

Pour une éducation plurilingue et interculturelle : La langue de référence comme médiation didactique

Youcef BACHA

Univ. Blida 2, Algérie

Nadia LARIBI

Univ. Tizi-Ouzou, Algérie

Abstract :

The didactics of Multilingualism aims to establish an exchange between reference languages and foreign languages. To do this, we started analyzing a play performed by third-year high school students. Based on the analysis, we realized that students always rely on the reference language as a crucial support to build up their discourse in French.

Keywords: Oral, Transfer, Reference Language, Multilingualism, Context.

Résumé :

La didactique du plurilinguisme éradique les cloisons entre les langues en établissant l'intercompréhension entre les langues de référence et les langues étrangères. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse d'une saynète présentée par les apprenants de 3 AS. Telle analyse montre que les apprenants s'appuient sur la langue de référence afin de construire leur discours en français.

Mots-clés : Oral, transfert, langue de référence, plurilinguisme, contexte.

Introduction

Définir l'oral, c'est l'identifier par opposition à l'écrit qui est normalisé et standardisé. Il constitue la pierre de touche de tout apprentissage car il est conçu comme outil de transmission de connaissances. « L'oral, c'est tout à la fois la matière sonore de la langue et une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit, qui obéit à un ensemble de conventions grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs. » (Vigner, 2015 : 52)

En effet, par le biais de "cette matière sonore", nous pouvons communiquer nos idées et traduire nos pensées. Toutefois, son usage dans les situations didactiques demeure globalement insatisfaisant compte tenu de certains déficits généralement constatés chez les locuteurs-apprenants en classe de langue, et tout particulièrement ceux de troisième année secondaire Lettres et philosophie.

Cette compétence dont il s'agit, compétence d'interaction orale, nécessite un travail de fond afin d'asseoir des remédiations efficaces aux

dysfonctionnements présentement constatés lors de l'intervention dialogale des apprenants. Ceci se révèle à travers le transfert, étant effectué par les apprenants, de certaines structures de la langue de référence¹ (désormais LR) à la langue française (dorénavant FLE) en utilisant les procédés de surgénéralisation, discours bref, équivalence sémantique, etc.

Ces stratégies mises en œuvre par l'apprenant ne se conçoivent nullement comme désavantageuses en soi, mais c'est la manière de leur insertion dans les énoncés qui pourrait entraîner quelquefois des altérations énonciatives. « La structure de la langue maternelle peut constituer une aide indirecte pour l'apprentissage de L2 » (Larruy, 2004 : 57). Cette illustration nous rassure que LR - bouée de sauvetage – consiste en la facilitation de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Nous avons constaté que les apprenants de troisième année secondaire éprouvent des difficultés énormes en matière d'expression orale lors de l'intervention en classe. Ceci nous amène à nous interroger sur l'impact de LR sur l'apprentissage du FLE.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons émis l'hypothèse suivante :

Le recours à LR pourrait constituer une assise indéniable et un outil de médiation efficace pour l'apprentissage du FLE.

1. L'oral, terme inclassable

Étant donné que l'oral est une notion polysémique, multiforme et protéiforme, aucune définition ne couvre l'intégralité du champ de son application. Comme le souligne Jean-François Halté dans cette assertion : « l'oral est aujourd'hui comme une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on mène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé même avant réellement servi. » (2005 : 01)

L'oral est conçu à la fois comme objet et outil d'enseignement. **Objet**, car l'apprenant est censé apprendre les mécanismes régissant le système linguistique de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, pour pouvoir communiquer. **Outil d'enseignement**, du fait que les autres matières ne s'enseignent que par le biais de la matière orale. De ce fait, il

¹ La langue de référence, c'est la langue d'acquisition ou celle que parle l'apprenant sans faire référence au processus conscient, tel l'arabe dialectal dans le contexte algérien. Toutefois, LR peut se distinguer quelquefois de la langue maternelle (LM) le cas de l'arabe classique ou littéraire qui est réputée comme LM sans être la langue d'usage quotidien par l'ensemble des locuteurs algériens.

est considéré comme socle fondateur dans l'apprentissage de toute langue. Lequel contribue à la transformation des connaissances déclaratives en procédurales.

Enfin, compte tenu du fait de la qualité versatile de l'oral, chaque individu l'utilise de manière singulière et originale. En ce sens, J.-F. Halté explique qu'il est « le serpent de mer pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives. » (*Ibid.*, 02)

2. Transfert et/ou interférence

L'apprenant est toujours contraint de se référer au système de LR, en raison de son incapacité à maintenir son discours oral en langue étrangère. « L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent et elle prend de moindres proportions à mesure que le bilinguisme s'équilibre. » (Moreau, 1997 : 178)

Dans cette perspective, il est primordial de nuancer les interférences relevant d'un processus cognitif conscient (l'emprunt) de celles qui relèvent de l'inconscient (le calque, les faux-amis et les mélanges des codes). (*Ibid.*, 178).

Par ailleurs, le transfert "frise" la dimension utopique (monolinguisme) attribuée à l'enseignement des langues, en y intégrant LR comme langue médiatrice d'apprentissage du FLE tant pour la compréhension que pour la production. « En voulant faire de la classe de français un espace plurilingue, ceux-là mêmes pensent qu'il est indispensable de recourir à la langue privée du fait qu'elle sert de médiatrice tant pour la compréhension que pour le déclenchement de l'échange entre pairs. » (Mati, 2016 : 98)

3. Contexte, tâche et démarche

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons observé les interactions orales des apprenants de troisième année secondaire Lettres et philosophie, public de notre recherche, comprenant 20 apprenants (08 garçons et 12 filles). Notre choix s'est porté précisément sur ce public, compte tenu de la richesse de son répertoire langagier : arabe littéral, dialectal, français, anglais, etc.

Pour ce faire, les apprenants sont invités à présenter une pièce de théâtre - activité simulée en classe. Cette dernière est conçue comme genre formel permettant à l'apprenant de développer la compétence orale, comme le note Gérard Vigner : « On apprend un mot par l'usage et la

prise de parole, l'échange en situation permettra à l'élève d'intérioriser un certain nombre de formes de la langue.» (*Ibid.*, 64).

La tâche proprement dite a été introduite par la consigne reformulée ainsi : imaginez un dialogue entre deux personnages, père et fils, en respectant les tours de parole.

En outre, nous avons transcrit l'interaction oralisée pour pouvoir l'analyser et comprendre la manière dont les apprenants opèrent la structuration des discours.

Enfin, afin de mettre en relief la dimension structurale (le transfert de LR au FLE), nous avons analysé l'aspect paradigmatique et syntagmatique de certains énoncés qui s'avèrent pertinents.

4. Analyse du corpus

1. Je suis perdu d'argent mon fils ! \Rightarrow La dimension socioculturelle est clairement repérable dans cet énoncé, dans le sens où l'apprenant fait référence à LR : il emploie alors le verbe [Perdre] comme verbe intransitif calqué sur le modèle de LR pour surmonter le blocage linguistique rencontré en français.

2. Je téléphone la police \Rightarrow [Téléphoner] : l'usage transitif direct pour lequel opte l'apprenant est calqué nettement sur la norme grammaticale de la langue arabe. En effet, la dimension sociolinguistique est présente à travers le recours à LR pour débloquer la situation-problème.

3. Je suis dans un problème \Rightarrow La structure de la phrase est entièrement calquée sur celle de la langue arabe : [راني في مشكل]. Dès lors, le recours à LR se révèle comme la seule solution pour pouvoir structurer l'énoncé en français.

4. Je appelle dans la police \Rightarrow [Appeler] : est un verbe transitif, or l'apprenant l'emploie avec la préposition "dans". Aussi, il s'agit d'un hiatus entre le pronom sujet et le verbe que l'apprenant n'a pas su accorder conjointement.

5. Allez dans la police \Rightarrow L'apprenant n'a pas su mettre la préposition adéquate au verbe « aller », car il conçoit la police comme "localisation spatiale" plutôt que "destination" vers un endroit déterminé. De ce fait, l'influence de la dimension socioculturelle sur l'énoncé produit est constatable au niveau de la structuration énonciative.

6. Non moi pas d'argent \Rightarrow Cet énoncé est mal structuré sur le plan sémantico-syntaxique. L'apprenant a voulu dire "j'ai pas d'argent". Nous distinguons nettement l'influence de la culture de référence sur la structure de l'énoncé français.

7. Téléphone pour la police ⇒ Cet énoncé est plaqué sur la structure syntaxique de la langue arabe [تلفوني للشرطة] : la préposition « pour » calquée sémantiquement sur celle de la langue arabe [ل]. Nous repérons ici assez nettement l'impact de LR sur la structure de la langue française.
8. Marcai ⇒ [marse] au lieu de [marse] : le phonème [ɛ] mi-ouvert, non arrondi et antérieur se substitue au phonème [a] ouvert, non-arrondi et postérieur. Aussi, mer [si] au lieu de mer[se] : l'apprenant a recours à la substitution phonématique en raison de l'absence de cette voyelle dans la langue arabe. Le recours à la phonétique de LR s'avère déterminant voire nécessaire pour combler le manque surgi.
9. No non papa ⇒ L'apprenant confond entre la prononciation française et anglaise : [nɔ̃] et [nɛw]. En effet, il se réfère à la prononciation anglaise du fait que la morphologie de ces deux mots se ressemble partiellement.
10. Si quoi sa de problème ⇒ La structure de l'énoncé est globalement mal formulée ; confusion aussi entre : c'est [se] et si [si].
11. Qui voleur ce d'argent ? ⇒ L'apprenant fait du calque sur la structure de LR [شكون السراق] étant donné que la phrase est nominale en arabe. De ce point de vue, il a recours à la traduction littérale pour reformuler l'énoncé en français.
12. No ! no ! voleur ! ⇒ Cette structure est identique à l'énoncé n° 09.
13. Répète répète répète papa ⇒ Cet énoncé relève d'un discours oralisé de la langue dialectale : l'emploi pléonastique du verbe « répéter » [عاود، عاود] calqué sur la dimension socioculturelle de la langue dialectale.
14. C'est qui ça ⇒ L'apprenant confond entre le pronom relatif dénotant le sujet et celui qui désigne l'objet. En langue arabe [هذا] renvoie aussi bien au sujet que l'objet désigné.
15. Je ne voleur pas mon père ⇒ La grammaire de la langue arabe domine nettement la structure énonciative de la langue française. En effet, la phrase en arabe dialectal est dépourvue de la copule "être" [انا مش [سراق بابا]. Nous constatons dès lors un transfert de la structure syntaxique de LR vers la langue française.
16. Je téléphone par la police ⇒ L'emploi des prépositions pose un problème, où l'apprenant fait référence à sa LR pour enchaîner son discours : « par » = « ل ».
17. Ce qui tu cherches bien ? ⇒ L'emploi du verbe « chercher » est assimilé à la sémantique de la langue arabe ainsi que le pronom relatif « qui », désignant en langue arabe le sujet et l'objet à la fois. [واش راك]

[تحوس مليح]. Cet énoncé met en relief la dimension sociolinguistique de LR.

18. Je téléphone par la police ⇒ Ressemble à l'énoncé n° 16.

19. Allo Allo la police vient rapidement volu d'argent mon père ⇒ La structure syntaxique de l'énoncé est entièrement plaquée sur celle de la langue arabe. Ainsi, le participe passé du verbe « *voler* » est confondu avec celui du verbe « *vouloir* » [الوالو شرطة رواحي بلخف سرقو دراهم بابا].

20. Je l'ai vi ⇒ L'influence de la phonétique arabe est nettement dominante sur celle de la langue française : le phonème [y] est remplacé par [i], car le premier phonème est inexistant dans sa LR, donc il le substitue au phonème [i]. Pour surmonter cette difficulté, l'apprenant a recours à la prononciation de LR.

21. Oui appelle rapidement ⇒ L'apprenant prend appui sur la syntaxe de la langue arabe pour reconstruire son énoncé [عيط بلخف] : l'omission du sujet (police) auquel il fait référence ne figure qu'allusivement, car dans la structure de la langue arabe le sujet est représenté mentalement (substitution pronominale).

5. Discussion des résultats

Cette analyse nous a montré deux niveaux d'observation :

-Sur le plan macro-structurel, les énoncés sont clairement calqués sur la dimension sociolinguistique de LR, tels les énoncés n° (11), (13), (15), (17), (19) et (21), où la prééminence de la morphosyntaxe de LR sur celle de la langue française est nettement repérable. En outre, les énoncés sont assez courts, ce qui explicite le vocabulaire restreint dont se dote l'apprenant.

-Sur le plan micro-structurel, l'enchaînement paradigmatique de la phrase s'appuie sur la grammaire de LR telles que les prépositions « par » et « à » se traduisant directement de LR en FLE, en cherchant leur équivalent sémantique au détriment de la norme grammaticale de la langue française : la préposition « par » s'emploie pour désigner un complément d'agent, un complément de manière ou pour marquer le lieu, la direction, le temps et l'ordre de la distribution. Tandis que l'usage auquel fait référence l'apprenant est celui de sa propre langue, en cherchant l'équivalent sémantique pour combler les écarts grammaticaux (par = ل) ; (« à » est remplacé par (ل).

Ce fait s'explique par l'influence de la dimension socioculturelle de LR sur la structure énonciative de la langue française où l'apprenant s'y réfère pour débloquer une situation didactique.

D'après cette analyse, nous avons abouti au résultat montrant que l'apprenant construit les énoncés français selon le modèle de LR, du fait que les deux langues se côtoient sur le plan métacognitif², la structuration énonciative est souvent à cheval sur les deux systèmes linguistiques. Aussi, l'apprenant se fait écho à LR, et précisément à la sémantique afin de combler les « *interstices* » émergeant lors de la structuration des énoncés en FLE.

Force est de constater que les interférences dominantes dans le discours oral sont de type intraphrastique : lors du passage d'un énoncé simple à un énoncé complexe, l'apprenant rencontre des difficultés au niveau de la «*ligature* », à l'image de la subordination et la coordination.

Cette étude montre que l'apprenant est toujours subordonné au système linguistique de LR dans une situation d'apprentissage du fait que la dimension sociolinguistique en l'occurrence le recours à LR est intimement liée à celle didactique (débloquer une situation-problème).

Conclusion

Cet article tente de mettre en lumière l'impact de LR sur l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence le FLE.

En effet, le recours à LR est vu comme déterminante solution et «*bouée de sauvetage* » permettant aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques auxquels ils sont confrontés. Les apprenants prennent appui sur la structure syntaxique de LR afin de construire leurs énoncés en FLE. Étant donné qu'elle constitue, pour les apprenants, une médiation efficace et une stratégie métalinguistique³ indéniable pour l'apprentissage de la langue étrangère.

Cette étude ne constitue qu'un aperçu de l'usage de l'alternance codique, en tant que stratégie facilitatrice de l'apprentissage, en classe de troisième année secondaire. Elle met en relief a fortiori l'apport de la LR dans l'apprentissage du FLE. Cela nous amène en gros à faire un tour d'horizon sur le rôle majeur que joue la socio-didactique, en tant que discipline mettant en synergie le social et le scolaire à travers la

² Le processus métacognitif consiste à prendre conscience de la démarche d'apprentissage et à réfléchir sur les langues à apprendre en transposant adéquatement les acquis de LR vers FLE. Cette activité mentale «*méta*» rend l'apprenant actif et attentif à son apprentissage.

³ Les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique. L'apprenant prend appui sur les acquis de LR afin d'appréhender au mieux le système linguistique du FLE.

contextualisation des savoirs, la valorisation des langues minorisées et/ou minoritaires et la prise en compte du contexte de l'apprenant.

Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à expliciter les systèmes linguistiques des langues, y compris celui de LR de l'apprenant, dans une approche plurielle et partielle (didactique du plurilinguisme) en cherchant les ressemblances et les dissemblances entre les langues afin que l'apprenant puisse saisir et assimiler aisément les éléments de la langue cible, comme l'explique M. Rispail dans cette assertion :

Il s'agit de sensibiliser à la réalité bi- ou multilingue et bi- ou multiculturelle, d'accompagner l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères et de développer des compétences de type "métalinguistiques" susceptibles d'être transférées à l'analyse de la langue de scolarisation ou de la langue maternelle. (2012 : 220)

Partant du vécu et de la biographie langagière de l'apprenant - dans une visée "sociodidactique"-, l'enseignant "contextualise" le contenu enseigné de façon à ce qu'il soit réadapté à l'hétérogénéité des apprenants (didactisation).

Ces recherches se caractérisent par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement-apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque "langue maternelle" et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. (Blanchet, 2012 : 11)

Au regard de ce qu'ont révélé les résultats de cette étude, deux perspectives se dessinent : une formation des enseignants au plurilinguisme comme nouvelle pratique pédagogique et la valorisation voire l'officialisation des langues minorisées (aménagement linguistique).

Bibliographie

BLANCHET, Philippe (2012). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques », dans ABBES, Attika Yasmine et KEBBAS, Malika (dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, Socles, ENS de Bouzaréah, n° 01, décembre, p. 11-17.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DE HOUWER, Annik (1995). «L’alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues », *Acquisition internationale en Langue Étrangère* (Aile). n° 06, pp. 39 – 64.

HALTÉ, Jean-François (2005), «Pour une didactique de l’activité langagière », dans HALTÉ, Jean-François et RISPAIL, Marielle (éd.), *l’oral dans la classe compétences : enseignement, activités*, Paris, L’Harmattan.

MATI, Naïma (2016), « De la langue privée à la langue de l’autre : l’arabe algérien comme aide à l’appropriation du français. », dans CHACHOU, Ibtissem et STAMBOULI, Meriem (dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris, Riveneuve.

MOREAU, Marie-Louise (éd.) (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont, Mardaga.

RISPAIL, Marielle (2012), *Esquisse pour une école plurilingue : Réflexion sociodidactique*, Paris, L’Harmattan.

VIGNER, Gérard (2015), *Le français langue seconde*, Grenoble, Hachette.