

LA DIDACTIQUE INTÉGRÉE AU PRIMAIRE : UNE ACTION RÉFLÉCHIE POUR UNE MEILLEURE ARTICULATION ENTRE LES LANGUES

INTEGRATED DIDACTICS IN PRIMARY SCHOOL : A THOUGHTFUL ACTION FOR A BETTER ARTICULATION BETWEEN LANGUAGES.

Lynda ZAGHBA

University of M'sila, Algérie

lynda.zaghba@univ-msila.dz

Résumé : Cet article s'inscrit dans le cadre de la socio didactique et présente le résultat d'un travail de terrain autour de l'intégration des langues de l'apprenant en classe de FLE et de comprendre un contexte algérien des plus complexes, avec une guerre des clans arabophone/francophone qui n'a de cesse de fragiliser l'école algérienne. Nous essaierons de mettre en évidence les avantages possibles à la mise en place officielle ou officieuse d'une approche intégrée des langues en classe de FLE. Nous détaillerons une expérimentation qui a été réalisée dans une école de la ville de M'sila, région arabophone en Algérie.

Mots clés : didactique intégrée- grammaire- langue maternelle- plurilinguisme.

Abstract : This article is part of a socio-didactic research. It presents the result of a field work around the integration of the languages of the learner in FFL class and to understand a very complex Algerian context, with a war Arab-speaking / French-speaking clans that continue to weaken the Algerian school. We will try to highlight the possible advantages to the formal or informal implementation of an integrated approach to languages in the FFL class. We will detail an experiment that was carried out in a school in the city of M'sila, Arabic-speaking region in Algeria.

Keywords: integrated didactics- grammar- mother tongue- plurilingualism.

Introduction

Le monde actuel subit des transformations dues aux divers facteurs sociaux, économiques et historiques qui imposent de ce fait, des environnements linguistiques caractérisés par un plurilinguisme croissant qui remet en question les modèles didactiques traditionnels présentant la langue maternelle comme « obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue. Cette dernière apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants » (Castelloti, 2001 :33). Dès lors, on assiste à un renversement des modèles didactiques traditionnels en introduisant un nouveau paradigme qui ambitionne la recherche « des moyens d'une prise en charge plus efficace de la diversité linguistique par l'institution scolaire » (Candelier, 1994 : 139) cité par (Troncy , 2014). Un enseignement efficace est, dans ce sens, celui qui s'appuie sur une description scientifique des deux langues en contact (langue cible et langue source ou langue de scolarisation) dans le dessein de comparer ces systèmes linguistiques afin de repérer ce qui les distingue mais aussi ce qui les unit en relation avec tous les phénomènes de surface propres à chaque langue (phonétique/phonologie, vocabulaire, grammaire ...) et aussi au niveau des

structures internes culturellement marquées. Contrairement à la grammaire traditionnelle, cette nouvelle perspective plurilingue permet aux apprenants de prendre conscience du fonctionnement profond des langues pour une meilleure acquisition de celles-ci.

Depuis l'an 2000, on assiste à l'émergence de nouvelles approches dans l'enseignement des langues en contexte plurilingue dont les approches plurielles. Elles sont au nombre de quatre et parmi celles-ci, la didactique intégrée des langues qui aujourd'hui retient notre intérêt. Cette dernière vise à développer chez l'apprenant la compétence à établir des liens entre un nombre limité de langues, souvent celles présentes dans le cursus scolaire (Candelier, 2008). Cette contribution se positionne, donc, dans une approche intégrée des langues en classe de FLE qui prend comme objectif une réflexion sur les relations entre les langues et les enjeux liés à l'introduction raisonnée du répertoire langagier des apprenants. Nous nous limiterons à la grammaire pour montrer que le discours qui sera produit par les élèves sur le fonctionnement de la langue aura un effet positif sur la maîtrise de la grammaire et la mémorisation de ses règles grammaticales.

Nous postulons que la difficulté qui entoure l'enseignement-apprentissage des langues en Algérie, en général, et dans le contexte de la ville de M'sila, en particulier, provient de la méconnaissance du fonctionnement des langues et de la différence entre les systèmes variés en présence par les apprenants comme, dans la plupart du temps, par les enseignants. Cette réalité peut être expliquée par l'absence de formation à l'intégration du répertoire langagier de l'apprenant en classe de FLE au cours de la formation initiale des enseignants à l'université ou lors de la formation continue proposée par les inspecteurs de l'éducation nationale au profit des enseignants (Benkhelil & Zaghba, 2021). Elle liée à la dominance du discours puriste, orienté par une perspective « monolingvistique » de la didactique.

Par ailleurs, les programmes scolaires algériens de français langue étrangère ne font pas preuve de flexibilité vis-à-vis des langues de l'enfant et le recours au contexte linguistique n'est guère mentionné. De façon corollaire, nous avons observé une absence de contact entre les enseignants de français et d'arabe qui se traduit par une incompatibilité entre les différents manuels (de FLE et d'arabe). Les enseignants de français ignorent le contenu des manuels de la langue de scolarisation et vice-versa au moment où les nouveaux programmes mettent l'accent sur les compétences transversales. Pour illustrer ce cloisonnement, nous ferons remarquer que la décision d'introduire une épreuve de français aux concours de recrutement des enseignants du primaire exigée par la ministre Benghebrit a été exonérée par son successeur pour des raisons politiques liées à ce que vit actuellement le pays.

Il nous semble que la prise en compte du contexte linguistique des apprenants est une planche de salut quand on a affaire à des apprenants en difficulté et dont le contexte social rejette, pour des raisons économiques, historiques ou autres la langue à enseigner. Il est ainsi intéressant de nous interroger sur la manière d'investir les langues en présence dans l'environnement de l'enfant pour stimuler et optimiser ses apprentissages.

1. Problématique et hypothèses

La problématique de cette recherche est liée aux résultats d'un article que nous avons publié en 2018 sur les langues maternelles dans la réforme de deuxième génération entamée en Algérie depuis 2014. À l'issue de l'analyse d'entretiens réalisés auprès des enseignants, les premières personnes concernées par ces réformes, un constat conséquent a retenu notre attention quant à l'usage des langues maternelles et de scolarisation en classe de FLE. Il était manifeste que les enseignants considéraient la recommandation de la ministre comme une réalité qui existe dans leurs pratiques de classe et qu'ils ne se sentaient pas concernés par les dissensions observées dans les médias et réseaux sociaux à ce sujet (Hamami & Zaghba, 2018).

Eu égard à ce résultat, nous avons constaté que les pratiques des enseignants ne sont pas assez réfléchies quant à l'intégration des langues de l'apprenant en classe de FLE. Effectivement, outre résoudre les situations de blocage, nous n'avons repéré dans leurs réponses, aucune affirmation concernant la logique d'intégration des différentes langues ou sur le degré et les limites du recours aux autres langues.

De surcroît, nous n'avons pas constaté une réelle tentative d'ouverture vers la didactique du plurilinguisme, de la part des différents responsables, puisqu'aucune formation n'a été proposée dans ce sens à l'attention des enseignants. Relevons en passant l'absence de propositions pratiques de la part des chercheurs, bien que quelques tentatives ont été formulées dans *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, ouvrage collectif sous la direction de Chachou et Istambouli (2016), et des colloques organisés notamment par l'université de Blida (2020).

Nous estimons aussi qu'il existe déjà dans le terrain algérien, avec certes, des disparités territoriales, une didactique que l'on pourrait nommer « didactique intégrée spontanée ». Elle ne joue pour l'instant que le rôle de « bouche-trous ». Mais selon nous, la conscientiser, la nommer, la travailler est une formidable opportunité qui permettrait d'approfondir et de solidifier ces ponts que l'on jette d'une façon souvent hasardeuse entre les langues. Cela donnerait la possibilité aux enfants de devenir acteurs de leur apprentissage et de valoriser les langues qui les ont accompagnés toute une vie. Ainsi, notre problématique gravite autour de deux questions majeures : Est-ce que les connaissances grammaticales en langue de scolarisation (arabe) pourraient être transposées en FLE pour une meilleure appréhension du fonctionnement du français ? Et dans quelle mesure l'introduction des connaissances linguistiques en langue de scolarisation (ou autre) pourrait-elle favoriser un meilleur apprentissage du français ?

Nous allons tenter de montrer comment l'intégration des langues de l'enfant en classe de FLE permet de développer la réflexivité de l'élève en proposant des activités de construction progressive des connaissances. Notre intérêt portera également sur la langue maternelle « l'arabe algérien » pour élargir la notion de didactique intégrée qui a souvent mis l'accent sur le rôle des langues dont on cherche l'apprentissage dans un cursus scolaire en analysant des contextes particuliers où la langue maternelle est la langue de scolarisation.

Pour tenter d'élucider les questions sus citées, nous avons formulé des hypothèses qui serviront de fil conducteur de notre investigation et qui sont susceptibles d'apporter des éléments de réponses : Il nous a semblé que le recours aux langues de l'apprenant favorise la compréhension du fonctionnement de la langue à enseigner. Nous avons pensé également que les connaissances linguistiques antérieures des apprenants, à travers la comparaison entre les langues qui sera effectuée, permettent de développer des compétences cognitives et métacognitives chez les apprenants.

2. Expérimentation et corpus

Sur la base de cette hypothèse théorique, nous avons mis en place un dispositif de recueil de données qui s'appuie sur deux procédures et les croise : entretiens et expérimentation. L'enquête est menée par entretiens semi directifs auprès des élèves du primaire appartenant à une classe de cinquième année de la région de M'sila (Algérie). Le questionnaire de l'entretien comporte 17 items se référant aux dimensions du rapport aux langues. L'objectif de l'enquête est de déceler quelques facettes du rapport aux langues qu'ont construit ces enfants de toutes les langues qu'ils rencontrent dans leur contexte scolaire ou familial. Les entretiens semi directifs ont été réalisés en petits groupes d'élèves pour créer une dynamique au sein du groupe et donner à l'entretien un aspect ludique et permettre aux enfants de s'exprimer librement, sans se sentir isolés du reste du groupe.

L'expérience consiste à analyser des enregistrements de classe où le recours à la langue maternelle est provoqué et encouragé par l'enseignante qui posera des questions et proposera des activités en classe qui renvoient aux langues de l'enfant. À la fin de la séance, une activité est proposée à faire en groupe et qui fera l'objet d'un enregistrement.

L'expérience a été réalisée au cours de l'année scolaire 2018-2019, précisément en trois séances de grammaire : La forme négative et la forme affirmative, l'adjectif qualificatif épithète et les pronoms possessifs et démonstratifs. Ce choix n'est pas aléatoire mais il est dû au fait que des leçons similaires sont programmées en cours d'arabe pour pouvoir les intégrer durant le cours de français. Nous trouvons respectivement en arabe les cours suivants : /anafy/, /asifa/ et /ad'amir/ [la négation, l'adjectif, les pronoms].

Notre présente expérience vise à montrer l'effet de la comparaison des langues en présence dans le développement d'une réflexivité linguistique chez l'apprenant. Dans ce dessein, pour écarter tout facteur pouvant influencer sur les résultats de cette recherche, nous avons jugé important de maintenir l'ordre des activités proposées dans un cours de FLE selon les directives institutionnelles. Par conséquent, pour ne pas introduire des variables qui peuvent altérer nos résultats, nous avons adopté la même progression du cours de grammaire (exercice d'imprégnation, exercice d'application, exercice de consolidation). Le point de différenciation est que nous avons encouragé le recours à la langue de scolarisation lors de la première étape, d'imprégnation, et nous avons introduit une activité à la fin de la leçon où le travail est fait en groupe où un élève est désigné pour gérer les interactions. Pendant la première étape du cours qui consiste à proposer aux apprenants des énoncés portant sur le point de langue abordé, l'enseignante analyse les énoncés proposés et demande

aux apprenants de donner des structures similaires en arabe de scolarisation. Les cours seront enregistrés et feront l'objet d'analyse. Aussi, notre corpus est constitué de trois enregistrements d'une heure trente minutes chacun et d'entretiens semi directifs de trois groupes constitués de dix élèves.

3. Analyse des résultats

Le dépouillement des données nous a permis de dégager les résultats suivants :

3.1. *Ce que les élèves pensent de leurs langues*

Les enfants n'ont aucune conscience de la différence entre leur langue maternelle (arabe de la ville) et la langue de scolarisation, avec parfois une confusion entre les deux langues. A1¹ répond à la question « quelle langue préfères-tu le français ou l'arabe ? » Il répond par² : L'arabe, Luyat alkuran³ . A2 explique que l'arabe est luyat elwat'an enta'na madame el'arab enta'na yahdar bel'arbiya mayahdar/ belfrançais walefna en arabe besah nedzmou net'elmou le français⁴. Les propos des élèves dévoilent la situation de l'arabe algérien qui est toujours confondu avec l'arabe *Fusha*, situation observée dans la sphère arabophone qui est « la plus étendue par le nombre de locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe » (Taleb Ibrahim, 2004 : 207). En plus des raisons idéologiques déjà citées supra, la confusion entre les deux langues peut être expliquée par l'opacité des textes juridiques puisque les textes officiels, la constitution algérienne en l'occurrence, laissent des zones d'obscurité en présentant l'arabe comme langue de l'état algérien sans apporter des précisions quant à la nature de cet arabe *fusha* , *standard* ou *algérien* (Hamami & Zaghba, 2018)

Bien qu'elle fasse partie des langues de l'école, et contrairement à la langue arabe, les élèves n'ont pas de rapport affectif ou autre au français. À la question : que pensez-vous du français ? Tout le monde répond : Bien, mliha sans apporter d'explication ou justification.

A3. explique : ana fwi fwi man'hebha'f bezaf s'fiba⁵. Tous les enfants rencontrent, d'après leurs propos, des difficultés en français et pas en arabe. A2 a dit : Je ne comprends pas les questions et parfois maman me les explique et je réponds A3 : 'fendi su'oubat fi kul⁶ orthographe conjugaison ... A2 ajoute j'ai des problèmes f [en] la grammaire et conjugaison surtout le troisième groupe kul mara yatbedel e'fakl ta'ou⁷

Toutes ces remarques indiquent que les élèves reproduisent le discours de la société lui-même déterminé par les politiques linguistiques et le discours politique véhiculé dans les médias.

¹ A1, A2 ... renvoient à apprenant 1, apprenant 2 , E pour enseignante

² Nous adopterons le protocole de transcription ICOR.

³ L'arabe est la langue du Coran (le livre sacré des musulmans)

⁴ La langue de notre pays madame, nos arabes parlent l'arabe, nous sommes habitués à parler en arabe mais on peut apprendre le français.

⁵ Moi, je ne l'aime pas trop, elle est difficile.

⁶ Je rencontre des difficultés en tout.

⁷ A chaque fois, il change de forme

3.2. Langue maternelle, langue de scolarisation et l'apprentissage de la langue étrangère

La contribution de l'étude de la langue maternelle et de la langue de scolarisation à l'enseignement de la langue étrangère ne se situe pas au plan du contenu car connaître la grammaire de l'arabe dialectal ou de l'arabe de scolarisation n'est pas directement pertinent pour l'étude du français. Effectivement, il n'y a pas de correspondances univoques entre les systèmes des deux langues puisqu'elles n'appartiennent pas à la même famille des langues. En revanche, la comparaison permet de repérer des ressemblances ou des différences entre les deux systèmes qui permettent à l'apprenant de surmonter toute confusion (Roulet, 1980). Elle permet ainsi de comprendre le fonctionnement du système de la langue cible mais aussi celui de la langue maternelle et la langue de scolarisation.

En effet, il est apparent que la structure de la phrase française est différente de celle de l'arabe de scolarisation et, par conséquent, la connaissance de la deuxième n'est pas directement utile à l'apprentissage de la structure de la première. Mais, l'opposition entre les deux systèmes permet de repérer les caractéristiques de chaque système. Ainsi, l'apprenant arrivera à saisir qu'en français, contrairement à l'arabe standard de scolarisation, le sujet vient en tête de phrase et suivi toujours d'un verbe. Lors des activités de classe, nous avons constaté que les enfants renvoient toujours à la langue maternelle ou la langue de scolarisation même lorsque l'enseignante exige la réponse en « français ».

Pour illustrer notre propos, on propose l'échange suivant enregistré au cours de la leçon portant sur l'adjectif qualificatif. E : dans la phrase *une petite barque*, remplace *barque* par *barques*, l'élève écrit : Des petites barques. E: Pourquoi tu as ajouté le « s » au mot « petit » ? A3: « Madame asifa tatbaç almawsouf⁸. L'apprenant, pour expliquer les caractéristiques de l'adjectif qualificatif, revient spontanément à ses connaissances sur l'adjectif qualificatif en arabe. Cela dénote un travail cognitif important effectué en comparant la phrase en français à celle en arabe.

À la question : Préférez-vous qu'on vous explique les leçons en arabe ou en français ? Tous les élèves répondent : en français parce qu'ils veulent apprendre à parler couramment en français et c'est ce que pensent leurs parents comme A4 qui précise que son père lui explique les cours en français *iguli bah tetçelmi le français*⁹. Par la suite, ils ajoutent que parfois, ils préfèrent qu'on leur explique les leçons en arabe : A1 : en arabe, A5 : j'explique le mot en arabe avec un dictionnaire français arabe A3 : en arabe parce que c'est plus facile *nefti*¹⁰ le français mais *ngulelhum ehdruli belfrançais bah netçelem*¹¹ A7 : en français *ki tçoud haja sçiba yachrhouha en arabe*¹²

Les exemples que nous venons de citer révèlent combien les élèves sont influencés par le discours parental et retiennent cette formule traditionnelle de

⁸ Le qualificatif adopte les mêmes caractéristiques que le mot qu'il qualifie.

⁹ Il me dit : comme ça tu apprendras mieux le français

¹⁰ J'aime

¹¹ Je leur demande de me parler en français pour que je puisse l'apprendre.

¹² En français mais si je rencontre des difficultés, on me l'explique en arabe.

l'enseignement pour mieux apprendre et maîtriser la langue étrangère mais, contrairement à leurs parents, ils sont sensibles à l'intégration de la langue de scolarisation dans le cours de français. Cela dévoile l'existence d'une conscience linguistique développée sur l'intégration de leurs connaissances antérieures dans les nouveaux apprentissages. Il ne reste pas moins vrai que, dans les différentes situations d'apprentissages à l'école comme ailleurs, comme dans les premiers apprentissages d'un individu tels que la marche, le jeu, de nouvelles connaissances ne peuvent être construites de manière durable et cohérente indépendamment des connaissances antérieures de l'enfant. Il en va de même pour l'enseignement des langues étrangères où la mise en rapport entre les langues constitue, malgré tout, une base sur laquelle l'enseignant peut, d'une part, s'appuyer pour asseoir un enseignement intégré des langues et, d'autre part, développer des compétences plurilingues conscientes, cohérentes et plus développées chez les apprenants pour dépasser les connaissances superficielles, soient elles reçues de leurs parents ou de la société. Il est manifeste, toutefois, que le discours des élèves, inquiétant à notre sens, dénote une inconscience de leur plurilinguisme par l'absence de référence à la langue maternelle, réalité qui peut être mise en rapport avec le discours général véhiculé dans la société et plus particulièrement dans les zones arabophones. Cette réalité nous porte à croire que les élèves, comme leurs parents, estiment que l'arabe dialectal est un patois oral qui ne possède aucune grammaire « explicite » et ne sert qu'à des communications usuelles et elle ne peut transmettre un savoir académique.

3.3. *L'autonomisation et motivation des élèves*

Le recours aux pré requis des élèves en langue de scolarisation (l'arabe dans notre cas) a permis de sécuriser les apprenants vis-à-vis de leurs apprentissages. Ce qui s'est traduit en classe par la participation active des apprenants qui paraissait, comme l'a témoigné l'enseignante chargée de la classe, généralement très discrets et trouvaient des difficultés à prendre la parole.

Les élèves prennent la parole et les bons donnent la chance aux plus faibles de participer. La leçon est devenue comme un jeu où tout le monde respecte son rôle. Les élèves qui s'expriment mieux en français ne monopolisent pas la parole et n'interviennent que pour corriger. Ainsi, pour transformer une phrase lors du dernier exercice, A5 explique : (à voix basse) bah netfahmou¹³ Pour transformer les autres phrases de l'exercice, nous avons enregistré l'échange suivant : A1 : *ɟkun idirelna*¹⁴ la deuxième phrase ? A8 : ana [moi] (bruit) En classe il ne arrivait pas. A7 : *yaxi ki ikun*¹⁵ deux voyelles *nɣawd'uha bi* apostrophe¹⁶ (bruit). A12 : j'efface le « e » et remplacer de (une élève dit par la) par l'apostrophe. A1 : pourquoi ? A9 répond : parceque *kayen*¹⁷ deux voyelles. Tous les élèves : parce que deux voyelles. Les autres élèves : *ɣawad*

¹³ Pour qu'on se mette d'accord

¹⁴ Qui va traduire

¹⁵ Quand il y a

¹⁶ On la remplace par

¹⁷ Il y a

eldzumla¹⁸. A9 : Il n'arrivait pas en retard. A1 : ektebha¹⁹. A1 : Troisième phrase (bruit)
A10 : ana [moi]. Il ne bavarde pas A5 : bavarde howa²⁰ le verbe. A11 : c'est une phrase
eh sujet et verbe où est le complément ? A1 : c'est une phrase (..) c'est une petite
phrase. Répète. Il ne bavarde pas. Il ne bavarde pas.

La réussite scolaire ne se reconnaît pas uniquement par les notes obtenues lors
des épreuves mais également, souvent de manière plus importante, par
l'épanouissement personnel de l'apprenant à l'intérieur de la société. La facilité à
prendre contact avec les autres, la capacité à gérer les relations interpersonnelles sont
autant de paramètres à prendre en considération dans l'évaluation du produit de
l'école. L'extrait proposé illustre bien comment la langue maternelle permet
l'épanouissement de tous les élèves en dépit de leur nature : Les élèves doués (comme
le cas de A1) s'ennuyaient parfois en classe car on leur demandait de ne pas répondre
rapidement pour permettre à leurs camarades de réfléchir à la question posée. Dans
ce contexte expérimental, ils commencent à jouer le rôle de l'enseignant et doivent
faire plus d'efforts pour non seulement trouver la bonne réponse mais aussi pour être
à la hauteur des attentes de ses pairs et de l'enseignante dans la gestion du jeu où
chaque élève doit avoir sa place. L'élève sans énergie ou qui doute de lui, dans l'esprit
du jeu, grâce à sa langue maternelle n'hésite pas à demander la parole (comme A8 et
A10) pour trouver une place et s'affirmer dans cet espace de jeu enfantin où la langue
maternelle constitue un médium. D'ailleurs, nous n'avons pas enregistré beaucoup de
bruit et l'enseignante n'est intervenue qu'au début de l'exercice pour corriger la
prononciation d'un élève.

3.4. Vers une compétence métalinguistique

Les interactions verbales enregistrées dévoilent un travail de réflexion
métalinguistique intéressant, plus ou moins explicite. Les apprenants, pour répondre
aux consignes, activent les deux systèmes linguistiques et procèdent à une analyse
comparative des deux systèmes de façon à dégager les analogies dissimulées. Il s'agit
d'une réflexion sur les deux systèmes linguistiques et leur fonctionnement.

Extrait 1 A6 : ana (...) Semi est non méchant avec ses amis.

A4 : madame↑ (..) (chuchotement) Sami est non méchant pas avec ses amis.

A1 : besah la règle générale tgoulna [mais la règle générale dit] : on transforme la la phrase affirmative
dans la phrase eh en phrase négative eh hh ne (.) avant avant le verbe et pas eh après le verbe (silence)

A7 : yaxi kima lšarbiya ngoulou Ahmed la yourid anyousbiħ moušaliman la flfronsi ne ndirouħ sami
ne [comme en arabe, on dit Ahmed ne veut pas devenir enseignant, la en français c'est ne on met Sami
ne] (.) ni (.) n'est pas méchant avec ses amis

A1 : eh bsah [mais] eh ndiru lverb [on met le verbe] eh milieu pas le milieu taš [de] la phrase

Extrait 2 A8 : eh eh (bruit) est le verbe être (..) eh ou eh (incompréhensible) lazem d'ourk eh lazem
enrakzu fiħa xaterš manekdarš engoul hadža waħda [il faut qu'on se concentre parce que je ne peux pas
donner une seule réponse]

A9 : galtelna elmadame nħetouħa fi west ne pas [notre enseignante nous a expliqué qu'il faut la mettre
au milieu de ne pas]

A2 : lah dertiħa / [pourquoi tu l'as écrite ?]

A10 : Ah↑

A5 : Sahiħa [corrige la]

¹⁸ Répète la phrase

¹⁹ Écris la phrase

²⁰ C'est

A1 : [ijou bin ne pas[on doit la mettre entre ne et pas].

A4 : kima felʕarbiya ndirou [comme en arabe, on écrit] Sami n'est méchant pas avec ses amis.

Les élèves : oui oui

Extrait 3

E: Essayons de voir comment le dire en arabe

A2: likey natahasal ʕala asoukar, naʕssour, nosafi (...) [pour avoir du sucre

A3: Nosafi elbalouratʔ

A4: ʕoma nonadʕif elbalouratʔ [puis, on nettoie les cristaux]

A5: Madame besaḥ mokratar [mais madame, il y a répétition]

Extrait 4 :

A6: De petites barques E: Pourquoi tu as ajouté le « s » au mot « petite » ?

A3: Madame /asifa tatbaʕ almawsuf/ [le qualificatif suit le mot qu'il qualifie]

A6: Madame c'est pluriel.

Les exemples ci-dessus illustrent également le transfert des connaissances grammaticales de l'arabe de scolarisation vers le français qui se réalise dès la première séance. Dans les situations ordinaires, les apprenants de la région de M'sila, suite à notre expérience comme enseignante dans la région depuis 2001, nous avons constaté que les apprenants trouvent généralement des difficultés à distinguer les structures appartenant à la langue française de celles qui relèvent de la langue de scolarisation.

L'attitude des apprenants qui ont participé à l'expérience montre que cette capacité à observer et comparer le fonctionnement des langues de son répertoire s'installe instinctivement mais l'enjeu est de pouvoir la développer et la renforcer par des pratiques enseignantes réfléchies et conscientes. Dans notre présente expérience, nous avons choisi de commencer la leçon de grammaire par des activités métalinguistiques en utilisant un métalangage commun pour permettre de développer des compétences réflexives sur la langue de scolarisation et la langue étrangère. Ce choix permet de ne pas séparer l'activité proposée de l'objectif de l'enseignement des langues au primaire en développant des compétences cognitives et transversales permettant de construire des passerelles entre les différents savoirs. Le cours est ainsi organisé sous forme de circuit qui débouche sur des activités réflexives de type métalangagier où l'enseignant prend la place de guide pour terminer sur une autre activité qui sera animée par les apprenants eux-mêmes. Dans ce cas, l'enseignant vise des compétences communicatives qui véhiculent des connaissances socioculturelles.

En guise de conclusion

Nombreux sont les enseignants qui pensent qu'il faut évacuer l'arabe (dialectal ou de scolarisation) de la classe de FLE et qu'il faut pousser les apprenants à réfléchir en français. Le discours officiel, déterminé par la situation politique du pays, oscille entre le point de vue des conservateurs et celui des chercheurs. Mais ces pratiques existent et sont souvent non assumées.

Il est ressorti de l'expérimentation que les apprenants bénéficient de cette approche intégrée des langues leur permettant de développer des compétences cognitives et métalinguistiques qui pourraient les aider dans leurs apprentissages futurs. Toutefois, le véritable enjeu est de vérifier que le recours à la langue maternelle n'encourage pas la réflexivité sur les deux codes au détriment de la communication et, par conséquent, développer des compétences cognitives au grand dam des

compétences linguistiques. Il faut, finalement, poursuivre la recherche portant sur cette problématique pour observer de près l'évolution du comportement des apprenants à long terme.

Références bibliographiques

- BENKHELIL Rima & ZAGHBA Lynda , 2021, « La didactique intégrée et l'enseignement de la phonétique en classe de FLE : Pratiques enseignantes. » Dans AKOFENA, n°3, 375-386. [En ligne] : <https://revue-akofena.org/wp-content/uploads/2021/02/29-T03-65-Rima-BENKHELIL-Lynda-ZAGHBA-pp.-375-386.pdf>
- CANDELIER Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » Dans : *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. (Consulté le 08/12/2018) dans <http://acedle.org/spip.php?rubrique56>
- CHACHOU Ibtissam & STAMBOULI Meriem (dir), 2016, *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Riveneuve, Paris,
- CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, , CLE international, France.
- HAMAMI Kahina & ZAGHBA Lynda, 2018, « La réforme de deuxième génération en Algérie : la vie clandestine des langues maternelles, entre in/visibilité et reconnaissance. » Dans : *Annales des lettres et des langues*. 12, p 24-42. [en ligne]. URL : annaeslettres@gmail.com
- ROULET Eddy, 1980, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Portiers,
- TRONCY Christel (dir), 2014, *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*, PUR, France