

دور الاتصال عن طريق الإشارات أو الإيماءات في تطوير و تعزيز المهارات لدى المتعلمين الصغار  
(دراسة حالة التلاميذ الغير المتمدرسين في الجزائر)

**Le rôle de la communication gestuelle dans le développement des compétences des jeunes apprenants : (cas des élèves extrascolaires en Algérie)**

the role of the gestural communication in the development of skills young learners

**ALI GUECHI Lamia,**  
Département de français  
faculté des lettres et des langues  
université Mentouri Constantine.

**Résumé :**

Après les réformes en Algérie dans le système éducatif, l'enseignement / apprentissage du FLE, est devenu le cœur de la réflexion didactique. Pour cela, les pédagogues et les didacticiens cherchent des méthodes efficaces pour mieux aider les enseignants à diffuser la connaissance, et développer certaines compétences chez les élèves. L'objectif de notre travail met l'accent sur les problèmes langagiers chez les apprenants d'une langue étrangère, que ce soit dans la confusion entre voyelles orales ou nasales, ou bien dans les oppositions phonologiques, la maîtrise des substituts lexicaux, qui exige d'avoir un vocabulaire très riche. Notre expérience s'est déroulée au sein d'une école privée en Algérie où nous avons pu réaliser nos objectifs.

**Mots clés : le geste, les compétences vocales, les compétences langagières, le renforcement linguistique.**

abstract:

After the reforms in Algeria in the education system, teaching / learning of FFL, has become the focus of pedagogy. Educators and educationalists are looking for effective methods to better help teachers to find out, and develop certain skills in students. The objective of our work focuses on language issues in learners of a foreign language or in the confusion between oral and nasal vowels, or in phonological oppositions, the mastery of lexical substitutes, which requires a very rich vocabulary. Our experience took place in a private school in Algeria where we could achieve our goals.

**Keywords: gesture, vocal skills, language skills, linguistic enhancement**

**المخلص :**

بعد الإصلاحات في الجزائر في نظام التربية والتعليم، أصبح تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أمر ضروري و حاجة ملح، فأصبح مركز اهتمام المدرسين والتربويين، مما جعلهم يبحثون عن طرق فعالة لتعليم هاته اللغة، و البحث عن مساعدة أفضل لنشر المعرفة، وتنمية بعض المهارات لدى الطلاب.

والهدف من عملنا التركيز على قضايا اللغة في تعليم اللغة الأجنبية، سواء كان ذلك في الخلط بين أحرف العلة عن طريق الفم والأنف، أو في المعارضة الصوتية، والتمكن من استبدال المفردات. الكلمات المفتاحية: الإشارة، المهارات الصوتية، المهارات اللغوية، التعزيز اللغوي

## Introduction :

De nos jours, l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation sont devenus une nécessité dans les classes de langue étrangère à travers les compétences orales. L'enseignement d'une langue étrangère mène à une production de sons par les apprenants de cette langue. Cette production nécessite une combinaison de phonèmes qui répond à des règles linéaires permettant de créer des monèmes ou des signes linguistiques.

Pour une bonne prononciation, il faut bien connaître les apports de la phonétique : « *Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le bétien dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation.* »<sup>[1]</sup>

Donc l'inclusion de la phonétique dans la didactique permet à l'apprenant de distinguer les différents types de phrases, tels que : la phrase déclarative, interrogative, exclamative,....etc, et cela se fait d'après la prononciation et l'intonation.

### par exemple :

\* la porte est ouverte ↗ (phrase interrogative : l'intonation est montante)

\* la porte est ouverte. ↘ (Phrase déclarative : intonation descendante).

L'enseignement de l'oral au primaire se base essentiellement sur la prononciation, où se rencontrent les difficultés langagières, mais l'effet de la prononciation ne peut être abordé dans la didactique de l'oral qu'à partir de mots signifiants et non pas à travers des sons isolés.

De ce fait, la compréhension des rapports apportés à l'oral et à la prononciation en particulier, est devenue compliquée, car les apprenants se trouvent dans une situation délicate, de ce fait, nous posons la question suivante : **comment l'enseignant peut-il transmettre le savoir parler à ce type d'apprenants ? c'est à dire par quel moyen l'enseignant peut-il participer au développement des compétences des jeunes apprenants ?**

Suite aux différentes réformes réalisées dans le secteur de l'enseignement et de l'éducation, nous avons pu remarquer ce qui suit :

- \* manque de motivation chez les jeunes apprenants dans la classe, et cela dans les différents niveaux (primaire, moyen, secondaire).
- \* difficultés de compréhension et de mémorisation des noms et des objets par les élèves.
- \* volume horaire de l'enseignement de cette langue étrangère dans tous les niveaux.
- \* manque de compétences et d'expériences chez certains enseignants.

les apprenants sont Donc obligés de suivre des cours d'enseignement intensif des langues pour améliorer leur niveau et leurs compétences langagières lors d'un cours oral.

Pour cela, l'enseignant doit motiver les élèves, avec le choix de bonnes méthodes pour attirer l'attention de ces derniers, parmi lesquelles on peut donner à titre d'exemple la gestuelle, la diversité des leçons dans la même séance, c'est ce qu'on appelle le renforcement linguistique.

Ce dernier s'applique à plusieurs domaines, comme la grammaire, la phonétique et la phonologie, le vocabulaire, ainsi qu'à différents types d'activité pédagogique, comme les activités orales, la dictée.....etc.

Les méthodes de renforcement linguistique ont jusque-là considérablement participé à améliorer la motivation des apprenants, et donc à augmenter leurs compétences langagières.

Cette réussite nous emmène à centrer notre thème de recherche sur la méthode d'enseignement elle même (la forme), et sur les cours enseignés (le contenu). Elle se base essentiellement sur les activités orales.

Le renforcement linguistique a pour objectif de développer les compétences langagières (l'expression orale), les compétences grammaticales (savoir construire une phrase simple et correcte sur le plan grammatical) les compétences lexicales, les compétences vocales (la phonétique et la phonologie).

Les objectifs primaires de ce type d'enseignement sont :

- \* rendre l'apprenant capable de prendre la parole.
- \* montrer à l'apprenant la manière d'écouter les autres, le respect des tours de parole, les avis et les opinions des autres.
- \* savoir penser, s'exprimer et argumenter en langue étrangère sans le recours à la langue maternelle.

Afin de réaliser tous ces objectifs, l'enseignant sera obligé de diversifier les méthodes d'enseignement, dans une seule séance, en présentant des leçons ayant trait au vocabulaire, au lexique, à la grammaire,...etc. Bien entendu, l'enseignant doit varier sa méthode d'enseignement dans le but de motiver les élèves, d'attirer leur attention, de les rendre capable de parler couramment la langue étrangère, à titre d'exemple il utilise certains gestes pour mieux expliquer les leçons.

Ainsi, il nous semble nécessaire d'exploiter certaines notions fondamentales ou bien quelques mots clés, par exemple : le renforcement linguistique : le vocabulaire et la grammaire, les compétences langagières (l'expression orale), les compétences vocales (la phonétique et la phonologie), les méthodes d'enseignement.

### **Le geste comme un support à la communication pédagogique :**

Selon le dictionnaire le Robert, le mot geste est défini comme :

« *GESTE. N.m. (fin XIVE ; lat. gestus). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose.* ».<sup>[2]</sup>

Selon le dictionnaire Hachette :

« Geste n.m: mouvement volontaire ou instinctif d'une partie du corps, notamment des bras et des mains pour faire ou exprimer quelque chose. ».<sup>[3]</sup>

Au niveau fonctionnel, Marion Tellier a cité dans sa thèse les différents aspects du geste tels que : « *le geste peut révéler (aspect psychologique), exprimer (aspect communicationnel) ou exécuter (aspect pratique)* »<sup>[4]</sup>

Donc l'enseignant est un grand gesticulateur ;

« *de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe* »<sup>[5]</sup>

Alors, que signifie le mot geste pédagogique ? Et quel est son impact sur l'enseignement/ apprentissage du FLE ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons les définitions générales du geste pédagogique, Selon Marion Tellier

« *En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique, est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image.* »<sup>[6]</sup>

Tellier propose plus loin une autre définition :

« *Le geste pédagogique) est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens verbal.*

*Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus [compris par les apprenants] »<sup>[7]</sup>*

Comme Marion TELLIER a bien montré la signification du geste pédagogique, qui sert à faciliter la transmission des connaissances. Comme Tellier a utilisé certains types de gestes dans ses travaux de recherches, dans le but de montrer l'impact de ces gestes sur la mémorisation et la compréhension de la langue étrangère chez les petits enfants, certains linguistes ont classé les gestes en catégories, comme par exemple : cosnier, Ekman, Mc Neill,....etc.

### **La classification des gestes :**

La typologie de Cosnier nous semble particulièrement adaptée pour notre recherche Elle comporte les catégories gestuelles suivantes :

#### **\* Les gestes quasi linguistiques :**

« *L'usage des gestes quasi linguistiques est culturellement plus fortement codé que celui d'autres types fonctionnels. Les relations entre le plan de l'expression et celui du contenu dépendent moins du discours verbal co-occurent* »<sup>[8]</sup>

\* **Les gestes déictiques :**

« instaurent ou évoquent les corrélations entre l'acte de langage et les composantes situationnelles ("déictiques concrets"). »<sup>[9]</sup>

\* **Les gestes iconiques :**

« qui se rapportent au contenu de l'énoncé verbal sous forme de représentations figuratives dans l'espace gesticulatoire »<sup>[10]</sup>

**2- le renforcement linguistique :**

Il est nécessaire de bien clarifier les deux notions de base du renforcement, qui sont le vocabulaire et la grammaire.

- **le vocabulaire** : c'est un ensemble de mots utilisés

- **la grammaire** : c'est un domaine de la linguistique qui met l'accent sur des notions fondamentales, Ces notions participent à l'enrichissement du bagage linguistique, qui consiste à savoir les employer : masculin/singulier, construction du passé composé, utilisation des pronoms personnels.....etc.

**3- les compétences langagières :****L'oral :****Qu'est ce que l'oral ?**

En didactique des langues, l'oral signifie :

« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ». <sup>[11]</sup>

D'après cette citation, l'oral est une activité qui se base sur deux processus principaux qui sont : l'écoute et la production orale, c'est un moyen de communication, il comporte deux compétences nécessaires qui sont la compétence discursive et la compétence communicative.

Il englobe deux notions totalement différentes, l'acte de parole et le langage.

Après les réformes dans le secteur de l'enseignement en Algérie en 2003 (Direction de l'enseignement fondamental, Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale, 2003 :26) l'enseignement de l'oral a eu pour objectif de :

"Développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/ parler/ lire/ écrire). Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. »<sup>[12]</sup>

**4- les compétences vocales :****La phonétique :**

C'est la science qui s'intéresse à l'étude des sons de la parole (les phonèmes), par exemple les voyelles orales, les voyelles nasales, la localisation de chaque type de voyelles dans l'appareil phonatoire (les voyelles antérieures et les voyelles postérieures), comme : [a], [ã], [i], [u],...etc, les consonnes sourdes, les consonnes sonores, les critères articulatoires des consonnes :

\* la sonorité des consonnes : les consonnes sourdes : t, p, s, ...etc, les consonnes sonores : d,b,z.....etc.

\* le lieu d'articulation : ce sont les organes responsables de la production de différents, comme par exemple, les lèvres : les consonnes bilabiales [m], [p], [b]

**La phonologie** : est la science qui s'intéresse à l'organisation des sons de la langue, en particulier les oppositions phonologiques, telles que ; l'élision / le hiatus, la liaison / l'enchaînement.

- L'élision : est la suppression de la première voyelle du premier mot et la remplacer par un apostrophe, ex : le arbre l'arbre.

- **le hiatus** : c'est la rencontre de deux sons vocaliques dans un mot, il peut être interne comme : extraordinaire, comme il peut être externe tel que : boa, aéroport.

- **la liaison** : quand deux mots se suivent, le premier se termine par une consonne écrite et non prononcée, et le deuxième se commence par une voyelle, on lie cette consonne avec la voyelle pour créer une nouvelle consonne, par exemple : les amis, [lezami]

- **l'enchaînement** : quand le premier se termine par une consonne écrite et prononcée et le deuxième commence par une voyelle, on enchaîne cette consonne avec la voyelle, cette nouvelle consonne devient la première syllabe du mot suivant.

Exemple : une petite amie [pøtitami].

**Méthode et analyse :**

Notre enquête s'est effectuée dans une école privée, IBN Rochd, à la nouvelle ville de la région de Constantine, avec un groupe d'élèves extrascolaires, composé de 12 apprenants, âgés de 8 à 10 ans (8 filles et 4 garçons).

Nous avons choisi cette école pour sa localisation au centre ville, ainsi que son niveau culturel

Cette école réunit des groupes de milieux sociaux favorisés, cultivés.

Tous ces facteurs nous ont aidé à faciliter la tâche de l'enregistrement et la présence en classe.

Afin d'obtenir un corpus d'excellente qualité, nous avons choisi d'effectuer les enregistrements dans une chambre sourde qui absorbe l'écho et permet d'éviter tout type de bruit de fond.

**Corpus :**

L'enseignement dans cette école est de type intensif , les enseignants suivent un programme spécial (hors manuel scolaire) dans le but de développer les compétences orales des jeunes apprenants, mais aussi d'offrir un contact direct de l'apprenant avec des situations réelles de communication.

**Description du manuel :**

Le manuel s'intitule « communication progressive du français », niveau **débutant**.<sup>[13]</sup>

Le manuel comprend plusieurs unités, chacune comportant différents projets.

Chaque projet porte sur ce qui suit :

- **un dialogue** : qui correspond à des situations de la vie courante : dans un magasin, chez le médecin, avec ses amis, avec ses parents....etc.

- **un point de grammaire** : qui englobe les notions principales qui interviennent dans une situation de communication (le dialogue), telles que : la formule de politesse, utilisation des temps composés ou des temps simples, le féminin / le masculin, le pluriel / le singulier)....etc.

- **un point de vocabulaire** : rassemble sur le plan sémantique les termes essentiels employés ou utilisés dans chaque situation de communication (chez le médecin, à la gare, dans la poste, dans la mairie, .....etc).

- **manières de dire** : ce que l'apprenant doit retenir vers la fin de la séance. C'est un récapitulatif des structures déjà présentées.

Chaque projet doit se réaliser sous forme d'activités de synthèse de notions de vocabulaire et de grammaire, pour mieux évaluer les apprenants et savoir si l'objectif de cette séance est atteint ou pas.

Nous avons filmé la séance qui porte sur le projet suivant :

ACTE DE PAROLE	SITUATION	GRAMMAIRE	VOCABULAIRE
- demander des articles.	1- à la boulangerie-pâtisserie. 2-à la poste	*masculin/féminin, Pluriel des noms.  *interrogation simple	* boulangerie  *poste

Le corpus consiste en une séquence de diverses activités, la présentation du dialogue par les élèves dans lequel on relève les défauts de prononciation, un exercice de vocabulaire, un exercice de grammaire.

Cette séance a été filmée dans le but d'observer les lacunes langagières de ces jeunes apprenants par le biais des activités orales et gestuelles : dialoguer en langue française (corpus



phonologique), distinguer les différents pronoms personnels : je, tu, il.....etc (corpus grammatical).

### L'analyse du corpus :

1/ le dialogue se déroule entre une employée et un client dans la boulangerie-pâtisserie.

L'enseignante demande aux élèves de lire attentivement le dialogue donné dans le livre, puis elle leur demande de former des groupes de deux élèves, soit au total 6 groupes (3 groupes de filles et 2 groupes de garçons).

### Le dialogue :

A la boulangerie – pâtisserie :

**L'employée :** Madame ?

**La cliente :** bonjour, madame, je **voudrais** un croissant au beurre, deux pains au chocolat et une brioche au sucre, s'il vous plait.

**L'employée :** Oui, madame.

**La cliente :** je vais prendre aussi une tarte pour six personnes.

**L'employée :** qu'est ce que vous préférez comme tarte ? nous avons des tartes aux pommes, aux fraises, au citron.....

**La cliente :** une belle tarte aux fraises.

Ensuite, les élèves ont commencé à présenter ce dialogue,

Les lacunes se présentent au niveau des phonèmes : (u : ou et ə : eu), (e : é, i : i), (ã : an, en, Õ : on, om).

D'après ces observations, le nombre d'élèves qui ont bien présenté le dialogue est 6, moyen 5 et les faibles sont 3.

Le tableau suivant nous montre combien de fois les élèves font des erreurs de prononciations, souvent, ils confondent la prononciation de certains phonèmes qui apparaissent similaires pour eux.

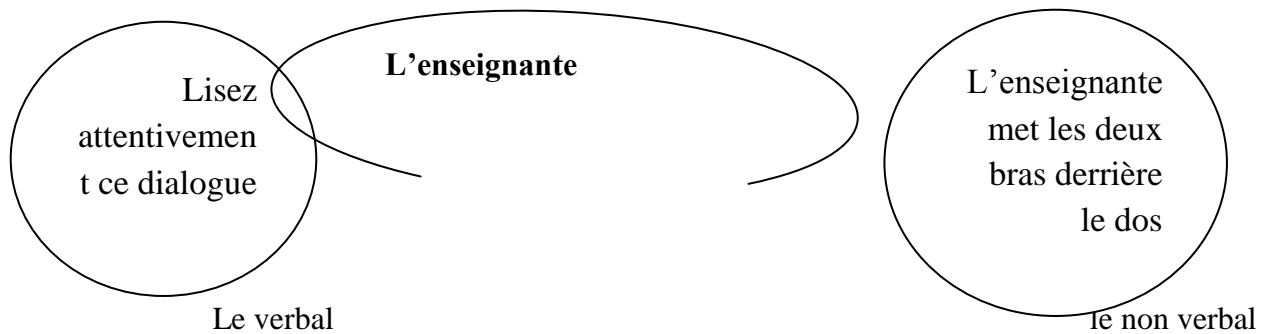
phonèmes	[i], [e]	[u], [o]	[œ],[u]	[ã], [õ]
Nombre d'erreurs de prononciation	4	1	2	3

Puis l'enseignante intervient pour corriger les erreurs commises par les apprenants, elle leur montre les critères articulatoires des sons, comme l'arrondissement des voyelles ( les voyelles arrondies comme : le [o] a une forme ronde), de ce fait les élèves mémorisent la prononciation de ces phonèmes.



2/ Dans chaque séance l'enseignant est obligé de gesticuler, pour expliquer ce qu'il dit ou bien il s'agit un geste spontané.

\* **Les gestes quasilinguistiques** : ce sont des gestes d'accompagnement de la parole, ils ne traduisent pas ce qui est dit. par exemple :



Donc le geste commis (le non verbal) ne traduit pas la parole (le verbal).

\* **Les gestes déictiques** :

ce sont les gestes de pointage, qui ont pour fonction d'indiquer quelqu'un ou quelque chose.

L'enseignante complète la leçon de grammaire (le féminin, le masculin et le pluriel) par tracer le tableau suivant :

Nom masculin	Nom féminin	Nom pluriel
<b>Un</b> croissant, <b>un</b> bonbon, un gâteau <b>au</b> chocolat, une brioche <b>au</b> sucre.	<b>Une</b> tarte, <b>une</b> brioche, une glace <b>à</b> la fraise, <b>à</b> la framboise.	<b>Des</b> fruits, <b>des</b> gâteaux, une tarte <b>aux</b> pommes, <b>aux</b> abricots.

- Ensuite, l'enseignante montre aux élèves, bras droit tendu vers le tableau, index de la main droite tendu également les marqueurs du nom masculin, comme le déterminant **UN, au chocolat, au sucre**.

Elle lit en même temps les mots et les apprenants répètent derrière elle pour bien mémoriser le genre de ces mots prononcés.

- elle refait l'opération avec les mots de la colonne du nom féminin, par ce geste, elle montre les indicateurs du nom féminin, tels que : **UNE, à la fraise, à la framboise**.

- puis l'enseignante, index de la main droite tendu, désigne les marqueurs du masculin comparés à ceux du féminin, comme : un et une, au et à la, dont l'objectif est de bien montrer que quand le nom est masculin, il est précédé par **AU**, et si le nom est féminin, il est précédé de la préposition **à + la**. Grâce à cette série de gestes, l'apprenant apprend mieux et peut faire la différence d'une manière facile.- ensuite, par ce geste de pointage, elle désigne les indicateurs du pluriel, en

tendant l'index de la main droite vers le tableau, et plus précisément vers la colonne du nom pluriel, ses indicateurs sont : **des, aux pommes, aux abricots**

Donc la règle générale à retenir est : **le nom pluriel est précédé par les, des, à+ les=aux et la marque de la terminaison du nom est le « s ».**

### Le vocabulaire :

L'enseignante écrit sur le tableau différents mots en lien avec le sujet du dialogue précédent, c'est ce qu'on appelle le champ lexical ou les substituts lexicaux.

-A- Du pain	-B-Des viennoiseries	- C-Des gâteaux	-D- Des tartes	- E-autres
Une baguette, un pain complet, un pain de miel...etc	Un croissant, une brioche, un pain au chocolat, un chausson aux pommes.	Un éclair au café, un millefeuille, un chou à la crème	Au citron, aux fraises, aux pommes, aux abricots... etc	Des bonbons, du chocolat, des glaces.

-L'enseignante lit les mots de chaque colonne mot à mot, en montrant avec l'index tendu vers le tableau, que ces mots lus sont des substituts lexicaux, c'est-à-dire des mots remplaçants, en les expliquant et en les mettant dans des phrases personnelles.

\* les élèves qui ont bien compris leurs sens et les ont bien placés dans des phrases sont au nombre de 8 parmi 12 élèves, par contre 1 élève a mélangé les mots du champ lexical (du pain) avec ceux (des viennoiseries), et les 3 autres n'ont pas compris ce qu'il fallait faire, même les sens des mots indiqués sur le tableau.

- elle demande aux élèves faibles – en les désignant par le bras droit tendu- de passer au tableau pour lire ces mots, puis elle refait l'explication des mots difficiles.

- elle ferme le tableau et demande aux apprenants de prendre une feuille, et elle commence la dictée des mots déjà écrits précédemment, ensuite elle ouvre le tableau et les élèves corrigent les fautes d'orthographe.

Nous avons remarqué ce qui suit :

Les mots dictés	Colonne A	Colonne B	Colonne C	Colonne D	Colonne E
Les fautes	Bagete, pin, complé	croisan, croison, chocola, choson	Eclére, milfeil	Sitron, fréze, pome, abrico	Chocola, bonbon, shocola
	Tous les élèves ne savent pas écrire le mot viennoiseries				
Le nombre de fautes	3	5	3	5	3
Le nombre d'élèves	2	4	2	3	2

Par cette méthode, les élèves ont bien mémorisé l'écriture et le sens des mots dictés.

### Les exercices d'application :

Après la récréation qui a duré 10 minutes, les élèves continuent leurs cours. A ce moment là, l'enseignante donne deux exercices d'application sur la grammaire et deux autres sur le vocabulaire, plus un exercice de compréhension sous forme de questions sur le dialogue déjà donné en premier temps, pour que les leçons soient enchainées.

### Exercice de compréhension :

L'enseignante écrit l'exercice sur le tableau, et elle demande aux élèves de le recopier sur le cahier d'activités, et de cocher la bonne réponse.

Relisez le dialogue ci-contre. Vrai ou faux ?

		Vrai	faux
1- La cliente achète du pain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2- La cliente voudrait aussi une tarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3- L'employée propose deux sortes de tarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4- La cliente choisit la tarte aux pommes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Après l'observation des réponses des élèves, nous avons remarqué ce qui suit :

Numéro de la phrase	Vrai	Faux	Observations
Phrase 1	2	10	La bonne réponse est « faux »
Phrase 2	Tous les élèves ont coché la bonne réponse « vrai »		
Phrase 3	5	7	La bonne réponse est « faux »
Phrase 4	Tous les élèves ont coché la bonne réponse « faux »		

Pour la troisième question, les élèves n'ont pas compris les mots « propose » et « sortes », c'est pour cette raison qu'ils n'ont pas pu donner la bonne réponse.

Exercices de grammaire : l'enseignante écrit les exercices sur le tableau, et les élèves les recopient sur leurs cahiers d'activités.

### Exercice N°1 :

Complétez par « un », « une », « des »

- |                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| 1. ....baguette.         | 6. ....gâteaux.   |
| 2. ....glace.            | 7. ....tarte.     |
| 3. ....bonbons.          | 8. ....gâteau.    |
| 4. ....pain de campagne. | 9. ....croissant. |
| 5. ....brioche           |                   |

Elle explique la question, en tendant la main droite vers le tableau, en leur demandant de choisir un de ces trois articles et de les placer devant chaque mot, suite à la règle déjà citée ci-dessus, du genre et du nombre.

Ensuite, l'enseignante demande aux élèves de passer au tableau pour corriger eux même l'exercice, dans le but de les motiver, et d'enlever le sentiment de peur du passage au tableau, elle les désigne (avec son bras droit : geste déictique) un par un, si la réponse est fausse, elle interroge un (une) autre élève.

Suite aux réponses des élèves, nous avons mis l'accent sur le mot brioche, qui a 5 bonnes réponses uniquement sur 12, ce qui signifie que les élèves ont confondu le genre de ce mot avec son équivalent en arabe dialectal (la langue maternelle), qui est un mot masculin (beriouch : berju).

Les autres réponses sont bonnes.

### Exercice No2 :

Complétez par « au », « à la », « aux ».

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Une tarte .....pommes.  | 4. Une glace .....vanille. |
| 2. Un éclair ....chocolat. | 5. Un sorbet .....citron.  |
| 3. Un chou.....crème.      | 6. Un bonbon .....menthe.  |

Elle redonne les consignes du premier exercice.

Après les corrections faites par les élèves, nous avons pu observer que le problème se pose au niveau de deux mots, qui sont « chocolat » et « menthe ».

En ce qui concerne le mot chocolat, il a eu 7 bonnes réponses uniquement, ce qui signifie que les élèves ont recours à leur langue maternelle (l'arabe dialectal), dans laquelle le mot chocolat est féminin.

Le mot menthe a eu 1 seule bonne réponse sur 12, ce qui s'explique par l'ignorance des élèves du sens de ce mot.

### Les gestes iconiques :

### Le vocabulaire :

Nous avons remarqué l'utilisation fréquente du troisième type de gestes , « les gestes iconiques », qui sont employés pour montrer des objets abstraits par des schémas ou dessins dans l'espace.

L'enseignante a donné un seul exercice à ce propos, elle l'écrit sur le tableau, puis les élèves le recopient sur les cahiers d'activités :

*Que pouvez-vous acheter dans une boulangerie-pâtisserie ? Entourez les bonnes réponses.*

Un croissant, une fleur, des bonbons, une baguette, un chausson aux pommes, des pommes, une tarte aux poires, du lait,, une brioche, du papier, un éclair au chocolat, un pain au chocolat.

Ensuite, elle explique l'exercice aux élèves en mettant l'accent sur le mot **entourez** en accompagnant son explication du geste suivant : le bras droit est tendu vers le tableau, les doigts de la main droite sont collés contre la paume, l'index est tendu. Elle indique le mot « entourer » puis elle l'explique en dessinant un cercle dans l'espace par les deux doigts de la main droite (l'index et le major) pour montrer ce que signifie ce mot.

Nous avons remarqué que tous les élèves ont bien répondu à cet exercice, et qu'ils ont donc bien assimilé la leçon.

Finalement, l'enseignante demande aux apprenants de jouer le dialogue suivant, dans le but de connaître le degré de mémorisation et de savoir si l'objectif de la leçon est atteint ou non, par l'observation de différentes compétences : langagières, vocales, en plus du geste pédagogique.

La question :

Vous êtes à la boulangerie, vous demandez une baguette, deux pains au chocolat et un croissant.

Imaginez et jouez le dialogue avec la boulangère.

Les élèves ont formé des groupes de deux, pour jouer le rôle, donc 6 groupes.

Après l'écoute et l'observation de leurs dialogues, nous avons conclu ce qui suit :

Les compétences	Vocales :			langagières			Le renforcement linguistique					
	Phon/ phonol			orales			vocabulaire			grammaire		
	B	M	F	B	M	F	B	M	F	B	M	F
Nombre de fautes avec l'intervention de l'enseignante	10	1	1	11	0	1	11	00	01	11	00	01

<b>Corpus oral</b>	La majorité des élèves ont bien présenté le sujet oralement, sauf un étudiant qui trouve des difficultés de prononciation, et il ne se rappelle pas de l'emploi de certains articles, surtout « un » et « une ».											
<b>Nombre de fautes sans l'intervention de l'enseignante</b>	08	03	01	08	02	02	08	03	01	08	00	04

B : bien , M : moyen , F : faible

### **Situation 1 : sans l'intervention de l'enseignante**

D'après ces résultats nous remarquons que 8 élèves ont un bon niveau. Ils maîtrisent vraiment les règles de la langue étrangère, par contre les quatre autres élèves ont un niveau variant entre faible et moyen, c'est à ce moment là que l'enseignant intervient pour améliorer leurs compétences.

### **Situation 2 : avec l'intervention de l'enseignante**

Dans le cas où l'enseignante intervient, nous remarquons une amélioration assez claire du niveau des apprenants, et cela dans les compétences vocales et langagières passe de 08 élèves à 11 élèves, ce qui marque l'importance de la méthode utilisée par l'enseignante pour faciliter la compréhension et la mémorisation qui sont notre objet d'étude.

### **Conclusion :**

Les lacunes rencontrées chez les apprenants extrascolaires, comme les problèmes de prononciation, les pronoms personnels mal placés, les articles définis et indéfinis, le pluriel, le singulier....etc, nous avons pu remarquer l'importance des méthodes utilisées dans l'enseignement/ apprentissage du FLE par les enseignants, comme le geste pédagogique qui participe à supprimer certaines lacunes et aide les apprenants à la mémorisation, au développement de leurs compétences.

### **Références bibliographiques :**

1 : Porcher, L. 1987. « Simples propos d'un usager » in Etudes de Linguistique appliquée N°66, Didier- Erudition, pp. 128-139, p, 135.

2 : Le Petit Robert, 1985, Paris.

3 : Dictionnaire Hachette, 1992, p, 665.

4 : Tellier, M. L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot - Paris VII, 2006, p, 81.

5 : Calbris, G, et Porcher, L., « Geste et communication », Mars 1989 Hatier, Paris, p, 44.

- 
- 6 : Tellier, M. L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot - Paris VII, 2006, p, 81.  
7 : IBIDEM
- 8 : Pavelin, B. *Le geste à la parole*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2002, p, 113.
- 9 : IBIDEM, p, 106.
- 10 : IDEM.
- 11 : Charaudeau, P. et Maingueneau, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- 12 : Direction de l'enseignement fondamental, Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale, 2003, p, 26.
- 13 : Manuel : « communication progressive du français », niveau **débutant**, CLE INTERNATIONAL, 2009.



## دور النص الأدبي في تعليم اللغات

## Rôle du texte littéraire dans l'enseignement des langues

Chanez HAMDAD

Université Blida 2-Lounici Ali

## ملخص:

طالما احتلت مسألة الاحتكام إلى النص الأدبي في قسم اللغة محور النقاش بين المشتغلين بالتعليمية و البيداغوجيا وبالخصوص بين المعارضين و المدافعين، و يبدو أن موقف المدافعين كسب القضية في نهاية المطاف. و بالفعل، فإن المنظرين المعاصرين يؤكدون بقوة على ضرورة اعتماد النص الأدبي في قسم اللغة مدعمين إلهام هذا بالعديد من الحجج التي تصب في صالح الاستغلال البيداغوجي لهذا الصنف من النصوص.

و هكذا، بين متعة المطالعة و اكتساب الكفاءات اللغوية و الثقافية، يسعى هذا المقال إلى إبراز الدور و الأهمية اللذان يمثلهما النص الأدبي في تعليم اللغات.

## الكلمات المفتاحية :

النص الأدبي - النص الأصلي - الكفاءة اللغوية - كفاءة التواصل.

## Résumé

Longtemps au cœur des débats entre didacticiens et pédagogues et surtout entre opposants et défenseurs, la question de la nécessité du recours au texte littéraire en classe de langue semble enfin obtenir "gain de cause". En effet, les théoriciens contemporains recommandent vivement l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et mettent en avant plus d'un argument en faveur de l'exploitation pédagogique de ce type de texte.

Ainsi, entre le plaisir de lire et l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles, le présent article tente de revenir sur le rôle et l'importance du texte littéraire dans l'enseignement des langues.

## Mots-clés

Texte littéraire – texte authentique – compétence linguistique – compétence de communication.

## Introduction

Même si certains théoriciens contemporains montrent encore quelques réticences ou s'opposent carrément à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue, et ce en raison de la difficulté de la langue utilisée dans ce type de texte et son éloignement de la langue courante, les arguments en faveur de l'exploitation pédagogique du texte littéraire sont encore plus nombreux. En effet, la question, longtemps débattue, de la nécessité de l'enseignement de la littérature en classe de langue ne se pose plus, sans qu'un grand nombre de chercheurs et de théoriciens contemporains ne présentent tous les arguments qui encouragent les enseignants de langue à utiliser le texte littéraire en classe. Le texte littéraire est reconnu aujourd'hui comme étant un « *matériel didactique intéressant* » A. Proscolli (2009 : 131). Il s'offre selon, le même auteur « *au développement de toutes les activités de communication langagière (de réception, de production, d'interaction et de médiation) et peut devenir un support de développement de diverses compétences...* » Ibid.

Ainsi, nous allons voir dans cet article pour quelles raisons la littérature et le texte littéraire doivent-ils être présents en classe de langue ?

Parmi les arguments sur lesquels s'entendent tous les défenseurs de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue, le caractère **authentique** de ce dernier est toujours cité en premier. Le texte littéraire permet, en effet au lecteur de vivre une expérience de lecture proche de celle que vit un lecteur natif. Paule Turmel-John dit à ce propos que le texte littéraire est « *un document authentique par excellence [...] il se prête mieux que tout autre à un apprentissage véritablement authentique* » (1996 : 52). C'est un texte qui a, selon Bourdet, « *l'avantage d'être explicite et d'être utilisé dans une situation se rapprochant de celle qu'expérimente le lecteur natif* » (1988 : 144). Martine Fiévet quant à elle, pense que le texte littéraire peut « *simplement faire partie du corpus qui permet d'étudier un fait de langue [et qu'il] serait aberrant de se priver de cette ressource parmi d'autres productions authentiques* » (2013 : 21)

Outre le caractère authentique du texte littéraire, il est une autre vertu sur laquelle s'accorde un grand nombre de théoriciens : le plaisir que procure la lecture du texte littéraire. Amor Séoud dit qu' « *il faut apprendre à penser l'amour du livre, le plaisir de lire comme un bien en lui-même [...] enseigner la littérature c'est mettre à même d'en jouir* » (1997 : 117)

De manière générale, les théoriciens actuels attribuent au texte littéraire des qualités qui font de lui un support de choix pour l'enseignement des langues. Jean-Marc Defays et al. (2014) relèvent cinq finalités que nous résumons ici:

- Le texte littéraire permet l'acquisition de plusieurs connaissances tant culturelles que linguistiques
- Le texte littéraire contribue à la naissance d'un sujet-lecteur
- Le texte littéraire permet de porter un regard sur l'Autre et sur soi-même
- Le texte littéraire contribue à remettre en question les représentations sur le monde et à perturber les clichés et les idées reçues. Il favorise ainsi l'ouverture sur le monde et la tolérance.
- Le texte littéraire permet parfois d'éduquer à la citoyenneté.

Anne Godard de son côté voit en la littérature un outil et une « *voie d'accès à la culture anthropologique* » (2015 : 49). Elle entend par là que le texte littéraire constitue un outil de « *médiation culturelle* » ibid. Il permet d'accéder à une « *forme de connaissance du monde différente de la connaissance scientifique* » ibid. Le texte littéraire permet selon la même auteure l'apprentissage de l'altérité. Il est, selon Fenner « *la voix individuelle d'une culture* » (2002 :17).

Par ailleurs, plusieurs auteurs placent aux premiers rangs, après la quête du plaisir, la quête du sens et l'apprentissage linguistique. Jocelyne Giasson ajoute à cela, la contribution de la lecture littéraire dans le « *développement social, cognitif et affectif des élèves* » (2005 : 04) mais elle précise surtout que c'est une activité « *contribuant à l'acquisition des connaissances, y compris, bien sûr, celle de la langue écrite* » Ibid.

Ainsi, c'est à partir de ces différents points de vue, qui à notre sens se recoupent et/ou se complètent parfois, que nous définissons l'utilité de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue :

### **Le texte littéraire une source de plaisir**

En contexte extrascolaire, tout le monde s'accorde à dire que la lecture littéraire est un moyen de détente, d'évasion, une source de plaisir. Un avis que beaucoup de chercheurs partagent. Jocelyne Giasson, par exemple pense que la lecture littéraire procure « *du plaisir à celui qui s'y adonne* » (2005 : 05).

Cependant, en contexte scolaire, les avis divergent. Tous les chercheurs n'accordent pas le même degré d'importance à la notion de plaisir qui serait plutôt une affaire personnelle. Jean

Peytard, par exemple, pense que le plaisir n'a pas de place à l'école : « *personne ne refuse le plaisir ni la jouissance textuelle. Mais ce geste n'appartient ni à la didactique, ni à la pédagogie* » (1988 : 14). Quelques années plus tard Amor Séoud qui refuse cette occultation de la nécessité d'apprendre aux élèves à prendre du plaisir par le biais de la lecture littéraire, dit qu'au contraire « *la notion de plaisir doit être au centre des préoccupations [...] en contexte FLE* » (1997 : 118). Cela dit, apprendre à l'élève à prendre du plaisir en lisant, c'est lui donner l'occasion de lire en classe et en dehors de la classe et d'être donc en permanence en "situation d'apprentissage", car la lecture littéraire permet de développer de multiples compétences.

### **Le texte littéraire et la quête du sens**

Le texte littéraire, selon certains chercheurs, permet au lecteur de comprendre le monde qui l'entoure, de lui donner une signification. Jocelyne Giasson va jusqu'à dire que « *ni la philosophie, ni les sciences humaines ne peuvent fournir cette connaissance particulière sur l'existence que procure le roman* » (2005 : 06). Elle explique que :

« *la littérature est un art qui fait appel à l'intégralité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité (...)* » Ibid.

Cela dit, en contexte scolaire, le meilleur moyen de préparer un élève à affronter le monde extérieur, est celui de l'initier et de lui apprendre à lire des textes littéraires.

### **Le texte littéraire et le développement socio-affectif**

Lire un roman conduit souvent, le lecteur de manière générale et le jeune lecteur plus particulièrement, à s'identifier aux personnages du récit, à vivre des émotions fortes et sincères le temps d'une lecture. Ces émotions sont d'autant plus fortes, lorsque le lecteur perçoit des ressemblances entre les sentiments exprimés dans l'œuvre et ses propres sentiments. Des sentiments souvent refoulés et inexprimés par faute de langage. Autrement dit pour n'avoir pas su mettre des mots sur des sentiments ressentis. Jocelyne Giasson le dit clairement dans ce passage : « *le jeune lecteur rencontrera dans le livre un sentiment qu'il éprouve, mais qu'il n'avait pas nécessairement encore défini ; le livre servira donc d'abord à clarifier ses sentiments* » (ibid : 07). Manguel exprime aussi le même point de vue en affirmant que « *nous lisons comme si un souvenir enfoui au fond de nous avait soudain été libéré – comme si nous connaissions une chose dont nous avons toujours ignoré la présence, ou une chose que nous sentions vaguement* » (1998 : 357).

Cela dit, les lecteurs, et surtout les plus jeunes d'entre eux, arrivent grâce à la lecture de textes littéraires, de romans en particulier, à exprimer leurs sentiments et parfois même à résoudre des problèmes qu'ils n'auraient pas pu résoudre en l'absence de lectures.

Par ailleurs, la lecture des textes littéraires, par les biais des émotions et des sentiments qu'elle fait naître chez les jeunes lecteurs, permet à ces derniers de comprendre l'Autre (l'être humain) et de développer une certaine « *empathie* » (ibid), très importante dans un monde où règne la méchanceté et l'indifférence. La littérature permet ainsi aux enfants et aux adolescents d'acquérir des qualités humaines et de devenir plus tolérants.

En outre, le texte littéraire, par le biais des variations culturelles qu'il renferme, offre au lecteur la possibilité de s'ouvrir à une « *réalité multiculturelle* » (ibid) et de réaliser donc qu'il existe d'autres modes de vie différents du sien mais tout aussi réels et intéressants.

### **Le texte littéraire et le développement d'un esprit critique**

Même si les cognitivistes n'expliquent pas clairement comment se construit la pensée critique chez l'apprenant, beaucoup ont pu observer que la lecture des textes littéraires permet de développer un certain raisonnement, une certaine pensée critique. Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou dit dans sa communication intitulée *Un défi pour l'enseignement interculturel* que « *le texte littéraire [...] stimule l'imagination des apprenants/lecteurs tout en permettant le développement de leur esprit critique.* » (2009 : 192). Jocelyne Giasson qui soutient la même idée, pense aussi que l'esprit critique s'acquiert par le biais de lectures littéraires. Nous citons : « *plus les élèves discutent des textes littéraires, plus ils ont de chance de développer une pensée d'ordre supérieur, une pensée critique* » (op. cit : 09). Concrètement, cela signifie qu'au contact des textes littéraires, les apprenants arrivent à reconnaître les points de vue de l'auteur, ses positions et à les comparer avec leurs propres points de vue. De cette confrontation pourrait naître une certaine réflexion, un certain raisonnement qui mèneraient, à la longue, au développement de l'esprit critique.

### **Le texte littéraire et le développement d'une compétence encyclopédique**

La lecture de textes littéraires est considérée comme l'un des meilleurs moyens d'acquisition des connaissances. Thérien, explique comment le texte littéraire contribue-t-il à l'appropriation de cette compétence encyclopédique :

« La littérature de fiction mais aussi la poésie, la littérature autobiographique (récit de voyage, journaux, mémoires, correspondances, etc.) constituent un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco. [...] il n'est

pas un domaine du savoir (religion, sciences, techniques, arts), il n'est pas une réalité sociale (travail, chômage, etc.) pas une réalité économique ou politique pour les quelles la littérature ne peut considérablement contribuer à construire l'encyclopédie » (1997 : 26).

Voilà donc comment, la littérature permet-elle l'acquisition des savoirs qui regroupent tous les domaines de connaissance et qui n'exclut aucune réalité qu'elle soit sociale, politique ou économique.

### **Le texte littéraire et le développement d'une compétence linguistique**

Si l'on entend par compétence linguistique la maîtrise du lexique et de la syntaxe d'une langue, le texte littéraire serait, selon plusieurs théoriciens, un outil privilégié d'appropriation de cette compétence. Jocelyne Giasson affirme (en parlant des chercheurs) que « *Tous reconnaissent que la lecture [littéraire] peut contribuer à l'acquisition du vocabulaire* » (2005 : 08). Elle ajoute qu' « *en ce qui concerne le vocabulaire, on sait qu'à partir du troisième cycle primaire, la plus grande partie du vocabulaire des élèves s'acquiert par la lecture* » Idem.

La lecture de textes littéraires permet en outre, de comprendre le fonctionnement d'une langue, aussi bien au niveau phrastique que textuel. Selon Maria EleftheriaGalani, le texte littéraire :

« *Fournit les apprenants d'une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxique, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique* » (2009 : 264)

### **Le texte littéraire et le développement d'une compétence de communication**

Si par le passé, le texte littéraire a été négligé pour le motif d'accorder la primauté à la communication dans l'enseignement des langues étrangères, il retrouve aujourd'hui ses titres de noblesses pour les mêmes raisons. En effet, si le texte littéraire est réhabilité aujourd'hui dans l'enseignement, c'est parce que théoriciens et chercheurs reconnaissent l'importance du texte littéraire dans le développement des compétences communicatives. Jean-Pierre Cuq assure que le texte littéraire offre une panoplie de textes authentiques conçus « *à des fins de communication réelle* » (2003 :29).

Proscolli et Voulgaridis pensent que le texte littéraire : « *peut devenir un support précieux pour le développement avantageux tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières des apprenants* » (2006 : 34). Ils entendent par compétences générales selon Maria ElfethériaGalani « *savoir socio-culturel, savoir être, prise de conscience*

*interculturelle* » (2009 : 265) et par compétences communicatives langagières : « *compétence linguistique, socio-linguistique et pragmatique* » *ibid.*

Ainsi, grâce à sa richesse, le texte littéraire permet de développer de multiples compétences, parmi elles, la plus visée par les nouvelles approches est la compétence communicative.

### **Le texte littéraire et le développement d'une compétence de lecture et de production écrite**

Outre les compétences citées précédemment, le texte littéraire permet de développer « *des habilités en lecture* » J. Giasson (2005 :09) et une compétence de production écrite.

J. Giasson explique en effet, comment l'élève acquiert des habilités en lecture au contact de textes littéraires : « *plus l'élève lit, plus il développe ses habilités en lecture, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire* » *ibid.*

Nabila Benhouhou affirme de son côté que le texte littéraire permet de développer une compétence de production écrite : « *« Enseigner une langue appelle à utiliser les documents d'écriture littéraire comme supports d'acquisition notamment pour le développement de la compétence de production de l'écrit »* (2012 : 15)

### **Conclusion**

Pour conclure, nous pouvons dire, que pour toutes les raisons présentées dans cet article, nous pensons qu'aujourd'hui, à l'ère de l'interculturel, le texte littéraire ne doit plus, comme le dit si bien Isabelle Gruca, « *occuper une place périphérique ou chaotique* » (2009 : 182) mais plutôt « *participer de plein droit* » (Idem) à l'apprentissage des langues étrangères.

Le texte littéraire, comme nous l'avons vu, permet à l'apprenant d'acquérir plusieurs compétences : linguistique, socio-affective, encyclopédique, etc. Parmi ces compétences, celle qui nous a interpellée le plus est celle qui permet à l'apprenant de développer des habilités en lecture et en production écrite. C'est pourquoi, nous comptons dans une recherche ultérieure développer une réflexion sur comment le contact régulier avec les textes littéraires permet-il l'acquisition d'une compétence de lecture et/ou de production écrite.

### **Bibliographie**

BENHOUHOU N. (2012), *Introduction à la didactique des langues*, Alger, Kounouz ALHIKMA ;

BOURDET J-F (1988), *Texte littéraire, l'histoire d'une désacralisation, Le français dans le monde*, Numéro spécial,

CUQ, J-P (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.



- DEFAYS J-M et al. (2014), *La littérature en FLE, Etat des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette
- ELEFThERIA GALANI M. (2009), *Privilégier le texte littéraire en classe de FLE*, Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes : *La place de littérature dans l'enseignement du FLE*, , Edité par FrédérikiTabaki-Iona et.al.
- FENNER A-B. , (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- FIEVET M., (2013), *Littérature en classe de FLE*, Paris, Clé International ;
- GODARD A. (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier ;
- GIASSON J., (2008), *Les textes littéraires à l'école*, Belgique, De Boeck ;
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU R., (2009), *Un défi pour l'enseignement interculturel*, In Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes, Edité par FrédérikiTabaki-Iona et.al.
- MANGUEL A. (1998), *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud
- PEYTARD J. (1989), *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Didier-Hatier
- PROSCOLLI A. et VOULGARIDIS C. (2006), *Didactiser un texte littéraire*, Contact+, n°35
- PROSCOLLI A. (2009), *La littérature dans les manuels de FLE*, Actes du colloque international du 4 et 5 juin : *La place de littérature dans l'enseignement du FLE*, Faculté des Lettres, Université d'Athènes,
- SEOUD A., (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier
- THERIEN, M. (1997), *Plaisirs littéraires*, Québec français n°104
- TURMEL-JOHN P. (1996), *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère*, in *Enseigner la littérature De l'usage des classiques québécois*, Québec-Français, n° 100.

لمنهجية التدريس / تعلم اللغة الفرنسية لطلاب كليات التقنية والعلمية

## Pour une méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français destiné aux étudiants des facultés scientifiques et techniques

BENGHABRIT Mohammed Tewfik  
Université Abou Bekr Belkaïd-Tlemcen

ملخص

إنّ تدريس العلوم والتكنولوجيا في الجزائر لا يزال يقدّم باللغة الفرنسية، وهذا ما بات يمثّل حجر زاوية لنجاح الطلبة في مسارهم الجامعي. وانطلاقا من التجربة التي أجريت بمعية أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز المكثف لتعليم اللغات بجامعة تلمسان واحتضنتها كلية الطب، أصبحنا اليوم نفكر في إنشاء مرجعية مهارات للتعليم / التعلم عن طريق مكتب الإحصاء الاتحادي (الفرنسية لأهداف خاصة) بحيث يتمّ التحكم في FOS أي الفرنسية لأهداف عامة التي لها علاقة وطيدة بالفرنسية ذات الأهداف الجامعية.

الكلمات المفتاحية : الفرنسية لأهداف خاصة- الفرنسية ذات الاهداف الجامعية- مرجعية مهارات للتعليم- الفرنسية لأهداف

تدريس الطب

### Résumé :

L'enseignement des sciences et techniques continuent à être dispensé en langue française en Algérie et la maîtrise de celle-ci demeure la pierre angulaire quant à la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire. A partir d'une expérience menée avec une équipe pédagogique du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université de Tlemcen à la faculté de médecine, nous présentons ici une réflexion autour de la mise en place d'un référentiel de compétences destiné à l'enseignement/Apprentissage du FOS (Français sur objectif spécifique) où la maîtrise du FOG (français sur objectif général) est étroitement liée à celle du FOU (Français sur objectif Universitaire).

Mots clés : didactique FOS – Référentiel de compétences. – français médical – français universitaire

### Summary :

The teaching of science and technology continue to be taught in French in Algeria and the mastery of it remains the cornerstone on student success in their university studies. From an experiment conducted with a teaching staff of the Intensive Teaching Centre of Languages (ETCL) of the University of Tlemcen in the Faculty of Medicine, we present a reflection on the implementation of a competency framework for teaching / learning of the French for Specific Purposes (FSP) where control of French for General Objectives (FGP) is closely linked to the French for University Objectives (FUO).

Keywords : didactic FSP - competency framework - medical french - french for university

## Introduction

L'université algérienne a pris conscience ces dernières années sur l'intérêt que revêt l'enseignement des langues en général mais aussi celui du français en particulier et de son impact sur la formation de nos étudiants dans les domaines scientifique et technique. Le regard que nous portons sur la nature, voire la qualité des pratiques pédagogiques dans les disciplines des sciences dites dures nous révèle des défaillances à plusieurs niveaux : si l'on se réfère aux dires des enseignants des différentes spécialités, le constat est avéré et, unanimement, tout monde crie haut et fort que le niveau de français de nos étudiants ne leur permet pas de maîtriser l'outil « langue »<sup>i</sup> pour ensuite aller vers la manipulation de la langue de spécialité et du discours universitaire.

En effet, à l'ère de la mondialisation et de l'installation définitive du système LMD dans l'esprit de l'universitaire algérien<sup>ii</sup>, le défi qui reste à relever n'est autre que le rehaussement de la qualité de l'enseignement qui reste rattaché à l'outil linguistique utilisé lors des pratiques pédagogiques. En outre, le contexte sociolinguistique en Algérie demeure encore très complexe du point de vue de sa diversité et des paradoxes qu'il soulève. Certes, politiquement, le pays s'inscrit dans une idéologie unilingue qui se manifesterait par la dominance de l'arabe classique<sup>iii</sup> et du berbère. Or, la réalité linguistique est toute autre :

D'une part, on remarque une grande variété et une très forte présence des arabes dialectaux développés et pratiqués dans les différentes régions. D'autre part, du fait d'une histoire récente et commune avec celle de la France, cet « héritage de la colonisation » est encore très présent malgré une volonté et une politique linguistique d'arabisation amorcée juste après l'indépendance et l'école fut la première institution touchée par cette opération.

Le paradoxe qui existe aujourd'hui réside dans le fait que l'arabisation au niveau de la scolarité n'est pas totale. En effet, l'enseignement primaire et secondaire est aujourd'hui totalement arabisé, le français étant enseigné telle une langue étrangère<sup>iv</sup>. Cependant, certains enseignements des cursus universitaires demeurent en français, c'est le cas notamment de la majorité des disciplines scientifiques (les sciences médicales, les sciences techniques, l'archéologie, la biologie...). Ainsi, les étudiants souhaitant suivre un cursus dans l'une de ces spécialités, se retrouvent bien souvent en difficulté par rapport à la compréhension des cours dispensés en français. Pour répondre à cette problématique, nous vous proposons une réflexion dans le domaine de la didactique, plus particulièrement celui du FOS (français sur objectifs spécifiques) et dans laquelle nous exposerons l'expérience que nous avons menée avec une équipe pédagogique du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) qui, pendant trois ans, fut chargée de dispenser des cours de français aux étudiants de première année de médecine à Tlemcen. Le contact permanent avec les collègues enseignant la médecine, nous a permis de dégager les principales caractéristiques langagières des cours magistraux dans les disciplines de spécialité, ce qui

nous a suggéré par la suite la mise en branle d'une méthodologie appropriée relative à un enseignement du français adapté aux besoins de ces apprenants spécifiques.

La finalité de cette réflexion est d'arriver à présenter une méthodologie de conception de ce cours spécifique aux apprenants de première année de médecine dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS).

### 1-Le statut de la langue française en Algérie : une ambiguïté qui perdure

Il est par ailleurs utile de rappeler le statut de la langue française en Algérie qui a fait l'objet d'âpres débats depuis l'indépendance du pays. Le français est passé par plusieurs étapes : de la *langue du colonisateur* à celle de la scolarisation, en passant par le français de prestige, il possède un statut très ambigu. D'une part, il est considéré comme langue étrangère par les instances politiques et officielles, au même titre que l'anglais ou l'espagnol et, d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme (Caubet, 1998). En fait, la langue française a été tantôt considérée comme langue de scolarisation, tantôt comme langue étrangère. Dans la première situation, il s'agit de l'époque où les matières scientifiques étaient enseignées en français jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale et l'instauration de la politique de l'arabisation mise en place dans notre pays vers la fin des années 80 et où l'on a commencé à enseigner les disciplines scientifiques et techniques en arabe.

Malgré cette ambiguïté, le français jouit cependant d'un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères en Algérie. En effet, un grand nombre d'algériens parle cette langue, regarde les chaînes satellitaires françaises et, une grande partie d'entre eux, entretient des relations avec la France par le biais de leur famille émigrée. De plus, le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat. Cet état des lieux nous met en face d'une situation qui peut paraître en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée depuis déjà un moment en Algérie (Asselah-Rahal, 2000).

Le paradoxe étant que, tout en tenant compte de la dimension historique voire idéologique, ce n'est qu'après l'indépendance que la langue française a connu le plus grand essor tout en continuant à alimenter d'âpres débats politiques, éducatifs, identitaires et culturels. L'expansion et l'utilisation de cette langue s'expliquent par le fait que l'on pensait à cette époque-là que les cadres du pays étaient instruits en langue et à l'école française. Selon Taleb Ibrahim, (1995, p.47) « *un état de bilinguisme de fait, sinon de droit* » s'est installé dans la société algérienne et dans le système éducatif. Cependant, il était tout à fait légitime que dans un pays arabe comme le nôtre de vouloir réhabiliter la langue arabe dans la société et dans l'enseignement.

Cependant, la langue française n'a pas disparu du système éducatif. Elle a résisté, contre vents et marrées, dans les cycles primaire, moyen et secondaire comme langue étrangère. Elle est restée la

langue d'enseignement à l'université dans les disciplines scientifiques comme la physique, la chimie, les sciences médicales, les sciences économiques et/ou les disciplines techniques. C'est cette situation qui a provoqué de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers ayant été formés en langue arabe dans les disciplines scientifiques dans le secondaire et qui se retrouvent en train de les étudier en langue française à l'université.

Les étudiants, nouvellement arrivés à l'université, se trouvent ainsi dans l'incapacité de communiquer avec leurs enseignants, de suivre un cours magistral ou des travaux pratiques ou dirigés. Ils éprouvent ainsi des difficultés énormes à lire des textes scientifiques et des photocopiés et sont donc incapables de prendre des notes, de faire des synthèses ou des résumés de textes<sup>v</sup>.

## 2- Quel français enseigner et pour quel étudiant ?

La politique d'arabisation dans le système éducatif a consisté à conserver les enseignements techniques et scientifiques à l'université quasiment en langue française. Taleb Ibrahim (1995-p : 61) avance l'idée que l'école algérienne produit des « semi lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français. Cette situation a provoqué des difficultés d'apprentissage de la langue française et, *via* cette langue, des difficultés d'apprentissage des différents domaines de connaissances : l'accès au savoir reste tributaire de cet outil incontournable à savoir, la langue française.

En effet, dans l'enseignement supérieur et, en particulier, dans les filières scientifiques, les cours proposés dans les sciences médicales, les sciences exactes, les sciences économiques et la technologie sont exclusivement en français. Cependant, dans les disciplines relatives à la grande famille des sciences humaines (droit, sociologie, histoire, lettres...), l'enseignement est en langue arabe. Cette situation a créé ainsi une dualité entre le français, considéré comme langue des sciences et des techniques, et la langue arabe, langue « de la poésie et de la littérature » et la confinant comme module de terminologie dans les filières « francophones » et vice-versa pour le français.

Selon Queffellec *et al.* (2002), généralement, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen. Constat que nous avons pu établir aussi chez les étudiants de l'université de Tlemcen. En effet, ils se situent entre un bon niveau B2, selon le Cadre Commun de Référence (CECR) et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). Cette faiblesse du niveau de compétences en langue pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités, ce qui engendre un taux d'échec important, en première année particulièrement.

Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou

d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Nous avons noté également leur incapacité de produire un écrit dans cette langue. Les étudiants se trouvent donc incapables de construire des connaissances dans leur domaine à partir de cette langue. En somme, la langue française, sans être la langue officielle en Algérie, reste la langue d'acquisition des savoirs et de scolarisation à l'université.

Il est temps de reconsidérer les méthodes d'enseignement du français et en français, en particulier dans les filières techniques et scientifiques, afin de réduire l'échec dans la formation. Il faudrait, à cet effet, envisager cette langue de scolarisation en termes de fonctionnalité. Autrement dit, la langue doit être appréhendée en dépassant tout conflit ; une évaluation doit être engagée sur le terrain afin de définir exactement les perspectives nécessaires à la conception de programmes et adapter les contenus aux besoins de l'étudiant (voir Asselah-Rahal, 2000).

Ce programme dont il est question doit s'inspirer non seulement d'une approche communicative/actionnelle, adaptée aux situations scolaires, mais il doit se référer en même temps à une vision plurielle, à savoir pluridisciplinaire, pluriculturelle. Ces approches augmenteront les chances de réussite de l'étudiant dans son domaine d'étude.

En somme, repenser l'enseignement des disciplines scientifiques dans cette langue de scolarisation est sans doute souhaitable voire urgente.

### 3- Du français général au français sur objectifs spécifiques : un champ à définir

La notion de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), en tant que « variété » de français enseigné, est né, comme nous le savons, dans un contexte de développement des échanges internationaux et des avancées technologiques au lendemain de la seconde guerre mondiale.

Cet essor au niveau scientifique et économique a constitué le fondement d'une politique d'expansion de la langue française à travers le monde. Cette diffusion avait pour objectif de s'intéresser à tous les types d'interactions qu'une telle révolution technologique offrait. En effet, l'enseignement du français ne concernait plus essentiellement les étrangers voulant apprendre cette langue dans un but « exotique » visant à accroître leur culture générale, mais également des professionnels désireux de s'exprimer dans leur domaine, en français. C'est alors que se profile un nouveau public ainsi qu'un nouvel objectif pour l'enseignement - apprentissage du français.

Ce public spécifique, C. Sagnier (2005) le définit comme étant des « *apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère déterminés par leur activité professionnelle* ».

Ce « nouveau français » a suscité un intérêt particulier quant à la réflexion sur le plan méthodologique et terminologique. En effet, la direction de la terminologie a beaucoup évolué passant des dénominations centrées sur le public ciblé « *français scientifique et technique* » à « *français*

*professionnel* », aux dénominations centrées sur l'objectif de l'enseignement « *français fonctionnel* » et « *français instrumental* ». Par ailleurs, on se heurte à des dénominations centrées sur le type de discours « *français juridique* », « *français des affaires* »<sup>vi</sup>. Cette évolution des dénominations est, de plus, révélatrice des différents courants didactiques de ce français spécifique. Elle se veut le reflet d'une chronologie des théories qui se sont succédées par rapport à la didactique du FOS.

L'une des premières appellations de ce français spécialisé fut le « *français fonctionnel* » : comme l'atteste L. Porcher, il ne concerne pas uniquement un changement au niveau des contenus enseignés. En effet, il repose sur une analyse des besoins, des publics, des caractéristiques de celui-ci et des conditions matérielles. Il s'agit davantage d'une réflexion portée sur l'enseignement que sur une variété du français. L. Porcher propose de considérer le « *français fonctionnel* » comme le point de départ d'un changement radical dans la manière d'enseigner et de concevoir matériellement l'enseignement. Ce français fonctionnel propose une réelle méthodologie au-delà du changement du contenu enseigné, « *Mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint* » (Porcher L., 1976 :76).

On retrouve dans le paysage terminologique de l'époque, la dénomination « *français de spécialité* ». Derrière cette nouvelle appellation se dessine une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, elle est ouverte au public le plus large possible. J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) soulèveront quelques réserves par rapport au français de spécialité, notamment le fait qu'il suppose une unicité sur le plan linguistique là où l'on trouve une diversité des discours.

La dénomination « *français sur objectifs spécifiques* » est celle qui est la plus employée dans les publications d'aujourd'hui. Certains auteurs comme J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) la préfèrent à l'expression « *français de spécialité* ». En effet, cette terminologie semble mieux répondre aux besoins précis du public qui sollicite un enseignement de la langue française dans des situations de communications particulières.

Enfin, « *français langue professionnelle* » rivalise aujourd'hui avec « *FOS* ». Nous citerons F. Mourlhon-Dallies (2006) qui définit ce type de français comme « *un type d'interventions destiné à des publics devant exercer intégralement leur profession en français (entre collègues, seuls à leur poste de travail, ou face à un client)* ». Cette dénomination semble restreindre le domaine aux échanges entre professionnels. Or, nous nous sommes attardés sur le fait que le FOS s'adresse à un large panel de situations.

Rappelons également que le FOS ne se limite pas à un type de langue à enseigner, mais il propose une méthodologie spécifique à part entière.



Nous désignons donc par FOS, le type de français enseigné à des apprenants dont l'objectif de l'apprentissage dépasse l'objectif de la culture exotique, et dont les activités langagières sont circonscrites à un domaine professionnel ou universitaire.

A travers cette réflexion sur la sémantique du FOS, nous venons de montrer combien le champ terminologique qui s'est constitué autour du FOS, depuis plus de cinquante ans, est important et varié. Au-delà de la dénomination c'est la construction d'une démarche méthodologique qui s'est opérée durant ce demi-siècle. Comme toute démarche méthodologique, le FOS propose un nouveau point de vue des acteurs de l'enseignement qui sont l'apprenant, la langue et l'enseignement lui-même. Quels seraient alors les fondements de la didactique du FOS ?

#### 4- Vers une nouvelle conception de l'enseignement du français

Les nouvelles approches communicatives/actionnelles tendent à responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage, mais également vis-à-vis des objectifs de l'apprentissage d'une langue. L'usage de la langue va lui permettre d'être un acteur social dans la situation de communication. Cette conception de l'apprenant pourrait correspondre à la situation dans laquelle se trouve un apprenant du FOS.

Nous remarquerons que cette conception où « *la langue est une action* », propose une révolution par rapport aux visions traditionnelles : L'approche communicative lie d'une manière plus réelle la communication et le code en soulignant l'objectif premier de la langue qui est la communication puis la connaissance du code. Elle permet de développer chez l'apprenant une compétence communicationnelle et donc, une autonomie langagière. Ainsi, l'évolution de la conception de la langue entraîne un changement au niveau de l'apprenant. Il est davantage impliqué dans l'apprentissage de la langue, L. Porcher (1976 :76) avait noté une évolution du public dans ce sens, où « *l'apprenant veut participer à l'élaboration même de l'enseignement et de relier celui-ci à son existence* » .

Par ailleurs, il semble que la conscience des objectifs langagiers, en particulier, soit davantage présente chez les apprenants du FOS par rapport aux apprenants du français général. En effet, même si les objectifs langagiers dont ils ont conscience ne coïncident que très rarement avec les réels buts de l'apprentissage du FOS, nous remarquons que ces objectifs langagiers sont plus visibles pour l'apprenant lui-même. Il peut lui-même verbaliser ses attentes de manière plus précise. Nous citerons ainsi L. Porcher (1978) qui appuie ce fait en rappelant que « *les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour le déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte ce qui est ainsi dit* » .

Hutchinson et Waters cités par Denis Lehmann écrivaient dans ce sens au sujet de l'anglais que « *ce qui distingue l'anglais pour objectifs spécifiques de l'anglais général n'est pas l'existence des besoins en tant que tels mais la conscience de ces besoins [par le public]* » (Lehmann D, 1993 : 87).

L'apprenant doit être considéré dans sa globalité. En effet, s'il est néophyte, question langue, il n'en demeure pas moins un « expert » (Sagnier C., 2004) incontestable dans son domaine (professionnel, universitaire...). Passer outre cette considération bien évidente pourrait mener la formation linguistique à l'échec. L'apprenant constitue ainsi une « personne ressource ».

Le FOS se distingue du français général du fait de la spécificité de son public, mais également dans la façon dont est conçue la langue. Les approches communicationnelles préconisaient un enseignement par actes de langage ancrés dans des situations de la vie quotidienne. Ensuite, la démarche actionnelle a centré l'enseignement sur la notion de tâches langagières ou non-langagières. Le FOS propose alors un enseignement des composantes de la langue en fonction de leurs usages dans un domaine restreint. La langue n'est plus séquencée en éléments linguistiques, il s'agit de faire acquérir des savoir-faire langagiers dans un domaine professionnel ou universitaire précis.

Nous ajouterons que D. Lehmann (1993 :115) précise que « ces publics apprennent DU français et non pas LE français ». Ce constat indique qu'il ne peut y avoir amalgame entre français général et spécifique.

La spécificité des discours ne réside cependant pas dans la prépondérance de certaines formes linguistiques mais dans la manière dont ces éléments linguistiques sont mis en forme. C'est l'actualisation des éléments linguistiques dans un domaine qui permet d'identifier une spécificité du discours. C. Parpette insiste sur le fait de ne pas établir de relations trop étroites et figées entre les éléments linguistiques et les discours spécialisés. Un phénomène linguistique ne peut entretenir de « lien intrinsèque avec une quelconque discipline » (Parpette C., 2001 : 8-17 ).

La connaissance de la langue ne constitue pas l'objectif de la formation FOS, elle est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels dans une langue étrangère telle que le français, M. Henao (1989 :19) précisera « La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français ».

Ainsi, la didactique des langues propose une réflexion sur les différentes conceptions de l'enseignement qui se succèdent et tente de répondre entre autres à la question : « comment enseigner ? ».

Dans ce sens, le FOS propose une réelle démarche dans la méthodologie de conception et de réalisation de l'enseignement du français. Avec une équipe pédagogique du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) déjà présente sur le terrain, notamment à la faculté de médecine, nous avons commencé à mettre en branle une partie de la méthodologie de conception.

Cette réalisation s'appuie essentiellement sur le choix des supports de l'enseignement du français en relation directe avec le domaine professionnel (ou universitaire) du public : nous remarquerons que dans le domaine du FOS, le choix et la spécificité des supports utilisés demeurent un paramètre

fondamental. En effet, il s'agit de penser à la fonctionnalité des supports authentiques qui devraient être exploités en classe de langues. En français général, il est conseillé d'utiliser ces documents afin d'ancrer la formation linguistique dans un contexte socioculturel. Aussi, dans le FOS, il s'agit là d'une mesure impérative dans le sens où l'adhérence à la situation de communication semble primordiale. A titre d'exemple, les documents authentiques peuvent être constitués de notice, règlement intérieur, note de service...

L. Porcher (1976) souligne, par ailleurs, une des difficultés que pose le FOS concernant la manière d'enseigner. Doit-on se focaliser sur la spécialisation d'un domaine restreint ? Ou doit-on élaborer un enseignement commun au français général, en introduisant des outils spécialisés par secteur ? En réponse, L. Porcher propose la mise en œuvre de moyens permettant d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint.

La conception de l'enseignement elle-même a évolué. Désormais, on parle d'« *enseignement-apprentissage* » (Farid H.) de la langue française orientée vers **des discours spécifiques**. D. Lehmann en tirera une définition du besoin et de l'objectif de ce nouveau type d'enseignement-apprentissage comme un « *besoin d'apprendre du français et non d'apprendre le français, et de l'apprendre pour s'en servir* » (Lehmann D., 1993). Cette vision permet d'ancrer l'enseignement du FOS dans une démarche où l'objectif fonctionnel constitue l'élément majeur des objectifs que l'on peut attendre d'une formation linguistique. Nous noterons que cet aspect fonctionnel de la langue qui était quelque peu estompé dans les approches actionnelles, se retrouve réhabilité par le FOS.

Ne faudrait-il pas rappeler que le public est expert dans son domaine ? Depuis l'émergence du domaine du FOS, la formation de l'enseignant constitue une des problématiques essentielles.

### **L'enseignant doit-il être spécialiste du domaine auquel appartiennent ses apprenants ?**

L. Porcher (1976) s'oppose radicalement et à juste titre, à cette idée. En effet, il paraît inconcevable, ne serait-ce que du point de vue matériel (temps et coût) de former les enseignants de français dans des domaines particuliers tels que la chimie, l'industrie pétrolière, l'archéologie, la politique... En revanche, il paraît plus judicieux de viser une formation méthodologique permettant à l'enseignant de s'adapter à tous les domaines. C'est ce que propose la démarche fonctionnelle.

Par ailleurs, nous noterons la complexité qu'impose l'élaboration d'un cours de FOS tenue par des contraintes de temps mais également de spécificité même du cours. L'enseignant doit s'imprégner des discours afin de déterminer les contenus de l'apprentissage. Ceux-ci ne se composent pas uniquement des échanges verbaux. Nous citerons Lehmann à ce sujet qui évoque l'effort d'acculturation supposant une curiosité intellectuelle et une forte motivation de la part de l'enseignant, « *l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on*

veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là » (Lehmann, 1993 :13).

Ainsi, à la suite des approches communicatives, l'enseignant s'efforce d'autonomiser les apprenants et de fournir des stratégies d'apprentissage dans le but de s'auto-former et d'être autonome dans leur apprentissage. Cette vision de l'enseignant est familière à D. Abry (2007) mais également elle s'impose dans la logique de la démarche actionnelle proposée dans le CECR.

## 5- Pour la mise en place d'un référentiel de compétences

### 5-1 De l'enseignement par objectifs au référentiel de compétences

La notion de compétence en didactique émerge avec **les approches communicatives** dans les années 80. Il s'agit de se placer en rupture totale avec un enseignement dit « traditionnel à sens unique ». L'objectif de l'enseignement n'est plus la connaissance linguistique pour elle-même, mais le développement de compétences linguistiques ou plus largement communicatives, afin de permettre aux apprenants d'utiliser **la langue en situation**.

**Les approches actionnelles** proposent, quant à elles, une vision plus pragmatique et sociale en centrant leur enseignement sur des tâches langagières ou non langagière. La « *tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* » (Conseil de coopération Culturelle- Comité de l'Education-, 2000)<sup>vii</sup>.

**La didactique du FOS** envisage de développer des savoir-faire. A l'instar de la démarche actionnelle, **il s'agit de savoir linguistique et non-linguistique**. Ainsi, se pose le problème de savoir si ils relèvent des compétences professionnelles inhérentes au métier et des compétences langagières associées à la communication sur et dans le domaine visé. J-M. Mangiante souligne d'ailleurs le problème :

« *Si la langue est une compétence professionnelle, comment s'articule-telle avec les autres compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles* » (Mangiante J-M., 2007).

Ainsi, dans la démarche fonctionnelle proposée par C. Parpette et J - M. Mangiante (2004), **le référentiel de compétences** constitue une étape dans **la méthodologie de la conception**. Celle-ci intervient en dernier lieu après l'exploitation et le traitement des données recueillies en situation dans le domaine professionnel ou universitaire. Ce référentiel constitue une grille pour l'élaboration des programmes et permet également l'évaluation en fin de formation. **A la fois feuille de route et grille d'évaluation, le référentiel de compétence se révèle être un outil indispensable pour le formateur en FOS.**

## 5-2- Des compétences transversales comme contenu d'enseignement

La formation FOS est adressée à une branche professionnelle d'où la nécessité de la transversalité. On dépasse un métier pour former un corps de métiers. Ainsi, les compétences à viser seront obligatoirement plus larges afin de répondre à tous les types de situations communicationnelles dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de se retrouver. M-J. Berchoud rappelle que « *les savoir-faire sont transférables, du général au spécialisé ; ils le sont aussi dans l'autre sens, du spécialisé au général. Ainsi peut procéder l'enseignant de FOS : il aura à enseigner, par exemple, la résolution de problèmes (de gestion, d'informatique ou de contact clientèle...), et c'est par celle-ci qu'il permettra aux apprenants d'apprendre à définir des données, rapporter ou représenter un cas, une situation, décrire, expliquer, argumenter* » (Berchoud M-J., 2004 ).

La démarche FOS, en s'appuyant sur la transversalité des compétences, s'assure d'un large succès. Ainsi, elle peut cibler tous les types de publics et démontre sa malléabilité et sa possibilité d'adaptation.

## 5-3- Mise en place d'un référentiel de compétences

L'une des contraintes de l'enseignement du FOS réside dans le fait que la tentation à se diriger vers un cours de méthodologie est très présente. Cependant, l'objectif principal relève de la pragmatique. La présence d'éléments méthodologiques (prise de note, démonstration, raisonnement déductif...) se justifie par l'objectif communicatif de leur apprentissage. C'est la raison pour laquelle, on ne peut en aucun cas garder ce clivage qui existe et qui perdure entre le FOG, le FOS et le FOU<sup>viii</sup>

Notre réflexion a porté essentiellement sur les différentes démarches à entreprendre pour mettre en place des activités pédagogiques, relevant de compétences ciblées dans le domaine du FOS en Algérie. Cela a été possible grâce à la cellule de réflexion que nous avons mise en place à la faculté de médecine et qui est composée d'enseignants de français exerçant au CEIL de Tlemcen. Le contact permanent avec les étudiants d'une part et les enseignants de médecine d'autre part, nous a permis de mieux cerner les difficultés rencontrées dans un amphi, lors d'un cours de spécialité dispensé en français. Le descriptif de compétences que nous avons cernées est issu de diverses données :

- Une analyse des besoins à partir d'un questionnaire adressé aux étudiants de la première année de médecine ainsi que d'un test de placement ;
- Données collectées sur le terrain à savoir, des enregistrements de cours magistraux, des photocopiés de cours, des fiches de TD, de copies d'examen, tous concernant les étudiants de premières années de médecine ;
- Questionnaires adressés aux professeurs de médecine de première année ;
- Notre propre intuition et nos représentations sur les besoins de ce public.

A l'issue de l'enquête de terrain que nous avons menée, nous avons pu élaborer la structure de plusieurs cours de spécialité, ce qui nous a permis d'établir **un référentiel de compétences** pour les cours

d'appui destinés aux étudiants de première année de médecine, mais aussi aux étudiants de pharmacie et de chirurgie dentaire.

Ce référentiel propose une ligne de conduite pour répondre au mieux aux besoins de ces étudiants.

Nous avons introduit des besoins immédiats et des besoins à plus long terme. En effet, certaines compétences, telle que la rédaction de synthèse, ne constituent pas les priorités de l'étudiant de première année, cependant, cette compétence de production aura toute sa pertinence dans la suite du cursus. Il a donc semblé important d'initier le processus dans le cours de français pour les premières années.

La structure du référentiel de compétences s'inspire d'une formation proposée par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)<sup>ix</sup>. Nous avons tenté de dégager des savoir-faire et des savoir-apprendre dans le but de les intégrer à un programme de formation. Ces deux types de savoirs révèlent des compétences générales telles qu'elles sont définies dans le CECR à savoir, des compétences qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en s'appuyant sur des scénarii. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels. Elle regroupe ainsi, des objectifs fonctionnels et communicatifs.

La compétence linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs aux composantes de la langue, plus précisément, le lexique, la phonétique, la syntaxe, la variation sociolinguistique...

La compétence socioculturelle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière entre les participants.

Au niveau vertical, nous avons établi un classement en fonction des différentes situations de travail qui nous semblent faire l'objet de la formation FOS que nous proposons. Ces situations seront ensuite explicitées au niveau horizontal du tableau.

Au niveau horizontal, le référentiel s'organise ainsi selon les différentes compétences qu'il serait nécessaire de développer. On a choisi également d'ajouter une colonne indiquant les supports de l'enseignement.

## Conclusion

Dans notre analyse, beaucoup de ces supports sont issus de la collecte des données sur le terrain. Cependant, cela ne constitue pas une liste exhaustive et, de ce fait, tout un travail sur le FOS reste à développer en Algérie, un travail pour lequel nous invitons tous les collègues concernés à réfléchir sur les différentes actions à mener pour pouvoir répondre, ne serait-ce que partiellement, aux attentes de ces étudiants qui réclament sans cesse, l'intervention urgente de la part des enseignants de français.

Aussi, une autre recommandation demeure à mon humble avis plus que nécessaire et qui est relative au recours à un travail collaboratif qui regrouperait tous les acteurs de l'enseignement car, encore faut-il le rappeler, la pluridisciplinarité dans les actions demeure plus que fondamentale. L'enseignement des sciences devrait être repensé dans sa globalité où chaque objet d'enseignement serait interdépendant de toutes les autres disciplines qui le composent.

### **Références bibliographiques :**

- Asselah-Rahal, S. (2000). Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.
- Abry, D., Veldeman-Abry, J. (2007). La phonétique. Audition, prononciation, correction. Paris: CLE International.
- Berchoud MJ, Rolland D, (2014), Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, éd. Clé international
- Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, 14 p.122.
- Farid Hanaa (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », Actes du colloque Contact des langues et des discours, Le Caire, pp. 329-336, [consultable sur Internet], [www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf](http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf)
- Henao M. (1989) : « **Publics spécialisés** », *Reflète n° 31 juin, P. 18-27.*
- Lehman D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette « F ».
- Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE (2004) : *Le français sur objectif spécifique*, Hachette
- Jean-Marc Mangiante (2007), « La démarche de référentialisation en français des professions », in *Langue et Travail*, ouvrage dirigé par F. Mourlhon-Dallies, *Le français dans le monde, Recherches et Applications n°42*, juillet 2007.
- Miliani, H. (1999). *L'Aventure du raï. Musique et société*. (En collaboration avec Bouziane Daoudi), Essai Paris, Ed Seuil.
- Miliani, H. (2003). *Beur'Mélodie. Cent ans de musique maghrébine en France*. (En collaboration avec Bouziane Daoudi), Paris/Biarritz, Ed Séguier.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2006, Penser le français langue professionnel, *Le Français dans le Monde*, n°346, Paris, FIPF et CLE International, p. 25-28.
- Parpette Chantal, « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XX N° 4 | 2001, 8-17.
- Porcher L. (dir.), (1976), *Approches d'un français fonctionnel, Etudes de linguistique appliquée*, n°23.



Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Bencheфра, Y. (2002). Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues (pp. 85-124), Bruxelles. De Boeck et Larcier, Éditions Duculot / AUPELF-AURELF, Coll. Champs linguistiques/Actualités linguistiques francophones.

Richer, J.J., (2008), Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?, Synergies Chine, N° 3, pp : 15-30.

Sagnier, Ch. (2005) (Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in. Franc-parler, [http://www.francparler.org/pj/fos\\_sagnier.rtf](http://www.francparler.org/pj/fos_sagnier.rtf)

Taleb Ibrahimi, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* (p. 420). Alger, Dar El Hikma

## بناء الزماني في كتابات الطلبة في اللغة الفرنسية: ما معايير المعرفة وما المعرفة الإجرائية؟

### *Construction de la temporalité dans les écrits d'élèves en français langue étrangère : quels savoirs référentiels et quelles connaissances procédurales ?*

Dr BOURKAIB SACI Naoual  
Maitre de conférences B  
Université Lounici Ali. Blida 2

#### المخلص:

هذه المقالة يعالج مشكلة المهارات في اللغة الفرنسية عند الطالب الجزائري. أن الكفاءة اللغوية تشمل المهارات المعجمية، النحوية، الصوتية والإملائية، و المهارات البراغمية و المهارات اللغوية ذو صلة بالاجتمع والثقافية. و منه، ولاننا نسعى لتحليل الواقع اللغوي الأساسي في تعلم لغة الفرنسية، سوف نتطرق لمفهوم الزمن وطريقة ت بناء المعارف والمهارات اللغوية عند الطالب الجزائري .

**Résumé :** Cet article s'inscrit dans le cadre du travail de l'équipe de recherche du laboratoire de langue et Lettres arabes dont nous sommes membre. La problématique abordée par l'équipe est celle des compétences communicatives de base en français chez l'apprenant algérien. En partant du fait que toute compétence langagière renvoie aux aspects, primo linguistiques qui incluent les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique, secundo sociolinguistiques qui renvoient aux paramètres socioculturels, tertio pragmatiques qui incluent, entre autres, la maîtrise du discours, le travail de notre équipe de recherche consiste à inventorier les compétences communicatives fondamentales que l'étudiant algérien doit concrètement déployer dans son cursus universitaire et à expliciter en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être l'ensemble des connaissances et ressources à mobiliser en classe de langue, notamment en FLE. Dans ce cadre de réflexion, nous abordons ici un fait linguistique fondamental dans l'apprentissage d'une langue, à savoir la temporalité.

**Mots clés :** Temps verbaux-Approche cognitive-Langue étrangère-

#### Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le champ de la didactique cognitive. En partant du principe que le travail cognitif réel de l'apprenant constitue la force motrice vers laquelle doit converger toute réflexion en didactique qui se préoccupe des problèmes d'apprentissage, nous posons la question de l'activité mentale sous-jacente à l'expression du temps et de l'aspect chez l'apprenant algérien. En fait, notre intérêt pour cette problématique est né d'un constat : les élèves algériens éprouvent de réelles difficultés à organiser de manière logique et non contradictoire les différents temps verbaux qu'ils emploient dans une production écrite en français langue étrangère. Notre réflexion repose sur une hypothèse : les principes cognitivo-énonciatifs qui sous-tendent l'emploi des temps verbaux dans les écrits de ces élèves seraient inappropriés à la langue cible. Pour le vérifier, nous étudierons, à partir d'entretiens d'explicitation, l'auto-structuration du matériau verbal inhérent à l'expression de l'aspectuo-temporalité chez ces sujets. L'objectif d'une telle

entreprise est de cerner au plan cognitif la procédure [1] inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité chez les sujets observés, c'est-à-dire mettre en relief les principes cognitifs qui sous-tendent les procédures de résolution de problème : ce qu'on appelle, en terminologie cognitive « les procédures heuristiques » [2] dans l'expression de l'aspectuo-temporalité chez les apprenants algériens ; ce qui nous permettrait d'apporter quelques explications au problème que leur pose l'emploi des temps verbaux du français.

## 1. État de la recherche

Comme toute recherche scientifique doit avoir des assises théoriques, nous commençons notre travail par présenter succinctement quelques travaux antérieurs portant sur la manière dont le temps est appréhendé par l'esprit, c'est-à-dire sur la manière dont le sujet-pensant traduit ses représentations mentales inhérentes aux valeurs aspectuo-temporelles en des formes verbales.

### 1.1. L'activité mentale inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en termes de connaissances déclaratives et de règles procédurales

P. GRIGGS, R. CAROL et P. BANGE (2002 : 20) expliquent que tout comportement verbal est fondé sur un raisonnement de type :

- *si mon but est de rendre compte d'un procès X qui se produit au même moment où je parle : c'est la prémisse intentionnelle qui repose sur la volonté du sujet et fixe le but de l'action ;*
- *si en français le présent momentané prend la forme verbale du présent de l'indicatif, c'est la prémisse cognitive où apparaît le savoir linguistique qui doit être mis en place pour réaliser le but ;*
- *alors je donne au procès X, la forme verbale du présent de l'indicatif.*

Ce type de construction mentale nous renvoie donc d'une part, aux connaissances déclaratives relatives au système aspectuo-temporel de la langue dans laquelle s'exprime le sujet et d'autre part, aux connaissances procédurales comme étant des règles de production qui associent dans ce cas le but du sujet parlant (si mon but est de ...) aux informations déclaratives dont il dispose lui permettant en définitive de donner la forme verbale adéquate au procès en question. Ainsi, P. GRIGGS, R. CAROL et P. BANGE (2002) précisent qu'à partir de la prémisse intentionnelle s'active la prémisse cognitive qui déclenche l'action : en partant du principe que la prémisse intentionnelle donne une fonction et que la prémisse cognitive donne une forme pour remplir

cette fonction, on aboutit au fait que la prémisse cognitive est « *un opérateur de résolution de problème* » qui sert à relier le concept (la prémisse intentionnelle) à une forme donnée ; de là résulte l'action verbale, en l'occurrence le temps verbal employé dans un contexte déterminé. En conséquence, les connaissances procédurales sont des règles de production dont le mécanisme de fonctionnement est principalement fondé sur le raisonnement par analogie. P. BANGE (2002 : 45) explique ce mode de raisonnement, considéré comme un opérateur de résolution de problème, de la manière suivante : « *Si le but est de résoudre le problème posé par la situation B et si je crois que l'exemple A qui comporte l'action X peut résoudre le problème B (et je le crois parce que les conditions B sont identifiées par moi comme présentant des similarités suffisantes avec les conditions de A) et si je crois que l'action Y est un équivalent à l'action X, alors je réalise dans la situation B actuelle l'action Y* ». En fait, l'explication de cette activité mentale nous provient de Jean PIAGET (cité par J. GUION , 1981 : 69) : « *en présence d'éléments physiquement donnés, le sujet fait appel à des éléments non présents physiquement pour tirer de cette jonction entre les éléments physiquement donnés et les éléments non présents physiquement une connaissance qui ne saurait être obtenue au moyen des premiers seuls* ». Cela signifie que dans une situation nouvelle, tout sujet pensant établit un lien entre les informations données par son environnement et ce qu'il connaît déjà. Il s'efforce, précise M. BARBAZAN (2006), à relier entre eux deux éléments distincts, en focalisant son attention sur le repérage des similitudes ou des ressemblances qui les relient. Cette opération de mise en relation entre les données d'une situation nouvelle de communication et les informations emmagasinées dans sa mémoire à long terme consiste à regrouper les informations allant ensemble, d'établir des liens entre ces informations et d'aboutir à un résultat particulier. De plus, J. MOESCHLER (1994) explique que lorsqu'on se représente mentalement les événements d'une histoire vécue ou imaginaire, les informations conceptuelles à partir desquelles les représentations mentales sont construites (connaissances déclaratives) et les informations procédurales qui encodent des structurations à la manière de traiter les représentations mentales (les connaissances procédurales) se combinent. Il précise qu'en premier lieu, l'information conceptuelle inhérente à l'aspectuo-temporalité est associée précisément à l'entrée encyclopédique de tous les concepts qui lui correspondent et qu'en second lieu, l'information procédurale est liée aux temps verbaux, aux adverbes temporels et aux connecteurs, etc., plus précisément à l'entrée logique des concepts qui leur correspondent. En d'autres termes,

l'information conceptuelle donne l'information nécessaire pour accéder à la représentation mentale de l'événement ou de l'état représenté dans la phrase, alors que l'information procédurale permet la localisation de l'événement sur la ligne du temps, de reconnaître l'événement comme borné ou non borné, de connecter l'événement avec un autre événement ou état, ou plus simplement de déterminer la classe aspectuelle de l'énoncé. Enfin, la représentation complète de la forme propositionnelle d'un événement est calculée en combinant les informations conceptuelles et procédurales.

Donc, vouloir rendre explicite l'activité mentale d'un apprenant lorsqu'il est en train de raconter des faits consiste à observer la structuration cognitive en termes de connaissances déclaratives et en règles procédurales. Dans cette perspective, citons comme exemple les travaux de GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002) qui se sont intéressés au travail cognitif d'une élève (Aude). Ils se penchent d'abord sur l'ensemble de ses connaissances déclaratives liées à la notion de temporalité : ils observent le savoir déclaratif d'Aude par rapport à sa langue maternelle (le français), aux enseignements grammaticaux dont elle a bénéficié auparavant et par rapport à l'input textuel en L2 (l'allemand) auquel elle est exposée. Après avoir enregistré Aude dans des situations d'emploi des formes verbales, ils se prêtent ensuite à rendre compte des règles procédurales spécifiques et sous-jacentes aux formes verbales employées par Aude. Enfin, ils concluent que l'apprenante exploite ses connaissances déclaratives dans une succession de procédures mentales en généralisant, en discriminant et en opérant des analogies à partir d'un côté, les éléments en sa possession et de l'autre ceux de la situation dans laquelle elle se trouve (le contexte). Ils soulignent alors que la principale règle procédurale déployée par Aude est de type : « si je veux...et je sais qu'en allemand..., alors j'utilise dans mon énoncé... ». Ainsi, Aude passe d'un savoir déclaratif général (ce qu'elle sait en allemand) à un savoir-faire particulier qu'elle applique au niveau de son énoncé par une sorte de raisonnement déductif. Cette activité cognitive qui aboutit à un comportement linguistique repose sur ce qu'elle veut dire, par quels moyens linguistiques et de quelle manière le réaliser.

### 1.2. La mise en texte de l'information aspectuo-temporel : cas de la narration ?

En référence au travail collectif de J-F CHALEAT, B. COUDURIER, E. EGGERS, N. MALARET, F. MANIEZ, E. MORAND, M-H. PERENNEC (2002), nous pouvons dire que les temps verbaux considérés au niveau de la proposition, ne reflètent qu'une partie de la temporalité car ils entrent en interaction avec d'autres phénomènes linguistiques liés au contexte discursif. En ce sens, la dimension aspectuo-temporelle dépasse la seule forme verbale et englobe d'autres

paramètres qui la déterminent, notamment au plan textuel. En ce sens, M. BARBAZAN (2006 : 31) explique que le passage du conceptuel à l'expression linguistique, notamment dans le domaine de la temporalité, se trouve régi par des principes organisationnels pragmatique, sémantique, phrastique, et/ou textuels structurant l'énoncé produit. En effet, elle atteste que les temps verbaux dépassent le seul rôle d'exprimer la temporalité (Passé/Présent/Futur) mais contribuent également à construire une cohérence textuelle en termes de relations entre plusieurs propositions et de signes textuels liés à la structure narrative. P. TREVISIOL (2003) affirme également que pour rendre compte du fonctionnement aspectuo-temporel de la narration, il est nécessaire de considérer les principes qui régissent l'emploi des temps verbaux aussi bien au niveau de l'énoncé (ou de la proposition) qu'au niveau du texte dans son intégralité. Par conséquent, l'étude des temps verbaux renvoie inéluctablement à l'ensemble-texte qu'il soit produit oralement ou par écrit, qui nous renvoie à son tour à plusieurs niveaux d'analyse impliquant les divers aspects inhérents à son fonctionnement intrinsèque. Cela dit, pour pouvoir en déduire les principes de base régissant les connaissances déclaratives et procédurales mises en œuvre par les sujets en situation de raconter des faits vécus ou imaginaires, la prise en compte des critères propres au mode de fonctionnement du texte narratif, notamment au plan aspectuo-temporel s'avère nécessaire.

Le premier critère a trait à la manière de traduire la succession d'événements d'un récit au niveau de la structure macro-propositionnelle. W.B. KLEIN (1989) a démontré à partir d'observations menées sur des apprenants en langue étrangère, que l'opération de structuration d'une succession d'énoncés marqués temporellement peut être agencée selon soit l'ordre de leur succession effective (considérée comme étant une chaîne événementielle monologique ayant pour propriété de désigner une pluralité d'événements dans un enchaînement temporel logiquement construit en référence au monde réel) : c'est le principe de l'ordre «naturel» ; soit au contraire, selon un ordre différent de celui de l'ordre réel de leur réalisation en construisant une chronologie interne au discours, différente de celle du monde réel et qui se traduit au plan linguistique en termes d'analepses et de prolepses.

Le deuxième critère est lié à notion de référenciation temporelle qui selon E. BENVENISTE (1966) renvoie à :

- la localisation du procès dans l'une des époques temporelles du calendrier : le passé, le présent et l'avenir ;

- la localisation aspectuo-temporelle des procès d'un côté, les uns par rapport aux autres et d'un autre côté, par rapport à un repère-temporel donné.

Ainsi, la référenciation temporelle est rendue dans un texte narratif en termes d'unité et d'interdépendance des formes verbales par rapport à un référent temporel (soit le moment de l'énonciation pour le discours, soit un moment pris pour repère dans le cadre du récit) et en fonction des rapports d'antériorité/simultanéité/postériorité qui lient les différents procès entre eux. Par conséquent, les principes organisationnels de l'information aspectuo-temporelle peuvent être dégagés à des niveaux mono-propositionnel et multi-propositionnel. Dans le premier cas, la narration s'organise au plan aspectuo-temporel par rapport à un « repère-origine » du référentiel temporel en question (énoncif ou énonciatif selon la terminologie benvenistienne : 1966) ; dans le second cas, le mode d'organisation des temps verbaux est sous-tendues au niveau du référentiel temporalisé, par l'interdépendance des procès les uns par rapport aux autres.

Le troisième critère est lié au phénomène d'aspectualisation. D. COHEN (1989) atteste les temps verbaux du français ne véhiculent pas seulement des informations d'ordre temporel ; ils expriment aussi la manière dont est envisagé le déroulement du procès. Donc dans le système des temps verbaux du français, temps et aspect sont indissociables. Par conséquent, les informations aspectuelle et temporelle mêmes si elles sont fondamentalement différentes, elles se confondent parfois dans certains contextes énonciatifs.

Le quatrième critère correspond à la structure narrative en termes de trame et d'arrière-plan. Dans ce sens, C. ANANE (2005) explique que la structure narrative est contrainte globalement (concernant la macro-structure narrative) et localement (concernant chaque proposition), selon la nature de la réponse à la « Quaestio » [3]. De la même manière, W. KLEIN (1989) confirme qu'une approche du mouvement temporel du texte narratif consiste à établir au niveau conceptuel la distinction entre les événements qui font avancer le récit (la trame) et ceux qui ne le font pas (l'arrière-plan). Dans une approche cognitive, M. CHAMBREUIL, A. BENGHARBIA, C. BERNIGOT, P. GAMALLO OTERO, C. PANISSOD et M.-L. REINBERGER (1998 : 352) expliquent qu'au niveau de la structure narrative « *la prédominance de l'organisation figure/fond est un aspect fondamental du fonctionnement cognitif et s'impose aussi bien à la structure sémantique qu'à la structure grammaticale* ».



Le cinquième critère est lié au schéma prototypique du récit. En fait, la structure quinaire du récit de GREIMAS (1973) est déterminante dans le mode de fonctionnement des temps verbaux. En effet, D.G. BRASSART (1990) atteste que les représentations schématiques prototypiques narratives sont en relation directe avec les processus mentaux inhérents au traitement de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme, en l'occurrence dans l'expression de l'aspectuo-temporalité ; ce qui signifie que la structure narrative et l'information aspectuo-temporelle considérées au plan cognitif sont inéluctablement liées.

Le sixième et dernier critère concerne le l'organisation systémique des formes verbales en temps du discours et en temps du récit. En référence aux travaux D. MAINGUENEAU (1991) et de E. BENVENISTE (1966), nous pouvons dire qu'une forme verbale est rendue par le fait de son appartenance soit au récit, soit au discours et que son fonctionnement au plan morphosémantique ne s'effectue qu'à partir de cette distinction déterminante et fondamentale entre le système des temps du récit et celui du discours.

Or, même si les théories et approches que nous venons d'exposer rendent parfaitement compte de l'expression de la temporalité chez l'apprenant en langue étrangère, nous savons qu'il faut toujours éviter toute sorte de plaquage théorique qui pourrait transgresser la réalité contextuelle sur laquelle porte l'étude en question. C'est pourquoi, une investigation de terrain s'avère nécessaire pour pouvoir rendre compte à juste titre de l'activité cognitive inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en français chez l'apprenant algérien.

## 2. Méthodologie

Dans le cadre de cette présente étude, nous reprenons une partie des résultats de notre recherche doctorale réalisée en 2014 et soutenue en 2016 qui porte sur l'expression de l'aspect et du temps chez les lycéens algériens.

### 2.1. Les sujets observés

Pour notre étude de l'expression de l'aspectuo-temporalité chez l'apprenant algérien, nous avons formé un groupe hétérogène de 40 élèves provenant de 13 classes différentes, soit une moyenne de 3 élèves par classe, choisis de manière aléatoire, avec l'aide de leurs enseignants de français formant un modèle réduit de classe de troisième année secondaire au lycée Abdel Moumen, toutes filières confondues, contenant des élèves dits « bons », « moyens » et « faibles » en



français avec des moyennes trimestrielles comprises entre 15/20 et 6/20 dans cette matière. Leur âge varie entre 17 et 19 ans. Inscrits à l'école publique dès leur première année de scolarisation, ils ont tous eu un cursus scolaire « standard », suivant treize années d'enseignement primaire, moyen puis secondaire. Nous avons demandé à ces élèves de produire un récit en relation avec leur vécu puis un deuxième qui relève du monde fantastique. Suite à l'analyse de ces productions écrites (réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale) nous avons sélectionné 10 élèves (5 filles et 5 garçons) pour réaliser des entretiens d'explicitation portant précisément sur la manière dont ils expriment le temps et l'aspect en français langue étrangère.

## 2.2. L'outil d'investigation : l'entretien

En référence à CULIOLI, DESCLES, KALORE et KOULOUGHLI (1981) et à TARDIF (1998), nous convenons que toute étude qui joint l'aspect linguistique au cognitif s'opère à trois niveaux :

- celui des représentations mentales ;
- celui des représentations linguistiques ;
- celui des représentations métalinguistiques.

En ce sens, les paramètres linguistiques et métalinguistiques sont indéniablement liés au paramètre cognitif inhérent à l'activité langagière. Concrètement, dans la conception de notre outil d'investigation, nous nous sommes principalement imprégnée des travaux suivants :

- Premièrement celui de GRIGGS, CAROL, et BANGE, (2002) qui reconstituent le travail cognitif individuel d'une apprenante française en situation d'emploi des formes verbales de l'allemand en analysant les protocoles verbaux [4] constitués à partir des verbalisations de l'apprenante. Cette approche de l'activité mentale à travers les verbalisations du sujet observé est un aspect incontournable de l'approche cognitive. En effet, BRUNER (1997 : 33) atteste que *« le sens de l'action n'est compréhensible que n'est compréhensible qu'en référence à ce que les acteurs disent de ce qu'ils font »*. MAARIT MUTTA (2007 : 54) affirme également que l'analyse des *« démarches ou opérations de la pensée d'un individu, sont faites soit à partir du comportement de la personne en question, soit à partir de ses descriptions et explications sur ce à quoi il a pensé ou comment il a résolu des problèmes »*. Dans cette même optique, PIOT (2005 : 198) souligne que *« la trace observable le plus souvent écrite est généralement*

*insuffisante pour avoir accès au processus cognitif effectivement mis en œuvre. La verbalisation de son action par l'élève constitue une précieuse source d'information».*

- Deuxièmement, le travail de THIRY (2006 : 119) qui pour visualiser la représentation mentale que les apprenants ont du temps, propose l'activité suivante : *«Repensez à l'expérience du petit déjeuner lorsque vous étiez petit. Fermez les yeux et Visualisez cette scène et prenez en même temps conscience de la position de cette image par rapport à vous. Est-elle devant/derrière/à gauche/à droite/en haut/en bas ? Puis repensez au petit déjeuner du nouvel an passé. faites la même chose. Pensez au petit déjeuner que vous pourriez avoir dans les prochaines vacances. Visualisez un petit déjeuner lorsque vous serez petit vieux. Imaginez maintenant un fil rouge qui relierait ces images en partant du passé et en allant vers le futur. Visualisez la ligne que forme ce fil rouge. Puis dessinez-la avec le doigt dans l'espace ».*

A l'instar de ces recherches, nous convenons que la description que fait le sujet à haute voix de l'activité qu'il est en train de réaliser ou qu'il vient de réaliser constitue une méthode de choix en ce sens qu'elle favorise la mise en relief des informations emmagasinées dans la mémoire déclarative et procédurale du sujet interrogé. Parce que cette démarche qui consiste à « faire parler le sujet sur la manière dont il a procédé pour réaliser une tâche donnée » considère l'activité mentale implicite comme étant un observable qui peut en conséquence être pour le chercheur soumis à l'analyse, nous choisissons de réaliser des verbalisations « consécutives », qui suivent immédiatement le moment de la réalisation de la production d'un récit vécu puis d'un récit fantastique en français langue étrangère où il leur a été demandé d'employer un maximum de temps verbaux. Ces verbalisations sont des réponses aux questions que nous posons à 10 élèves algériens de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Ces questions portent sur :

- les procédures déployées par les élèves dans leur choix des formes verbales dans leurs productions écrites ;
- leurs connaissances sous-jacentes à cette activité ;
- leurs intentions à l'origine des choix qu'ils opèrent.

Nous avons alors réalisé avec chacun des élèves –séparément- un entretien où nous lui avons d'abord rappelé l'activité de production écrite qu'il a précédemment réalisée : *« en classe, votre enseignante de français vous a demandé, la séance précédente, de raconter deux histoires, l'une en relation avec votre vécu et l'autre qui relève du monde fantastique ».*

Puis nous lui avons posé les questions suivantes :

- *en imaginant l'histoire que vous avez racontée, les événements vous paraissent –ils dans l'ordre réel de leur réalisation ou pas ? En l'écrivant, Gardez-vous le même ordre qui vous vient à l'esprit ? Dites pourquoi.*
- *les événements de votre histoire, sont-ils liés les uns aux autres ou sont-ils indépendants les uns des autres ? Liez-vous ces événements dans votre texte ? Comment ? Et est-ce que les temps verbaux dépendent-ils les uns des autres ? Comment ?*
- *Quand vous racontez un fait que vous avez vécu, à quel(s) temps mettez-vous les actions de votre histoire ? Pourquoi ? Et pour l'histoire fantastique, situez-vous vos actions par rapport à ce même moment-repère ou y a –t-il une action qui sert de repère-temporel à toutes les autres actions ? Y a –t-il un moment-repère qui vous aide à choisir et à ordonner ces temps dans votre texte ? Mettez-vous tous les verbes de votre texte en tenant compte de ce moment-repère ? Pourquoi ? Dans ce cas, à quel temps conjuguez-vous le verbe de cette action ? Et à quel (s) temps mettez-vous les autres actions ? Pourquoi ?*
- *En observant une seule action de votre histoire, voyez-vous la manière dont elle se déroule ? Comment ? A quel temps verbal mettez-vous cette action ? par rapport à quoi ?*
- *Votre histoire est constituée d'actions proprement dites et d'autres informations qui accompagnent les actions, comme les descriptions ou les explications, etc. Avez-vous organisé votre texte selon ces deux plans ? Avez-vous tenu compte de ces deux plans dans vos choix des temps verbaux ? Si oui, à quel (s) temps verbal (aux) mettez-vous les verbes apparaissant dans chacun de ces deux plans ?*
- *Est-ce que votre histoire passe par des phases/des parties/des moments ? Si oui, lesquels ? Changez-vous de temps verbal à chaque fois que vous passez d'un moment de l'histoire à un autre ?*
- *En racontant une histoire fantastique ou une histoire vécue, utilisez-vous les mêmes temps verbaux dans l'un ou l'autre des deux cas ? Quels temps verbaux utilisez-vous dans les deux cas de figure ? Pourquoi ? »*

L'objectif de la 1<sup>ère</sup> question est de voir si l'organisation temporelle au plan cognitivo-énonciatif suit l'ordre naturel des faits.

Celui de la 2<sup>ème</sup> question est de voir si le temps est perçu comme un continuum (c'est-à-dire un système dont les éléments sont reliés les uns aux autres) ou comme une mise bout-à-bout de faits. Dans le cas où les élèves déclarent enchaîner leurs énoncés narratifs, savoir quel (s) principe (s) sous-tend (ent) cet enchaînement.

Quant à celui de la 3<sup>ème</sup> question, il est question de voir si la construction de la temporalité se fait par rapport à un repère temporel d'abord au niveau du récit relatant un fait vécu puis au niveau du récit fantastique.

Pour la 4<sup>ème</sup> question, notre objectif est de déterminer l'aspect inhérent à l'action en soi sur lequel se focalise l'élève : c'est-à-dire si le choix du temps verbal est motivé par des aspects d'ordre temporel ou bien aspectuel.

L'objectif de 5<sup>ème</sup> question est de voir si les temps verbaux sont considérés par rapport à l'organisation du récit en trame /arrière-plan.

Celui de 6<sup>ème</sup> question est de voir si le choix des temps verbaux dépend de l'organisation macro-structurale du récit : situation initiale/déroulement des événement/situation finale.

Quant à la 7<sup>ème</sup> et dernière question, il s'agit de voir si les temps verbaux sont considérés par rapport à leur fonctionnement systémique : système des temps du récit par opposition de celui du discours.

### 2.3. Méthode d'analyse

Nous n'avons pas préétabli de grilles d'évaluation des conduites langagières des sujets observés. Nous avons transcrits les propos que nous avons enregistrés puis nous avons directement procédé à l'analyse des réponses aux questions posées en suivant les principes d'une démarche qualitative.

### 3. Analyse des résultats

En réponse à la 1<sup>ère</sup> question, « Tous » affirment qu'ils ordonnent leurs propositions selon l'ordre naturel de réalisation des événements. Donc la représentation mentale des faits suit l'ordre temporel réel et se traduit au niveau linguistique par une succession linéaire des actions.

En réponse à la 2<sup>ème</sup> question, Les élèves expliquent que dans leur texte, les événements sont liés les uns aux autres, selon le principe de «cause à effet»; et que pour construire une relation temporelle entre les actions, ils emploient généralement «et, avant, après, etc.».

En réponse à la question 3: il est clairement explicité que le moment repère correspond au moment de l'énonciation, chez la majorité des élèves interviewés. En fait, même si les élèves ne sont pas à même de fournir des explications inhérentes à la théorie énonciative fortement ancrée dans le système d'enseignement du français en Algérie, ils expliquent formellement que le moment où ils racontent correspond au moment de la parole qu'ils considèrent comme point de référence par rapport auquel ils situent les événements de leur histoire vécue. Pour le récit fantastique, ils déclarent appliquer le même principe : le moment de locution est considéré comme repère temporel aux différents événements de l'histoire narrée.

En réponse à la 4<sup>ème</sup> question, les deux tiers des élèves attestent que c'est l'aspect sémantique du verbe (en rapport avec son mode de réalisation dans sa dimension réelle, temporelle et sémantique et en rapport avec le moment de locution et aussi avec toutes les modalités qui ajustent/réorientent/complètent son sens) qui détermine leur choix des temps verbaux.

A travers les réponses à la 5<sup>ème</sup> question, on déduit que mise à part deux cas de prise en compte des deux plans de la narration («description/action») dans le choix des temps verbaux, la plupart des élèves évoque principalement l'aspect sémantique du verbe et de la manière dont se déroule l'action en question, pour justifier leur choix des temps verbaux.

En réponse à la 6<sup>ème</sup> question, tous les interviewés n'évoquent nullement les différents moments du texte narratif. Interrogés directement sur les phases du récit, ils mentionnent les époques Passé/présent/futur. Pour la conjugaison des verbes, ils évoquent d'un côté la valeur sémantique des procès, des énoncés et de l'histoire dans son ensemble ; et de l'autre, l'ordre de réalisation des actions, c'est-à-dire la chronologie des événements. Cela signifie que chez nos sujets-

scripteurs, le schéma narratif n'est pas significatif dans la construction de la temporalité. Ce sont les valeurs aspectuelles des procès qui sous-tendent leurs emplois.

En réponse à la 7<sup>ème</sup> question, de manière générale, la plupart d'entre eux déclare employer les mêmes temps dans leurs deux écrits. De la sorte, les temps du discours et les temps du récit ne sont pas considérés comme pertinents dans leur choix des temps verbaux : ils utilisent dans un même texte, tantôt les temps du système énonciatif, tantôt les temps du système énoncif, voire les deux en même temps, négligeant de la sorte la distinction entre le récit et le discours.

En résumé, nous pouvons dire que l'analyse des verbalisations a révélé que :

- le principe de l'ordre naturel des faits se trouve à la base de l'organisation temporel aussi bien au plan cognitif que linguistique ;
- les époques temporelles passé/présent/futur constituent un critère fondamental dans le choix des temps ;
- la référenciation par rapport au moment de l'énonciation est significative dans leur raisonnement.

Toutefois,

- les sujets interrogés déclarent alterner de manière arbitraire les temps du récit et ceux du discours ;
- le choix des temps verbaux est basé dans la plupart des cas, sur la dimension aspectuelle des formes verbales ;
- la notion de repère temporel renvoie toujours au moment de locution. Aucune référenciation à un autre moment n'est évoquée dans leur justification du choix des temps verbaux ;
- la distinction entre la trame événementielle et la toile de fond de l'histoire n'est pas prise en considération dans la construction de la temporalité ;
- le schéma narratif n'est pas significatif dans la construction de l'aspectuo-temporalité aux plans cognitif et linguistique.

A partir de là, nous pouvons dire que la procédure mentale inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en français chez les élèves algériens interrogés n'obéit qu'en partie aux principes sous-jacents à l'expression de la temporalité dans cette langue : seule l'information

aspectuo-temporelle inhérente au procès en l'occurrence sa valeur aspectuelle (le mode de déroulement du procès, la signification de l'action au plan pragmatique) motive leur emploi des temps verbaux au détriment de l'information textuelle. Leurs réponses témoignent donc d'un réel problème d'application des principes cognitivo-énonciatifs inhérents à la langue cible : notre hypothèse est ainsi confirmée.

## Conclusion

Depuis des décennies, les recherches en didactique des langues fournissent des résultats concrets qui contribuent au renouvellement des méthodes et des pratiques d'enseignement. Elles fournissent des modèles susceptibles d'aider l'enseignant dans sa mission éducative. Elles ont donné lieu à des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, héritées des théories de psychologie cognitive et focalisées sur ce que l'élève sait et ne sait pas faire, en ce sens que le rôle de l'enseignant n'est pas tant d'expliquer que de renseigner l'élève sur sa propre façon d'apprendre (sa tâche est d'aider l'élève à la création de règles justes et efficaces grâce à des dispositifs pédagogiques appropriés prenant appui sur les modes de raisonnement des apprenants). C'est à partir des conceptions personnelles des élèves que la planification d'un « scénario » d'apprentissage devrait se réaliser. Dans cette perspective, les résultats auxquels a abouti notre présente recherche pourrait être un point de départ à une nouvelle approche d'enseignement /apprentissage des temps verbaux du français orientée vers « la conception » des élèves algériens et tenant compte de leurs points faibles et leurs points forts.

## Bibliographie

- ANANE, C. 2005, *Appropriation du discours narratif en langue maternelle et en français par des élèves tunisiens appartenant à deux environnements d'apprentissage*, Thèse de doctorat en didactique, Université La Nouba, Tunisie.
- BANGE, P., 2002, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, éd. L'Harmattan.
- BARBAZAN, M., 2006, *Le temps verbal : dimensions linguistiques et psycholinguistique*, Coll. Interlangues, Presses universitaires du Mirail.
- E., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, éd. Gallimard.
- BRASSART, D.-G., 1990, *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres*, in Notes de recherche. Recherches N°13, Lille.
- BRUNER, J. (1997) ... Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, trad. par Y. BONIN, Eshel, Paris.
- CHAMBREUIL M., BENGHARBIA A., BERNIGOT C., GAMALLO-OTERO P., PANISSOD C. et REINBERGER M-L, 1998, *Sémantique*, Hermès, Paris.
- COHEN, D., 1989, *L'aspect verbal*, PUF.
- CULIOLI, A., DESCLES J-P, KALORE R. et KOULOUGHLI D.E, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Coll. ERA 642, U. Paris 7.
- GREIMAS, A.-J., 1973, *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, Paris.
- KLEIN, W.-B, 1989, *L'acquisition de langue*



- étrangère. Paris, Armand Colin. MAINGUENEAU, D., 1991, *L'énonciation en linguistique française*, HACHETTE, Paris. MOESCHLER, J., 1994, *Anaphore et déixis temporelles : sémantique et pragmatique de la référence temporelle*, MOESCHLER, J., REBOUL, A., LUSCHER, J.-M., & JAYEZ, J., (eds.), *Langage et pertinence : référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Presses Universitaires de Nancy, pp. 39-104.
- . GUION, J., 1981, *Enseigner l'orthographe*, éd. Sermap. . GRIGGS, P., CARROL, R. & BANGE, P., 2002, *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères*, *Revue française de linguistique appliquée* 2, Vol. VII, pp.25-38. MAARIT MUTTA, 2007, *Un processus cognitif peut en cacher un autre : étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Thèse de doctorat en didactique, Université de Turku, Finlande.
- . PIOT, T., 2005, *La verbalisation de l'activité par l'élève : quand dire, c'est apprendre et s'apprendre*, In TALBOT, L. (dir). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse, Erès. SACI, Naoual, *Vers des perspectives métacognitives dans l'enseignement/apprentissage des temps verbaux du français*, Thèse de doctorat soutenue en avril à l'ENS de Bouzaréah-Alger. TARDIF, J., 1998, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Edition Logiques. THIRY, A., 2006, *Ça y est, j'ai compris, méthodes d'études et stratégies d'apprentissage*, éd. De Boeck & Larcier. Bruxelles. . TREVISIOL, P., 2003, *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français*, langue 3, Thèse de doctorat en sciences du langage, université Paris 8.

#### Notes :

- [1] A l'instar de M. FAYOL et J-M MONTEIL (1994), nous distinguons la notion de « procédure » de celle de stratégie. La première renvoie à l'opération mentale qui intervient sur une donnée en vue d'en assurer le traitement alors que la seconde correspond à la sélection d'une procédure parmi un ensemble d'autres possibles dans le but de réaliser une performance optimale. [2] Une procédure heuristique correspond aux étapes et aux principes en tant que vecteurs d'un raisonnement qui se traduit par des actions concrètes réalisées par le sujet en vue de résoudre un problème donné. [3] La « Quaestio » en reprenant la définition de P. TREVISIOL (2003 : 32) correspond à l'idée que « tout texte cohérent répond à une question globale appelée « quaestio » ; c'est-à-dire que la structure d'un texte constitue la réponse à cette question. Pour le texte narratif, la quaestio peut être : qu'est-ce qui s'est passé pour P (au protagoniste de l'histoire relatée dans le cas d'un récit de fiction ou au narrateur lui-même dans le cadre d'un récit personnel) en Ti (l'intervalle temporel) en L (l'espace). Ainsi la quaestio contraint l'organisation globale d'un texte, selon la nature de l'ensemble de l'information à exprimer et en fonction des buts communicatifs du locuteur. Elle définit ainsi la distribution de l'information entre la structure principale et les structures secondaires au texte, en délimitant l'agencement de deux types d'énoncés : les énoncés qui répondent directement à la quaestio appartiennent à la trame, tandis que ceux qui n'ont pas une pertinence directe par rapport à celle-ci font partie de l'arrière-plan. Dans le texte narratif, ces énoncés qui ne répondent pas à la quaestio peuvent être des descriptions, des commentaires, etc. La distinction trame/arrière-plan, qui résulte d'une analyse macro-textuelle, permet ainsi de mettre en lumière la structure sous-jacente d'un texte et l'organisation de l'information au niveau global». [4] La verbalisation des processus cognitifs du point de vue du paradigme cognitiviste produit ce que les chercheurs du domaine appellent des « protocoles verbaux ». En ce sens, les données récoltées par la verbalisation de l'action sont transcrites et constituent ce que nous appelons des protocoles verbaux.



<sup>i</sup> Le FOG : le Français sur objectif Général

<sup>ii</sup> Depuis son instauration officielle en Algérie, il y a une dizaine d'années, le système LMD a longtemps fait l'objet d'incompréhension pour ne pas dire de réticences de la part des enseignants avaient du mal à s'installer dans une nouvelle approche où l'interdisciplinarité et la transversalité étaient au centre des objectifs de la formation de l'étudiant.

<sup>iii</sup> La complexité linguistique réside aussi dans la variété des « arabes dialectaux » à valoriser : d'une part, la langue de première socialisation étant ce que l'on appelle communément aujourd'hui, « l'Arabe Algérien » qui déjà n'est pas commun à toutes les entités du pays, selon les régions, amis reste l'outil de communication par excellence de tous les Algériens ; d'autre part, l'arabe de scolarisation, ou l'arabe standard, selon Khaoula Ibrahimy, est celui avec lequel l'on « doit » s'identifier dans les manifestations officielles.

<sup>iv</sup> Là aussi il y a débat : certains enseignants continuent à utiliser une « langue intermédiaire » pour enseigner les sciences naturelles et la physique par exemple car, pour eux, la langue n'est qu'un outil pour installer une compétence de manipulation en mathématiques, en chimie ou autres...

<sup>v</sup> Dans le même ordre d'idée, nous ne pouvons dissocier la réflexion sur le Fos de celle du « Fou » - Français sur Objectifs Universitaires. Il ne s'agit plus de distinguer les approches du FOG (Français sur objectif général) et des autres et de les placarder comme étant des types à voir séparément mais plutôt, les considérer dans une approche globale et globalisante : On ne peut prétendre apprendre les spécificités d'une discipline par le biais d'un français de spécialité sans la maîtrise et de la manipulation basique de la langue mais aussi celle des techniques d'assimilation et des méthodes universitaires telles que la prise des notes, la reformulation, la synthèse des documents etc.

<sup>vi</sup> Nous avons expérimenté l'enseignement du français des affaires au département de français de l'université de Tlemcen et nous avons cru pouvoir mettre en place un parcours professionnel plus tard. Cependant, la donne fut toute autre : nous avons essayé de mettre la charrue avant le bœuf, en occultant de mettre de mutualiser les trois dimensions complémentaires à savoir, le FOG, le FOS et le FOU.

<sup>vii</sup> CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (CDCC), la 69e Session organisée à Strasbourg le 31 janvier – 1er février 2001.

<sup>viii</sup> Français sur objectif général/Français sur objectifs spécifiques/Français sur objectifs universitaires

<sup>ix</sup> Formations en didactique du FOS effectuées au CIEP de Sèvres en 2008 et en 2009.