il existe en arabe, des variantes pronominales ; à savoir le pronom indépendant simple comme هو / huwa/:lui ; le pronom composé comme اياي /iāhu/ : le, lui, composé de l'élément de l'accusatif اي /iā/ et du pronom suffixe ا /hu/. Cette classe de pronom est marquée de complexité entre en combinaison dans des contextes verbaux et permettent de réaliser des constructions transitives nuancées au niveau post-verbal.

En guise d'illustration

Tableau des pronoms indépendants simples

Nombre	3 ^{ème} personne masculin	3 ^{ème} personne féminin
Singulier	هو huwa : lui	هي hiya : elle
Duel	هما huma' : eux 2	هما huma' : elles 2
Pluriel	هم hum : eux abrégé de la forme primitive وهم	هن hunna : elles

Tableau des pronoms indépendants simples (suite)

Nombres	2 ^{ème} personne du masculin	2 ^{ème} personne du féminin
Singulier	أنت / 'anta / / toi	أنت / 'anti / : toi
Duel	أنتما / 'antum ^a / : vous 2	أنتما / 'antum ^a / : vous 2
Pluriel	أنتم / 'antum / vous (plr)	أنتن / 'antunna / vous (plr)
	أنتمو / 'antumu / forme primitive	

Tableau des pronoms personnels indépendants

Nombre	1 ^{ère} personnes des deux genres
Singulier	أنا / 'ana' / moi (je)
Pluriel	نحن / nahnu / nous

C'est cette distribution des pronoms complément constituent une zone de résistance en termes d'apprentissage. Dans le cas de transfert négatif des variantes pronominales par stratégie de généralisation de règles grammaticales, des usagers arabophones s'exposent aux difficultés de d'application de règles adéquates concernant le paradigme pronominal dans le cas des constructions transitives. Une confusion d'ordre paradigmatique voire même syntagmatique peut se justifier par rapport à la complexité même des deux systèmes des pronoms des deux langues en présence, soit l'arabe et le français.

2. De l'agir professoral à la contextualisation de l'action didactique en situation de classe

La question de transitivité telle qu'elle se pose dans les deux systèmes contrastés de l'arabe et du français, a permis d'approcher dans une certaine mesure certains niveaux contraignants des systèmes de deux langues éloignées étymologiquement. Une intervention didactique autour de la notion de transitivité s'inscrit dans le cadre de démarches pédagogiques menées au niveau de la pratique de la grammaire. Les tâches entreprises dans ce sens sont à envisager dans une logique de découverte où l'enseignant n'est autre qu'un médiateur des savoirs savants. Il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire au sens d'un cours de linguistique ; bien au contraire, nous partageons une idée de Jean Pierre Cuq selon laquelle l'enseignant est appelé à observer une conduite, donc une attitude par rapport à la mise e œuvre d'une action pédagogique.

En fait, du côté de l'utilisateur, se pose le souci suivant : « il est de mon intérêt d'apprenant de construire ma grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance que j'ai du fonctionnement de la langue ». D'autre part, du côté de l'enseignant, s'énonce une réflexion : « il est de mon intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re)formuler par une comparaison a posteriori avec des modèles fournis par les linguistes » (Jean P. Cuq : 1996).

Cela dit, notre intervention sur la transitivité dans les deux langues, nous a conduit au fait que l'enseignant de langue étrangère est appelé à prendre en compte les savoirs acquis par les sujets apprenants en langue maternelle en dépit des distances qui marquent les systèmes en confrontation. Le rapprochement de notions de langue à langue favorise quelque part les mécanismes d'apprentissage chez les sujets apprenants.

Nous convenons avec H. Besse et R. Porquier (1991) qui posent le fait qu'il est utile de « tenir compte des comportements d'apprentissage antérieurement acquis par les apprenants dans leur culture d'origine ». Dans le cadre d'une enquête conduite auprès d'étudiants de licence de français de 3 ans, il nous a été possible de cerner un nombre non négligeable de constructions fautives dues à des emplois indus de formes pronominales dans le cas du français. En effet, un nombre d'erreurs que nous avons relevées dans les écrits de nos informateurs, s'expliquent par rapport au mécanisme de transfert que ces derniers activent une fois qu'ils sont exposés à des situations contraignantes d'apprentissage, d'où le recours à des généralisations voire des alignements opérés d'un système à l'autre, et ce en vue de situer des niveaux de correspondance entre les deux langues en présence arabe/français.

Ainsi, les exemples : * *il la lui parle ses problèmes pour il lui parle de ses problèmes** ; * *elle te considère comme un père pour lui pour elle te considère comme un père* ; * *je t'ai lui parlé** pour * *je t'ai parlé de lui* *, nous interpellent au sens d'une prise en considération des zones de difficultés génératrices des erreurs, et ce par rapport aux deux langues en présence. Nous considérons que cette description des faits de grammaire dans le cadre de la transitivité, nous a permis de mieux saisir les contraintes linguistiques probables que présente chacun des deux systèmes. Il appartient donc aux formateurs de réfléchir autour des procédures pédagogiques envisageables en vue de les expérimenter au profit du public en difficultés de saisie des procédures syntaxiques inhérentes à la notion de transitivité en tant que fait syntaxique et valeur sémantique, ce qui les aiderait à mieux cerner les difficultés rencontrées dans l'usage des constructions transitives.

3. De l'action autour de la transitivité à un enseignement intégratif des connaissances

Les pratiques pédagogiques menées en didactique de l'arabe gagneraient en temps d'apprentissage, soit en édifiant les stratégies d'enseignement selon le principe d'une chronogénèse² « raisonnée » (Chevalard, 1986) judicieusement négociée entre les partenaires de la classe : enseignant/enseigné. En contexte scolaire algérien, les traditions de la classe de langue arabe comme c'est le cas pour le français, sont moins exhaustives pour ce qui concerne une exploitation suffisante de la phrase de base dans ses emplois contextualisés relevant de l'ordre linguistique, discursif et pragmatique. Il importe donc de réfléchir autour de contenus enseignables en situation de classe dans le sens de connaissances déjà capitalisées par le sujet apprenant.

Pour être plus explicite, il existe dans les deux systèmes linguistiques (arabe/français) des outils transversaux en matière de syntaxe : Il s'agit d'outils conceptuels affectés de sémantisme disponibles dans les deux langues en présence - soit les notions de *الجامد / المتحرك*, *el- jāmid / el-mutaharak/* , c'est-à-dire animé/non animé ; *ظاهر / zahir / مستتر / mustatir/* , à savoir les concepts : concret/abstrait (sous-jacent)-, sont des procédés opératoires susceptibles de réduire les marges d'ambiguïté sémantique et de faciliter le processus de réception et d'accès aux savoirs (N. Bahloul : 2015). Pour ce faire, nous convenons avec l'idée qu'il faut commencer à : « [...] décloisonner et à penser certains contenus d'enseignement-ap²prentissage en termes de compétences transversales intégrées » (M. Miled, 2005). Nous restons convaincu qu'une praxis autour de l'exploitation d'outils opératoires déjà expérimentés en L1 (arabe) servent de socle et de point d'appui pour aider assurer le processus de conscientisation et de maîtrise de notions perçues comme étant complexe en L2 (français).

Aussi, sommes-nous appelé à supposer que les méthodes d'enseignement de la grammaire arabe ne sont pas suffisamment ancrées dans des postures méthodologiques efficaces permettant au public en attente de besoins langagiers dans cette langue de développer des compétences certaines du savoir grammatical en arabe, c'est-à-dire dans la langue source (L2) en référence à l'arabe littéral par rapport à la variété dialectale que nous considérons comme langue de départ (L1) du sujet locuteur algérien.

A ce sujet, nous convenons à l'idée de promouvoir un enseignement grammaticalisé en L1 ; au sens que les sujets arabophones « parviennent à [...] se construire une compétence grammaticale, c'est-à-dire un appareillage efficace pour développer la compréhension et l'expression » (Cuq et Quéffelec : 2005).Le contact de langues

est une opportunité permettant aux usagers de langues de se construire un matériau de différenciation et de transfert de données d'une langue à l'autre. C'est là où « *se réalise et se transforme l'interlangue* » (Di Pietro: 1988). Le recours à la langue première dans l'appropriation d'une langue étrangère nous semble déterminant. Pour notre part, nous approuvons l'idée que

« les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs » (Castellotti : 2001).

Dans cette condition il est possible d'imaginer une transversalité des savoirs de langue à langue ; ce qui pourrait donner lieu à la mise en œuvre d'une didactique intégrée dans un contexte arabophone où le français assure dans certains milieux socio-professionnels des formes linguistiques assurant des niveaux de médiation dans le processus d'intercompréhension mutuelle. Parallèlement, en contexte de classe, la langue source permet aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage leur permettant de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié par rapport à la langue cible (N. Bahloul : 2017).

Aussi, la question de mise en œuvre d'un enseignement bilingue peut-elle être envisageable dans cette perspective. La pratique pédagogique menée dans cette perspective favoriserait mieux la fixation des représentations métalinguistiques et grammaticales construites en langue-cible, ce qui permettrait à la valorisation des langues en contact et leur épanouissement en tant qu'outils de connaissances et moyens de reconnaître l'autre dans sa différence socioculturelle.

Conclusion

Les actions didactiques ciblées et fondées sur le principe de « médiation croisée » autour du triplet (réflexion continue autour des savoirs à enseigner), de (l'agir professoral) qui veille à l'émergence de cette conceptualisation de l'intention vis-vis des tâches qui lui incombent et la responsabilité qui le rapproche de l'apprenant en tant qu'intervenant actif, conscient lui aussi de sa part de responsabilité à agir et réagir, exerçant lui aussi un métier, celui d'être confronté à toute la complexité des savoirs enseignés. Une transposition didactique soucieuse d'adapter les contenus enseignables en situation de classe, donne à l'enseignant l'avantage et le privilège de prendre une distance par rapport au savoir à enseigner Y. Chevalard (1986) qu'il dispense. Par ailleurs, les écarts de normes linguistiques émergents entre langue source et langue cible peuvent être réduits une fois rentabilisées en termes d'outils opératoires dans le cadre d'une approche convergente impliquant une contribution pédagogique à sens croisé entre la L1 et la L2, dans notre cas l'arabe et le français.

Cet état de fait incite à une reconsidération du bilinguisme comme passerelle vers la mise en œuvre d'une pédagogie d'intégration des savoirs et de renforcement des acquis entre L1 et L2. Il faudrait aussi dans le sens d'amélioration et de renforcement des apprentissages, revisiter le dialogue incontournable entre langue de scolarisation et langue d'enseignement par l'émergence d'une politique linguistique qui entrevoit l'incontournable projet d'une éducation bilingue qui prendra en compte en autres, le paramètre de transversalité des savoirs enseignés et leur optimisation par rapport aux langues en contact.

Bibliographie

- Abdallah, N. 1992. *Nouvelle approche de la grammaire arabe*. Alger : ENAL, p. 86-87.
- Bahloul, N. 2009. « L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue », *Synergies Algérie*, n° 4, p. 255-263. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/bahloul.pdf> [consulté le 30 avril 2017].
- Bahloul, N. 2015. « Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe arabe/français ». *Revue Fittarjama, De la traduction* N° 2, Annaba : Dar El Maarif, Algérie. p. 30-45.
- Bahloul, N. 2017. « Le français en contexte scolaire : quelle(s) norme (s) enseigner ? ». *Revue El Affaq des Sciences*, Editions Université El Djelfa, Algérie, p. 476-481.
- Blachère, R. 1975. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Castellotti, V. 2001a. La place de la langue maternelle en classe langue étrangère. Paris : Clé international.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, culture éducative et expression de « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p.19-33. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [consulté le 01 octobre 2017].
- Coianiz, A. 1996. *Fautes et itinéraire d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier III : Travaux de Didactique.
- Colomb, J., Chevalard, Y. 1986. « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ». *Revue française de pédagogie*. Volume 76, p. 89-91.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J-P., Quéffelec, A. 2005. « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier.
- Creissels, D. 1995. *Éléments de syntaxe générale*. Paris : PUF.
- De Pietro, J.-F. 1995. « Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire ». *Babylonia* n° 2. p. 32-36.
- Martinet, A. 1988. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Crédif -Didier.
- Martin, R. et al (Ed.). 2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Miled, M. 2005. Vers une didactique intégrée : celle de l'arabe, langue maternelle et celle du français langue seconde In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial Janvier.
- Salins (de), G.-D.1987. « Le statut de la 3e personne ». *Le Français dans le monde*, n° 213.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Tomassone, R. 1996. *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

Notes

1. Le corpus illustrant des cas de figure de déviations dans le corps du texte, est cité dans notre thèse de doctorat : « *Constructions transitives et apprentissage des micro-systèmes grammaticaux du verbe chez des étudiants arabophone de FLE* ». Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, 2008, sous la direction de Jean-Pierre Cuq et Saddek Aouadi.
2. Nous faisons usage du concept de chronogénèse emprunté à Y. Chevalard (1986), dans le sens que les pratiques de classes en contexte algérien ne prennent pas en compte le facteur temporalité intrinsèque à l'action didactique laissant ainsi le temps à l'apprenant de s'approprier les connaissances.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Amadou Hampâté Bâ, « Défense et illustration » de la tradition orale

Attef Bouzidi

Université d'Annaba, Algérie

bouzidi.atef@yahoo.fr

Saddek Aouadi

Université Badji Mokhtar-Annaba, Algérie

sadaouadi@yahoo.com

Résumé

Au-delà du simple fait de communiquer à travers le parler, l'oralité, une dimension qui fait la particularité de certaines réalités sociales, notamment en Afrique, est un système à travers lequel se conçoivent les diverses composantes du réel. La tradition orale, c'est l'ensemble des données et des réalités appartenant aux divers domaines de la vie d'une société, transmis à travers la parole et la mémoire des hommes. C'est un héritage, oral, qui se présente dans différentes formes, où la société se mire avant d'accéder aux nouveaux changements qui peuvent se présenter. La littérature orale, quant à elle, est l'ensemble des œuvres orales qui se présentent dans une forme esthétique bien définie et dans une organisation qui permet la répétition et la continuité. Le conte est, pour sa part, à la fois l'un des genres de la tradition orale et de la littérature orale, il est le plus représentatif de cette transcendance entre les deux sphères : orale littéraire et écrite littéraire. Comprendre le travail d'Amadou Hampâté Bâ, et notamment sur le conte, c'est revenir sur les procédés et les mécanismes d'écriture et de préservation des spécificités du texte oral, c'est essayer de pénétrer dans cet univers où le mot, dans ses formes orale et écrite, est synonyme de vie et d'action.

Mots-clés : tradition orale, littérature orale, conte, transmission, défense, sauvegarde

أمادو اومباتييا، الدفاع والتبيين للتراث الشفهي

المخلص: تعد «الشفوية» إن صح التعبير البعد السائد في بعض المجتمعات، لا سيما الإفريقية منها. لأن الفرد الإفريقي قد جبل عليها، بل و أصبحت جزءا أساسيا من تركيبه الذهني، وأيضا لما لها من بعد اجتماعي هام يعكس نمط التفكير وطريقة الحياة اللذان يميزان سكان هذه المناطق. تعتبر الحكاية من أهم الأنواع الأدبية الشفوية التي تنقل العادات والتقاليد، وحتى الحكاية المعبرة بين أفراد المجتمع الإفريقي وقد وجدت لها مكانا هاما بين الأنواع الأدبية المكتوبة. ولفهم عمل الأديب الإفريقي «أمادو اومباتييا» الذي يدافع عن هذا النمط الأدبي «الكلامية». لابد من التعرف على أهم التقنيات والأساليب والدلالات اللغوية التي اعتمدها ولجا إليها للحفاظ على هوية و فاعلية وتأثير القصة القصيرة على المجتمع الإفريقي. وكذا للحفاظ على كينونتها و حيويتها الشفوية.

الكلمات المفتاحية: الموروث الشفوي – الأدب الشفوي – الحكاية – يدافع – للحفاظ – تنقل.

Amadou Hampâté Bâ, “Defense and illustration” of the oral tradition

Abstract

Beyond the simple fact to communicate through speaking, the “orality”, a dimension which makes the particularity of certain social realities, especially in Africa, is a system through which the different components of the real are conceived. The oral tradition is the whole of data and realities belonging to different fields of the society’s life, transmitted through talking and men’s memory. It’s an oral heritage which appears in different forms where the society looks at itself before acceding to the new changes which can be presented. The oral literature is the whole oral works which are presented in an esthetic form well defined and in organization which allows the repetition and the continuity. The tale is at the same time one of the kinds of the oral tradition and the oral literature, it is the most representative of this transcendence between the two spheres: oral literary and written literary. Understanding Amadou Hampâté Bâ work, especially on the tale, is to return back on the procedures and the mechanisms of writing and the preservation of the specificities of the oral text, it is to try to enter in the universe when the word, in written and oral forms, is a synonym of life an action.

Keywords: oral tradition, oral literature, tale, transmission, defense, safeguard

Ecrire un article sur Amadou Hampâté Bâ ou sur son immense travail, c’est entreprendre de se hisser au fait de l’humanité. En réalité, rien que de se rapprocher de l’édificateur qu’il était et de son édifice, nous sommes pris et élevés jusqu’à ses hauteurs et à ses grandeurs absolument impressionnantes. L’idée et la motivation de cet article ne font que suivre un sillage déjà tracé (nullement par facilité ou par aisance, mais plutôt par clarté et précision) ; la vie et l’œuvre d’Amadou Hampâté Bâ elles-mêmes. Une vie et une œuvre dont la pertinence, la profondeur et la densité ont fait l’unanimité des universitaires et des spécialistes.

En effet, « la liste de ses publications et la seule évocation de son activité à l’IFAN et à l’UNESCO en témoignent suffisamment » (Jouanny, 1992 : 6) et ses mérites dans le milieu des études africanistes et celui des travaux sur la littérature orale et sur le patrimoine immatériel africains sont incontournables et objectivement irremplaçables. Cette position est aussi le fruit et la conséquence « du savoir que l’écrivain malien, sur le mode de l’essai historique, de l’édition de textes dans des langues africaines, du récit ou de l’autobiographie, a élaboré sur l’Afrique. » (B. Mouralis, 1999). Un savoir immense dont la construction ne devrait absolument pas être comprise comme celle d’« un savoir africain immédiat qu’il lui aurait suffi de recueillir » (Ibid.). Une position qui tient notamment dans le fait de sa volonté de faire connaître au monde l’univers africain, ses trésors et ses spécificités culturelle, sociale, historique et civilisationnelle.

Amadou Hampâté Bâ précise qu'en « en Afrique traditionnelle, l'individu est inséparable de sa lignée, qui continue de vivre à travers lui et dont il n'est que le prolongement » (Hampâté Bâ, 1992 : 19), une réalité socialement et culturellement vécue non comme un poids qui pourrait entraver l'individualité et l'empêcher de s'émanciper ou de s'épanouir, mais comme un ancrage qui donnera à l'individu cette stabilité et cet équilibre qui lui permettront de se retrouver et d'avancer dans le monde. C'est également un phénomène vécu comme une richesse dans laquelle il est toujours utile de chercher les trésors de la réussite et à laquelle, revenir, n'est jamais sans conséquences inspiratrices.

Cette réalité et ce phénomène qui font de l'individu africain « une continuité » et « un prolongement » de toute sa lignée, de sa famille et de son patrimoine, peuvent également constituer, sur des plans différents, des éléments qui, eux-aussi, et d'une certaine manière, des motivations de la présence de cet aspect collectif dans les textes d'Amadou Hampâté Bâ et de son engagement pour faire connaître l'Afrique, l'Afrique subsaharienne, le Mali et notamment les Peuls, et tout ce qui fait partie de l'univers africain. Le lecteur de l'œuvre littéraire d'Amadou Hampâté Bâ aura l'occasion de rencontrer pratiquement dans chaque texte¹ et de manière méthodique et pédagogique, des précisions, des explications, des délimitations et des définitions que l'écrivain a pris soin de parsemer tout au long de ces récits et dont il n'a jamais fait l'économie. Il n'aura donc que suivre, tel un initié, la parole d'un initiateur hors pair.

« Dès qu'il y a effort pour bien dire, et pas seulement pour dire, il y a effort littéraire », disait Marcel Mauss dans son cours d'ethnographie » (In Tenèze, 1969 :1105), cette affirmation trouve correctement sa concrétisation dans le travail d'Amadou Hampâté Bâ où il est question d'une entreprise qui vise à l'élaboration d'un système de communication, sophistiqué, littéraire, et où la parole est façonnée dans ses plus belles formes. Arrêtons-nous sur le verbe « dire ». Une communication, donc, qui se veut, à travers les divers genres littéraires dans lesquels Amadou Hampâté Bâ a écrit, sans aucun doute universelle, mais plus particulièrement porteuse d'une image, d'abord revue et repensée, de l'Afrique et aussi de son histoire, mais qui est également éclairée et remarquablement instructive et ce en œuvrant « à inventer une Afrique africaine, épurée du regard extérieur des voyageurs, des explorateurs, des colonisateurs » (B. Mouralis, 1999).

C'est alors un travail de « décentrement du savoir unilatéral qu'il [l'Occident] avait érigé au cours des siècles » (Ibid.), de réhabilitation et de refondation d'un réel historique remarquablement riche mais omis au profit d'un autre trop longtemps suggéré par un ensemble de conditions et de circonstances gouvernées

par la colonisation et par les conflits, mais aussi par l'africanisme et l'image « souvent anhistorique » (Ibidem) qu'il proposait de l'Afrique. L'ouvrage *L'Empire peul du Macina* (1955), par exemple, qui peut être considéré comme un « véritable manifeste historique [qui] montre pour la première fois comment et de quelle manière les Africains se pensent eux-mêmes en relation avec les moments fondateurs de leur passé historique » (B. Mouralis, 1999).

Il s'agit, en effet, d'un discours historique savamment construit et documenté qui revient sur des moments fondateurs dans l'histoire du Mali, mais vus par un penseur et un connaisseur, africain, au savoir exceptionnellement encyclopédique et profondément scientifique. C'est alors une vision de l'intérieur, par les africains eux-mêmes, sur leurs propres conditions historiques ; une vision qui constituera certainement un autre pôle informatif qui se proposera comme une autre alternative de l'histoire de l'Afrique et notamment celle du Mali. Un pôle informatif et une alternative désormais incontournables, qui ne manquent pas de documentations, de précisions, de preuves, de pertinence et d'argumentations rationnelles. Et comme le précise l'écrivain et historien lui-même, il est issu d'une famille d'une lignée et d'un rang très élevés et dont l'histoire est étroitement

« liée à celle du Macina (une région du Mali située dans ce qu'on appelle la «Boucle du Niger») et aux guerres qui le déchirèrent, particulièrement celles qui opposèrent les Peuls de l'Empire peul du Macina aux Toucouleurs de l'armée d'El Hadj Omar, le grand conquérant et chef religieux venu de l'ouest et dont l'empire, après avoir vaincu et absorbé l'Empire peul du Macina en 1862, s'étendit depuis l'est de la Guinée jusqu'à Tombouctou » (Hampâté Bâ, 1992 : 19-20).

Une réalité biographique qui fait que ce « double héritage, à la fois historique et affectif » (Hampâté Bâ, 1992 : 20) a fortement « marqué » la vie et même l'œuvre d'Amadou Hampâté Bâ. Un héritage que l'écrivain avait scientifiquement sophistiqué, élargi et qu'il avait approfondi à travers ses recherches, ses documentations et ses études et qu'il n'a jamais cessé de transmettre au monde entier, à la manière d'un maître dévoué à son métier, et ce à travers ses publications et ses interventions dans les plus hautes sphères universitaires, scientifiques, médiatiques et même politiques. La transmission qu'Amadou Hampâté Bâ cherche à travers son immense travail est comparable à celle qui aura la possibilité de résister au temps et aux divers défis qui peuvent modifier les structures sociales et culturelles des pays africains.

Il est également formé par celui qu'il qualifie de son « maître et son père spirituel » (Hampâté Bâ, 1980 : 8), Le Sage Tierno Bokar², le maître qui l'a marqué dans sa vie et dans son œuvre et à qui Amadou Hampâté Bâ voue un immense

respect et une admiration profonde. Un maître qui a été lui-même au cœur des défis et des conflits historiques, politiques et notamment religieux qui ont marqué et changé l'histoire du Mali. Cette personnalité historique et religieuse qui « fut une pure et haute figure non seulement de l'Islam en Afrique noire, mais de la spiritualité universelle » Hampâté Bâ, 1980), a marqué de manière très significative la spiritualité africaine, et avait sacrifié sa vie entière à transmettre son savoir et sa sagesse à ses disciples et à tous ceux qu'il rencontrait.

« Enseigner » et « transmettre », seraient donc les mots clés dans la carrière et dans la vie d'un homme pour qui « Amour et Charité étaient les deux faces indissociables de la Foi » et pour qui « l'amour de Dieu ne pouvait s'entendre sans l'amour des hommes » (Hampâté Bâ, 1980 : 10) L'œuvre et la vie d'Amadou Hampâté Bâ sont également animées par cet engagement illimité qui vise à proposer ce qui peut rendre l'homme meilleur dans toutes les circonstances de la vie. Son universalité est repérable dans chacune de ses publications, et la transmission de ce qui fait l'Afrique est absolument vitale dans son parcours.

Ainsi, dans le premier tome de ses mémoires qui porte le titre : *Amkoullel, L'enfant peul*, « Amadou Hampâté Bâ nous introduit dans un monde qui sera singulièrement instructif pour le lecteur d'aujourd'hui : celui de la savane ouest-africaine » (Hampâté Bâ, 1992 : 9), comme le précise la préface de son ami Théodore Monod, celui que l'écrivain appelait « son fleuve silencieux ». Ce récit, à première vue autobiographique, notamment à travers la précision *Mémoires* comme étiquetage générique et une narration à la première personne « je », ne s'arrête pas aux limites du genre pour aller, au-delà de sa propre vie, faire connaître celle de son peuple et présenter ainsi « la réalité du milieu social où avait vécu l'auteur. Ce dernier nous fait revivre par son autoportrait au « pluriel » les « morceaux » de sa vie » (F. Boulafrad, 2010 : 49). Un « pluriel » et une dimension collective, présente de manière très significative dans les écrits d'Amadou Hampâté Bâ, toujours revendiquée par l'écrivain et que le lecteur de son œuvre appréciera dans ses différentes formes littéraires³.

Et dans le même ouvrage, dans l'Avant-propos, l'écrivain s'attachera méthodiquement, afin de mettre à l'aise un lecteur étranger à ce qui constitue l'Afrique et lui donne ses contours, à définir, à préciser et à expliquer les mots et les différentes réalités sociale, historique, culturelle et même celle se rattachant aux traditions narratives africaines qui construisent le récit et que le lecteur rencontrera tout au long de son aventure. Ces précisions n'ont pas seulement un rôle et une fonction informatifs et explicatifs. Si tout discours est communicatif, celui d'Amadou Hampâté Bâ l'est davantage. Des ponts et des passerelles se dresseront donc, sur un plan particulièrement intime, entre les récits proposés et le lecteur, des liens et

des relations se créeront et se sera alors un engagement étroitement et intimement complice. Il s'agit, en fait, dans les précisions qui ponctuent de manière très pédagogique l'œuvre d'Amadou Hampâté Bâ, d'une invitation, offerte avec la plus grande hospitalité, le visage illuminé par un sourire généreux, à tout lecteur désireux de goûter aux expériences et aux richesses humaines des plus édificatrices aussi bien sur le plan personnel que collectif.

Une invitation qui ouvrira les portes d'un univers social, culturel et civilisationnel passionnant et merveilleux pour un lecteur étranger aux spécificités des sociétés en Afrique, et notamment en Afrique Noire. Des sociétés dont les mécanismes fonctionnels des divers domaines de la vie baignent dans une « oralité » systématique et caractéristique, qui « en tant que processus culturel, ne consiste pas simplement à utiliser le « parler » en lieu et place de l'écriture » (Derive, 2012 : 13). Car il est, en effet, question d'une organisation sociale et culturelle bien particulière où la voix et la parole, vives et actuelles, gouvernent et gèrent les discussions et les comportements de tous les jours ; et dans lesquelles se conçoivent les diverses réalités de la vie. Un processus culturel à travers lequel les éléments de la conscience et de l'intelligence collectives se forment et se développent et à travers lequel l'éducation des enfants et la transmission des valeurs, des savoirs et des traditions se réalisent et se concrétisent et dans lequel se font toutes les initiations et tous les enseignements.

L'oralité constitue, de manière très particulière, d'un côté, cet environnement social et culturel dans lequel et à travers lequel s'active, s'anime et se construit la vie de l'Africain, et d'un autre côté, cet ancrage qui garantit la stabilité et l'équilibre sociaux et qui permet la sauvegarde des diverses caractéristiques de la société africaine. Car il est vrai que pour l'Africain, la voix et la parole, constituent un réel immédiat, actuel et vif qui l'accompagne dans sa vie de tous les jours et qui l'encadre dans son processus d'édification.

Il s'agit alors d'un mode de communication, et d'un modèle de vie, qui ne peuvent en aucun cas être considérés ni comme « un problème d'incompétence de certains groupes sociaux (...) ni seulement un problème de développement (...) » (Derive, 2012 : 13). C'est donc une atmosphère qui se trouve être la conséquence d'« un choix - déterminé certes par une histoire - qui implique un mode relationnel particulier » qui participe de manière très significative au renforcement et à la consolidation du « sentiment d'appartenance identitaire » (Derive, 2012 : 14).

Un mode de communication et un modèle de vie qui permettent à une tradition notamment orale d'évoluer et de se développer comportant et conservant, à travers ses différents mécanismes, les diverses dimensions de ces sociétés. Amadou

Hampâté Bâ, *présente et définit cette tradition orale, africaine en revenant sur son aspect le plus fondamental celui, en effet, de transmission, d'enseignement et d'éducation et ce en précisant qu'« il est peu de choses dans la tradition africaine, qui soient purement récréatives et gratuites, dépourvue d'une visée éducative ou d'une fonction de transmission de connaissances⁴». C'est dire la place et l'importance de la tradition orale en Afrique, c'est dire également à quel point ce régime de l'oralité est particulièrement fondateur des diverses composantes de la société et de la culture.*

Il précise aussi dans une autre occasion (1981 : 193) que

« contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser, la tradition orale africaine ne se limite pas, en effet, à des contes et légendes ou même à des récits mythiques ou historiques, et les griots sont loin d'en être les seuls et uniques conservateurs et transmetteurs qualifiés »,

et qu'elle

« est la grande école de la vie dont elle recouvre et concerne tous les aspects. (...) Elle est tout à la fois religion, connaissance, science de la nature, initiation au métier, histoire, divertissement et récréation, tout point de détail pouvant toujours permettre de remonter jusqu'à l'Unité primordiale. » (1981 : 193).

Ces définitions et ces précisions donnent à la tradition orale africaine, certes une dimension singulièrement complexe, mais il s'agit, en effet, d'une dimension qui fait toute la particularité du Continent Africain et des sociétés qui le peuplent. Des sociétés qui ont choisi de confier à la voix, à la parole et à la mémoire des hommes, la délicate tâche et la fonction compliquée et tellement périlleuse de sauvegarder leurs univers avec toutes leurs composantes, de les transmettre aux générations futures et de les maintenir dans l'Histoire de l'Humanité, à l'abri de l'oubli et de la disparition. Amadou Hampâté Bâ précise par ailleurs que la tradition orale, sans être le fait et le produit exclusifs des griots, et qui se manifeste pratiquement dans tous les aspects de la vie africaine, dans toutes les occasions de tous les jours, se trouve être une quête continue et éternelle de connaissance, de sagesse et de vérité.

Ce qu'il faut comprendre et lire également dans ces définitions, c'est que la tradition orale dont il est question ici est absolument présente dans toutes les réalités de la vie, elle couvre et gouverne singulièrement tous les mécanismes qui entrent en action dans la réalisation des compétences et les aptitudes de réflexion et de compréhension dans les divers domaines et secteurs de la vie. C'est véritablement

« un mode de cognition » (Mouralis, 1999 : 242), qui permet à l'africain qui évolue dans ce système de concevoir et de réfléchir le monde et ses divers composants.

La tradition orale africaine est une réalité culturelle et civilisationnelle remarquablement riche, profonde et dense. L'effort incomparable d'Amadou Hampâté Bâ *dans sa préservation et dans sa diffusion se trouve être la motivation de presque tous les ouvrages qu'il a publiés et qui se trouvent pratiquement classés dans tous les domaines : historique, ethnographique, politique et notamment littéraire. Même ses ouvrages autobiographiques*⁵ laissent également une large place à cet effort et à cette ambition et témoignent eux-aussi de cette vocation et de cette entreprise sagement menées.

Les textes d'Amadou Hampâté Bâ réunissent de manière très particulière, dans le même temps, les expériences d'une vie, celles de tout un peuple et celles également de l'Afrique. Ce qu'il propose, c'est une transformation des textes qui font partie du patrimoine oral à des œuvres littéraires écrites. Cette transformation a le mérite de permettre à ces textes d'origine orale de continuer leur voyage dans la sphère de l'écrit littéraire, tout en gardant cette touche et cette dimension de souplesse et d'ouverture sur une présence collective. Ce que nous voulons dire par « présence collective », c'est que les textes d'Amadou Hampâté Bâ, et plus particulièrement les contes, préservent une sorte de réception collective et ce grâce à un travail d'écriture et à une mise en texte bien particulière qui exploite toutes les ressources de la langue française pour mettre en place une architecture textuelle et narrative qui permet aux diverses parties des récits de communiquer, d'un côté, entre elles, et d'un côté, avec les lecteurs. Un résultat qui installe cette ambiance collective propre à la réception orale, rendue possible grâce à une polyphonie narrative, qui fait de la participation du lecteur un élément essentiel dans la transmission des enseignements et des morales.

Le conte est une réalité sociale et culturelle qui a existé à travers tous les âges de l'Humanité et qui existe pratiquement dans toutes les sociétés. Sa pratique, son statut, sa position et sa fonction différent et changent de degrés de présence et d'importance d'une réalité sociale à une autre. C'est un genre narratif qui fait partie de la tradition littéraire, orale d'abord puis écrite. Il est issu des traditions populaires, mais sans pour autant être sans structure et sans forme qui lui donnent ses contours distinctifs qui le définissent et qui lui assurent son fonctionnement, sa réalisation, sa production et sa continuité. Une continuité assurée, par ailleurs, non seulement pour le conte, mais en réalité, pour tous les genres de la littérature orale, par la transmission et par la répétition, n'ayant autre support pour son maintien et sa survie que la mémoire des hommes et la flexibilité de la parole.

En effet, selon Paul Sébillot qui invente et introduit l'expression « littérature orale » en 1881, l'une des « caractéristiques » de la sphère de la littérature orale est « la fixité relative de la forme » (Sébillot, 1913 : 6-7, cité par Marie-Louise Tenèze, 1069 :1104), car il s'agit de la forme globale du texte oral qui est gardée à travers les diverses transmissions dont il fera l'objet et ce en s'adaptant aux diverses occasions. Et, d'un autre côté, « c'est en effet la répétition qui, en l'absence de la fixation par l'écriture, confère aux œuvres de la littérature orale l'existence dans la durée » (Tenèze, 1969, 1114). Une existence qui, on l'aura compris, n'aura certainement pas la même version à chaque fois, ce qui permettra aux divers genres de la tradition orale, et notamment le conte, de pouvoir s'offrir une multitude de formes et de vies.

Car, pour Amadou Hampâté Bâ, le conte n'est pas seulement une histoire courte qui porte une morale fixe à la fin, car « en Afrique traditionnelle, en effet, le conte n'était pas seulement récréatif, mais support de formation et d'enseignement s'adressant à tous les âges » (Hampâté Bâ, 1994 : 205). Et au-delà d'une présentation qui peut être limitée et qui peut réduire le conte à une lecture simpliste : « Le conte est un miroir. Chacun doit s'y mirer et s'y retrouver » (Hampâté Bâ, 1994 : 215). C'est dire la flexibilité de ce genre littéraire et sa conception chez le conteur écrivain. Et lui donnant un caractère : le pouvoir et la possibilité de transcender les limites du temps et de l'espace pour voyager et aller au-delà de ces deux dimensions et transporter dans ses potentialités des messages pour des hommes de mondes et de traditions à chaque fois nouvelles et différentes : « un conte c'est le message d'hier, destiné à demain, transmis à travers aujourd'hui » (Hampâté Bâ, 1994 : 205).

Conclusion

Il s'agit, dans le travail d'Amadou Hampâté Bâ, d'une véritable mécanique de transformation et de mutation qui cherche à inventer une nouvelle forme de vie qui puisse permettre au texte oral de continuer son aventure et sa transcendance des limites établies par les diverses sphères des réels social, culturel et littéraire. Le conte est, dans sa naissance et dans son évolution, l'un des genres narratifs les plus représentatifs de ce voyage et de cette aventure. Les contes d'Amadou Hampâté Bâ ont ce mérite de comprendre et de conserver, dans leur fonctionnement, les spécificités et les éléments qui renvoient à leur appartenance originelle et ce à travers la mise en œuvre d'un ensemble de procédés littéraires bien définis et d'une architecture textuelle hautement sophistiquée. Cette entreprise et cet engagement, généreusement menés et sagement accomplis, renvoient à une personnalité à part, au parcours exceptionnel et à la vision multidimensionnelle.

Bibliographie

Boulafrad, F. 2010. « Amkoullél, l'enfant peul » d'Amadou Hampâté Bâ, *Roman autobiographique ?* ». *Synergies Pologne*, n° 7, p. 41-47. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Pologne/fatiha.pdf> [consulté le 16 février 2016].

Derive, J. 2012, *L'art du verbe dans l'oralité africaine*. Paris : L'Harmattan.

Hampâté Bâ, A., Daget, J. 1955. *L'Empire peul du Macina : I 1818-1853*. Préface de Théodore Monod, Paris : Mouton.

Hampâté Bâ, A. 1980. *Vie et enseignement de Tierno Bokar. Le Sage de Bandiagara*. Paris : Seuil.

Hampâté Bâ, A. 1981. *La tradition vivante. Histoire générale de l'Afrique*. Tome 1, Paris : Jeune Afrique/Unesco.

Hampâté Bâ, A. 1991. *Amkoullél, l'enfant peul. Mémoires (I)*. Aix : Actes Sud.

Hampâté Bâ, A. 1994. *Petit Bodiel et autres contes de la savane*. Paris : Pocket.

Hampâté Bâ, A. 1999. *Il n'y a pas de petites querelles. Nouveaux contes de la savane*. Paris : Pocket.

Jouanny, R. 1992. « Avertissement ». In : *Lecture de l'œuvre d'Hampâté Bâ*. Sous la direction de Robert Jouanny, Paris : L'Harmattan.

Mouralis, B. 2000. « Aggarwal, Kusum. -- Amadou Hampâté Bâ et l'africanisme. De la recherche anthropologique à l'exercice de la fonction auctoriale. Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999, 266 p. (Sociétés africaines et diaspora), *Cahiers d'études africaines*, 158 | 2000, mis en ligne le 02 mai 2003.

URL : <http://etudesafricaines.revues.org/184> [consulté le 16 février 2016].

Sébillot, P. 1913. *Le Folklore. Littérature orale et ethnographie traditionnelle*. Paris : O. Doin et fils.

Ténèze, M-L. 1969. « Introduction à l'étude de la littérature orale : le conte ». In : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 24e année, N° 5, p. 1104-1120. [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1969_num_24_5_422116 [consulté le 30 février 2016].

Notes

1. Citons juste à titre d'exemple : *Njeddo Dewal, mère de la calamité : conte initiatique peul*. 1985. Abidjan. Nouvelles Editions africaines-Edicef, *Kaydara* (version prose) 1985. Abidjan. Nouvelles Editions africaines-Edicef, *Amkoullél, L'enfant peul. Mémoires*. Arles : Actes sud ; Paris : Agence de coopération culturelle et technique. 1991, *Oui, mon commandant ! : mémoires II*. Arles : Actes Sud. 1994, *L'étrange destin de Wangrin ou Les Roueries d'un interprète africain*. Paris. Union générale d'éditions. 1973, *Petit Bodiel et autres contes de la savane*. Paris : Stock. 1994, *Contes initiatiques peuls*. Paris. Stock. 1994, *Il n'y a pas de petite querelle. Nouveaux contes de la savane, choisis et présentés, en 1999, par Hélène Heckmann* (Légataire littéraire d'Amadou Hampâté Bâ), et bien d'autres récits où des introductions, des avertissements, des avant-propos, des postfaces, des précisions en notes de bas de page et des annexes viennent pour mettre à l'aise un lecteur non initié.

2 Pour plus de précisions sur la vie de Tierno Bokar, le lecteur peut se référer à l'ouvrage qu'Amadou Hampâté Bâ avait consacré à cet homme au savoir et à la sagesse illimités : Amadou Hampâté Bâ, *Vie et enseignement de Tierno Bokar. Le Sage de Bandiagara*, Editions du Seuil, 1980. Le livre est également consultable (en partie) à cette adresse électronique : <http://www.webpulaaku.net/defte/ahb/sage/tdm.html> [consulté le 30 février 2016].

3 Le lecteur peut apprécier l'ensemble de l'œuvre et de la bibliographie d'Amadou Hampâté Bâ, remarquablement présentée dans ce site spécialisé : <http://www.webpulaaku.net/> [consulté le 30 février 2016].

4 Hélène Heckmann rapportant les propos d'Amadou Hampâté Bâ, in : Amadou Hampâté Bâ, *Il n'y a pas de petites querelles. Nouveaux contes de la savane*, Paris, Pocket, 1999, 2000, p. 6.

5 Nous pensons ici de manière très précise aux ouvrages : *Amkoullel l'enfant peul* et *Oui mon commandons*. Des récits qui se prêtent, à une première lecture, à un classement générique autobiographique et ce à travers une narration à la première personne « je » et l'indication « Mémoires » que lecteur peut retrouver sur le premier de ces deux livres.

Synergies Algérie n° 25 / 2017



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 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.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours 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.

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. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format 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 numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Algérie, n° 25 / 2017
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 : <http://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Algérie, n° 25/2017

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 2017

Achevé d'imprimer en décembre 2017 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

Le rôle majeur de la revue *Synergies Algérie* est d'offrir, entre autres, à des doctorants algériens un espace éditorial expérimental pour se « faire la main » dans une activité de recherche et d'écriture pour laquelle chacun d'eux (doctorant ou déjà docteur) a accumulé une information solide, mais où la manière de « dire » doit procéder d'une rhétorique sensiblement différente de celle d'une dissertation ou d'un chapitre de thèse. Ce qu'un outil voué à la formation scientifique doit favoriser, ce n'est pas la soumission à une ou des théorie(s) existante(s) mais l'autonomie, c'est-à-dire une capacité surplombante à examiner de façon critique (au bon sens du terme), non seulement les travaux anciens ou contemporains pour s'en inspirer, mais également ses propres écrits une fois distance prise avec le passé. Toute recherche sérieuse, en effet, implique son propre dépassement.