

Université Kasdi Merbah- Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français- EDAF
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla

Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences

Pour l'obtention du diplôme de doctorat

Spécialité : français

Option : Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement le 05.05.2018 par

M. Abderrahim HAMLAOUI

Titre :

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
PERIPHERIQUE : DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE A LA
COMPETENCE COMMUNICATIVE
REPRESENTATIONS ET PRATIQUES**

Cas du département de langue et de littérature arabe

Université Kasdi Merbah Ouargla

Sous la direction de :

Pr. Foudil DAHOU (Algérie)

Pr. Daniel VERONIQUE (France)

JURY

M. Abdelouahab DAKHIA

Professeur, Université Biskra

Président

M. Foudil DAHOU

Professeur, Université Ouargla

Rapporteur

M. Georges Daniel VERONIQUE

Professeur, Université Sorbonne Paris3

Rapporteur

Mme. Dalila ABADI

M.C.A, Université Ouargla

Examinateur

Mme. Chafika FEMMAME

M.C.A, Université Biskra

Examinateur

Mme. Dalal MESGHOUNI

M.C.A, Université Eloued

Examinateur

Année universitaire : 2017/2018

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences
M. Abderrahim HAMLAOUI

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
PERIPHERIQUE:DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE A LA
COMPETENCE COMMUNICATIVE
REPRESENTATIONS ET PRATIQUES**

*Cas du département de langue et de littérature arabe
Université Kasdi Merbah Ouargla*

Résumé

Notre recherche se présente, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, comme une contribution suggestive à la description d'une démarche rédactionnelle en contexte universitaire qualifié de périphérique. Elle s'appuie principalement sur le caractère à la fois dynamique et actionnel qu'opère l'approche par compétences dans le champ de la didactique du français langue étrangère. En effet, au niveau du contexte périphérique, l'enseignement /apprentissage du FLE révèle souvent de nombreuses interrogations sur la nature des pratiques langagières mises en œuvre et leur utilité pour le développement de la compétence communicative. Celle-ci ne semble pas avoir encore séduit et hébergé les préoccupations et les attentes des enseignants et celles des apprenants. Ces derniers développent souvent des représentations traduisant le « rite » grammatical qui marque l'enseignement/apprentissage du FLE dans un tel contexte. Dans cette perspective, nous avons confirmé, à travers une enquête menée au sein du département de langue et de littérature arabe à l'Université Kasdi Merbah Ouargla, que la compétence linguistique, en particulier la compétence grammaticale, constitue le souci majeur et constant des acteurs de classe. Par ailleurs, cette primauté du « linguistique » par rapport au « communicatif » fait émerger des pratiques rédactionnelles problématiques témoignant des difficultés et des contraintes que rencontrent les apprenants lors des activités communicatives écrites. Cependant, en réclamant le prisme linguistique qui caractérise l'enseignement / apprentissage du FLE en contexte périphérique, cette recherche a démontré grâce à une expérimentation menée dans le département de langue et de littérature arabe, que seule la mobilisation de la compétence communicative pourrait conduire à la maîtrise rédactionnelle. Selon les résultats de cette expérimentation, les apprenants acquièrent une compétence rédactionnelle relative au texte de type informatif pris dans un aspect standard en mobilisant les ressources et les habiletés adéquates à un tel type de texte grâce à une fiche rédactionnelle esquissant les traits d'une démarche rédactionnelle et garantissant le « savoir- communiquer ».

Mots clés : compétence, compétence linguistique, compétence communicative, approche par compétences, contexte périphérique, représentations, pratiques rédactionnelles.

ABSTRACT

The present study suggests an approach to describe the act of writing in a peripheral university context. It is mainly based on the dynamic characteristic underlying the competency based approach to teaching French as a foreign language. In fact, teaching/learning French as foreign language within a peripheral context of ten raises many questions as to the nature of linguistic practices adopted and their usefulness in developing learner's communicative competence. This competence seems not to have yet been assimilated by both teachers and learners. The context under study is characterized by teaching practices that focus mainly on developing linguistic competence. The rationale behind such an orientation lies in what teachers and learners conceive of the main purpose of teaching/learning a foreign language. In a survey conducted at the department of Arabic language and literature, UKMO, we noticed that grammatical competence is the main concern of both teachers and learners. This linguistically oriented view to the act of writing has had negative effects on the written production of learners who should have been taught this skill communicatively. The study carried out at the above mentioned department proved that a communicatively-oriented approach to the teaching of writing skill. Results have shown that learners acquire writing competence of an informational type of text if they are adequately made aware of its resources, strategies, features and communicative purposes.

Key words: Competence, communicative competence, linguistic practices, peripheral university context, linguistic competence. Communicatively-oriented approach

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح منهجية لتطوير الكفاءات التواصلية المتعلقة بالتعبير الكتابي في تدريس وتعلم اللغة الأجنبية الفرنسية على مستوى السياق الجامعي الجوّاري

حيث تستند على نظرية المقاربة بالكفاءات بكونها مقاربة تفاعلية وتشاركية مما يجعلها عاملا أساسيا لاكتساب القدرات اللغوية للتعبير الكتابي.

يطرح تدريس وتعلم الفرنسية في السياق الجامعي الجوّاري إشكالات متعددة خاصة فيما يتعلق بالكفاءات التواصلية الكتابية يرجع ذلك إلى انغلاقه واعتماده على الكفاءات اللغوية خاصة النحوية منها دون سواها مما يجعل الطلبة غير قادرين على التعبير الكتابي باللغة الفرنسية. يرجع هذا الانغلاق أساسا إلى الإدراكات والتصورات التي قمنا بدراستها من خلال الاستبيان الموجه إلى أساتذة وطلبة قسم اللغة و الأدب العربي في جامعة قاصدي مرباح بورقلة بكونه سياقاً جوارياً.

وانطلاقاً من رفضنا إلى الإقتصار على القدرات اللغوية في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية، قمنا بدراسة تطبيقية على مستوى هذا السياق الجوّاري تركز أساساً على تطوير التصورات وذلك باقتراح طريقة كتابية تهدف إلى اكتساب القدرات والمهارات التواصلية المتعلقة بالنص المعلوماتي ذو الصلة المباشرة بمجال تكوين الطلبة نجحت من خلالها هذه الأطروحة على تثبيت الكفاءة التواصلية المنهاج الكفيل بتطوير القدرات الكتابية على مستوى السياق الجوّاري.

الكلمات المفتاحية: الكفاءات، الكفاءات التواصلية، نظرية المقاربة بالكفاءات، السياق الجوّاري، التصورات، الكفاءات اللغوية، الكفاءة التواصلية

Dédicace

À la mémoire de mes parents

À la mémoire de mes deux sœurs

.....

À ma femme

À mes filles (Hadis, Farida et Loujain)

À mon petit (Mohammed Wadie)

À mes frères et mes sœurs

Je dédie ce travail

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur **Dahou Foudi**, l'inspirateur qui m'a appris la rigueur de la Didactique et qui m'a fait découvrir la souplesse de la Méthodologie. Je le remercie pour son soutien, pour ses recommandations et pour ses suggestions et ses commentaires avisés tout au long de la réalisation de ce travail.

Mes vifs remerciements vont également à mon co-directeur de recherche, le professeur **Daniel Véronique** qui m'a chaleureusement accueilli et m'a accompagné dans ce travail. Je le remercie d'avoir orienté ma réflexion par ses conseils et son regard scientifique.

Merci notamment à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Je voudrais remercier tous les étudiants et les enseignants du département de langue et de littérature arabe de l'Université Kasdi Merbah Ouargla qui ont accepté de répondre aux questionnaires de l'enquête. Je remercie en particulier les étudiants de la promotion de la 2^e année 2007 /2008 qui ont participé dans l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche.

J'adresse aussi mes remerciements à mes chers collègues : M. Dridi Mohammed, Mme Abadi, Mlle Henka , Mme Hachani et M.Ferhat Salem pour leur soutien.

Enfin, je tiens à remercier Monsieur Snoussi Abdelhakim, le vice-recteur chargé de la pédagogie, pour ses permanents encouragements ainsi que M. Mokeddem Mohammed Bachir pour son aide dans le traitement informatique de cette thèse.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	15
---------------------------	-----------

CHAPITRE 01:ETAT DES LIEUX: SPECIFICITES DE L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE AU DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTERATURE ARABE.....	28
---	-----------

1.1 Le département de langue et de littérature arabe: un contexte périphérique.....	29
1.2 Spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe.....	31
1.2.1 Caractère rituel.....	31
1.2.2 Caractère complémentaire	32
1.2.3 Caractère conflictuel.....	34
1.3 Département de langue et de littérature arabe : un bilinguisme timide	51
Conclusion.....	57

CHAPITRE 02:LA NOTION DE REPRESENTATION : CADRE THEORIQUE	58
--	-----------

2.1. LA NOTION DE REPRESENTATIONS AU CARREFOUR DISCIPLINAIRE.....	59
2.1.1 Les représentations selon la conception sociologique.....	60
2.1.2 Les représentations selon la conception psychosociale	61
2.1.2.1 Les fonctions des représentations sociales	64
2.1.2.2 Les processus des représentations sociales	66
2.1.2.3 Les représentations sociales et la théorie du noyau central	68
2.1.2.4 Les représentations sociales entre stabilité et mouvance	70
2.2 Les représentations entre la linguistique et la sociolinguistique	71
2.2.1 Essai de définition.....	71
2.2.2 Représentations linguistiques et « flou » terminologique	73
2.3 Les représentations en didactique.....	76
En guise de Conclusion.....	82

CHAPITRE 03: ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN CLASSE DE LANGUE ET DE LITTERATURE ARABE: ETUDE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS.....	83
---	-----------

3.1 Pourquoi l'enquête par questionnaire ?.....	84
3.2 Questionnement, objectifs et hypothèse de l'enquête.....	85
3.3 L'espace de l'enquête	85
3.4 L'échantillonnage	85
3.5 Déroulement et structuration de l'enquête	86
3.5.1 La pré-enquête.....	86
3.5.2 L'administration des questionnaires.....	87
3.5.2.1 Questionnaire destiné aux enseignants	87
3.5.2.1.1 Présentation du questionnaire.....	87
3.5.2.1.2 Analyse des résultats.....	88

3.5.2.2 Questionnaire destiné aux apprenants	104
3.5.2.2.1 Description du questionnaire.....	104
3.5.2.2.2 Résultats et commentaires	105
3.5.3 Remarques illustratives.....	117
3.5.3.1 Enseignement /apprentissage du FLE en contexte périphérique: la grammaire en filigrane.....	117
3.5.3.2 Enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique et pouvoir représentationnel.....	118
Conclusion.....	119

CHAPITRE 04: LA NOTION DE COMPÉTENCE AU CARREFOUR DES DISCIPLINES : REGARDS DEFINITIONNELS ET ELEMENTS TERMINOLOGIQUES..... 120

4.1 Le concept de compétence : angles définitionnels.....	121
4.1.1 Du point de vue dictionnaire	121
4.1.2 Du point de vue psychologique	122
4.1.3 Du point de vue sociologique	124
4.1.3.1 De la qualification vers la compétence.....	124
4.1.3.2 Qualification et compétence : Des frontières dichotomiques	127
4.1.4 Du point de vue ergonomique	128
4.1.5 Du point de vue éducatif et pédagogique	129
4.2 Notion de compétence et terminologie annexe.....	132
4.2.1 L'aptitude.....	132
4.2.2 La capacité.....	132
4.2.3 L'habileté	133
4.2.4 Le savoir-faire.....	134
4.2.5 Schème et habitus	134
4.3 Les caractéristiques de la notion de compétence	137
4.3.1 Caractère mobilisateur.....	137
4.3.2 Caractère actionnel	138
4.3.3 Caractère contextuel.....	141
4.3.4 Caractère finalisé	141
4.3.5 Caractère évolutif	144
4.3.6 Caractère évaluable.....	145
4.4 Notion de compétence et flux typologique	146
4.4.1 Critère générateur	146
4.4.1.1 Compétences génériques fondamentales	146
4.4.1.2 Compétences génériques liées à l'exercice général de la profession	146
4.4.1.3 Compétences spécifiques	146
4.4.2 Critère du « savoir »	149
4.4.2.1 Typologie de Katz	149
4.4.2.2 Typologie de Guy Le Boterf.....	149
4.4.3 Critère relationnel.....	151
4.4.3.1 Typologie de Nicole Tremblay	151
4.4.3.2 Typologie de Claude Fluck	151
Conclusion.....	153

CHAPITRE 05: LA NOTION DE COMPETENCE: DE L'EMERGENCE EN LINGUISTIQUE A L'ANCRAGE EN DIDACTIQUE DES LANGUES. PERSPECTIVES THEORIQUES..... 154

5.1 La compétence linguistique : cadre théorique1555
5.1.1 La notion de compétence linguistique : au delà de la dichotomie saussurienne155
5.1.2 Compétence/performance linguistique : Définitions158
5.1.3 La compétence linguistique : une caractéristique actionnelle « récupérée ».161
5.2 La compétence communicative : genèses et définitions.....164
5.2.1 Compétence communicative:de la conception chomskyenne à la conception hymesienne165
5.2.2 La notion de compétence communicative en contexte didactique168
5.2.3 Les modèles de la compétence communicative180
5.2.3.1 Le modèle du CECRL : un pouvoir inclusif.....183
5.2.3.2 La production écrite selon le CECR197
5.3 « Linguistique » vs « Communicatif » : polémique d'une cohabitation199
5.3.1 Du point de vue acquisitionniste200
5.3.2 Du point de vue de l'enseignement/apprentissage du FLE202
Conclusion.....206

CHAPITRE 06: ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE: (EN) JEUX DES APPROCHES..... 208

6.1 Méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues : un regard rétrospectif.....209
6.1.1 Selon la perspective intégrée.....209
6.1.1.1. La méthode audio-orale.....209
6.1.1.2. La méthode SGAV210
6.1.1.3. L'approche intégrative211
6.1.2 Selon la perspective linguistique212
6.1.2.1 La méthode situationnelle212
6.1.2.2 L'approche communicative.....213
6.2 L'approche actionnelle : l'action ce noyau dur214
6.2.1 De « L'action » à « la tâche » : un passage novateur.....215
6.3 L'approche par objectifs219
6.3.1 L'approche par objectifs : Ses fondements.....219
6.3.2 L'approche par objectifs : ses mots-clés219
6.3.3 L'approche par objectifs : ses limites.....220
6.4 L'approche par compétences.....222
6.4.1 Origines et fondements de l'approche par compétences222
6.4.2 Qu'est ce que l'approche par compétences ?223
6.4.3 Les caractéristiques de l'approche par compétence224
6.4.3.1. Caractère de l'autonomie224
6.4.3.2. Caractère coopératif et interactif224
6.4.3.3. Caractère actionnel.....224

6.4.3.4. Caractère constructiviste	224
6.4.4 Les principes de l'approche par compétences	225
6.4.5 L'approche par compétences en contexte universitaire : le prisme théorique	228
Conclusion	231

**CHAPITRE 07: POUR UNE MISE EN PLACE DES PRATIQUES
REDACTIONNELLES EN CONTEXTE PERIPHERIQUE: DONNEES
EXPERIMENTALES..... 232**

7.1 De l'expérimentation aux résultats	233
7.1.1 Mise en contexte.....	233
7.1.2 Population visée	234
7.1.3 Corpus	237
7.1.4 Grille d'évaluation.....	238
7.1.5 Déroulement de l'expérimentation	243
7.1.5.1 Premier moment : le pré-test	243
7.2 Analyse des résultats du pré-test.....	248
7.3 Deuxième moment : Le test.....	261
7.3.1 La conception d'une fiche rédactionnelle.....	262
7.3.2 Dimensions expérimentales.....	262
7.3.2.1 Dimension interactive	263
7.3.2.2 Dimension actionnelle	263
7.3.2.3 Dimension ludique	264
7.3.3 Analyse et interprétation des résultats du test	265
7.3.3.1 La compétence pragmatique : une composante maîtrisée	267
7.3.3.2 La compétence linguistique : l'apport de l'actionnel	275
7.3.3.3 La compétence sociolinguistique : une maîtrise conditionnée	277
7.4 Quelques considérations conclusives	279

CONCLUSION GENERALE	283
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	292
ANNEXES	305
Questionnaires.....	306
Corpus	317
Fiche rédactionnelle.....	326
Table des illustrations	330
Liste des graphiques.....	331
Liste des figures.....	334
Liste des tableaux.....	336

INTRODUCTION

« Communiquer » demeure sans doute l'inévitable fatalité à laquelle on ne peut pas s'échapper comme le disait Albert Camus dans *l'Étranger* : « *tout refus de communiquer est une tentative de communication ; tout geste d'indifférence ou d'hostilité est appel déguisé* ». Un tel postulat continue encore à mouvoir, à promouvoir et à marquer les rapports que tisse la langue en tant que vecteur principal de l'échange avec ses utilisateurs. Ces derniers, en particulier enseignants et apprenants, ne cessent, aujourd'hui, de se réclamer de cette visée communicative constituant le souci majeur de l'enseignement/ apprentissage des langues, voire du français langue étrangère.

Mais, en l'inscrivant dans ce champ de l'enseignement/apprentissage du FLE, « communiquer » n'est en réalité que « savoir communiquer » dans la mesure où il ne s'agit pas d'enseigner ou d'apprendre dans la communication mais en guise de la communication. Cela implique une mise en place d'un certain nombre de savoirs auxquels les apprenants ont besoin pour communiquer. Une fois ce « savoir communiquer » est maîtrisé, ils se construisent donc une compétence communicative que J.Gumperz et D.Hymes définissent comme « *ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs* »¹.

De tels propos révèlent de nombreuses interrogations sur la nature des savoirs pouvant permettre aux apprenants de développer une telle compétence et sur le pouvoir contextuel et son impact sur l'activité communicative.

Étant légitimes, ces interrogations esquissent l'objet principal auquel s'intéresse la présente recherche. Il s'agit de l'étude de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire périphérique et son rapport avec la notion de compétence communicative. Cet emploi du terme de contexte périphérique revient au registre administratif et pédagogique universitaire non officiel pour désigner un contexte départemental de voisinage par rapport à un contexte "source". Ainsi, le département de langue et de littérature arabe constitue un contexte de voisinage par rapport au *département des lettres et langue française*² qui représente le contexte « source » en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

¹ In.Costa, P. (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : la liaison ratée ! », in. Synergie Pologne, n°1.p.56.

² Ici nous adoptons la nouvelle nomination celle de 2013/2014.

Introduction

Elle vise en particulier la mise en place d'une démarche rédactionnelle reposant sur le caractère actionnel et interactif que suggère une telle compétence et aspirant à la maîtrise de la compétence « savoir rédiger » qui s'impose progressivement dans un tel contexte.

En effet, dans la présente recherche, la notion de compétence communicative trouve particulièrement son fondement théorique dans un espace épistémologique se situant au carrefour de la linguistique et de la didactique étant donné qu'elle apparaît pour la première fois dans l'atmosphère linguistique avant qu'elle migre au champ de la didactique.

Partant de ce double ancrage disciplinaire et épistémologique de la notion de compétence communicative, notion centrale dans cette recherche, il nous semble capital dans un premier temps de revisiter, voire de circonscrire le concept de compétence, un concept pluridisciplinaire qui a pu franchir le champ des sciences du langage et celui de la didactique du FLE.

Traversant le champ de la linguistique, la notion de compétence se définit par rapport à la notion de performance, constituant, les deux, la dichotomie de N. Chomsky *compétence/performance* révélatrice de la fameuse dichotomie fondatrice de F. de Saussure *langue/parole*. Dans cette perspective dichotomique, Chomsky conçoit deux univers distincts : l'univers de l'innéisme se rapportant à la compétence et celui de la créativité correspondant à la performance. C'est « *ainsi, nous faisons une distinction fondamentale entre compétence (la connaissance du locuteur-auditeur de sa langue) et performance (l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes)* »³. De ces propos chomskyens découle le sens de la compétence linguistique inscrite encore dans l'univers innéiste. Nous pouvons en déduire en effet que

*« la compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel, non encore activé. La compétence reste alors une virtualité dans l'esprit des linguistes. Elle acquiert à leurs yeux une certaine innéité »*⁴

³ Chomsky, N.in, Starets, M. (2000).Théories syntaxiques du français contemporain. Laval : Canada. p.09.

⁴ Jonnaert,Ph. (2009).« compétences et socioconstructivisme. Cadre théorique ». p.10

Cependant, ce caractère innéiste de la compétence linguistique tel qu'il est envisagé par Chomsky s'est progressivement remis en question car, soumise à l'examen d'un glissement étymologique et pluridisciplinaire, la notion de compétence est, elle-même, révélatrice et introductrice d'un caractère mobilisateur, voire actionnel. C'est pourquoi

« Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action »⁵

Il en ressort donc que la compétence linguistique débouche, au contraire, sur l'univers de l'action. Il ne s'agit pas donc de posséder des savoirs linguistiques mais de les mettre en œuvre et de les exposer à l'exercice de l'action dans la mesure où *« [...] Il n'ya de compétence que de compétence en acte [...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, d'avantage qu'un état »*.⁶

Concernant la notion de compétence communicative, le mérite revient d'abord à Dell Hymes qui, introduisant cette notion au début de l'année 1960, rejette l'innéisme chomskyen centré sur les savoirs dits déclaratifs en corrélant le pouvoir communicatif avec le contexte socioculturel dans lequel s'effectue la communication. Il considère qu'*« une compétence syntaxique idéale ne saurait permettre la réussite de la communication. Il faut pour cela développer une maîtrise fonctionnelle du langage, ce qui suppose un apprentissage social »*⁷.

⁵ Le Boterf, in. Moore, D. Castellotti, V. (2008). La compétence plurilingue : regards francophones. Peter Lang. p.14.

⁶ Le Boterf, G. (1994), in Bronckart, J-P, Bulea, E et Pouliot, M. (2005). p.196.

⁷ Bornand, S. Leguy, C. (2014). Compétences et performances. Perspectives interdisciplinaires sur une dichotomie classique. Karthla : Paris, p.92.

Ensuite, l'avènement de l'approche communicative dans le champ de la didactique a fait assoir la notion de compétence communicative au centre des préoccupations de nombreuses recherches. Dès lors, une telle notion légitime, de même, la question de la situation de la communication comme facteur primordial pour l'enseignement/apprentissage du FLE du fait que

« le langage est un instrument, un outil » sans lequel il n'y a pas de véritable communication entre les êtres... le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées : il se développe à travers des situations et il est inséparable de ces situations. Tout fait du monde extérieur, ou du monde intérieur, dès qu'il est perçu, peut être exprimé et interprété par le langage. Situation et langage sont étroitement associés et solidaires »⁸.

Enfin, c'est avec l'extension de l'approche par compétences que la notion de compétence communicative rejoint l'univers du savoir-faire, où l'attention est accordée non pas au savoir lui-même mais à sa *démonstration*. Dans cette perspective à la fois actionnelle et interactive on a assisté à une multiplication des savoirs ayant marqué la situation d'enseignement/apprentissage du FLE (savoirs, savoir-faire, savoir-agir, savoir-être, etc.) et faisant de la compétence communicative une notion complexe et multidimensionnelle.

Aussi, ces considérations théoriques révèlent-elles une relation sous-jacente entre la compétence linguistique et la compétence communicative. Du point de vue architectural ces deux notions se soumettent tranquillement à la logique du *tout* et de *la partie*. Autrement dit, la compétence communicative recouvre et inclue la compétence linguistique comme le montre Sophie Moirand affirmant que « *la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication.* »⁹. En effet, ce rapport est explicitement schématisé dans les différents modèles de la compétence communicative présentant la compétence linguistique comme une composante omniprésente et constante de ladite compétence communicative. A ce niveau, nous avons adopté dans

⁸ In.Costa, P. (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : la liaison ratée ! », in. Synergie Pologne, n°1.p.56.

⁹ Moirand, S. (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère,. Hachette : Paris.p.17.

cette recherche le modèle des compétences proposé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), un modèle inclusif qui nous permettra d'étudier les différentes composantes de la compétence communicative.

Or, du point de vue méthodologique, ces deux compétences témoignent d'une polémique si sérieuse qu'elle génère deux thèses antagonistes. La première thèse, dissociative, considère que *« Le communicatif » présente ainsi fréquemment une connotation oppositionnelle (sinon contradictoire) avec « le linguistique ». Ceci est particulièrement crucial lorsqu'on traite de la « compétence communicative », qui peut apparaître comme une compétence sans lien avec une compétence linguistique. »*¹⁰

Quant à la seconde, associative, elle envisage les deux types de compétence comme complémentaires dans la mesure où *« L'approche communicative n'exclut donc pas les acquisitions proprement linguistiques, et surtout une telle approche semble être une condition nécessaire de l'interdépendance entre compétence communicative et compétence grammaticale »*¹¹.

Par ailleurs, en termes d'enseignement et d'apprentissage une telle polémique se situe implicitement au fond de la problématique de notre recherche parce qu'elle révèle l'un des aspects qui régissent les rapports entre les deux compétences en question et la visée communicative.

Cependant, dans le contexte que nous avons choisi de qualifier de périphérique et auquel s'intéresse notre recherche, la situation est si complexe et épineuse, qu'il serait difficile de maintenir en équilibre le rapport de l'enseignement/apprentissage du FLE et la visée communicative. D'abord la question statutaire de la langue française émerge ce qui peut donner lieu à des rapports sociolinguistiques conflictuels. Par conséquent, l'étrangeté de la langue française s'accroît, l'utilité d'un tel enseignement/apprentissage se remet en question et les enjeux de la communication se dévalorisent. En outre, les représentations que font les enseignants et les apprenants sont également de taille puisqu'elles peuvent influencer sur leurs propres pratiques de classe.

¹⁰ Gaonac'h, D. (1991), op.cit. p.177.

¹¹ Ibid. p.186.

Ce regard anticipateur sur la situation d'enseignement /apprentissage du FLE en contexte périphérique se nourrit principalement des constats relevant d'une expérience personnelle étant donné enseignant de français au département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie) . C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés dans cette recherche à un tel département considéré comme un contexte universitaire périphérique.

Malheureusement, au niveau de ce contexte, nous avons assisté à un débordement linguistique et méthodologique qui a fortement marqué l'enseignement/apprentissage du FLE. D'une part, les pratiques langagières sont révélatrices d'une primauté de la compétence linguistique, voire la compétence grammaticale. D'autre part, la compétence communicative reste encore une « ambition » traduisant une situation paradoxale dans la mesure où elle jouit d'une attirance massive mais elle se cède encore aux exigences de la compétence grammaticale.

Aussi, nous semble-t-il que cette réalité de terrain que nous avons vécue s'avère complexe et multifactorielle dans la mesure où elle n'évoque pas seulement les liens entre la compétence linguistique et la compétence communicative auxquels s'intéresse cette recherche. Elle assoit plutôt d'autres aspects qui dévoilent et reflètent l'ampleur de la crise langagière et méthodologique de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique.

Provocateurs, de tels constats sont à l'origine du questionnement qui fonde la problématique de cette recherche. Dans cette perspective, trois principales questions orientent et structurent notre réflexion : Pourquoi se limite-t-on à la compétence linguistique, voire à la compétence grammaticale dans la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire périphérique ? En quoi consiste cette compétence linguistique dans un tel contexte ? Comment la compétence communicative contribue-t-elle à la maîtrise de l'activité communicative écrite ?

De ce qui précède, nous pouvons avancer que ce contexte périphérique dans lequel s'effectue l'enseignement/apprentissage du FLE s'avère déterminatif. Il peut être à l'origine de la maîtrise de la compétence communicative. Ici, la question du contexte est génératrice de nombreux paramètres, une raison pour laquelle nous nous contentons

dans cette recherche au paramètre des représentations que font les enseignants et les apprenants du département de langue et de littérature arabe sur leurs propres pratiques.

Aussi, pensons-nous que la réconciliation de la compétence linguistique avec la visée communicative pourrait conduire à la maîtrise de la compétence communicative dans un tel contexte.

Pour vérifier ces données hypothétiques, il nous est apparu nécessaire d'inscrire la présente recherche dans trois optiques distinctes mais révélatrices d'un écho. La première, théorique, nous permettra de donner le cadre terminologique et définitionnel des notions et des concepts de base qui se rapportent à notre problématique. La seconde, statistique, elle nous conduira à l'étude des représentations des enseignants et des apprenants du département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla en adoptant la méthode d'enquête par questionnaire. Quant à la troisième, empirique, elle fera l'objet d'une recherche-action que nous avons menée dans les classes de deuxième année au niveau d'un tel département.

Pour bien articuler ces trois optiques, nous avons structuré notre thèse en sept chapitres complémentaires traduisant la chronologie et la continuité du fil conducteur qui a orienté et a organisé notre réflexion au long de cette recherche.

Tout d'abord, notre premier chapitre constituera une réflexion sur les pratiques de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Cette réflexion reflète essentiellement notre parcours professionnel qui nous a permis de forger un certain nombre de constats et d'observations de terrain. En effet, ce chapitre consistera à présenter un panorama descriptif des spécificités de l'enseignement /apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe. Au niveau de ce contexte universitaire, qualifié de périphérique, il a été abondamment constaté que les pratiques langagières sont très restreintes et problématiques. Elles restent corrélatives aux impératifs du caractère rituel, qui prônent l'activité grammaticale et la considèrent comme un moyen efficace pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Outre ce caractère rituel, la situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au département de langue et de littérature arabe est marquée par le caractère

complémentaire traduit par l'appartenance à un contexte périphérique. En fin, au cours de ce chapitre il nous paraîtra frappant de constater le caractère conflictuel déterminé par un moment de contact, de rencontre et de cohabitation de deux systèmes linguistiques différents et souvent porteurs d'écarts et de difficultés qui peuvent nuire à l'enseignement /apprentissage du FLE dans un tel contexte, il s'agit de la langue arabe et la langue française.

Le second chapitre proposera un panorama relatif à la notion de représentations, une notion qui ne cesse de susciter les intérêts des chercheurs dans différents champs et domaines. A travers ce panorama, nous nous intéresserons dans un premier temps au cadre définitoire de la notion de représentations en la situant dans une perspective historique qui consiste essentiellement à suivre son évolution à la fois terminologique et transdisciplinaire. Ce cadre théorique nous permettra donc de définir le concept de représentations par rapport à différentes disciplines : la sociologie, la psychologie, la sociolinguistique, la linguistique et la didactique. Ensuite, et parallèlement à ces questions définitoires, nous étudierons les caractéristiques des représentations sociales en mettant l'accent sur les processus qu'elles opèrent et les fonctions qu'elles assurent. En fin, nous aborderons la notion de représentations en contexte didactique afin de montrer l'apport d'une telle notion à l'enseignement/apprentissage des langues notamment les langues étrangères en focalisant notre regard sur la dimension interculturelle.

Ensuite ce n'est pas de la gratuité méthodologique ou du remplissage épistémologique si le troisième chapitre focalisera l'attention sur l'étude des représentations de l'enseignement /apprentissage du FLE au niveau du département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie). Dans ce contexte universitaire apparaissent des orientations méthodologiques problématiques et erratiques qui traduisent les difficultés rencontrées par les étudiants et les enseignants. Nous nous intéresserons dans ce chapitre à dégager et à analyser leurs représentations concernant les pratiques enseignantes et langagières qui caractérisent leurs actes afin de pouvoir recueillir des informations qui nous permettront de comprendre et d'expliquer les facteurs et les causes qui interviennent dans une telle situation. Pour ce faire, nous

nous engagerons dans une optique statistique en adoptant la méthode d'enquête par questionnaire qui se révèle adéquate à ce genre d'étude. En effet, deux questionnaires marquent notre démarche, le premier est destiné aux enseignants, quant au second, il est adressé aux apprenants.

Notre quatrième chapitre portera sur la notion de compétence, une notion vue comme nomade et volatile. Cette notion a pu, par la diversité de ses usages et son caractère constructiviste, franchir divers champs et domaines. Elle suscite alors l'intérêt de nombreux psychologues, linguistes, sociologues, ergonomes, formateurs, éducateurs, pédagogues et didacticiens. En effet, avant d'aborder le concept de compétence dans les deux perspectives spécifiques à notre recherche, la perspective linguistique et la perspective didactique, il sera question dans ce chapitre de le projeter dans une perspective générale à travers laquelle, servi des propos étymologiques, dictionnaires et disciplinaires, nous essayerons de dégager ses différentes définitions et acceptions. De ce fait, un panorama définitionnel et général autour de la notion de compétence nous semblera utile en dépit de cette rupture à la fois épistémologique et méthodologique.

En ce qui concerne le cinquième chapitre, il sera consacré à deux notions clés dans cette recherche, la notion de compétence linguistique et celle de compétence communicative. Nous essayerons dans ce chapitre d'étudier le rapport entre ces deux notions et leur apport dans le domaine de la didactique des langues, notamment les langues étrangères.

Tout d'abord, nous proposerons un cadre théorique relatif à la notion de compétence linguistique en mettant l'accent sur le caractère dichotomique qui marque le contexte épistémologique dans lequel évolue une telle notion. Dans cette perspective nous envisagerons la notion de compétence linguistique par rapport à la dichotomie Saussurienne *langue/parole* et celle de Noam Chomsky *performance/compétence*. En

outre, nous situerons cette notion en question dans les rouages du débat actionnel pour pouvoir émerger le dynamisme qu'elle suggère.

Ensuite, soucieux d'établir une continuité chronologique et théorique par rapport à la notion de compétence linguistique, nous étudierons la notion de compétence communicative en traversant essentiellement son champ définitionnel, son ancrage didactique, ses caractéristiques et ses différentes composantes.

Enfin, ce chapitre se clôturera par assoir les concepts de compétence linguistique et compétence communicative dans une approche interactive susceptible de répondre aux questions qui découlent de la polémique que génère leur usage dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Rappelons que cette polémique constitue l'une des questions fondatrices de la problématique de notre recherche et à laquelle se rapporte l'expérimentation que nous mènerons au sein du département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla.

A cette architecture, s'ajoute le sixième chapitre qui se rapprochera volontairement de la polémique des approches dans le domaine de l'enseignement / apprentissage du FLE. Une telle polémique ne cesse de s'interroger sur la place qu'occupent les approches ainsi que sur leur apport à l'acquisition et à la maîtrise des langues étrangères. Dans ce contexte interrogatif marqué par des débats fondateurs qui nourrissent l'espace méthodologique de notre recherche, se tissent, se structurent et se développent les différents éléments constituant le fil conducteur de ce chapitre. Premièrement, notre regard se cèdera au caractère rétrospectif en s'attachant à l'évolution méthodologique dans le champ de l'enseignement -apprentissage. Un tel regard, convoquant l'historique, nous permettra, d'une part, de mieux saisir les différentes philosophies de ces méthodologies et de montrer, de l'autre part, les traits spécifiques qui marquent chacune d'elles afin de retracer les lignes de continuité et du prolongement dans l'ère méthodologique. Deuxièmement, nous mettrons l'accent sur les nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage du FLE en s'intéressant particulièrement à quatre approches : l'approche communicative, l'approche actionnelle, l'approche par objectifs et l'approche par compétences. Ces approches, autour desquelles se fondent des principes et des orientations didactiques et pédagogiques réformateurs, se révèlent

significatives pour la construction et la structuration des pratiques langagières et susceptibles de rendre efficace la communication linguistique, voire l'enseignement-apprentissage du FLE. En fin, ce chapitre se clôturera par asseoir la situation d'enseignement/apprentissage du FLE dans le vif de la polémique des approches en traversant de façon sommaire les principaux débats et enjeux qui en résultent.

Nous consacrerons le dernier chapitre à l'expérimentation que nous avons menée au département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla. A travers une analyse de notre corpus constituant les différentes productions écrites des apprenants des classes de deuxième année (promotion 2007/2008) nous tenterons d'étudier les rapports entre les deux compétences en question, la compétence linguistique et la compétence communicative, et l'activité communicative écrite pour pouvoir répondre au questionnement que pose la problématique de la présente recherche.

Enfin, personnellement convaincu que la perfection et l'exhaustivité dans un travail de recherche ne sont que des lueurs de mirage, nous sommes conscient des limites et des enjeux que rencontre la problématique de la présente thèse. Tout d'abord, du point de vue méthodologique, notre recherche se heurte à la question des frontières entre le champ des sciences du langage et celui de la didactique des langues étrangères. En outre, du côté théorique les contraintes relèvent particulièrement de la transposition épistémologique que nous avons opérée au niveau du glissement théorique de l'activité communicative orale à l'activité communicative écrite bien qu'actuellement les liens entre l'oral et l'écrit soient très étroits.

CHAPITRE 01

**ETAT DES LIEUX
SPECIFICITES DE
L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE
DU FLE AU DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE
LITTERATURE ARABE**

1.1 Le département de langue et de littérature arabe : un contexte périphérique

Circonstances, situation, cadre, entourage et environnement(...) nombreux sont les synonymes du terme contexte ; un terme polysémique, problématique et omniprésent dans le discours et dans le paysage de la recherche scientifique. De nombreux travaux de recherche et disciplines s'intéressent à cette notion et montrent son impact et son importance dans les processus interprétatifs comme l'explique Rastier en montrant que le contexte, désigné par le terme d'*extériorité*, peut « [...] réintroduire une forme limitée de globalité dans l'interprétation, soit pour lier la langue à une extériorité en conditionnant la construction du sens à la connaissance de cette extériorité »¹².

Le plus souvent, la notion de contexte renvoie aux différentes « *déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place* »¹³. En sociolinguistique, le terme de contexte désigne « *l'ensemble des éléments situationnels, extralinguistiques, au sein desquels se situe l'acte d'énonciation de la séquence linguistique* »¹⁴. Il s'agit ici du contexte situationnel définit comme :

« *L'ensemble des conditions naturelles sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours. Ce sont les données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances de chacun des deux* »¹⁵.

D'autres disciplines, comme la pragmatique, l'analyse de discours et l'analyse conversationnelle considèrent que le contexte englobe essentiellement des « *éléments tirés de la psychologie (intentions, croyances, rationalité...)* »¹⁶. En didactique, la notion de contexte trouve sa signification dans la corrélation étroite entre les circonstances et les

¹² Rastier, F. (1989). Sens et textualité. Paris : Hachette. p98

¹³ Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international. p54

¹⁴ Baylon, C. (2005). Sociolinguistique. Société, Langue ET Discours. Armand Colin. p39

¹⁵ Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L. et al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse. p116

¹⁶ Baylon, C. (2005). Sociolinguistique. Société, Langue Et Discours, op.cit. p40

conditions qui entourent une situation d'enseignement/apprentissage et « *l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte* »¹⁷. Ainsi, ces représentations environnementales et situationnelles sont porteuses de nombreuses variations culturelles, comportementales et méthodologiques qui peuvent reconduire, revaloriser, redéfinir et même dévaloriser les pratiques de classe.

Selon cette perspective didactique, le contexte, nous semble-t-il, est "autoritaire" dans la mesure où il exerce un pouvoir sur les interprétations, les représentations et les pratiques de classe. C'est ce pouvoir contextuel qui nous a conduit à étudier une situation didactique particulière qui s'inscrit dans le contexte universitaire, un contexte peu visité en matière de recherche, et à s'interroger sur l'impact du contexte périphérique sur l'enseignement et apprentissage du FLE.

Par ailleurs, cette désignation de contexte périphérique est relative. Elle n'a de sens que par rapport à un contexte de base dans lequel on exerce un enseignement et un apprentissage centrés au tour des principaux axes d'une même discipline ou spécialité. Par exemple, au niveau du département de psychologie à l'université d'Ouargla, on propose aux étudiants le module de « Français ». Dans ce cas le département des lettres et langue française constitue un contexte périphérique par rapport au département de psychologie considéré comme un contexte « source ». En parallèle un module de psychologie est programmé pour les étudiants du département des lettres et langue française qui devient à son tour un contexte périphérique par rapport au département de psychologie.

¹⁷ Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, op.cit. p54

1.2 Spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe

1.2.1 Caractère rituel

Depuis la création du département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla (sud-est de l'Algérie), de nombreuses interrogations et hésitations ont marqué l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans ce contexte périphérique. Ainsi, les pratiques de classe se heurtent aux tâtonnements méthodologiques des enseignants qui traduisent un certain malaise chez les apprenants. Toute cette réalité que l'on constate au niveau du département de langue et de littérature arabe donne lieu à de nombreux clivages à la fois comportementaux et langagiers. Par ailleurs, dans cette situation s'impose progressivement la dimension grammaticale comme une « panacée » de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Par conséquent, un intérêt massif d'introduire le cours de grammaire génère et forge un enseignement focalisé sur la grammaire. Dès lors, le cours de grammaire marque les pratiques de classe au niveau du département de langue et de littérature arabe, jalonne les programmes et esquisse les objectifs.

Opter pour un tel enseignement est une réalité qui n'est pas encore « dépassée » dans ce contexte périphérique. Et, Par ce biais, on perpétue la vision qui, par son ancrage linguistique et son héritage grammatical, a engendré le caractère rituel de l'enseignement

du

F.L.E.

1.2.2 Caractère complémentaire

Il ne s'agit pas à travers l'interrogation sur le caractère complémentaire de l'enseignement du français au département de langue et de littérature arabe de dresser une comparaison entre cet enseignement et celui de la langue arabe ; ni non plus d'exposer l'histoire de la situation statutaire du français en Algérie.

Il s'agit plutôt d'examiner l'impact de l'enseignement du français en tant que matière complémentaire et supplémentaire sur les objectifs, les méthodes et les programmes mis en application dans les classes de langue et de littérature arabe.

En effet, dispensé à raison d'une heure et demie par semaine et pris en charge généralement par des enseignants « vacataires » détachés du secondaire, le français langue complémentaire renvoie d'abord à une classification qui correspond essentiellement à la spécificité du contexte périphérique dans lequel on accorde moins d'importance à la langue française par rapport à la langue d'étude, l'arabe. Les apprenants, issus de l'enseignement secondaire, dont les pratiques du français restent encore problématiques, considèrent qu'au niveau du département de langue et de littérature arabe, l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier le français, constitue une contrainte pour leur cursus universitaire. Ils ont montré, nous l'avons constaté, beaucoup de malaise et de désintéressement. Pour eux, le module de français est une « échappatoire » de la note éliminatoire dictée par la pédagogie institutionnelle.

Ce caractère supplémentaire de l'enseignement de la langue française dans un tel contexte renvoie également à un regard institutionnel, voire départemental très particulier. Un regard entièrement soumis et subordonné aux impératifs didactiques essentiellement théoriques d'une langue moins « visitée » et traditionnellement enseignée. Pour situer les enjeux didactiques qui marquent ce type d'enseignement, nous nous intéressons ici à deux principaux constats :

➤ **Premier constat**

Ce premier constat est essentiellement tributaire des pratiques enseignantes. Les enseignants, profondément imprégnés par le caractère complémentaire de l'enseignement du français dans le département de langue et de littérature arabe, présentent des cours ayant comme objectif la maîtrise des règles de la langue française. Cet objectif est explicitement traduit par l'acquisition des connaissances grammaticales. L'objectif dominant se limite donc à l'utilisation correcte des structures linguistiques sans cependant prendre en compte du réemploi de ces structures dans de véritables situations de communication.

D'ailleurs, c'est dans cette perspective que notre recherche s'intéressera à étudier le rapport linguistique/communicatif. Et là aussi se pose la question de la nature de ce rapport.

➤ **Deuxième constat**

Il est certainement difficile dans un premier temps de décrire, voire d'évaluer les méthodes d'enseignement au niveau du département de langue et de littérature arabe, et ce pour deux raisons :

La première raison découle du fait que les pratiques de classe se font indépendamment de tout ancrage théorique permettant aux enseignants de prendre conscience du rôle de la didactique des langues étrangères dans ce contexte périphérique ; et de maîtriser donc l'écart entre les procédures didactiques et les données pédagogiques. Dans un tel contexte, cette prise de conscience présuppose essentiellement un choix méthodologique adéquat.

La seconde raison est d'ordre institutionnel ; elle correspond à l'absence d'un programme cohérent qui peut concevoir une démarche d'enseignement susceptible de mettre fin aux débordements méthodologiques et langagiers auxquels se heurtent les enseignants et les apprenants du département de langue et de littérature arabe.

En effet, cette situation que connaît l'enseignement du français au département de langue et de littérature arabe ne nous empêche pas à mettre l'accent sur quelques traits qui témoignent d'une certaine orientation méthodologique. Ces traits relèvent précisément d'une didactique axée sur la grammaire et centrée sur le savoir linguistique.

En fait, nous ne sommes pas en présence d'une véritable didactique du français langue étrangère au niveau de ce contexte périphérique. Il s'agit plutôt, nous l'avons constaté, d'un flux d'activités mises en pratique pour la consolidation des compétences *linguistiques*¹⁸ par le biais des *exercices structuraux*¹⁹. Ces activités visent essentiellement à assurer aux apprenants une large connaissance grammaticale de la langue française vue comme langue supplémentaire.

1.2.3 Caractère conflictuel

Ici, Le terme conflictuel renvoie aux hésitations et aux tensions engendrées par l'appartenance des étudiants du département de langue et de littérature arabe, en tant que sujets *socio-cognitifs*²⁰ (Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler, 2000), à un environnement marqué par une diversité multidimensionnelle impressionnante. Cette diversité crée des rapports de voisinage très complexes. D'une part, ces rapports de voisinage sont inhérents à une situation linguistique caractérisée par un contact critique qui s'opère entre la langue arabe et la langue française. Ce caractère critique est traduit

¹⁸ Nous détaillerons ce concept de compétence linguistique dans les prochains chapitres.

¹⁹ Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde considère que l'exercice structural renferme l'exercice de répétition, l'exercice de transformation et l'exercice de substitution. Ces catégories d'exercices permettent aux apprenants de manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires.

²⁰ Le terme socio-cognitif est utilisé par Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler dans la revue *Notions en questions*.n°4.Mai 2000 sous le titre : La notion de contact de langue en didactique .p09

par un moment porteur de nombreux questionnements comme le signalent Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler :

« Le moment du contact entre les langues est, autrement dit, fondamentalement critique (...). Il est un lieu, le lieu des processus développementaux langagiers. Il peut être cause de malentendu communicationnel et source de conflit, en termes d'identité comme de pratique sociale. Il est enfin un objet soumis à des structurations socio-institutionnelles variées »²¹.

Ce contact ressortit, d'une part, au projet de l'arabisation qui ne cesse d'émerger de la scène sociopolitique algérienne et au prestige socioculturel dont jouit actuellement la langue française.

D'autre part, ces rapports sont relatifs à une dualité culturelle traduite par une cohabitation souvent sous-jacente d'une culture arabo-musulmane et une autre culture dite occidentale.

Cette situation conflictuelle que nous venons de préciser, s'est répercutée sur les représentations linguistiques des enseignants et celles des apprenants (nous reviendrons à l'étude de ces représentations dans les prochains chapitres). Elle reflète, selon nous, les tâtonnements qui caractérisent aujourd'hui les pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte périphérique.

Pour mieux cerner l'impact de cette situation sur ces pratiques de classe, il nous paraît primordiale de s'interroger sur les facteurs qui, dépassant le cadre politique, pourront déterminer les hésitations et les tensions auxquelles sont confrontés l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au département de langue et de littérature arabe.

²¹ Martinez,P et,Pekarek Doehler,S.(2000).La notion de contact de langues en didactique.op.cit.p12

1. Le contact arabe/français au département de langue et de littérature arabe : un bilinguisme *timide*

1.1 La langue française : de la question identitaire à la vision civilisatrice

Selon une conception socio- historique, le contact arabe/français en Algérie, qui nous intéresse ici, s'explique par l'histoire d'une longue période de cohabitation entre la langue du colonisé (l'arabe) et la langue du colonisateur(le français). Cette conception a longtemps géré les représentations linguistiques, voire identitaires de la majorité des Algériens. Ainsi, on est arrivé à une situation où le conflit entre la question identitaire, qui était revendiquée d'une façon légitime, et la vision civilisatrice de la langue française s'est cristallisé sous une forme très explicite. La langue française s'est donc confrontée à de nombreux préjugés témoignant d'une certaine hostilité. Une hostilité, même si elle varie d'un environnement à un autre, d'une ville à une autre, a souvent dévalorisé la langue française considérée comme marque de colonisation. Dans cette perspective Dalila Morsly (1984) explique

« A un niveau symbolique, la langue française qui s'est instaurée, pendant la période coloniale, par la violence et contre la langue arabe(...) reste marquée comme la langue du colonisateur qui a usurpé son statut de langue officielle aux dépens de la langue arabe qu'elle a, selon l'expression de M. Lachref, « déclassé », qui a bafoué, sinon ,ruiné, les valeurs culturelles algériennes »²².

Ensuite, grâce au dynamisme sociolinguistique que connaît l'Algérie après la période coloniale, l'arabe est désigné comme langue nationale. Cette récupération de la langue nationale s'est concrétisée dans un projet d'arabisation qui entraîne une expansion progressive de la langue arabe et par conséquent un recul du français. Par ailleurs, des mesures de normalisation, d'application et du respect des lois de l'arabisation ont été prises en charge par les instances officielles du pays. Dès lors, L'usage de la langue

²² Morsly,D.(1984).Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie .Le français dans le monde,n°189,p22

arabe s'est élargi de façon obligatoire et coercitive dans tous les secteurs publics. L'article 1 et l'article 5 de la *loi 91-05*²³ du 16 janvier 1991 en témoignent

Article1

*« Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion, administrative, financière, technique et artistique. »*²⁴

Article5

*« L'utilisation de toute langue étrangère [...] est interdite »*²⁵.

Mais, le recul de la langue française ne signifie pas son exclusion du paysage linguistique et sociopolitique algérien. Elle reste encore présente dans différents contextes pour pouvoir répondre à tous les besoins et à toutes les attentes. Ainsi, les textes officiels de la Charte Nationale et de la Constitution montrent qu'en Algérie *« cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères »*²⁶.

De même, R.Sbaa montre qu'en dépit de la politique linguistique de l'arabisation en Algérie *« L'évolution de l'usage ou plus précisément des usages de la langue française va connaître les développements soumis aux exigences contradictoires du processus de maturation du tissu plurilinguistique encore en cours dans la société. »*²⁷

²³ Ajoutons que cette loi est gelée par le président M. Boudiaf le 14 janvier 1992.

²⁴ Quitout, M. (2007). Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb. Des origines à nos jours. L'Harmattan : Paris. p.67.

²⁵ Ibid. p.67

²⁶ Morsly, D. (1984). op.cit .p.24.

²⁷ SEBAA, R. (2001) « La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie », Acte du colloque : *Ethique nouvelles technologies*, Beyrouth. p75

Par ailleurs, l'arrivée du Président de la République Algérienne Abdelaziz Bouteflika au pouvoir et l'essor de la mondialisation contribuent largement à la naissance d'un intérêt massif pour les langues étrangères supposées comme moyens d'accès à la connaissance (consultations de documents, échanges scientifiques, etc.) et facilitateurs d'ouverture sur le monde (outils informatiques, internet, etc.). Cet intérêt est explicitement exprimé dans le discours du Président Bouteflika à l'occasion du sommet de la francophonie tenu à Beyrouth en 1999 :

*« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ».*²⁸

En fin, cette préoccupation de la langue française domine au fur et à mesure les représentations linguistiques au sein de la communauté algérienne. Dès lors, on assiste à une omniprésence remarquable du français dans le paysage linguistique, voire socioculturel du pays. La langue française jouit donc d'une grande importance

*« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université. »*²⁹

Il en résulte donc que le paysage algérien est surdéterminé par la langue française qui demeure l'une des composantes de la situation linguistique du pays et l'un des acquis de la culture algérienne ce qui implique que

*« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer. »*³⁰

²⁸ Bouteflika, A. in. Elwatan, 01/08/1999. p.7

²⁹ SEBAA, R. (2002). L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée. Oron. Edition Dar el Gharb, p.85

³⁰ Boucherit, A. (2002). « Algérie : de l'Arabe à l'Arabisation », Language Contact and Language Conflict in Arabic. Variations on a sociolinguistic theme, Routledge Curzon, pp. 54- 69.

De plus, cette surdétermination s'explique par l'ancrage du français dans différents contextes. Il apparaît à la fois au niveau institutionnel et au niveau des locuteurs. Au niveau institutionnel, dont il est question ici, la langue française intervient dans le contexte scolaire et universitaire, dans la production médiatique (télévision, radio, presse écrite et orale) et dans la correspondance administrative. Nous nous attacherons à cerner les modes d'intervention du français au niveau scolaire et universitaire dans la mesure où c'est à ce niveau que s'imposent les contraintes de la communication en langue française. En revanche, au niveau médiatique et administratif le recours à la langue française est laissé au libre choix.

2. La langue française dans le contexte scolaire et universitaire algérien

Au niveau de l'école primaire la langue française intervient dès la seconde année, son enseignement a progressivement été reporté à la troisième année ; puis avec la mise en place de l'école fondamentale, à la quatrième année. Au niveau de l'enseignement secondaire, elle intervient essentiellement dans les matières scientifiques et dans les classes dites *bilingues*. Ces classes connaissent une disparition progressive.

Aujourd'hui, La langue française est à la fois une langue d'enseignement et une matière enseignée. Elle intervient en tant que première langue étrangère par rapport à l'anglais considérée comme seconde langue étrangère. L'acquisition de ces deux langues étrangères est essentiellement liée aux épreuves de BEM (brevet d'enseignement moyen) et de baccalauréat. C'est pourquoi l'université ne cesse de recevoir des étudiants ayant un niveau *limité* en langue française.

Quant au niveau de l'enseignement supérieur, la langue française est considérée comme langue d'enseignement dans de nombreuses disciplines, c'est le cas des sciences médicales, des sciences exactes et des domaines technologiques. Dans les filières dites *bilingues*, l'enseignement des modules de spécialité se fait en français mais des modules d'arabe, notamment de langue, sont aussi programmés. Dans les filières dites *arabisées*, l'enseignement est entièrement dispensé en arabe mais le français intervient dans les modules *dits de terminologie*.

Ces pratiques de la langue française dans l'enseignement supérieur sont problématiques dans la mesure où elles s'opèrent dans un contexte marqué par l'hétérogénéité des cursus scolaires. Les étudiants issus des classes arabisées du secondaire ne partagent pas les mêmes répertoires linguistiques en langue française avec ceux issus des classes bilingues. C'est pourquoi, beaucoup d'étudiants, notamment ceux qui ne font pas une formation parallèle en langue française, abandonnent l'université ou ils changent complètement de filière. C'est à partir d'un projet d'arabisation que ces cursus scolaires sont uniformisés. L'enseignement secondaire en Algérie se fait entièrement en arabe.

En dépit des initiatives de l'arabisation qui ont conduit à la disparition des classes dites bilingues, la langue française, comme nous l'avons déjà signalé, est toujours présente dans le paysage universitaire algérien. Elle est encore conçue comme la langue d'enseignement dans les sciences médicales et dans certaines branches technologiques (informatique, architecture, etc.), un moyen de documentation et un programme de département.

Cette forte intervention de la langue française dans le contexte universitaire montre que l'arabisation en Algérie, voire au Maghreb est fragmentaire comme le précise Ahmed Moatassime (1992) en étudiant le rapport entre l'arabisation et la langue française au Maghreb :

« L'arabisation des enseignements, quatrième principe de la doctrine éducative au Maghreb, paraît être sans doute le problème le plus complexe que les pays maghrébins ont eu et auront encore à résoudre. Pourtant, on assiste déjà à une arabisation verticale de la base au sommet, qui touche l'ensemble du dispositif pédagogique, notamment des disciplines littéraires. Horizontalement, en outre, l'arabisation est quasi-totale à l'école élémentaire, bien qu'elle reste encore partielle dans certains établissements secondaires et supérieurs où des disciplines scientifiques sont encore enseignées en français »³¹.

Ce caractère partiel et fragmentaire de l'arabisation « implique un long et périlleux apprentissage obligatoire de la langue française »³². Et par conséquent, les enseignants et les apprenants sont tous soumis à la même réalité linguistique selon laquelle la langue française constitue une fatalité irréversible.

Cependant, son enseignement pose aujourd'hui de sérieux problèmes. Les pratiques didactiques sont tellement inadéquates qu'elles n'aident pas les apprenants à résoudre les difficultés rencontrées dans leurs appropriations de la langue française. Ces difficultés sont explicitement exprimées par les apprenants en ce qui concerne leurs besoins d'une communication efficace. C'est pourquoi, nous nous situons dans notre

³¹ Moatassime, A (1992). Arabisation de la langue française au Maghreb. Presses Universitaires. Paris. p.29

³² Ibid. p.29

recherche par rapport à la problématique de la compétence communicative en français langue étrangère.

Ces propos mettant l'accent sur la place qu'occupe la langue française dans la scène algérienne, nous amènent à s'interroger sur la nature des rapports qu'elle entretient avec la langue arabe, notamment dans le contexte universitaire, et l'impact du contact arabe/français sur l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère. Pour répondre à ces interrogations, une étude de la notion de bilinguisme nous paraît primordiale.

3. Le bilinguisme : Une notion en question

3.1 Délimitation du champ définitionnel

Le concept de bilinguisme fait l'objet de nombreuses réflexions et préoccupations dans le champ multidisciplinaires des sciences du langage. Il en résulte donc une pléthore de définitions de ce concept. Chacune de ces définitions varie selon le centre d'intérêt de chaque sous-discipline. La neurolinguistique considère le bilinguisme comme un phénomène qui permet une spéculation sur les localisations cérébrales du langage. La linguistique comparée et générale s'intéresse aux phénomènes de contact de langues et à l'interférence linguistique. La psycholinguistique se penche sur l'ontogénèse du bilinguisme. La linguistique appliquée étudie la comparaison des codes et à l'analyse de fautes. Selon la conception sociolinguistique et discursive la définition de la personne bilingue *n'est plus basée essentiellement sur l'aisance que le bilingue possède dans ses langues (ou dialectes) mais sur l'utilisation régulière de celles-ci dans la vie quotidienne*³³. En fin, La planification linguistique met l'accent sur les effets sociopolitiques et économiques qui contribuent à l'émergence des minorités linguistiques et dans certains cas à la substitution des langues.

³³ Grosjean.(2012)Le bilinguisme : une double identité que la société linguistique devrait accepter [en ligne] (page consultée le 03/02/2013).
http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.htm

Dans notre étude nous nous limiterons à la notion de bilinguisme située au carrefour de la linguistique comparée et générale et de la linguistique appliquée afin de pouvoir déterminer les contraintes du processus de contact de langues et ses conséquences sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans un contexte périphérique.

3.2 Définitions de la notion de bilinguisme

Pour désigner la situation du contact de langues, A. Tabourek-Keller (1969) adopte les termes de bilinguisme et de plurilinguisme. Il propose une définition qui paraît générale :

« Par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe. « Langue » est pris ici dans un sens très général qui peut correspondre à ce qu'on désigne communément comme un dialecte ou un patois. »³⁴

Or, il nous semble qu'il n'existe pas une définition exhaustive qui peut tenir compte de toutes les réalisations et de toutes les manifestations résultant du contact des langues. De plus, ces réalisations et ces manifestations langagières ne sont pas « stables » ; elles sont tributaires de l'expérience vécue des locuteurs comme le montre Baker, C (1996) : *« au fil du temps et selon le lieu les deux langues d'un individu ne sont jamais statiques mais changent et évoluent constamment »³⁵.*

Le bilinguisme peut être donc défini en fonction d'un certain nombre de critères. Nous proposons ici ces différents critères.

³⁴ Tabourek-Keller,A.(1969). « Plurilinguisme et interférences ».In.Baylon, C. (2005).op.cit.p.146

³⁵ Baker,C.(1996).Foundations of Bilinualen Education and Bilingualism.2en Edition.Clevedon :Multilingual Matters.p.14

Critères cognitifs

Les critères cognitifs mettent en évidence les connaissances linguistiques d'un sujet bilingue. A ce niveau on assiste à deux tendances définitionnelles divergentes : La première précise que

« pour certains le bilinguisme correspond à la maîtrise parfaite et identique des deux langues en cause, alors que pour d'autres "le bilinguisme commence dès qu'il ya emploi concurrent de deux langues, quelle que soit l'aisance avec laquelle le sujet manie chacune d'elles »³⁶

En adoptant ce point de vue selon lequel un bilingue doit maîtriser parfaitement deux langues, Van Overbeke Maurice (1972) signale que *« le bilinguisme est l'emploi actif et passif direct de deux langues de façon parfaite par un locuteur »³⁷*.

De même, M.Siguan et W.F.Mackey proposent *« d'appeler une personne bilingue celle qui, en plus de sa première langue possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec efficacité »³⁸*.

En effet, Grosjean, F (1984) s'oppose à la corrélation entre le bilinguisme et la maîtrise parfaite des systèmes linguistiques. Il propose une définition selon laquelle *« est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues »³⁹*.

Parce qu'elle insiste sur le caractère facultatif de la maîtrise parfaite des langues, cette définition se présente comme une motivation pour les étudiants du département de

³⁶ Baylon, C. (2005).op.cit.147

³⁷ Van Overbeke,M.(1972).Introduction au problème du bilinguisme, langue et culture :Labor,Paris,pp. 117-118

³⁸ Siguan,M.et Mackey,W-F.(1986).Education et bilinguisme. Unesco :Delachaux et Niesté.p.11

³⁹ Grosjean,F.(1984). « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ».In : Tranel, n°7, p2

langue et de littérature arabe dont il est question dans cette recherche. Dans la plupart du temps, ces étudiants se plaignent de la complexité du système linguistique de la langue française. Ils considèrent que seule la maîtrise de la grammaire peut leur permettre de s'exprimer couramment en français et d'acquérir donc une compétence communicative.

En fait, c'est autour de cette idée illusoire de la maîtrise parfaite du système linguistique de la langue française que se fondent les genèses de notre recherche.

Critères de compétences

Ces critères renvoient à une conception traditionnelle de l'acquisition des langues selon laquelle la maîtrise d'une langue passe obligatoirement par la maîtrise des quatre compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite). Dans cette perspective, Weinreich considère que le sujet bilingue est *celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle* »⁴⁰.

Par ailleurs, en se situant par rapport à la compétence de production, Haugen (1953) considère que « *le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle* »⁴¹.

Pour Hagège (1996), le bilinguisme naît lorsque les compétences linguistiques de compréhension et de production sont comparables dans les deux langues. Dans ce cas le sujet bilingue passe d'une langue à une autre avec une « souplesse » linguistique qui peut diminuer les « chocs » langagiers provenant éventuellement de cette situation de bilinguisme.

⁴⁰ Weinreich, U. (1953). *Language in contact : Findings and Problem*. In Baylon, C. (2005). op.cit. p.150

⁴¹ Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. In Ibid. p.152

- Critères interactifs

Les critères interactifs considèrent que le bilinguisme ne peut se produire qu'au moment d'interaction entre différents systèmes linguistiques

« Le contact entre les systèmes linguistiques ne peut se réduire à aucune intériorité. Ce contact est au contraire médiatisé (...) par les pratiques sociales que déploie l'individu dans ses activités quotidiennes : C'est dans l'interaction verbale que deux langues entrent en contact ; et c'est dans et par l'interaction que les répertoires langagiers se mettent en place et se consolident »⁴².

Dans la perspective didactique qui nous intéresse ,ici, ce sont ces interactions langagières qui cristallisent le bilinguisme chez les apprenants. Elles permettent une identification des modes d'appropriation des langues en présence et une interprétation des dysfonctionnements résultant du contact de langues dans une situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

- Critères culturels

Selon la perspective culturelle, le bilinguisme dépasse le cadre linguistique. Il renvoie aux phénomènes résultant du contact de deux cultures

« Le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée [...] et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps biculturalisme. Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que représenter un obstacle pour le développement de l'individu, représente un enrichissement de la personnalité »⁴³.

⁴² Martinez,P.et.Pekarek-Doehler,S.(2000).op.cit.p.191

⁴³ Titone,R.(1972) Le bilinguisme précoce, Edition Dessart, collection Psychologie et Sciences Humaines, Bruxelles.p74

Une telle définition montre la complexité du phénomène de bilinguisme. De plus, si nous nous référons à la dimension didactique, cette définition pourra esquisser les principes méthodologiques susceptibles d'appréhender la langue française au-delà de son apport linguistique. A ce niveau, se pose la question des hiatus entre le communicatif et le culturel notamment dans le département de langue et de littérature arabe où s'impose l'impact du bilinguisme sur l'apprentissage du français langue étrangère. En d'autres termes, « *Peut-on séparer l'instrumental utiliser une langue sans que du culturel, quelque part la vision particulière du monde qu'elle véhicule, influence ou façonne ses utilisateurs ?* »⁴⁴

Pour répondre à cette question, nous citons Philippe Blanchet qui, dans son cours sur l'approche interculturelle en didactique du FLE, voit qu'« *il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles.* »⁴⁵

En effet, la dimension culturelle paraît importante car elle implique une exploitation diversifiée des données didactiques nécessaires pour maintenir en équilibre l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans un contexte périphérique marqué par un état de dualisme culturel, voire identitaire.

Par ailleurs, sans aucune prétention, il est question dans un tel contexte de réconcilier les apprenants, très attachés à la langue arabe, voire à la culture arabo-musulmane, avec la culture française. Pour ce faire, il faut insister sur le principe de complémentarité du phénomène de bilinguisme et redéfinir *le mythe* qui entoure le rapport bilinguisme /culture selon lequel

« On peut être bilingue sans être biculturel (il n'y a qu'à penser à tous ceux qui emploient l'anglais comme langue internationale sans jamais avoir vécu dans un pays anglo-saxon), comme on peut être biculturel sans être bilingue

⁴⁴ Chadli,E.(1984). « Maroc : Quels F.L.E ? ». Le français dans le monde, n°189.op.cit.p29-32

⁴⁵ Blanchet, PH. (2004).L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.p06

(exemple : le Français qui habite la Wallonie depuis de nombreuses années). »⁴⁶

4. Les niveaux de bilinguisme

Le bilinguisme peut se référer à trois niveaux : le niveau individuel, le niveau social et le niveau étatique.

1. Niveau individuel

Le bilinguisme peut se rapporter à l'individu. Dans ce cas il est considéré comme un phénomène individuel. Ce type de bilinguisme est marqué par « *La mise en présence de deux langues qui provoque un ensemble d'interférences linguistiques, psychologiques et sociologiques, susceptibles de déterminer un conflit de langage et donc d'identité.* »⁴⁷

Il faut constater que ce type de bilinguisme est très pertinent dès que nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le département de langue et de littérature arabe car seuls les rapports langue/apprenant peuvent illustrer l'importance des enjeux didactiques qui se rattachent à la communication linguistique.

2. Niveau social

Le bilinguisme social correspond à « *une communauté qui utilise deux langues à l'intérieur d'un ensemble qui n'en utilise qu'une* »⁴⁸.

3. Niveau étatique (ou institutionnel)

Le bilinguisme peut se rapporter à l'Etat. IL s'agit dans ce cas d'un bilinguisme officiel assumé par l'Etat. Ce type de bilinguisme implique donc la coexistence avouée de deux

⁴⁶ Grosjean. (2012).Le bilinguisme : une double identité que la société linguistique devrait accepter. En [ligne] (page consultée le 03/02/2013).http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.htm

⁴⁷ Van Overbeke, M.(1972.op.cit.p129

⁴⁸ Ibid.p.129

langues dans un pays comme le cas du Québec où le français et l'anglais bénéficient les deux d'un caractère officiel.

Or, dans le contexte algérien il est difficile de déterminer un phénomène de bilinguisme étatique correspondant au couple linguistique arabe/français dans la mesure où la langue française, au-delà de son caractère étranger, est en situation de recherche d'un statut officiel relatif aux conditions sociopolitiques dans lesquelles s'exerce le bilinguisme.

Ajoutons que les trois niveaux de bilinguisme sont interdépendants. On apprend une langue non seulement pour des besoins personnels mais aussi pour des raisons sociales, culturelles, économiques et parfois politiques.

Toutefois, loin de leur interdépendance, ces trois niveaux ne manquent pas de divergences. Dans cette perspective il faut signaler qu' *« on peut vivre dans une situation sociopolitique de bilinguisme sans pour autant être soi-même bilingue et inversement, on peut être bilingue hors de tout contexte sociopolitique de bilinguisme. »*⁴⁹

Ces remarques montrent que le phénomène de bilinguisme correspond essentiellement aux contextes sociopolitiques et aux contraintes communicatives dans lesquelles il se manifeste car *« ce sont les conditions dans lesquelles se réalise le bilinguisme, favorables ou défavorables, socialement et psycho-affectivement, qui sont responsables des réussites comme des échecs et non du fait même du bilinguisme. »*⁵⁰

⁴⁹Moatassime, A.(1992). Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement. Presses Universitaires de France. p.78

⁵⁰ Delamotte-Légrand, R et Sabria, R.(2001). « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels .In. D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Université de Rouen. p.93

5. Les types de bilinguisme

-Bilinguisme précoce/bilinguisme tardif

Le bilinguisme précoce apparaît dès les trois à cinq premières années de la vie. Selon des recherches en bilinguisme, le locuteur arrive, grâce à la plasticité du cerveau, à utiliser de façon spontanée des éléments grammaticaux et lexicaux nécessaires à la communication en une autre langue. Cependant, dans le cas du bilinguisme tardif ce caractère spontané diminue jusqu'à environ l'âge de douze ans. Le locuteur fait alors appel à des procédures conscientes et volontaires.

-Bilinguisme actif/bilinguisme passif

Le bilinguisme actif concerne la production. Il s'agit du fait d'utiliser deux langues de façon active. Par contre, « *le bilinguisme passif se réfère à la réception de deux langues.* »⁵¹

-Bilinguisme additif/bilinguisme soustractif

Le bilinguisme additif est ce qui est « *acquis ou ajouté sans que la langue de base soit sacrifiée* ». ⁵² Tandis que dans le cas du bilinguisme soustractif, « *la langue seconde risque de submerger et d'engloutir la langue initiale.* »⁵³ Au niveau du département de langue et de littérature arabe dont il est question dans cette recherche, ce processus soustractif s'émerge, précisément sur le plan cognitif, dans le sens inverse. En effet, nous avons constaté qu'en dépit du caractère compétitif que suggère ce processus, le français est loin d'influencer l'arabe. C'est plutôt la langue arabe qui constitue une contrainte pour l'acquisition du français. Cette situation conflictuelle que vivent les apprenants dans le département de langue et de littérature arabe nous amène à s'interroger sur la particularité du phénomène de bilinguisme au niveau de tel contexte.

⁵¹ Van Overbeke, M. (1972). op. cit. p.129

⁵² Moatassime, A. (1992). op. cit. p.77

⁵³ Ibid. p.77

1.3 Département de langue et de littérature arabe : un bilinguisme timide

Comme nous l'avons souligné, le bilinguisme ne se réduit pas à l'aspect linguistique. Cette notion est si complexe qu'elle correspond à des situations où les pratiques langagières se heurtent des contraintes sociopolitiques, culturelles, économiques et même géographiques. Dans cette perspective Tabouret-Keller (1990) écrit :

« Ce terme (le bilinguisme) est comme un parapluie : il recouvre une grande quantité et une grande diversité de situations... En bonne méthode, nous dirons que le terme de bilinguisme ne nous apprend rien si ce n'est que plus de deux idiomes sont en présence dans un cas donné ; l'on se voit donc contraint de préciser, dans chaque cas que l'on aborde, de combien d'idiomes il s'agit et quelles sont les conditions et les modalités de leurs inter-relations dans chaque situation particulière. »⁵⁴

Ces propos montrent que le bilinguisme est un phénomène qui prône la diversité et la pluralité .Il prend sens, se développe et se caractérise selon le contexte dans lequel il se réalise. C'est sans doute cette situation qui nous permet de passer du terme de « bilinguisme » à celui de « bilinguismes ».

En ce qui concerne le couple arabe/français dans le contexte algérien, il nous semble que le terme de « bilinguismes » renvoie au degré de pratiques de la langue française dans différents contextes géographiques. Ces pratiques relèvent précisément des représentations linguistiques, de l'appartenance sociale et géographique des sujets bilingues (ville, campagne, nord, sud, etc.) *et « des attitudes sociolangagières des familles variant du tout au tout selon les attentes, les espérances et les projets sociaux. »⁵⁵* La scène algérienne s'expose donc à ces nombreux facteurs permettant de produire des cas de bilinguisme ou des « bilinguismes ». Cela implique qu'à chaque contexte particulier correspond un bilinguisme particulier.

⁵⁴ Dellamotte-Legrand,R et Sabria,R.(2001).op.cit.p.92.

⁵⁵ Ibid.p.93.

Par ailleurs, nous pouvons à travers ces remarques expliciter l'impact majeur de ces facteurs sur les pratiques langagières des étudiants au niveau du département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla.

Dans ce contexte, nous avons pu constater que les pratiques langagières en langue française sont très restreintes. Ces pratiques, dominées par la langue arabe, sont certainement révélatrices d'un état de bilinguisme que nous osons de le qualifier de timide. Ce caractère timide semble être dans ce contexte périphérique un vrai catalyseur des difficultés et des problèmes langagiers résultant du contact arabe/français. Pour mettre l'accent sur ces problèmes langagiers, une étude du concept *d'interférences*⁵⁶ nous paraît nécessaire car il constitue un trait important susceptible d'identifier le caractère déséquilibré du bilinguisme notamment dans le cas de ce contexte périphérique où loge ce bilinguisme timide. Dans cette perspective, Josiane F.Hamers montre que « *l'interférence se manifeste surtout chez les 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* »⁵⁷.

⁵⁶ Rappelons tout d'abord que ce terme s'est véritablement répandu en linguistique grâce à l'ouvrage d'U Weinreich (1965). Languages in contact.

⁵⁷ Hamers Josiane, F. In. Moreau, M-L (ed). (1997). Sociolinguistique. Concepts de base. Mardaga. p.178.

1. Définition de la notion d'interférence

1. 1 Selon une optique psychologique

En psychologie, le phénomène d'interférence est défini comme *une « contamination de comportements »*⁵⁸. Quant à la psychologie appliquée, elle considère que l'interférence est *« l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude »*.⁵⁹

Mais les interférences peuvent avoir un effet positif. Dans ce cas on les définit selon cette perspective psychologique comme un transfert d'habiletés, c'est donc : *« le report d'une activité acquise dans un domaine sur une activité plus ou moins voisine »*⁶⁰. Ainsi, Castellan, Y et Engelhart, D, en se rattachant à l'activité d'apprentissage, montrent que *« le transfert peut agir aussi bien dans le sens de facilitation de l'apprentissage : on parlera alors de transfert qu' en augmentant la difficulté de l'apprentissage : on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence »*⁶¹.

2. Selon une optique linguistique

L'interférence résulte *« quand un sujet bilingue utilise dans une langue- cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. »*⁶². Selon Tabourek- Keller (1969) le terme d'interférences désigne tout

*« processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités ou souvent d'agencements appartenant à un autre système...L'usage de ce terme implique que la présence d'un trait étranger et les changements qui en résultent, trouvent leur explication dans l'analyse structurale des deux systèmes en contact. »*⁶³

⁵⁸ Debyser, F (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». In. Langue française. n°8. vol.8. p.34

⁵⁹ Ibid. p.34.

⁶⁰ Sillamy, N. (1980). In : Cuq, J-P. (1996). op. cit. p.48.

⁶¹ Ibid. p.48

⁶² Dubois, J. Giacomo, M., Guespin, L. et al. (1999). op. cit. p.252.

⁶³ Tabourek-Keller, A. (1969). In. Rahal, S.A. (2004). Plurilinguisme et Migration. Editions L'Harmattan. p.105.

Ces deux définitions relatives au terme d'interférences linguistiques constituent une sorte de description de ce phénomène. Elles nous renseignent sur ce qui peut se passer lorsque deux systèmes linguistiques se rencontrent.

3. Selon une optique didactique

En didactique le terme d'interférences est étroitement lié à la problématique des *erreurs*⁶⁴. Selon les didacticiens, ce qui est privilégié dans les rapports entre bilinguisme et enseignement /apprentissage de FLE est l'étude des écarts, des problèmes, des divergences et des déviations qui peuvent se produire par les apprenants et nuisent, par conséquent, à l'apprentissage comme le montrent Hamers et Blanc qui stipulent que les interférences renvoient à « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* »⁶⁵.

En les inscrivant dans le paysage didactique, les interférences ont comme objectif l'identification des « *similitudes et les différences, posant par hypothèses que celles –ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences)* »⁶⁶. C'est à ce niveau que nous envisageons l'utilité de l'étude de la notion d'interférences dans ce travail de recherche. Cette étude nous permettra de circonscrire une démarche analytique fondée sur la linguistique contrastive et l'analyse des erreurs afin de pouvoir interpréter la causalité de la faute dans les productions des apprenants du département de langue et de littérature arabe.

En fait, selon cette optique didactique les interférences sont considérées comme générateurs de difficultés que rencontrent les apprenants dans une situation d'enseignement /apprentissage du FLE. Ces propos peuvent en témoigner « *un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence causée*

⁶⁴ Précisons que le terme « erreurs » est pris dans le sens de fautes systématiques dues au nom compétence des apprenants par rapports aux erreurs non-systématiques relatives à la performance. Ce sens est donné par Corder S. P. dans : Que signifient les erreurs des apprenants ?- Revue Langages n° 57, 1980.- p. 13.

⁶⁵ Hamers, J-F. Blanc, M. (1983). Bilinguisme et bilingualité. Bruxelles : Mardaga. p.452

⁶⁶ Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. op.cit. p.139.

*par la différence de structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère ».*⁶⁷

Par ailleurs, il faut ajouter que les interférences linguistiques en tant que générateurs d'erreurs peuvent avoir une fonction positive dans la mesure où elles aident les enseignants à s'informer sur la progression, les lacunes et les besoins des apprenants et à chercher donc les remèdes adéquats

*« Personne encore n'avait dit avec l'insistance assurance de M. Bachelard que l'esprit est d'abord de lui-même pure puissance d'erreur, que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir et que l'ignorance n'est pas une sorte de lacune ou d'absence, mais qu'elle a la structure et la vitalité de l'instinct »*⁶⁸.

2. Les types d'interférences

Les interférences linguistiques peuvent se manifester aux différents niveaux et domaines des pratiques langagières

*« Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.) »*⁶⁹.

Chacune de ces manifestations correspond à un type particulier d'interférence. Dans cette perspective typologique, Jean-Pierre Cuq écrit :

*« Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension ».*⁷⁰ Cependant, Nous nous contentons ici aux types d'interférences les plus fréquents et qui

⁶⁷ Ferguson, Ch. In. Debyser, F. (1970). op. cit. p.31

⁶⁸ Canguilhem, G. In. Cuq, J-P. (1996). Une introduction la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Didier/Hatier: Paris. p.47

⁶⁹ Weinreich, U. In. Calvet, J-L. (1993). Que sais-je ? La sociolinguistique. Paris : presses universitaire de France. p.23

⁷⁰ Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. op. cit. p.139

peuvent être présents dans les réalisations langagières des apprenants du département de langue et de littérature arabe marqué essentiellement par le contact arabe/français ».

-Interférences phonémiques

L'interférence phonémique se produit lorsqu'un sujet bilingue utilise un son ou un trait phonique appartenant à une langue dans une autre langue. Dans le cas du contact arabe français les exemples sont divers surtout en ce qui concerne le système vocalique. Les apprenants, confrontés à deux systèmes phonétiques différents, trouvent des difficultés au niveau de la prononciation ce qui implique souvent une déformation orthographique (« *itiliser* » au lieu de « *utiliser* », « *enréchir* » au lieu de « *enrichir* », « *falise* » au lieu de « *valise* » etc.).

- Interférences lexicales

Hamers Josiane.F considère que l'interférence lexicale se manifeste « *lorsqu'un locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue* »⁷¹.

- Interférences grammaticales

Ce type d'interférence peut se manifester quand « *le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour tous les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le mode etc.* »⁷².

⁷¹ Hamers Josiane,F. « Interférence ».In.Moreau,M-L.(1997).op.cit.p178

⁷² Ibid.p.179

Conclusion

Dans un contexte périphérique d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et face à un public très imprégné par la particularité et la spécificité d'un tel contexte, s'impose l'ampleur d'une situation problématique. D'abord, nous avons constaté qu'un regard négatif et tâtonnant s'est progressivement construit et conduit à de nombreuses hésitations et difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe en tant que contexte périphérique. Dès lors, on s'interroge sur l'efficacité et l'utilité de cet enseignement/apprentissage dans un tel contexte. En effet, nous avons remarqué qu'au niveau du département de langue et de littérature arabe les pratiques langagières sont étroitement liées aux impératifs du contexte qui leur serait propice. C'est dans cette corrélation entre les pratiques de classe et l'impact du contexte que nous avons pu au long de ce chapitre décrire l'enseignement /apprentissage du FLE dans un contexte périphérique. En fin, ces pratiques langagières se situant sous l'effet des déterminations contextuelles sont marquées ,en particulier, par leur ancrage grammatical. Par conséquent, elles ont jalonné un enseignement /apprentissage spécifique dont les fondements méthodologiques, voire didactiques sont encore virtuels. Ce sont alors ces déterminations contextuelles qui semblent confirmer la spécificité de l'enseignement /apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe. Dans ce cas, se pose la question de l'autonomie et la dépendance de l'apprentissage comme le montrent Porquier,R et Py,B :

« Tout apprentissage peut [...] être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances »⁷³

⁷³ Porquier,R et Py,B.(2004) :Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours,Paris,Didier-CREDIF,coll.Essais.p.06

CHAPITRE 02

LA NOTION DE REPRESENTATION : CADRE THEORIQUE

2.1 Les représentations : une notion au carrefour transdisciplinaire

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés... »⁷⁴ (Denis Jodelet, 2003)

Grace à son omniprésence dans le discours d'une diversité de disciplines et domaines de recherche, la notion de représentations est marquée par sa dimension polysémique et pluridisciplinaire. Pour désigner ce caractère pluridisciplinaire Nicolas Roussiau et Christine Bonardi utilisent le terme de « transversalité ». Les deux auteurs affirment que

« La notion de représentation marque le pas en matière de collaboration, de co-construction, de coordination entre les disciplines, puisque seuls se distinguent aisément les emprunts et reconnaissances réciproques de quelques travaux récents de la géographie humaine, dans certaines orientations de la sociologie, de l'anthropologie, ou de la psychologie sociale. »⁷⁵.

En effet, les travaux et les réflexions sur la définition de la notion de représentations sont nombreux et témoignent d'une certaine complexité de cette notion dans la mesure où elle se situe au niveau d'« une position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques »⁷⁶. Pour mieux saisir cette complexité, plusieurs pistes définitoires peuvent être envisagées.

⁷⁴Jodelet,D.(2003) : « Les représentations sociales :un domaine en expansion » in Sociologie d'aujourd'hui.Puf.Paris.p.45

⁷⁵Roussiau, N.Bonardi,C.(2001).Les représentations sociales :Etat des lieux et perspectives.Mardaga,Belgique.p.7

⁷⁶Gardies,P.(2009) : « La notion de représentation culturelle dans Le français dans le monde : à la croisée des préoccupations sociolinguistiques et didactologiques ».Pour une épistémologie de la sociolinguistique .Limoges,Lambert-Lucas.p.171-178

2.1.1 Les représentations selon la conception sociologique

La notion de représentations a été introduite par Emile Durkheim (1898) dans son article « représentations individuelles et représentations collectives ». A travers ces travaux, Durkheim a étudié les principes fondateurs et les particularités des représentations collectives tout en adoptant une vision analogique permettant de définir, par le biais d'un rapprochement des lois sociologiques et des lois psychologiques, le rapport entre les représentations individuelles et les représentations collectives. Selon Durkheim, les représentations individuelles sont

« propres à chaque individu, sont variables et emportées dans un flot ininterrompu. [...] (Elles) ont pour substrat la conscience de chacun. »⁷⁷. Elles sont donc « (...) fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier. »⁷⁸.

En outre, les représentations individuelles sont définies « *comme processus par lesquels l'esprit humain appréhende son environnement, en construit des représentations et utilise celle-ci afin de régler sa conduite.* »⁷⁹. Quant aux représentations collectives, elles constituent une forme d'expression de « *pensée au sein des sociétés* »⁸⁰. Durkheim les définit comme « *des productions mentales sociales, stéréotypées et communes à un groupe* »⁸¹. Dans la même perspective, M. Denis insiste sur cet aspect commun relatif aux représentations collectives « *Ces représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture.* »⁸² En effet, c'est ce caractère social et ce

⁷⁷ Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales », in Jodelet, D. Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, P.U.F. P. 64

⁷⁸ Clenet, J. (1998). Représentations, formation et alternance, Alternance/Développement. L'Harmattan, Paris. P. 70

⁷⁹ Clenet, J. op. cit. P. 41

⁸⁰ Reuter, Y. éd. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck : Bruxelles. p. 197

⁸¹ Le Lièvre, F. : « « Ils sont fous ces anglais ! » Quelques éléments représentationnels concernant la relation particulière des Français à l'anglais ». In Pothier de B. (2009) (sous la direction). Langue, langage et interactions culturelles. n°31. L'Harmattan. p61-91

⁸² Ruano-Borbalan, J.C. « La représentation : une notion clef des sciences humaines », in. Sciences humaines n°27, avril 1993. P. 16

pouvoir du commun qui font des représentations collectives un langage homogène susceptible d'expliquer les faits sociaux comme le montre Durkheim :

« Elles (les représentations collectives) ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leurs concours [...] sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part, mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces qui se développent par l'association ; par la suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autres choses. »⁸³

Pour Durkheim, contrairement aux représentations individuelles, ce sont les représentations collectives qui conditionnent et déterminent le phénomène social. Elles donnent sens à tout ce qui appartient à la réalité sociale grâce à leur homogénéité, due aux actions de partage qu'elles autorisent, et à leur durabilité exprimée par la résistance au temps et aux changements qu'elles assurent.

Certes, l'apport de la conception durkheimienne à la sociologie est fondamentale parce qu'elle accentue l'effet d'une philosophie socialiste et rompt, de ce fait, avec les formes de l'individualisme. Mais, la question des représentations collectives demeure significative pour la compréhension de nombreux phénomènes transdisciplinaires dans le champ des sciences humaines et sociales. La notion du « collectif » qu'elles opèrent permet de répondre à certaines questions relatives à la construction de la société et donne donc une certaine crédibilité à l'interprétation du fait social.

2.1.2 Les représentations selon la conception psychosociale

L'étude des « représentations collectives » par Durkheim constitue un point de départ pour Serges Moscovici (1961) qui a théorisé la notion de représentations sociales, un concept relatif au domaine de la psychologie sociale. Selon cette

⁸³DURKHEIM (E.), 1898, « Représentations individuelles est représentations collectives », Revue de Métaphysique et de Morale, t. VI, in Sociologie et philosophie, 1974, PUF, Paris, p.40

perspective psychosociale, les représentations sociales sont définies par rapport à trois dimensions : le sujet individuel, le sujet social et l'objet social :

« Notre environnement est peuplé d'objets divers pour lesquels le sujet individuel élabore des connaissances particulières. Ces sphères de connaissances peuvent parfois se chevaucher, ce qui donne lieu à des espaces de significations partagées, à savoir une représentation sociale »⁸⁴.

En outre, selon Jodelet(1989) la notion de représentations sociales peut être définie comme *« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »⁸⁵*. Pour l'auteur, cette forme de connaissance constitue l'ensemble *« des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images etc. »⁸⁶*.

Ces deux précédentes définitions de la notion de représentations sociales entrent en écho et dégagent, toutes les deux, le sens de partage social en tant que générateur d'une réalité commune autour d'un objet, d'un phénomène, d'un fait, d'une activité, voire d'une thématique. Par ailleurs, Serge Moscovici signale que les représentations sociales sont étudiées *« pour explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective »⁸⁷*. En fait, cette réalité objective n'est qu'une *« réalité appropriée, restructurée qui constitue pour le sujet la réalité même »⁸⁸*.

En partant de cette conception psychosociale de la réalité objective, Jean-Claude Abric considère que les représentations sont corrélatives à la signification de la situation qui environne l'objet représenté. L'auteur affirme que

⁸⁴Petitjean,C.(2009) : « La notion de représentation linguistique :définition, méthode d'observation, analyse ».Pour une épistémologie de la sociolinguistique.op.cit.p.293-300

⁸⁵Castelloti, V. (2001).op.cit.p22

⁸⁶Jodelet,D.(1994).Représentations sociales :un domaine en expansion. In Jodelet,D(sous la direction),Les représentations sociales. Paris : PUF, p.31-61

⁸⁷Moscovici,S.In,Boyer,H.(1996).Territoires et objets, Delachaux :Lausanne.p15

⁸⁸Abric,J-C.(1999).Psychologie de la communication. Théories et méthodes. Armand Colin : Paris. p.15

« La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Elle tient compte à la fois de la réalité de l'objet et de la subjectivité de celui qui la véhicule .Elle est le lien nécessaire à l'action entre l'objet et l'opinion qui lui est attachée. Toute représentation produit une vision globale et unitaire de l'objet et du sujet. Elle restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et des normes »⁸⁹.

Par ailleurs, ces propos montrent que les représentations sociales sont à l'origine de toute action, voire réaction permettant au sujet de se positionner par rapport à la situation qui l'environne, *de donner un sens à ses conduites*⁹⁰ et *de comprendre la réalité à travers son propre système de référence*⁹¹. Dans cette perspective, Jean-Claude Abric, en résumant l'utilité de la notion de représentations pour l'analyse de la communication, écrit :

« L'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation [...] C'est donc ce passage nécessaire par le concept de représentation, et par l'analyse des mécanismes cognitifs qui est susceptible de restaurer une unité dans les résultats obtenus, et de permettre une approche globale de l'interaction »⁹².

Ajoutons que cette représentation correspondant à la situation de communication s'appuie sur trois principales composantes : soi, l'autre et la tâche à effectuer. Par conséquent, chacune de ces composantes constitue un type de représentation. Jean-Claude Abric distingue :

A) La représentation de soi

Ce type de représentation s'articule autour de deux éléments : *le Moi intime* et *le Moi public*. Pour Abric, le Moi intime est défini comme étant *« l'image que*

⁸⁹ Ibid.p.15

⁹⁰ Ibid.p.15

⁹¹ Ibid.p.15

⁹²Vion,R.(1992).La communication verbale. Analyse des interactions. Hachette Supérieur : Paris.p.86

l'individu se fait de lui-même, de ses forces et de ses faiblesses, de sa compétence réelle, de ses caractéristiques personnelles »⁹³.

Quant au Moi public, il est défini comme « l'image de soi que l'on donne aux autres »⁹⁴. Il en résulte donc que dans le cas de la représentation de soi « l'individu va se comporter et réagir en fonction de ce qu'il pense être et de ce qu'il veut paraître »⁹⁵.

B) La représentation de l'autre

Ce type de représentation renvoie à « l'image que l'on se fait du partenaire et, où va intervenir l'image de ses caractéristiques psychologiques (personnalité) cognitives (compétence) et sociales (statut) »⁹⁶. Ces différents éléments peuvent avoir des effets significatifs sur la situation dans laquelle s'inscrit l'interaction.

C) La représentation de la tâche ou du contexte :

Ce type de représentation correspond à l'image qu'on se fait de la tâche à accomplir ou du contexte dans lequel s'articule une interaction. Selon Jean-Claude Abric cette représentation est à l'origine de toute démarche cognitive. C'est ainsi d'ailleurs que s'impose l'effet et l'influence du contexte sur les pratiques et les actes communicationnels.

2.1.2.1 Les fonctions des représentations sociales

J-C Abric distingue quatre fonctions des représentations sociales

➤ La fonction cognitive ou la fonction du savoir

Les représentations conduisent l'individu à se familiariser avec tout ce qui est abstrait et inconnu grâce à l'intégration des connaissances nouvelles ou étrangères dans son propre système de valeurs. De plus, cette intégration permet à l'individu d'interpréter et de comprendre l'univers cognitif en le transposant

⁹³ Abric, J-C. (1999). op.cit. p.13

⁹⁴ Ibid. p.14

⁹⁵ Ibid. p.14

⁹⁶ Ibid. p.14

dans l'univers social. Cette fonction permet donc de définir « *un cadre de référence commun qui permet l'échange social.* »⁹⁷

➤ **La fonction d'orientation comportementale**

Grâce à son ancrage social, la représentation joue un rôle organisateur. Elle contribue à structurer les conduites et les comportements que peut générer l'acte de communication dans un environnement donné comme le montre D.Jodelet « *Elle (la représentation) oriente et organise les conduites et communications sociales.* »⁹⁸ De plus, la représentation peut avoir un rôle anticipateur dans la mesure où « *elle est un système de prédécodage de la réalité car elle détermine en ensemble d'anticipations et d'attentes.* »⁹⁹ Cette spécificité fonctionnelle constitue un facteur méthodologique de grande importance pour le chercheur car « *L'existence d'une représentation de la situation préalable à l'interaction elle-même fait que dans la plupart des cas « les jeux sont fait à l'avance », les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute.* »

➤ **La fonction identitaire**

Opérant un partage commun au sein d'un groupe, la représentation peut permettre « *une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe.* »¹⁰⁰, et favorise donc le lien social qui développe et renforce à son tour une identité sociale. D'ailleurs, c'est cette idée de développement du sentiment d'appartenance groupale et de renforcement des liens sociaux qui est centrale pour la question de la fonction identitaire : « *Cette fonction identitaire des représentations sociales apparait donc déterminante dans la construction et le maintien de l'identité des groupes et, par delà, dans les relations intergroupes et le maintien de la distance sociale.* »¹⁰¹

⁹⁷ Abric, J-C. (1996). op. cit. p.16

⁹⁸ Jodelet, D. (2003). op. cit. p.53

⁹⁹ Abric, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. PUF, Paris. p.13

¹⁰⁰ Jodelet, D. (2003). op. cit. p.52

¹⁰¹ Mamontoff, A-M. (2008). « Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures. ». In Anuario de Psicología, vol.39, n°2, Septiembre 2008, PP.249-268.

➤ **La fonction justificative**

Cette fonction justificative des représentations concerne en particulier les comportements et les actes qui peuvent se produire au moment de l'interaction entre les groupes sociaux. En effet, c'est grâce à ce moment qu' 'un groupe prend position et se donne sens par rapport à un autre. De plus, Cette situation permet au groupe d'évaluer ses prises de position en se comparant à un autre groupe : « *La représentation faite de l'autre sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard.* »¹⁰²

2.1.2.2 Les processus des représentations sociales

Moscovici décrit deux processus complémentaires qui conditionnent l'élaboration et le fonctionnement des représentations sociales : le processus de l'objectivation et celui de l'ancrage. Ces deux processus à caractère organisateur des représentations sociales renvoient à un circuit de transformation reliant le social et le scientifique. Ils déterminent « *la façon dont le social transforme une connaissance scientifique en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social.* »¹⁰³. A chacun de ces deux processus correspond un certain nombre d'étapes.

✓ **Processus de l'objectivation**

Ce processus permet la concrétisation et la matérialisation des représentations. Il transforme un concept ou une connaissance en « noyau figuratif ». Selon Moscovici, ce processus est envisageable par rapport à trois étapes. La première étape est sélective et normative, elle concerne les informations prises en compte par les individus lors de l'élaboration des représentations sociales. La seconde est figurative, elle consiste à attribuer une grande importance aux éléments représentationnels les plus significatifs. Ces éléments figuratifs constituent « le noyau figuratif » considéré comme un modèle « *simple, concret,*

¹⁰² Doise, W. (1996). L'étude des représentations sociales. In Doise, W et Palmonari, A. Delachaux et Niestlé, Lonay (Suisse). p .24

¹⁰³ Gosling, P et al. Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles. T.II. Bréal. Paris. P115

imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes. »¹⁰⁴. En fin, la troisième étape est perceptive, Il s'agit d'une étape de naturalisation durant laquelle les éléments figuratifs « sont presque physiquement perceptibles ou perçus par le sujet. »¹⁰⁵

✓ **Processus d'ancrage**

Ce processus d'ancrage permet de générer des informations à caractère familier grâce à leur inscription dans un espace social quotidien. Il s'agit donc de « *l'enracinement social de la représentation et de son objet.* »¹⁰⁶. En effet, En étudiant les représentations sociales, W.Doise et A.Palmonari définissent le processus d'ancrage comme étant le fait de « *mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.* »¹⁰⁷. C'est grâce à ce processus d'ancrage que se produit une transposition du nouveau, de l'inconnu dans le système de valeurs préexistantes partagées par un groupe social. Dans cette perspective Palmonari et Doise (1986) écrivent :

« Ce processus permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de le confronter avec ce que nous considérons un composant, ou membre typique d'une catégorie familière. »¹⁰⁸.

Par ailleurs, selon Doise le processus d'ancrage s'articule en trois phases ou étapes :

1) L'attribution de sens de l'objet représenté : Cette phase permet au groupe social de donner une signification à l'objet représenté tout en le confrontant au système de valeurs qui lui est propre.

¹⁰⁴Rouquette, M-L .Rateau ,P.(1998).Introduction à l'étude des représentations sociales. Presses Universitaires de Grenoble. P32

¹⁰⁵Roussiau, N et Bonardi, C. (2001). op.cit. p.20

¹⁰⁶Jodelet,D. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie, in Psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici, PUF. Paris.1997.p375

¹⁰⁷Doise,W.et Palmonari, A(1986).L'étude des représentations sociales ,in. Rouquette, M-L.et Rateau, P (1998). Op.cit. p.33

¹⁰⁸Doise,W.et Palmonari, A (1986),in Roussiau, N et Bonardi,C (2001). op.cit. p.20

2) **L'enracinement dans le système de pensée préexistant** : Ce processus d'enracinement désigne la transposition cognitive de l'objet représenté dans un cadre de références propre au système de pensée du groupe social afin de le rendre familier, maîtrisable et compréhensible.

3) **L'instrumentalisation** : Au cours de cette phase d'instrumentalisation l'objet représenté passe de son état de départ, un élément abstrait à un savoir pratique pour devenir enfin un instrument susceptible de faire comprendre l'environnement social du groupe.

2.1.2.3 Les représentations sociales et la théorie du noyau central

Le terme de *noyau central*¹⁰⁹ est utilisé par J-C Abric pour désigner

« Le fondement même de la structure et de la nature de la représentation. C'est lui qui détermine le poids de chaque élément constitutif de la représentation, sa valence (c'est-à-dire sa valeur pour le sujet) et le type de relation qu'il entretient avec les autres éléments. »¹¹⁰

Il est donc l'élément le plus stable de la représentation, *« celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs »¹¹¹* et auquel dépendent sa signification et son organisation. Par ailleurs, J-C Abric distingue deux principales fonctions relatives au noyau central : la première, dite génératrice, permet de donner sens aux autres éléments de la représentation. Quant à la seconde, dite organisatrice, elle détermine les relations qui les entretiennent.

De ce fait, on est en présence d'une catégorie d'éléments qui dépend au noyau central, il s'agit des éléments dits « périphériques ». Ces derniers *« assurent le fonctionnement instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation : ils indiquent [...] ce qui est normal (et par contraste ce qui ne*

¹⁰⁹ Ici, nous voulons montrer que le terme de noyau central est désigné par une diversité d'appellations : « principe organisateur » (Doise 1985), « noyau dur » (Ehrlich 1985), « nodale représentative » (Jodelet 1989).

¹¹⁰ Abric, J-C (1976). In Maura, B. (2013). Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête. Archives contemporaines, Paris 39.

¹¹¹ Abric, J-C. (1994). op.cit. p.22

l'est pas), et donc ce qu'il faut faire, comprendre, mémoriser... »¹¹² Ils constituent « l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore la représentation »¹¹³

Pour Abric et Flament, ces éléments de la représentation fonctionnent en systèmes, « un système central » et « un système périphérique ». Chacun de ces deux systèmes remplit un certain nombre de fonctions et se caractérise par certains traits que les deux auteurs résument dans le tableau ci-dessous.

	<i>Le noyau central et ... (prescriptions absolues)</i>		<i>La périphérie et ... (prescriptions conditionnelles)</i>	
	...la représentation	...la réalité	...la représentation	...la réalité
Dimensions	Normative (normes, attitudes, stéréotypes)	Fonctionnelle (en situation)		Fonctionnelle (ancrage dans la situation)
Fonctions	Génératrice (du sens des autres éléments) Organisatrice (de l'ensemble des autres éléments)	Opératoire (efficacité pour la tâche)		Concrétisation (du N.C : conduites) Régulation (adaptation du N.C à la situation) Modulation (place faite aux positions individuelles)

N.C : noyau central

Tableau 01: *Le noyau central et la périphérie : leurs caractéristiques (à partir des travaux d'Abric et de Flament)¹¹⁴*

¹¹² Ibid.p.40

¹¹³ Abric,J-C (1994).op.cit.25

¹¹⁴ Ibid.p.41

Ce tableau à tendance comparative montre que la théorie du noyau central consiste à décomposer la représentation en deux plans : le premier, celui du noyau central, est stable, générateur et contrôleur. Par contre, le second, celui des éléments périphériques, est négociable, instable et adaptateur. Cela pose la question de la stabilité et la mouvance de la représentation.

2.1.2.4 Les représentations sociales entre stabilité et mouvance

L'interrogation sur le caractère stable et le caractère mouvant de la représentation revient à la spécificité du phénomène social qui se situe à son tour entre deux postulats, une optique qui résiste au changement et une dynamique qui élogie l'évolution. Ainsi, les propos se retrouvent divisés entre ces deux postulats. Certains confirment qu'en tant qu'évidences quotidiennes, les représentations peuvent résister aux changements. D'autres, au contraire, considèrent que

« les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres aux sujets ou à des collectivités mais sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées dans les interactions entre acteurs sociaux. »¹¹⁵

Il en résulte que le caractère instable des représentations est corollaire à l'interaction social qui peut conduire à l'évolution des pratiques *« un changement au niveau des idées doit être inévitablement précédé d'un vécu au niveau des pratiques. »¹¹⁶* Par ailleurs, cette évolution des pratiques ne se limite pas qu'aux éléments périphériques, elle concerne aussi le noyau central qui détermine, comme nous l'avons signalé plus haut, la structure de la représentation *« L'accès à des pratiques nouvelles modifie de façon massive la structure de la représentation. »¹¹⁷* De même, J-C Abric confirme que *« ce sont bien les pratiques qui créent les représentations et non l'inverse. »¹¹⁸*

¹¹⁵ Guimelli, C. (1994). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales, in. Abric, J-C, Pratiques sociales et représentations .op.cit. p.83

¹¹⁶ Ibid.p.83

¹¹⁷ Ibid.p.106

¹¹⁸ Abric, J-C.(1994).op.cit.p.219

2.2 Les représentations entre la linguistique et la sociolinguistique

2.2.1 Essai de définition

Souffrant d'une opacité définitoire et une certaine « crise » terminologique dues principalement au cadre théorique « fragile », la notion de représentations linguistiques se situe à la croisée de deux disciplines : la linguistique et la sociolinguistique. Cette double appartenance disciplinaire se justifie par la dimension sociale de la langue qui traduit la spécificité des représentations linguistiques vues comme des phénomènes transmettant une idée sur la langue et qui se font dans la langue elle-même. En effet, ces considérations interdisciplinaires et transdisciplinaires rendent la définition des représentations linguistiques problématique dans la mesure où elles naissent dans un contexte d'hétérogénéité difficilement maîtrisé au point de vue de frontières disciplinaires. Par conséquent, définir la notion de représentations linguistiques revient à l'insérer dans un cadre de dialogue interdisciplinaire susceptible de renfermer à la fois les données de la linguistique et celles de la sociolinguistique. En d'autres termes, la représentation devient une affaire du linguiste et celle du sociolinguiste, elle constitue donc un travail qui

« Intéresse le sociolinguiste dans la mesure où celui-ci en fait parfois son sujet d'étude ; mais cela concerne plus généralement la théorie linguistique dans la mesure où, plus largement, est posé le problème de l'activité de représentation en linguistique, de ses rapports avec ce qui apparaît superficiellement comme la communication d'un sens qui, en fait, n'est pas un donné mais un construit, ou, plus exactement un en-construction. »¹¹⁹

De ce contexte interdisciplinaire et cette situation définitoire résulte une définition de la représentation linguistique envisagée comme l'

« ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une

¹¹⁹ Maurer, B et Raccah, P-Y. (1998). Présentation : Linguistique et représentation(s). Cahiers de praxématique 3&. Pulm. Montpellier. pp3-11

construction commune de la réalité linguistique et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité. »¹²⁰

Effectivement, l'interprétation du fait linguistique est conditionnée par le fait social exprimé par l'environnement dans le quel s'effectue la représentation. Mais les rapports entre les représentations linguistiques et les représentations sociolinguistiques sont problématiques car, dépassant ce cadre de causalité, ces rapports « *ne concernent pas seulement leurs objets d'étude, mais aussi leurs méthodes.* »¹²¹ Ce qui signifie que si la langue est une préoccupation majeure pour la linguistique et la sociolinguistique, ses champs représentationnels restent complexes et nécessitent une diversité de réflexions sur les modes d'observation et les méthodes mis en œuvre auxquels se rattache chacune des deux disciplines.

Il en découle donc que les représentations linguistiques, de par leur caractère social, doivent être étudiées par rapport à une approche interdisciplinaire dont l'enjeu est d'expliquer le phénomène linguistique par le biais des phénomènes qui ne le sont pas : les représentations.

¹²⁰ PetitJean,C (2010), « La notion de représentation linguistique : définition, méthode d'observation, analyse »,in,Boyer,H (sous dir),Pour un e épistémologie de la sociolinguistique. Limoges, Lambert-Lucas,p.294.

¹²¹ Ibid.p7

2.2.2 Représentations linguistiques et « flou » terminologique

Nous avons montré à travers la question définitoire de la notion de représentations linguistiques que de nombreuses difficultés sont étroitement liées au caractère interdisciplinaire qui marque le paysage sémantique propre à cette notion. De même, une crise terminologique émerge dans ce contexte interdisciplinaire et engendre une polysémie de la notion de représentation qui a conduit à une diversité de métaphores et de termes connexes dont l'usage est très fluctuant. Nous essayons ici de porter un regard épistémologique sur cet aspect terminologique relatif à la notion de représentations afin de pouvoir déterminer les relations qu'elle entretient avec les termes d'attitudes, d'imaginaires linguistiques et de stéréotypes.

1. Représentation et attitude

Le terme d'attitude est souvent utilisé comme équivalent de représentation. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage adhère à cette équivalence et définit les représentations comme « *L'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue.* »¹²² Au même titre, Cécile Petitjean considère que les deux termes d'attitude et de représentation expriment la même réalité selon une approche psychosociale : « *la notion d'attitude fréquemment employée en lieu et place de celle de représentation [...] constitue un élément charnière et dynamique entre la représentation et la pratique* »¹²³

Par ailleurs, dans son article sur les attitudes, les représentations et les imaginaires linguistiques en Afrique, Canut Cécile définit, quant à lui, les attitudes comme « *l'ensemble des manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations, gestuelles ...)* »¹²⁴ Il les oppose aux représentations linguistiques qui constituent « *une construction plus au moins autonome, plus au moins indépendante, selon*

¹²² Dubois, J et (al.) (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Op.cit.p.57

¹²³ Petitjean, C (2010). In. Boyer, H. op.cit.p.295

¹²⁴ Canut, C (1998), « Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités ? » in, Imaginaires linguistiques en Afrique : Actes du colloque de l'INALCO du 9 novembre 1996.

.L'Harmattan.pp.11-16

les cas de la réalité observée. »¹²⁵ Dans la même optique, Nicole Guenier distingue les deux termes, il indique que

« Si les représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistiques¹²⁶, qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles, se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations. »¹²⁷

Quant à Houdebine, elle met l'accent sur le rapport d'ambiguïté qu'entretient le terme d'attitude avec celui de représentation en observant une certaine différence entre les attitudes linguistiques et les comportements linguistiques des locuteurs qui correspondent à des normes, voire à des représentations.

2. Représentation et imaginaire linguistique

Optant pour l'usage du terme d'imaginaire linguistique, A-M Houdebine considère que les termes de représentations et d'imaginaires linguistiques sont en voisinage permanent et traduisent la même réalité. L'auteur, en justifiant lentement son choix conceptuel, confirme que l'imaginaire linguistique permet de valoriser le rapport du sujet social avec la détermination de la dynamique linguistique et langagière et cela au même titre que les représentations dans leur aspect individuel. Ce rapport est considéré comme un

« rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre, par laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant plus subjectif). »¹²⁸

¹²⁵ Ibid. p.13

¹²⁶ Ce terme est défini par Canut, C « énoncés subjectifs des locuteurs ayant pour objet l'évaluation des langues ou des pratiques linguistiques sans fondement scientifique. »

¹²⁷ Guenier, N. (1997). « Représentations linguistiques », in Moreau-L (éd), Sociolinguistique, concepts de base, Sprimont, Mardaga, pp.247-248

¹²⁸ Houdebine, A-M. (2011). « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », in. Houdebine, A-M, L'imaginaire linguistique, sd.l'Harmattan, p.10

En Effet, c'est grâce à cette mise en valeur du sujet social que se comprend la causalité linguistique sur laquelle insiste A-H Houdebine « *l'analyse de l'imaginaire linguistique, des imaginaires, attitudes, représentations, opinions, croyances etc. [...] a pour principal objectif, selon moi, de permettre de dégager une partie des causalités de la dynamique linguistique et langagière.* »¹²⁹ Car, selon une perspective sociolinguistique,

*« tous les sujets parlants d'un groupe géographique et socioéconomique homogène supposés avoir la « même » langue peuvent se différencier tant dans la forme de leurs discours (leurs syntaxe, leur prononciation, leur lexique- ce qu'on peut désigner comme leurs comportements ou productions linguistiques) que dans leurs évaluations (auto- ou allo-évaluation) pour peu que l'on observe de près celles-ci. »*¹³⁰

3. Représentations et stéréotypes

Le terme de stéréotypes est défini comme l'ensemble des « *croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles [...], les traits de personnalité, d'un groupe de personnes* »¹³¹ En effet, le stéréotype, considéré comme *une forme spécifique de verbalisation d'attitudes* »¹³², constitue « *un type spécifique de représentation, caractérisé par les traits de figement et de coercition.* »¹³³ De même, cette coercition est très explicite chez L.J.Calvet qui considère que les stéréotypes interviennent en tant que normes car

*« derrière les stéréotypes se profile la notion de bon usage, l'idée qu'il y a des façons de bien parler la langue et d'autres qui, par comparaison, sont à condamner. On trouve ainsi chez tous les locuteurs une sorte de norme qui les fait décider que telle forme est à proscrire, telle autre à admirer : on ne dit pas comme cela, on dit comme cela, etc. »*¹³⁴

¹²⁹ Houdebine, A-M. « Théorie et méthodologie de l'imaginaire linguistique », in. Imaginaires linguistiques en Afrique .Ibid. p.23

¹³⁰ Houdebine, A-M. (2011). Ibid. p.12

¹³¹ Leyens .J-P, Yzerbyt.V et Schadrom.G, (1996) . Stéréotypes et cognition sociale . Mardaga, p.24

¹³² Ibid.p.24

¹³³ Petitjean,C (2010).op.cit.p .295

¹³⁴ Calvet,J-L(1998), « Comportements et attitudes », *La sociolinguistique*, PUF ,Paris., «Que sais-je ?», P.46

En tant que processus de figement représentationnel, les stéréotypes sont donc étroitement liés aux représentations collectives en ce qui concerne le partage commun qui peut en résulter et le système de références qu'ils opèrent.

2.3 Les représentations en didactique

En didactique la question des représentations devient de plus en plus capitale. L'ouverture de l'acte d'enseignement /apprentissage des langues sur des horizons *extra-disciplinaires*¹³⁵ a permis aux représentations de jouer un rôle significatif dans l'interprétation et la compréhension de nombreux phénomènes didactiques. Et par conséquent, de nombreux travaux sur la notion de représentations naissent et donnent lieu à une diversité de dénominations, de définitions et d'acceptions. Nous essayons ici de développer quelques contributions de ces travaux sur les représentations dans le champ de la didactique et de déterminer leur importance pour l'enseignement et l'apprentissage notamment des langues étrangères.

Tout d'abord, en s'inscrivant dans une perspective éducative, Jean Migne (1969) a introduit le concept de représentations à travers ses travaux sur les disciplines scolaires. Il a montré que « *les élèves avaient, avant même d'un enseignement, des représentations sur les savoirs en jeu, mais aussi qu'elles persistaient très souvent après ces enseignements* »¹³⁶.

Ces travaux constituent un point de départ d'une vision de catégorisation, voire de standardisation représentationnelles. Le but essentiel est donc de « *mettre en évidence une forme de constance, d'invariance dans les représentations de groupes de sujets par rapport à des thématiques particulières* »¹³⁷. Mais, à ce niveau s'impose l'effet du contexte sur les représentations à cause de son pouvoir modificateur et transformationnel qui peut donc nuire à toute forme de constance. De ce fait, le contexte constitue pour le paysage scolaire

¹³⁵ Ce terme d'extra-disciplinaire est utilisé par Véronique Castellotti dans sa contribution intitulée : *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues* pour désigner les éléments psychologiques, affectifs, sociaux, cognitifs, ...etc. qui entrent en jeu dans une situation d'enseignement et apprentissage des langues.

¹³⁶ Reuter, Y.éd.(2007).Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Op.cit.p.198

¹³⁷ Ibid. p.198

« un élément important à prendre en compte lorsque l'on veut analyser les productions des élèves en termes de représentations. Selon la situation dans laquelle une question ou un problème est posé, le sujet ne mobilise pas les mêmes modèles explicatifs »¹³⁸.

Par ailleurs, dans une perspective spécifiquement didactique, Giordan et De Vecchi (1987) s'intéressent à la notion de représentations en adoptant un terme équivalent, celui de *conception*. Les deux didacticiens considèrent que les représentations constituent « l'ensemble des concepts et modèles dont dispose une personne pour aborder un problème. »¹³⁹ Ces éléments représentationnels, mémorisés à long terme, entrent en interaction avec les éléments contextualités ou situationnels et opèrent donc une certaine évolution. En outre, cette situation apparaît encore sensible pour l'apprentissage des langues. A ce niveau, les représentations, de par leur hétérogénéité, assurent le caractère interactif et producteur de l'acte d'apprentissage en le confrontant à des déterminations extra-disciplinaires (idéologiques, psychologiques, sociales, économiques, affectives...)

C'est à partir de ce déterminisme extra-disciplinaire de la notion de représentations, une notion carrefour, que s'accroît l'importance accordée à cette notion dans le domaine de la didactique des langues car au cours de l'acte d'apprentissage

¹³⁸ Ibid.p.198

¹³⁹ Castellotti, V (2001). D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Op.cit.p.24

« Il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autre ,et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources de référence multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. »¹⁴⁰

Certes, les représentations contribuent à la compréhension du fait didactique en le soumettant à un examen extra- disciplinaire. Mais, elles peuvent être, à leur tour, conditionnées par la situation d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle se forment ou se modifient d'autres images que les apprenants font de leurs langues, de leurs enseignants, du contexte et même de leurs actes.

En ce qui concerne les représentations sur la langue, elles déterminent les liens qu'entretiennent les apprenants avec leurs langues. Ces liens justifient souvent les discours et les jugements négatifs ou positifs qu'ils construisent à propos de leurs langues. En effet, ces jugements sont très significatifs pour l'acte d'enseignement et d'apprentissage dans la mesure où ils génèrent un certain nombre de conflits :

« Les conflits historiques, politiques, sociaux perpétués, symbolisés, actualisés par les conflits de langues et que les jugements sur les langues respectives reflètent, dynamisent, fixent ces rapports conflictuels toujours vivants (...) A ce titre, les représentations liées aux langues jouent un rôle important dans le maintien, l'extension, le recul, la discrimination ou la disparition des usages valorisés ou discriminés. »¹⁴¹

Quant aux représentations de l'apprentissage, notamment des langues étrangères, elles sont définies par les divergences qui peuvent se produire de la mise en contexte didactique d'un objet spécifique, complexe et difficilement

¹⁴⁰ Ibid.p.24

¹⁴¹ Perrefort,M.(2001) .J'aimerais aimer parler allemand , Anthropos. Paris. p.24

approprié. Par conséquent, des difficultés d'apprentissage apparaissent à cause d' « *un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage empreinte d'habitudes scolastiques et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues.* »¹⁴²

IL en résulte que les représentations de la langue et celles de l'apprentissage sont étroitement liées car elles sont toutes des facteurs exprimant la même réalité, celle de l'extra-disciplinaire, obéissant au même principe fondateur, celui de l'interdisciplinaire et traduisant la même logique génératrice, celle du transdisciplinaire. En effet, leur rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage est tantôt un obstacle et tantôt une aide comme le montre Jean-François Halté « *A la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement.* »¹⁴³

Par ailleurs, grâce à l'éclosion de l'approche communicative, sur laquelle nous reviendrons dans les prochains chapitres, la question didactique embrasse la dimension de la culture et celle de la civilisation et les fait pénétrer dans les débats relatifs à l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dès lors, une didactique des langues et des langues-cultures émerge et donne lieu à de nombreuses interrogations sur l'interculturel qui ont pu marquer jusqu'à nos jours le paysage didactique à travers la démarche interculturelle qui

*« s'est en effet approprié la notion de culture en tant que moyen éducatif alors que l'approche communicative s'en servait comme outil de production de sens et cette nouvelle vision de la culture a dû trouver ses marque dans un monde didactique en pleine fluctuation. »*¹⁴⁴

Ces questions sur la place de la culture et celle de la civilisation dans le contexte didactique conduisent à l'apparition de la notion de représentations culturelles, une notion centrale dans les recherches en sociolinguistique et en didactique des

¹⁴² Castellotti, V (2001).op.cit.p.25

¹⁴³ Reuter, Y (éd).(2007),Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Op.cit.p.201

¹⁴⁴Gardies, P. « La notion de représentation culturelle dans Le français dans le monde : à la croisée des préoccupations sociolinguistiques et didactologiques »,in Boyer, H (2010).op.cit.p.

langues, en particulier des langues étrangères. Son mérite pour l'enseignement et l'apprentissage des langues réside dans le fait qu'elle puisse articuler une dynamique harmonieuse qui peut marquer les pratiques langagières à travers le regard qu'elle peut porter sur la culture de *Soi* et celle de *l'Autre*. D'où une réalité s'impose

« Toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence. Si l'on néglige cette réalité, on étudie que des échanges, des actions et des réactions élémentaires et pauvres. »¹⁴⁵

En effet, c'est au tour de cette réalité des représentations culturelles que se fonde la problématique de la didactique des langues et des langues- cultures à partir de laquelle se forge une diversité d'interrogations ,s'inscrivant dans différentes perspectives, qui concerne les relations qu'entretient la langue avec la culture, voire la civilisation . Ces propos de Salvador Benadava, qui s'inscrivent dans le champ de l'ethno-communication, en témoignent

« La communication apparait comme indissociable de la civilisation pour, au moins deux raisons : parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui change d'une culture à une autre et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs. Ces règles et ces représentations varient non seulement d'un pays à un autre mais, à l'intérieur d'un même pays, d'un groupe socioculturel à un autre. »¹⁴⁶

De même, Henri Boyer s'intéresse dans une perspective ethno-socioculturelle à l'apport des représentations culturelles en étudiant la compétence communicative, un concept que nous interrogeons au long de notre recherche. Selon Boyer, la compétence communicative est désignée par l'ensemble d'

« images, de valeurs, d'attitudes, concernant le réel communautaire. [...] Elle est donc constituée des traits de l'ordre de représentation collective, c'est-à-dire de « l'élaboration d'un sens commun », « d'un système de pré-codage de la réalité »

¹⁴⁵ Palmonari et Doise (1996),in.Ibid.p.177

¹⁴⁶ Benadava,S (1982),in.Ibid.p.175

*partagés, de la construction d'une identité et d'une différenciation communautaire. »*¹⁴⁷

Bien qu'elles soient sélectives, toutes ces préoccupations didactiques accordées à la notion de représentations culturelles montrent, d'une part, l'hétérogénéité de la situation d'enseignement et d'apprentissage des langues notamment des langues étrangères en ce qui concerne les facteurs extra-disciplinaires qui peuvent y intervenir et, d'autre part, la complexité de la langue en ce qui concerne la charge sémantique et culturelle qu'il peut véhiculer dans la mesure où elle incarne

*« les valeurs, les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. De par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée. »*¹⁴⁸

Par conséquent, s'imposent les questions de l'exhaustivité, de la pertinence et de la consistance des pratiques enseignantes afin de rendre possible l'accès à l'univers didactique par la prise en considération des spécificités interdisciplinaires des langues et l'ampleur représentationnelle interculturelle qu'elles peuvent suggérer.

¹⁴⁷ Boyer, H (1995), in. Ibid. p.175

¹⁴⁸ Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Didier. p.65

En guise de Conclusion

En dépit de son caractère non exhaustif, ce chapitre sur la notion de représentations répond à un souci épistémologique exprimé par une interrogation légitime qui veut savoir comment une telle notion si étrangère du paysage didactique arrive-t-elle à marquer les débats et les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et de ce fait elle devient actuellement un concept très à la mode. Par ailleurs, la notion de représentations jouit de diverses spécificités susceptibles de la rendre un facteur capital pour la compréhension et l'interprétation du fait didactique. D'abord, elle émerge de l'hétérogénéité grâce à son ancrage pluridisciplinaire en tant qu'une notion « carrefour ». En suite, elle migre dans l'univers didactique qui est à son tour hétérogène par ses acteurs, ses approches et ses applications. En fin, elle constitue un outil méthodologique pertinent grâce à son pouvoir social traduit par le reflet de la réalité qu'elle peut assurer.

« Tout apprentissage peut [...] être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances »¹⁴⁹

¹⁴⁹ Porquier, R et Py, B. (2004) : Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris, Didier- CRELIF, coll. Essais. p.06

CHAPITRE 03

**ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE
EN CLASSE DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE ARABE :
ETUDE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES
APPRENANTS**

3.1 Pourquoi l'enquête par questionnaire ?

Recommandée par la sociolinguistique, la méthode de l'enquête vise « la recherche d'informations auprès d'individus d'une communauté linguistique pour saisir l'aspect d'une réalité linguistique qui caractérise leurs comportements, leurs opinions, leurs jugements, etc. »¹⁵⁰. Elle utilise comme techniques : l'observation, le questionnaire et l'entretien. Ces outils sont susceptibles de rendre cet objectif opérationnel grâce à l'interaction linguistique et discursive qu'ils peuvent assurer.

Ainsi, les représentations constituent, comme nous l'avons vu, un cadre référentiel partagé auquel se rattachent à la fois la réalité du terrain et l'ampleur sociale qui peuvent en résulter. Les étudier nécessite donc le recours à la méthode d'enquête par questionnaire et cela pour deux dimensions. La première, qualitative, relève de son ancrage sociolinguistique qui conduit à se rapprocher de la réalité linguistique en l'interrogeant par la langue. Quant à la seconde, quantitative, elle concerne l'espace illustratif que suggèrent l'analyse et l'interprétation du questionnaire à travers la quantification chiffrée et graphique des résultats afin de donner une certaine rigueur à l'espace justificatif envisagé par cette méthode. En fait, c'est grâce à cette méthode par questionnaire qu'émergent les représentations des apprenants et des enseignants à l'égard de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte particulier qualifié de périphérique.

¹⁵⁰ El Himer(2004).p.27

3.2 Questionnement, objectifs et hypothèse de l'enquête

L'enquête que nous avons menée s'interroge sur l'impact des représentations que développent les enseignants et les étudiants du département de langue et de littérature arabe sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ces représentations sont-elles en adéquation avec nos constats de départ selon lesquels cette situation didactique est problématique ? Et dans quelle mesure ces représentations peuvent-elles nuire aux pratiques enseignantes et langagières dans un contexte qualifié de périphérique ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis une hypothèse qui considère que les représentations que construisent les enseignants et les apprenants concernant l'enseignement /apprentissage du FLE sont à l'origine de nombreuses difficultés méthodologiques et langagières.

Par ailleurs, l'objectif de cette enquête est de recueillir et de déterminer ces représentations à travers les réponses des participants.

3.3 L'espace de l'enquête

Le choix du département de langue et de littérature arabe comme espace de l'enquête découle essentiellement de son caractère périphérique auquel nous nous intéressons dans cette recherche. En effet, caractérisé par des rapports linguistiques et méthodologiques conflictuels vis-à-vis l'enseignement /apprentissage du FLE, ce contexte universitaire est méthodologiquement maîtrisable dans la mesure où il facilite la collecte des données, assure la faisabilité des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants situant à proximité et témoigne de nombreux constats à partir desquels se fonde la problématique de cette recherche.

3.4 L'échantillonnage

La population visée par cette enquête est l'ensemble des enseignants chargés du module de français et les apprenants au niveau du département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla .Quant à l'échantillon, il est constitué de 32 enseignants auxquels le module de français est attribué entre les années

2000 et 2007. Ce choix de cette masse enseignante est dû au nombre restreint des enseignants de français au niveau des contextes périphériques, une contrainte que nous avons rencontrée au début de cette enquête. Toutefois, un tel échantillon nous permettra de mieux saisir la signification des résultats et d'assurer un certain équilibre méthodologique. En ce qui concerne la population des apprenants, nous avons opté pour la promotion de 2^e année (année universitaire 2007 /2008) constituée de 220 étudiants et cela pour deux raisons :

1-Nous avons constaté que c'est à partir de la 2^e année universitaire que les apprenants commencent à s'adapter et se familiariser avec le contexte universitaire. Ils se sentent plus responsables et plus autonomes dans leur apprentissage. Cela leur permet de reconstruire leurs représentations.

2- C'est en 2^e année que les programmes se spécialisent ce qui conduit les étudiants à prendre conscience de leur propre formation universitaire. Par conséquent, leur intérêt augmente et leur acte d'apprentissage devient de plus en plus efficace.

3.5 Déroulement et structuration de l'enquête

3.5.1 La pré-enquête

Il s'agit d'une étape qui précède l'enquête proprement dite. La pré-enquête constitue un moment méthodologique d'une grande importance dans la mesure où elle peut orienter le questionnaire et le soumettre à un test préalable grâce auquel s'opère un procédé évaluatif qui consiste à modifier, supprimer, ajouter ou confirmer des questions. Dans notre cas, 20 apprenants et 10 enseignants étaient sujets participants dans une pré-enquête réalisée durant le mois de février de l'année 2007 au niveau du département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla. Grâce à cette pré-enquête, nous avons pu reformuler deux questions (Q13 et Q15) appartenant au questionnaire à adresser aux enseignants jugées ambiguës. En ce qui concerne le questionnaire destiné aux apprenants, deux questions ouvertes ont été remplacées par deux autres

questions fermées (Q 06 et Q 11) à cause de l'absentéisme déclaré à l'égard de ces deux questions ouvertes.

3.5.2 L'administration des questionnaires

L'administration des questionnaires a été effectuée pendant le mois de mars de l'année 2007 au département de langue et de littérature arabe. Elle était marquée par deux moments : le premier est relatif au questionnaire destiné aux enseignants, le second est plutôt réservé pour le questionnaire adressé aux apprenants. En fait, cette architecture méthodologique relève de notre vouloir de confronter les représentations des enseignants à celles des apprenants dans le but de percevoir les échos qui peuvent se produire entre elles et de préciser les divergences et les convergences qui résultent de cette conjonction représentationnelle.

3.5.2.1 Questionnaire destiné aux enseignants

1.1 Présentation du questionnaire

Ce questionnaire (voir annexe) a été distribué à 32 enseignants pendant le mois de mars de l'année 2007 au niveau du département de langue et de littérature arabe. Il est composé de 15 questions dont 13 questions étaient fermées et 02 ouvertes (Q10 et Q14). Ce choix de ces deux types de questions revient essentiellement au pouvoir d'orientation des questions fermées qui peut esquisser le fil conducteur du questionnaire à travers des questions précises ou des questions à choix multiples. Quant aux questions ouvertes proposées, elles ont comme objectif d'élargir le champ représentationnel des enseignants en leur donnant plus de liberté au moment de l'élaboration des réponses. Par la suite, seulement 27 questionnaires ont été récupérés du fait que certains enseignants ont bénéficié d'une bourse à court terme et se trouvaient donc à l'Etranger.

Par ailleurs, le questionnaire destiné aux enseignants est introduit par des questions à caractère motivant. Elles consistent à préparer les enquêtés au reste

du questionnaire grâce à leur simplicité et leur caractère général. Ces questions de départ se rattachent à l'expérience des enseignants, leur statut, leur spécialité, le statut de la langue française et la nature de leur documentation. En effet, ce questionnaire se caractérise principalement par son unité thématique. Il est conçu autour des représentations que font les enseignants de leurs pratiques enseignantes qui marquent l'enseignement /apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe. Les questions proposées dans ce questionnaire expriment dans leur totalité ces représentations à travers la description des cours et des activités en classe ainsi que les méthodes mises en œuvre et les objectifs envisagés. Ce procédé descriptif que nous avons opéré à travers la structuration de ce questionnaire nous semble capital pour cette enquête dans la mesure où il peut, d'une part, refléter la réalité du terrain et dérober les comportements et les jugements des enseignants de l'autre part.

1.2 Analyse des résultats

Le dépouillement des données collectées nous a permis d'obtenir des résultats qui peuvent rendre compte des représentations que font les enseignants chargés du module de Français au département de langue et de littérature arabe à l'égard de l'enseignement /apprentissage du FLE dans ce contexte universitaire. Nous nous intéressons ici à la présentation, l'analyse et l'interprétation de ces résultats.

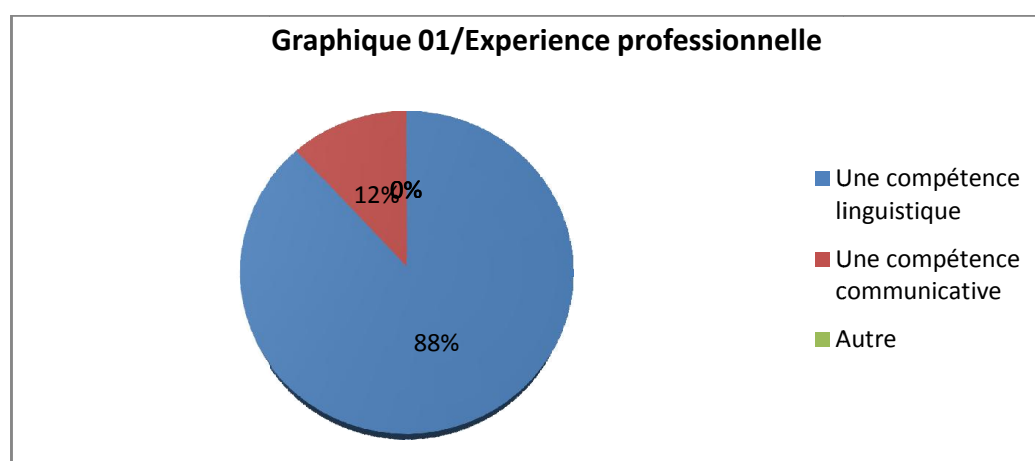
- **Les questions de motivation**

Comme nous l'avons signalé, les questions de motivation permettent aux enquêtés de s'intégrer progressivement dans le vif de la thématique qui découle du questionnaire. En effet, bien qu'elles ne soient pas pertinentes pour cette enquête, ces questions peuvent avancer quelques hypothèses de sens susceptibles d'introduire certains paramètres significatifs qui entrent en jeu lors de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique. Pour montrer

le rôle de ces questions de motivation et leur apport à cette enquête nous procédons à leur analyse.

Q1 : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

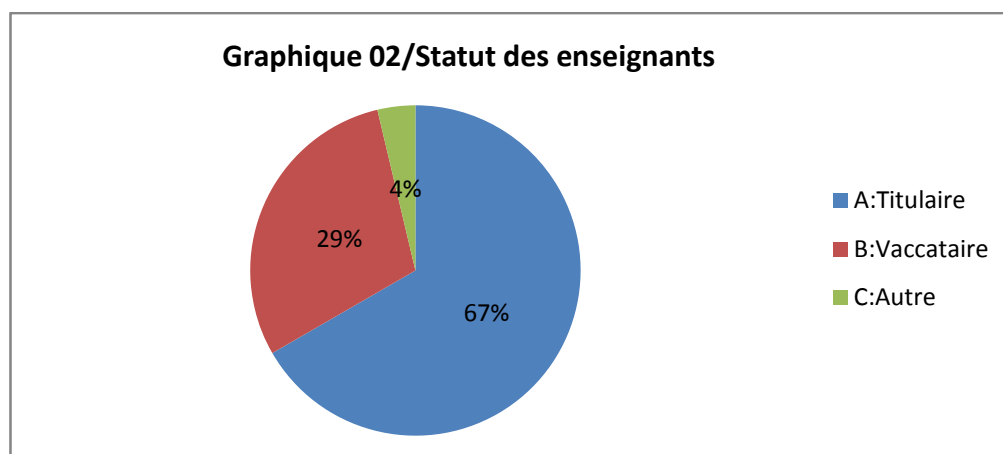
Période (en année)	(1 à 5)	(6 à 10)	(11 à 20)	(21 à 30)	Plus de 30
Fréquence	4	12	8	2	1



Ces résultats représentés par le diagramme ci-dessus montrent qu'une bonne partie d'enseignants possède une expérience d'enseignement qui se situe entre 06 ans et 20 ans. Cette expérience est significative dans la mesure où elle peut permettre aux enseignants de maîtriser leur public et de comprendre le flux méthodologique qui caractérise la situation d'enseignement/apprentissage du FLE.

Q2 : Etes-vous : A) Titulaire ? B) Vacataire ?

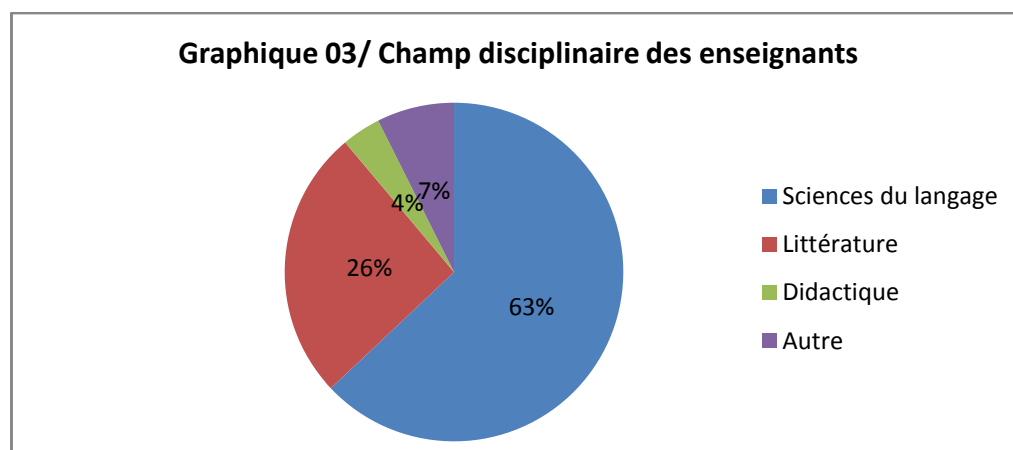
Items	A	B	Sans réponse
Fréquence	18	08	01



Malgré le taux élevé des enseignants titulaires qui assurent le module de français au niveau du département de langue et de littérature arabe, il reste à constater que les enseignants vacataires ont aussi contribué à y porter un soutien incontournable en matière d'enseignement. Cette situation diffère de celle qu'on connaît ce département dans ses débuts. A ces moments, les enseignants vacataires qui viennent essentiellement du secondaire constituent une majorité. On attend l'année 2004 pour remarquer une multiplication des recrutements au niveau du département des lettres et langues étrangères, ce qui rend possible l'affectation des enseignants du français aux autres départements périphériques.

Q3 : Quelle est votre spécialité ou votre vocation ?

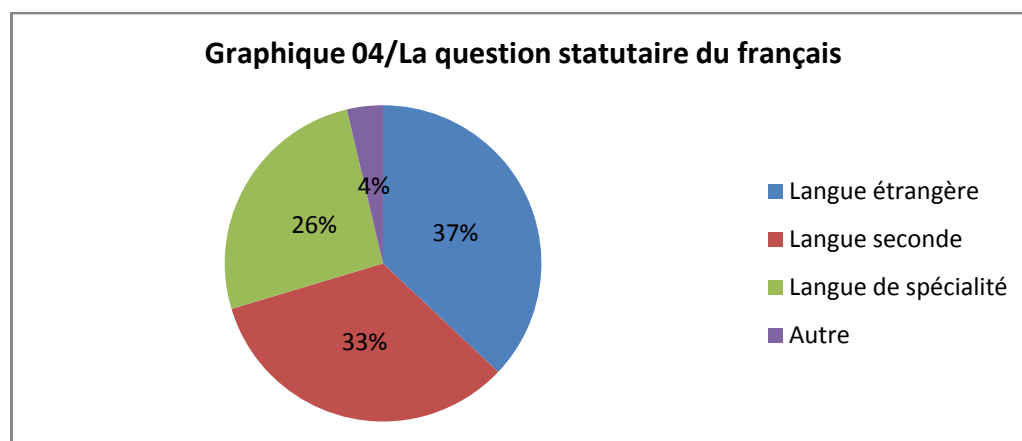
Items	Sciences du langage	Littérature	Didactique	Autre
Fréquence	17	07	01	02



Ce diagramme montre que les enseignants chargés du module de français au niveau du département de langue et de littérature arabe sont presque à vocation linguistique. En ce qui concerne la vocation littéraire, elle est d'une présence timide. En effet, ceux qui se spécialisent en didactique présentent une minorité. Par conséquent, s'impose la question des orientations méthodologiques dans un tel contexte. Ajoutons que 02 enseignants soit un pourcentage de 04% sont issus de deux autres spécialités à savoir le droit et l'agronomie. Par ailleurs, cette situation devient de plus en plus cruciale et conduit à de nombreuses interrogations sur l'apport de la spécialité des enseignants à l'enseignement /apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe.

Q4 : Quel français enseignez-vous au département de langue et de littérature arabe ?

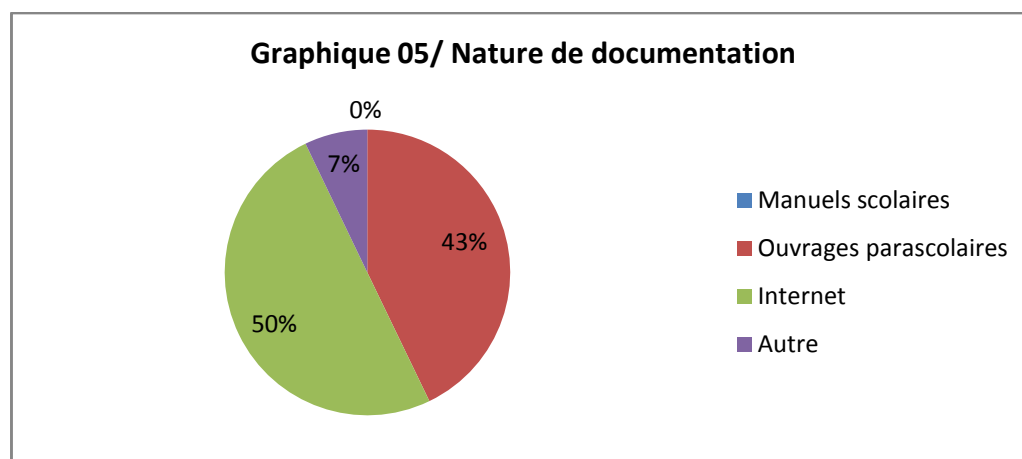
Items	Langue étrangère	Langue seconde	Langue de spécialité	Autre
Fréquence	10	09	07	01



Ces trois pourcentages très proches indiquent que la question statutaire de la langue française ne constitue pas une préoccupation majeure pour les enseignants au niveau du département de langue et de littérature arabe. La langue française est encore considérée comme une matière enseignée au même titre que la critique littéraire, la grammaire arabe et la rhétorique. En ce qui concerne ceux qui la considèrent comme une langue de spécialité, ils la conçoivent dans une perspective terminologique qui, à travers un procédé de traduction, facilite le passage du répertoire conceptuel de la langue arabe à celui de la langue française.

Q5 : Quels sont vos outils pédagogiques pour l'enseignement du français au département de langue et de littérature arabe ?

Items	Manuels scolaires	Ouvrages parascolaires	Internet	Autres
Fréquence	00 %	12	14	02



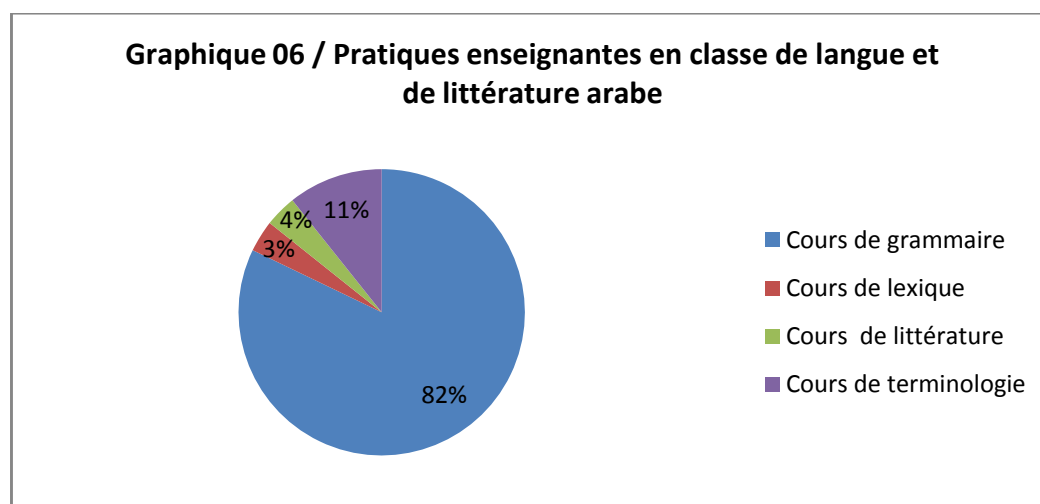
Cette représentation graphique implique que la majorité des enseignants s'appuient sur des ouvrages parascolaires et des sites d'internet pour la préparation de leurs cours. Ce choix s'explique, comme le montrent ces résultats, par l'absence de manuels universitaires susceptibles d'organiser les pratiques enseignantes à l'aide d'une structuration des programmes en termes de finalités, d'objectifs, d'approches, de méthodes et de modes d'évaluation. En effet, cette absence de manuels peut conduire aux tâtonnements méthodologiques qui peuvent engendrer à leur tour des pratiques enseignantes problématiques et des orientations didactiques un peu particulières. Ces résultats confirment nos constats de départ qui considèrent que l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique se heurte à une certaine errance méthodologique causée par le caractère complémentaire d'un tel enseignement.

- **Les questions relatives aux contenus représentationnels**

Dans la présente enquête, cette seconde catégorie des questions joue un rôle déterminant dans la mesure où elle illustre le rapport entre les pratiques enseignantes et les représentations. Ces questions visent principalement les discours que construisent les enseignants à propos de leurs activités en classe de langue et de littérature arabe. Nous nous penchons, ici, à analyser et interpréter ces discours représentationnels afin de pouvoir montrer leur impact sur l'enseignement du FLE dans ce contexte périphérique.

Q6 : En classe, quel(s)type(s) de cours proposez-vous ?

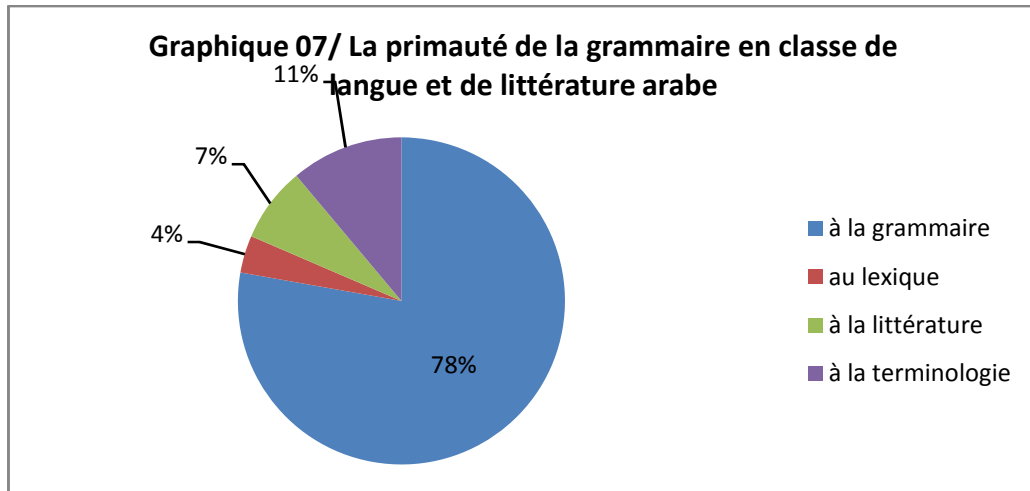
Items	Cours de grammaire	Cours de lexique	Cours de littérature	Cours de terminologie
Fréquence	23	01	01	02



La majorité des enseignants ont opté pour le cours de grammaire comme une activité principale dans leurs classes. En effet, comme le montrent ces résultats, les cours de lexique, de littérature et de terminologie ne font pas parties des préoccupations des pratiques enseignantes. Il en résulte donc que la grammaire jouit d'un statut particulier dans l'enseignement /apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe.

Q7 : En classe de langue et de littérature arabe, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

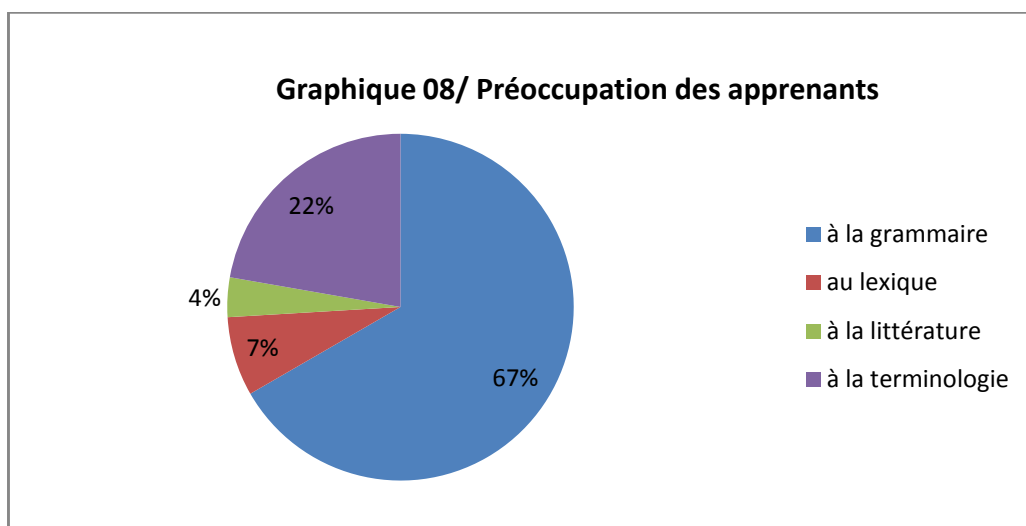
Items	à la grammaire	au lexique	à la littérature	à la terminologie
Fréquence	21	01	02	03



Ces pourcentages ne sont qu'une confirmation des réponses à la question précédente (Q6). Les enseignants insistent alors sur la primauté de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. Observons tout de suite que deux (02) enseignants parmi les 27 enquêtés préfèrent les cours de terminologie qui consistent à proposer un répertoire de notions et de concepts en langue française.

Q8 : Le plus souvent, à quoi s'intéressent les apprenants en classe ?

Items	à la grammaire	au lexique	à la littérature	à la terminologie
Fréquence	18	02	01	06

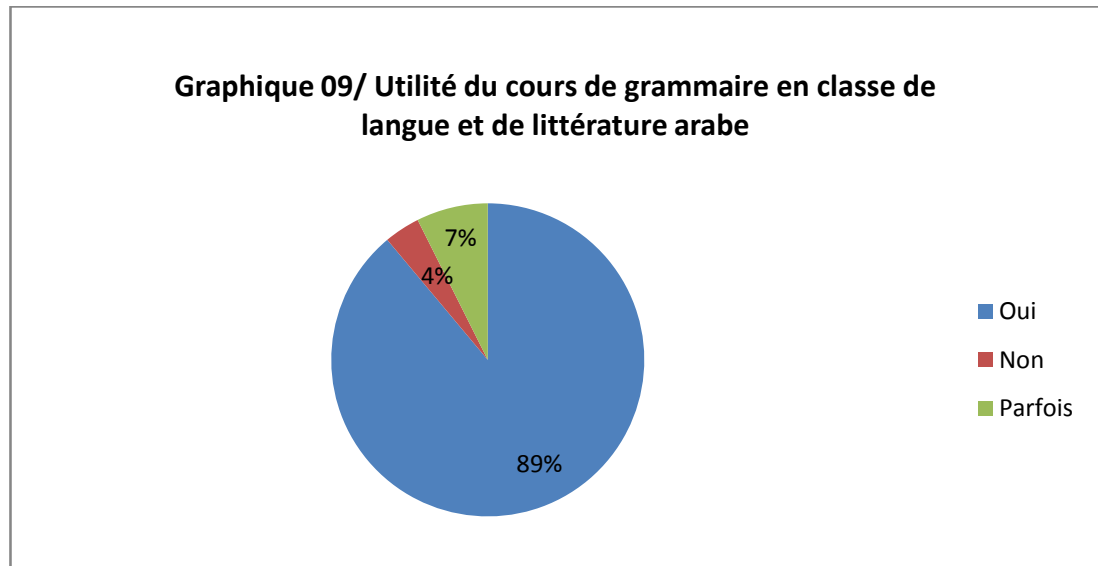


Chapitre 03 : Enseignement/apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe: Etudes des représentations des enseignants et des apprenants

Cette question continue à faire consensus autour de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. 67% des enseignants voient que les apprenants s'intéressent de plus aux cours de la grammaire. En effet, 22% des enseignants enquêtés reconnaissent que le cours de la terminologie ne cesse à susciter l'intérêt des étudiants. Ce qui explique que des besoins à la langue française s'imposent et remettent en question les rapports conflictuels qui ont souvent marqué l'enseignement /apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe.

Q9 : Selon vous, le cours de grammaire est-il utile pour apprendre le français en classe de langue et de littérature arabe. ?

Items	Oui	Non	Parfois
Fréquence	24	01	02

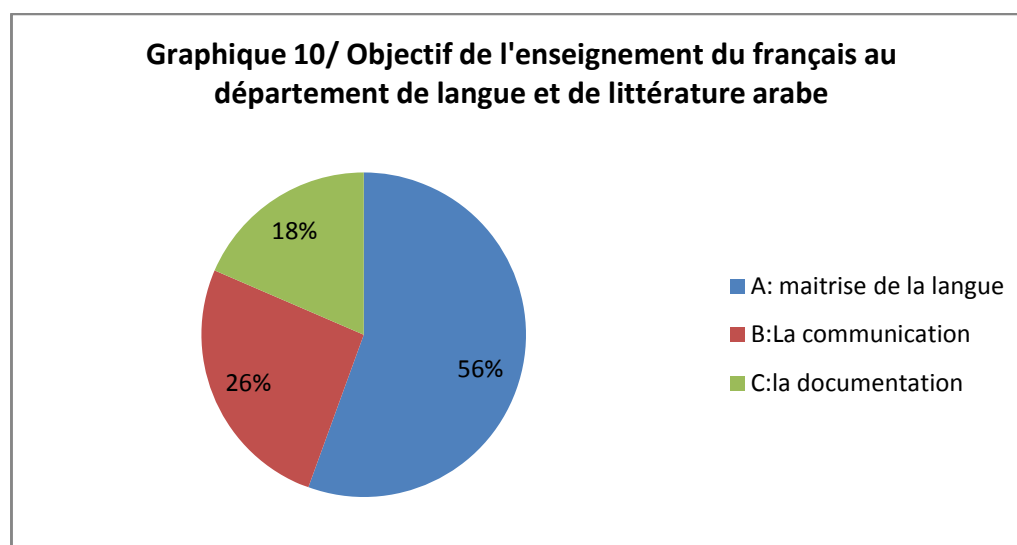


La majorité des enseignants enquêtés confirment que le cours de grammaire est utile dans une classe de langue et de littérature arabe. Pour eux la grammaire demeure une activité de classe par excellence.

Q10 : Si oui, pourquoi ?

Cette question ouverte nous a permis de savoir comment les enseignants enquêtés conçoivent-ils l'utilité de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. En effet, nous avons pu observer une diversité de réponses qui peuvent être classées en trois catégories (A), (B) et (C). Ces catégories correspondent respectivement à trois thématiques à savoir la maîtrise de la langue française, la communication en langue française et la documentation en langue française.

Catégories	(A)	(B)	(C)
Fréquence	15	07	05



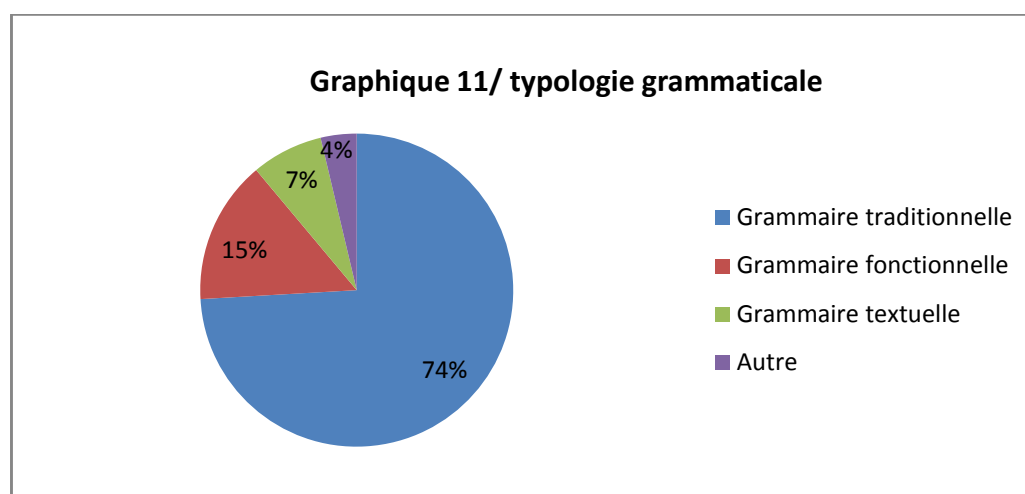
Ces résultats montrent que plus de la moitié des enquêtés soient 15 enseignants sur 27 pensent que le cours de grammaire en classe de langue et de littérature arabe permet aux apprenants de maîtriser la langue française. Ici, les enquêtés visent d'après leurs réponses la maîtrise du système de la langue française, ils ont utilisé les termes de règles, syntaxe, conjugaisons, terminaisons et linguistique. Par ailleurs, 07 enseignants sur 27 enquêtés voient que l'activité de grammaire favorise la communication en langue française. Ils considèrent que grâce à la connaissance des règles de la langue française, les étudiants

apprennent à écrire et s'exprimer correctement en français. En fin, 05 enseignants sur 27 estiment que la grammaire facilite la documentation en langue française dans la mesure où elle améliore la lecture grâce au savoir phrastique qu'elle peut introduire.

Par ailleurs, malgré leur caractère prétentieux qui relève de leur ancrage dans une logique de maîtrise linguistique, ces réponses témoignent de la nature des représentations que font les enseignants de l'utilité de la grammaire dans un contexte universitaire périphérique.

Q11 : Quel (s) type(s) de grammaire faites-vous ?

Items	Grammaire traditionnelle	Grammaire fonctionnelle	Grammaire textuelle	Autre
Fréquence	20	04	02	01



Ces résultats indiquent que la grammaire traditionnelle prédomine les pratiques enseignantes en classe de langue et de littérature arabe. Il s'agit d'une grammaire qui s'intéresse à la classification des mots selon leur nature grammaticale (article, adjectif, pronom, verbe ...etc.). Les enseignants procèdent souvent à l'étude de ces catégories afin de permettre aux apprenants

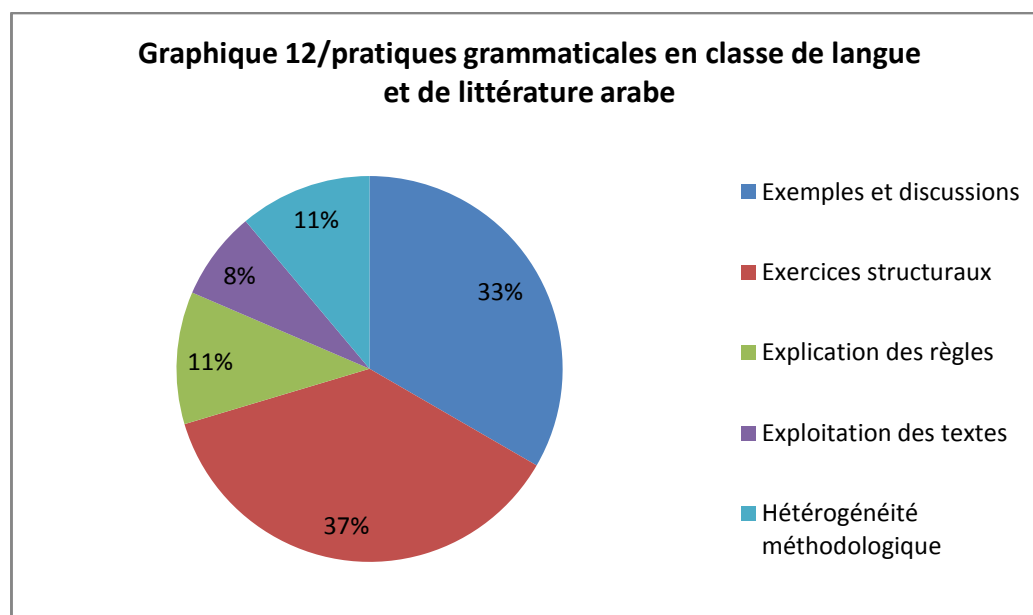
Chapitre 03 : Enseignement/apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe : Etudes des représentations des enseignants et des apprenants

de distinguer les différents constituants de la phrase. En effet, 15% des enseignants enquêtés voient que la grammaire fonctionnelle dite notionnelle est la plus adéquate, tandis que 07% des enseignants ont opté pour la grammaire textuelle celle qui s'intéresse aux phénomènes de la cohérence, la cohésion et la progression.

Il en découle donc que l'enseignement de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe reste encore renfermé dans une logique traditionnelle centrée principalement sur le « mot ». A ce niveau, nous nous interrogeons sur le rôle d'une telle grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte qualifié de périphérique.

Q12 : Comment faites-vous l'enseignement de la grammaire ?

Items	Exemples : discussions et réflexions	Exercices structuraux	Explication des règles	Exploitation des textes	Hétérogénéité méthodologique
Fréquence	09	10	03	02	03

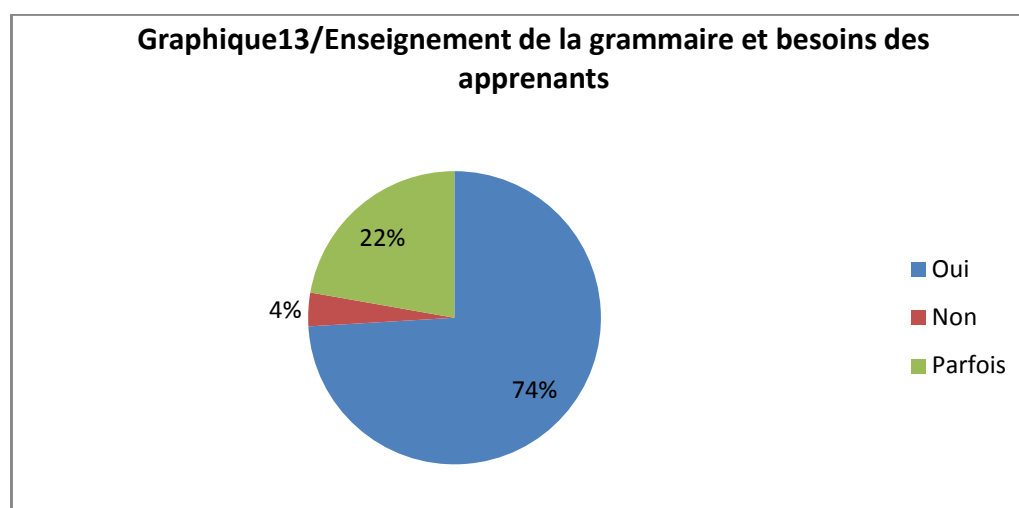


Cette question nous a permis de décrire les méthodes adoptées pour enseigner la grammaire au niveau du département de langue et de littérature arabe. Les réponses à ces questions ont montré que 33% des enseignants enquêtés préfèrent proposer des exemples sur lesquels ils opèrent une discussion et une réflexion pour dégager les différents usages grammaticaux. En outre, 37% des enseignants pensent que l'enseignement de la grammaire pour des apprenants « non spécialisés » en langue française doit se faire par le biais des exercices structuraux susceptibles de rendre les apprenants capables de manipuler les notions grammaticales. En effet, 11% des enseignants voient que les cours de grammaire dans ce contexte particulier doivent passer obligatoirement par l'explication des règles. Alors que, 08% des enseignants enquêtés jugent utile l'exploitation des textes pour enseigner la grammaire. Par ailleurs, 11 % des enquêtés reconnaissent que leurs pratiques enseignantes ne se rapportent à aucun fondement méthodologique ou didactique. Ils conçoivent l'enseignement de la grammaire dans une hétérogénéité méthodologique sans montrer les articulations qui la régissent.

Finalement, il est temps à dire que ces résultats impliquent que le répertoire méthodologique relatif à l'enseignement de la grammaire et mis en œuvre au niveau du département de langue et de littérature arabe est marqué par un figement représentationnel tributaire au systématisme linguistique qui ne cesse à fasciner les enseignants.

Q13 : En générale, l'enseignement de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe répond-il aux besoins des apprenants ?

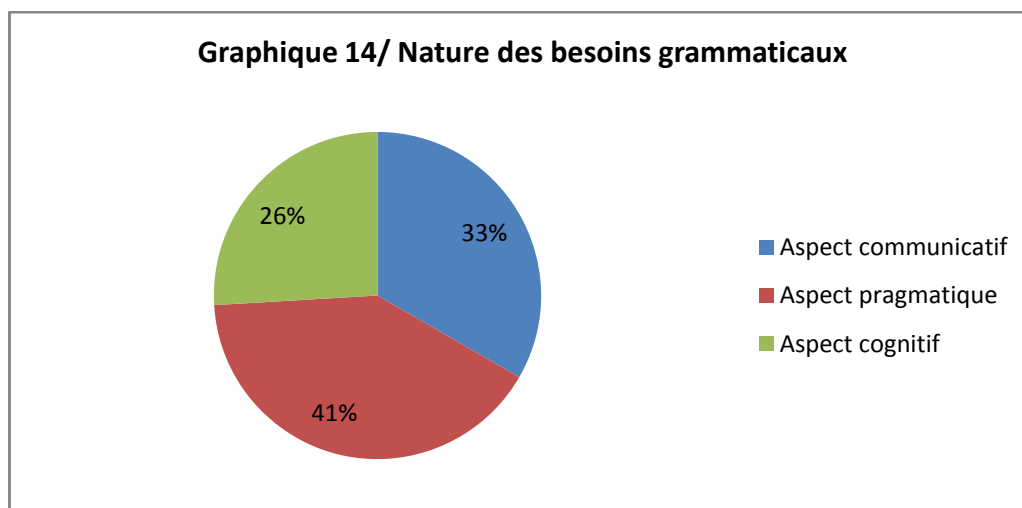
Items	Oui	Non	Par fois
Fréquence	20	01	06



La majorité des enseignants estiment donc que les cours de grammaire répondent aux besoins des apprenants. Cependant, un seul enseignant sur 27 enquêtés soit un pourcentage de 04% considère que l'enseignement de la grammaire ne peut pas satisfaire les attentes des apprenants. Par ailleurs, 06 enquêtés avec un pourcentage de 22% pensent que la grammaire peut avoir une dimension utilitaire pour les apprenants mais elle ne peut pas conditionner toutes les pratiques enseignantes.

Q 14 : Si oui, quels sont ces besoins ?

Aspects	Aspect communicatif	Aspect pragmatique	Aspect cognitif
Fréquence	09	11	07



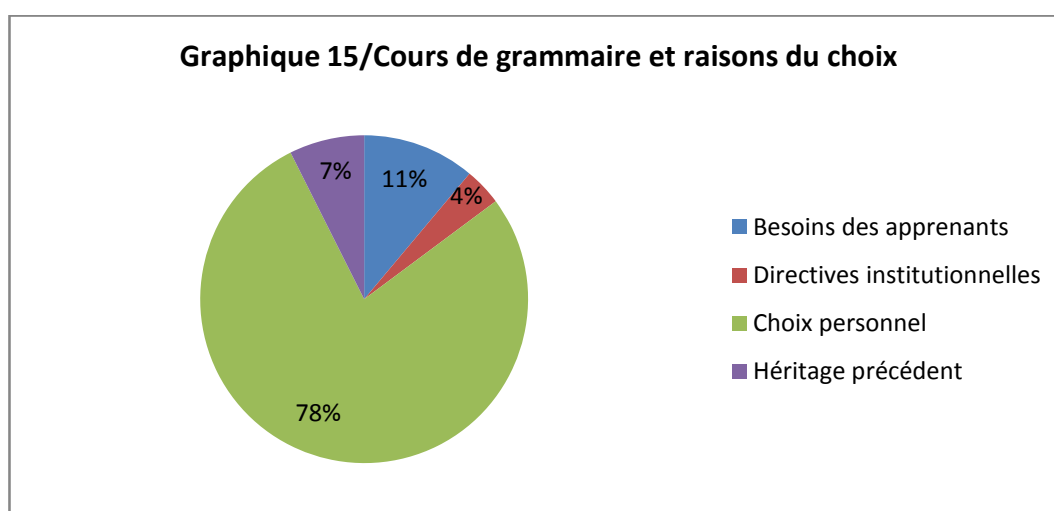
A partir des réponses à cette question, nous avons pu dégager trois aspects résumant les différents besoins à la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. Premièrement, l'aspect communicatif auquel s'intéressent 09 enseignants avec un pourcentage de 33%. Ces derniers pensent que l'enseignement de la grammaire permet aux étudiants d'apprendre à communiquer en langue française. En second lieu, l'aspect pragmatique exprimé par 11 enquêtés qui reconnaissent que les apprenants préfèrent les cours de grammaire juste pour réussir dans le module de français. Troisièmement, l'aspect cognitif sur lequel 07 enseignants sur 27 enquêtés soit un pourcentage de 26% se mettent d'accord. Ils voient que grâce aux activités de grammaire les apprenants acquièrent une bonne connaissance des règles de la langue française.

Certes, ces aspects traduisant les besoins à la grammaire reflètent une certaine réalité des pratiques enseignantes au niveau du département de langue et de littérature arabe ; mais il serait profitable de mettre en équilibre ces besoins afin

de pouvoir maîtriser les difficultés qui peuvent résulter de l'enseignement de la grammaire dans ce contexte périphérique.

Q15 : En classe de langue et de littérature arabe, qu'est ce qui peut vous pousser à privilégier le cours de grammaire ?

Items	Les besoins des apprenants	Les directives institutionnelles	Un choix personnel	Un héritage du précédent
Fréquence	03	01	21	02



En examinant ces résultats, il apparaît que les pratiques enseignantes en classe de langue et de littérature arabe sont très personnalisées. La majorité des enseignants voient que le privilège des cours de grammaire est dû à un choix personnel qui est souvent tributaire à des représentations que se font les enseignants à l'égard de l'enseignement du FLE en contexte périphérique. En effet, 11 % des enquêtés considèrent que les activités de grammaire qu'ils proposent répondent essentiellement aux besoins des apprenants autour desquels se tissent les programmes. Par ailleurs, 07 % des enseignants enquêtés reconnaissent que leurs pratiques enseignantes dépendent aux activités

effectuées dans les années précédentes. En fait, ces activités constituent pour eux un héritage référentiel qui repose principalement sur le savoir grammatical.

En fin, un seul enseignant sur 27 enquêtés avec un pourcentage de 04 % affirme que l'enseignement de la grammaire est dicté par les programmes départementaux. Ce dernier constat est à l'origine des recommandations que font parfois certains départements ou certains comités scientifiques au cours de l'affectation des modules.

3.5.2.2 Questionnaire destiné aux apprenants

3.5.2.2.1 Description du questionnaire

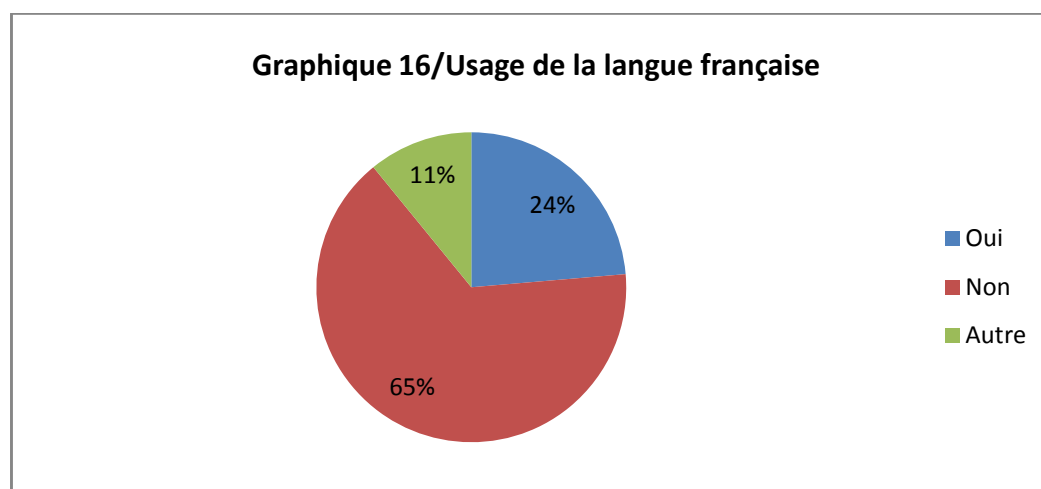
Ce questionnaire est adressé à 220 étudiants appartenant au département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla pendant le mois de Mai de l'année 2007. Il est composé de 12 questions fermées susceptibles de rendre compte des contenus représentationnels des apprenants à l'égard de l'enseignement/apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe. En effet, l'adoption de ce type de questions relève essentiellement, comme nous l'avons souligné, aux difficultés communicatives et expressives rencontrées par les étudiants lors du pré-test.

Par ailleurs, ce questionnaire s'intéresse aux pratiques langagières des apprenants en classe de langue et de littérature arabe. Il propose un ensemble de questions qui correspondent aux rapports qu'entretiennent les apprenants avec la langue française, la nature des activités de classe et les horizons d'attente des apprenants dans un tel contexte universitaire. C'est grâce à ces questions qu'apparaissent les traits représentationnels qui peuvent marquer l'acte d'apprentissage au niveau du département de langue et de littérature arabe. Pour dégager ces traits représentationnels, nous nous procédons à l'analyse des résultats obtenus.

3.5.2.2.2 Résultats et commentaires

Q01 : Au cours de votre formation universitaire, utilisez-vous la langue française ?

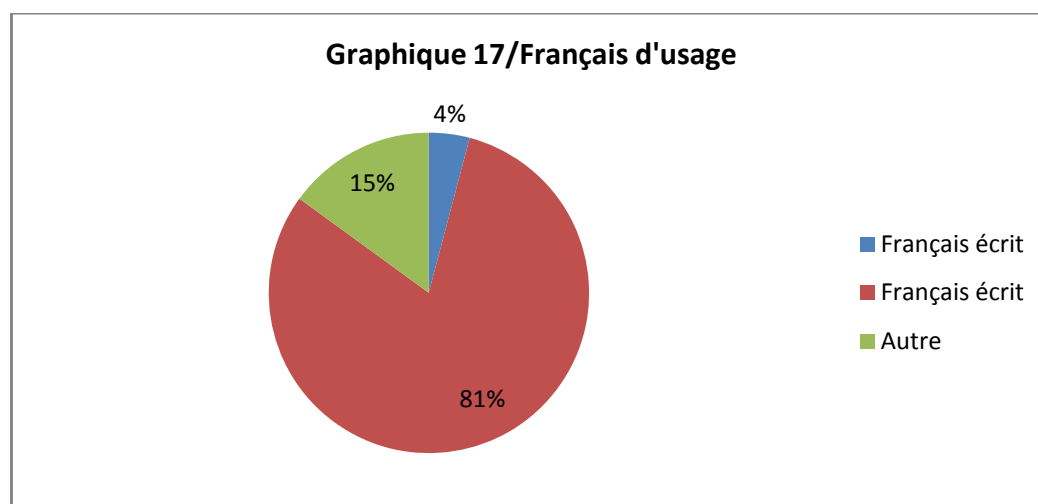
Items	Oui	Non	Autre
Fréquence	52	144	24



Ces résultats relatifs à la première question montrent que l'usage de la langue française est restreint. En dehors de la séance du cours programmée par le département de langue et de littérature arabe, la langue française ne relève pas de la préoccupation de la majorité des apprenants. En effet, 26% seulement des enquêtés affirment qu'ils utilisent la langue française pendant leur formation universitaire. Par ailleurs, 73% des apprenants interrogés considèrent encore le cours de français comme une matière d'examen. Cependant, même si cette réalité pragmatique est souvent choquante dans un contexte universitaire, il reste à dire que l'intérêt de la langue française pour les apprenants du département de langue et de littérature arabe peut se concrétiser progressivement au cours de leur formation universitaire. Cela signifie donc qu'un effort de motivation et une prise de conscience de l'apport de la langue française à une telle formation sont exigés dans une telle situation afin de pouvoir rendre le cours de français un moment de convergence, voire de fascination.

Q02 : Si oui, quel français utilisez-vous ?

Items	Français oral	Français écrit	Autre
Fréquence	09	178	33

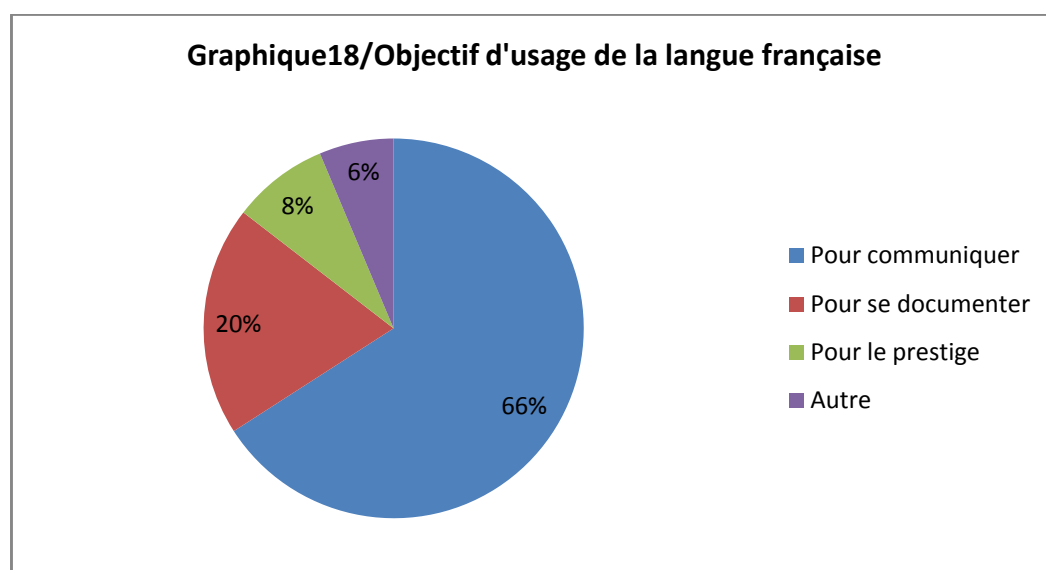


Ces résultats obtenus à partir des réponses des apprenants enquêtés nous renseignent sur deux réalités. La première, d'ordre méthodologique, montre que le terme d'usage que nous avons utilisé dans le questionnaire nous semble un peu ambigu et trompeur, il est essentiellement limité au contexte institutionnel dans la mesure où même ceux qui ont répondu par « non » dans la première question, ont choisi l'un des items proposés dans cette deuxième question. La seconde, d'ordre représentationnel, relève des rapports qu'entretiennent les apprenants avec le cours de français. Par ailleurs, 81% des apprenants enquêtés pratiquent le français dans sa forme écrite. Et comme elle est tributaire dans ce cas de la situation de classe, cette forme connote le manque des besoins communicatifs en langue française au niveau du département de langue et de littérature arabe. Cependant, 09 apprenants seulement optent pour la forme orale. Ce choix s'explique par les usages communicatifs extra- institutionnels que peut suggérer la langue française.

Néanmoins, il importe de signaler que cette situation d'usage de la langue française ne doit pas constituer un obstacle, elle suppose le recours au développement de la communication écrite au niveau du département de langue et de littérature arabe. Cela va heureusement dans le sens des objectifs envisagés dans notre recherche.

Q03 : Pourquoi utilisez-vous la langue française ?

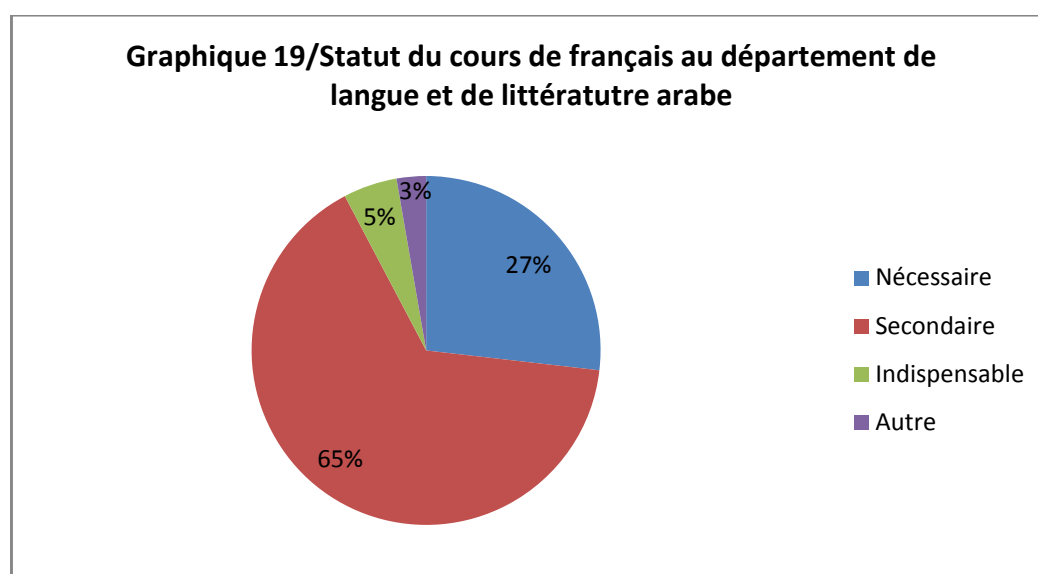
Items	Pour communiquer	Pour se documenter	Pour le prestige	Autre
Fréquence	145	43	18	14



Ce graphe montre que 66% des apprenants interrogés trouvent que la langue française est pour eux un moyen de communication. Ils l'utilisent donc pour exprimer divers besoins dans diverses situations. Par ailleurs, 20% des apprenants enquêtés voient que la langue française peut leur permettre la consultation et la documentation. 08% seulement estiment que la langue française constitue une langue de prestige. Elle est considérée, contrairement à l'arabe dialectal ou le tamazigh, un moyen pour se donner un statut social prestigieux.

Q04 : Selon vous, le cours de français au département de langue et de littérature arabe est-il nécessaire ? Secondaire ? Indispensable ?

Items	Nécessaire	Secondaire	Indispensable	Autre
Fréquence	59	144	11	06



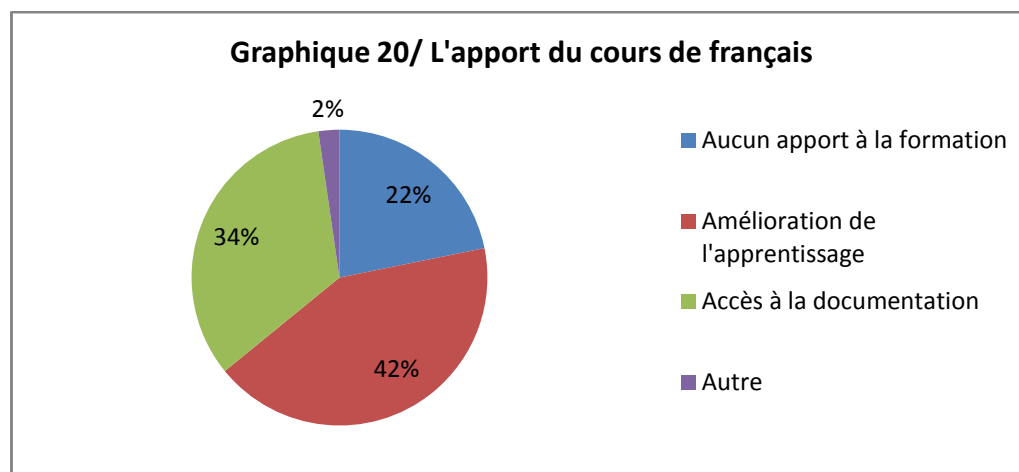
Face à ces résultats obtenus, apparaissent les représentations que font les apprenants du cours de français au niveau du département de langue et de littérature arabe. Presque la majorité des apprenants interrogés, avec un pourcentage de 62%, considèrent que le cours de français est secondaire. Cela signifie qu'il ne jouit pas de la même importance que les autres cours programmés en langue arabe, considérés comme des matières de spécialité. En effet, 29 % des apprenants enquêtés pensent que le cours de français est nécessaire pour leur formation. 06% seulement soulignent le statut indispensable du cours de français.

Il en découle qu'à ce niveau, la langue française est vue à la fois comme un moyen de communication écrite ou orale et elle s'ajoute à cette caractéristique pratique et utilitaire la dimension pragmatique du cours de français.

Q05 : Pourquoi ?

Chapitre 03 : Enseignement/apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe: Etudes des représentations des enseignants et des apprenants

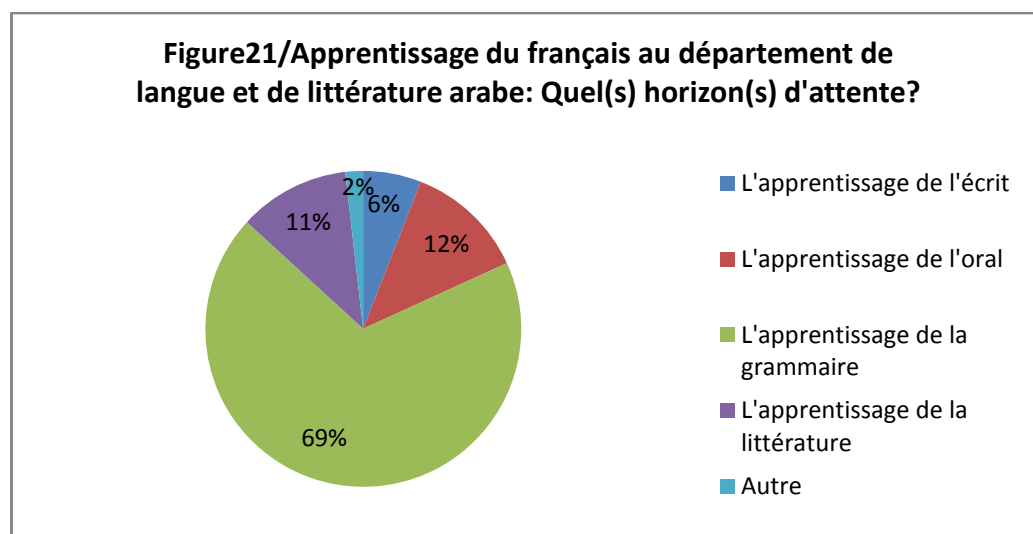
Items	Aucun apport à la formation	Amélioration de l'apprentissage	Accès à la documentation	Autre
Fréquence	48	93	74	05



Ce graphe confirme bien la confusion que font les apprenants entre deux réalités différentes : le cours de français et la langue française. Ces résultats impliquent que 22% des apprenants interrogés sont ceux qui se rattachent à la première réalité, celle du cours de français. Ils le considèrent comme un moment secondaire sans aucun apport à leur formation. Cependant, 43% et 34% des apprenants enquêtés se mettent au centre de la réalité linguistique. Pour eux, le cours de français constitue un moment d'un grand intérêt susceptible à la fois d'améliorer l'apprentissage du FLE et de faciliter l'accès à la documentation qui relève du même champ disciplinaire.

Q06 :Qu'attendez-vous de l'apprentissage du français au département de langue et de littérature arabe ?

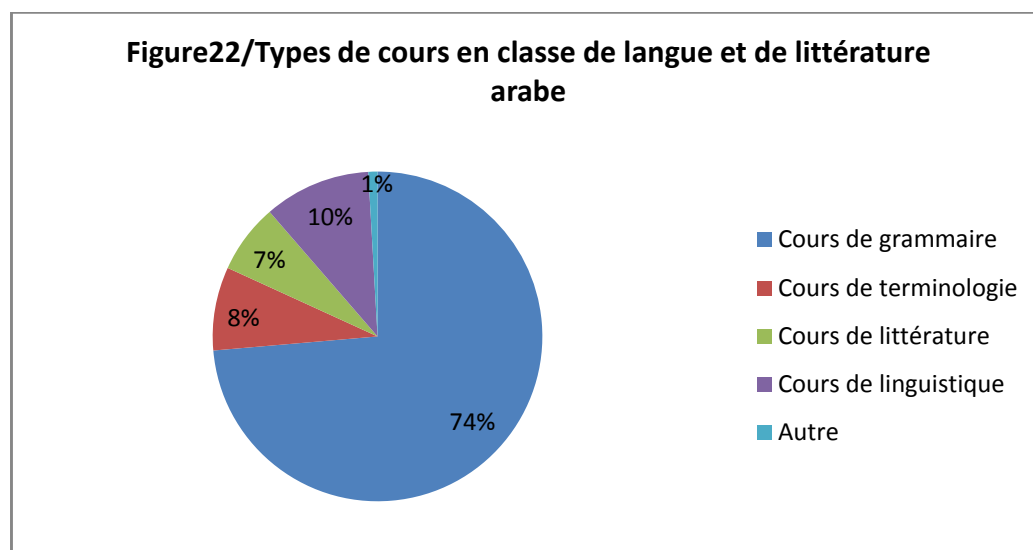
Items	l'écrit	l'oral	la grammaire	la littérature	Autre
Fréquence	13	27	151	25	04



Les résultats présentés dans ce secteur donnent à la grammaire une place particulière. Presque la majorité des apprenants interrogés, soit un pourcentage de 69%, expriment leur attachement au cours de la grammaire. C'est autour de cette attente, ce vouloir, voire ce choix que se cristallisent les traits représentationnels auxquels se rapporte l'apprentissage du FLE au niveau du département de langue et de littérature arabe. Par ailleurs, 06% et 12% des apprenants enquêtés pensent respectivement que l'apprentissage du français dans un tel contexte doit passer par la dimension communicative orale ou écrite. En effet, 11% des apprenants estiment que la littérature doit constituer une préoccupation majeure de l'apprentissage du français.

Q07 : En classe de langue et de littérature arabe, quel(s) type(s) de cours suivez –vous ?

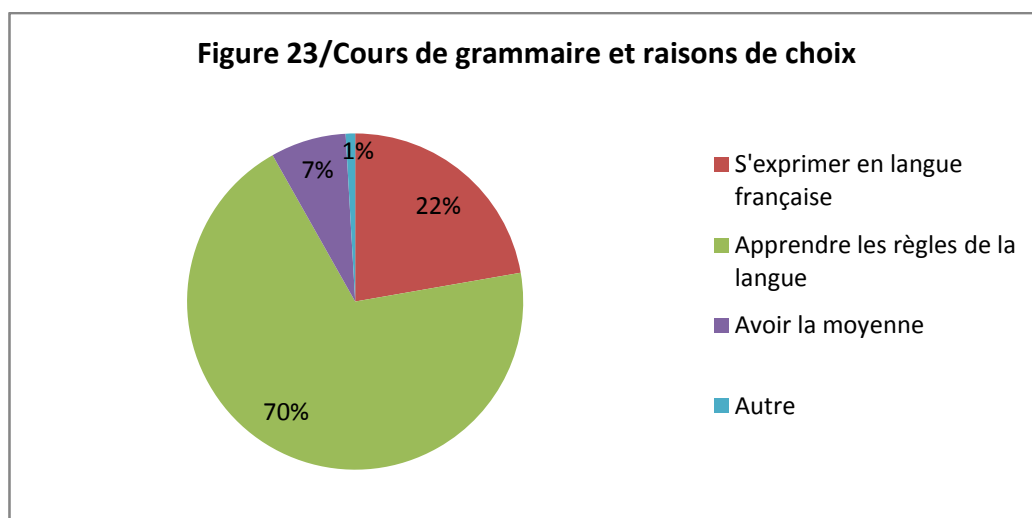
Items	grammaire	Terminologie	littérature	linguistique	Autre
Pourcentage	73%	9%	07%	10%	01%



Ces résultats renseignant essentiellement sur les types de cours effectués en classe de langue et de littérature arabe, montrent que presque la majorité des cours (73%) se focalisent autour de la grammaire. Cette réalité de classe illustre bien nos constats de départ selon lesquels l'enseignement /apprentissage du FLE en contexte périphérique est souvent centré sur la primauté de la grammaire. Par ailleurs, les cours de terminologie, de littérature et de linguistique sont d'une présence timide.

Q08 : Pour quelle(s) raison(s) suivez-vous ce(s) type(s) de cours ?

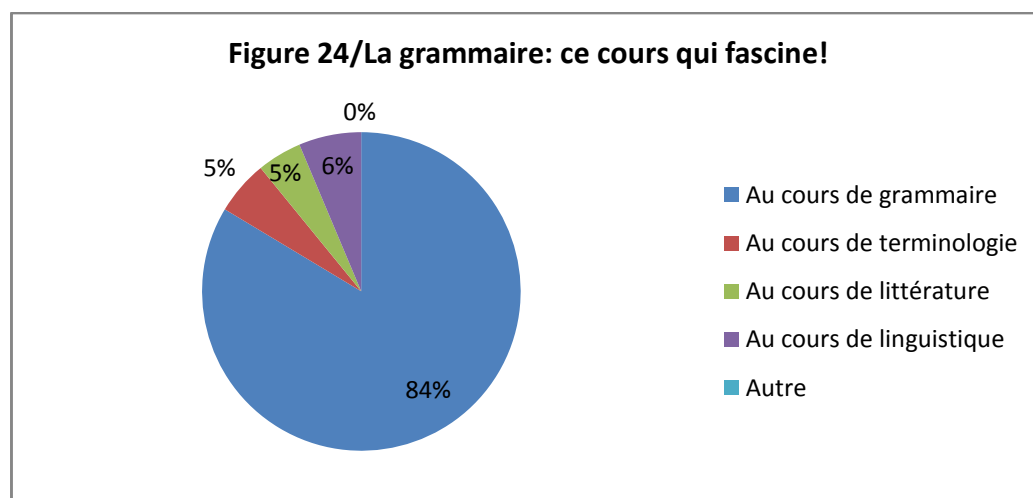
Items	S'exprimer en langue française	Apprendre les règles de la langue	Avoir la moyenne en module de français	Autre
Fréquence	49	153	16	02



Cette figure montre que la plupart des apprenants interrogés, soit un pourcentage de 70%, considèrent que l'apprentissage des règles de la langue française constitue la première principale raison pour laquelle ils suivent le cours de grammaire au niveau du département de langue et de littérature arabe. En effet, 22% des enquêtés se rattachent essentiellement au plan de l'expression, voire de la communication dans la mesure où ils estiment que le cours de grammaire pourrait leur permettre de s'exprimer correctement en langue française. Or, 07% des apprenants témoignent d'une certaine logique pragmatique soucieuse de rendre le cours de grammaire une raison pour avoir le module de français.

Q09 : En classe de langue et de littérature arabe, à quoi accordez-vous plus d'importance ?

Items	Au cours de grammaire	Au cours de terminologie	Au cours de littérature	Au cours de linguistique	Autre
Fréquence	184	12	10	14	00



Les résultats représentés dans ce graphe montrent que la plupart des apprenants interrogés, soit un pourcentage de 84%, s'intéressent au cours de la grammaire. Cette situation consensuelle permettant d'asseoir la grammaire au centre des pratiques de classe, témoigne particulièrement du caractère fascinant de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. Par ailleurs, cet intérêt à la grammaire trouve sa légitimité dans les représentations que font les apprenants de leurs propres besoins langagiers en matière d'apprentissage du FLE. C'est à ce niveau-là qu'apparaît le caractère indispensable des représentations vues comme catalyseurs de nombreuses activités langagières. De plus, si cette corrélation du fait langagier avec le fait représentationnel est étroite dans une telle situation d'apprentissage, c'est parce qu'elle pourrait engendrer des comportements qui peuvent nuire aux pratiques langagières.

Q10 : Selon vous, le cours de grammaire est –il nécessaire pour apprendre à communiquer en langue française ?

Items	Oui	Non	Autre
Fréquence	198	16	6

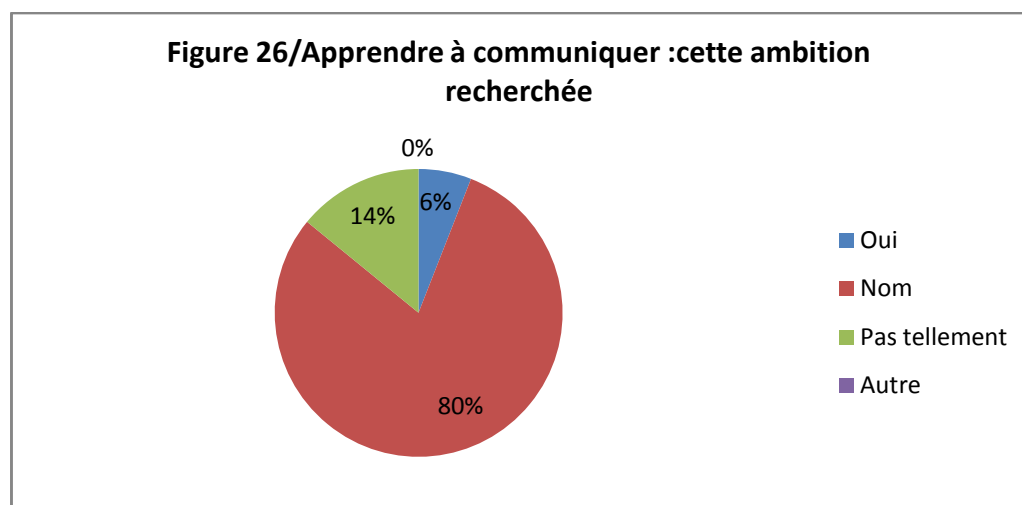


En observant les pourcentages présentés dans ce graphe, nous constatons que la majorité des étudiants interrogés pensent que la communication en langue française est étroitement liée à la connaissance de la grammaire. Cela laisse dire que la langue est principalement réduite aux structures linguistiques susceptibles de rendre compte de la dimension cognitive et épistémologique et non du paradigme communicatif et constructiviste¹⁵¹. Ce constat établissant et décrivant de façon explicite le lien entre la grammaire et la communication constitue une réalité qui pourrait esquisser notre regard interprétatif relatif aux représentations que font les apprenants de l'apprentissage du FLE en contexte périphérique. Par ailleurs, 07% seulement trouvent que le cours de grammaire ne peut pas être considéré comme un facteur nécessaire pour l'apprentissage de la communication. Dès lors, s'impose la question de l'utilité de la grammaire pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans un tel contexte.

Q11 : Si oui, arrivez-vous à communiquer facilement en classe ?

Items	Oui	Non	Pas tellement	Autre
Fréquence	13	176	31	00

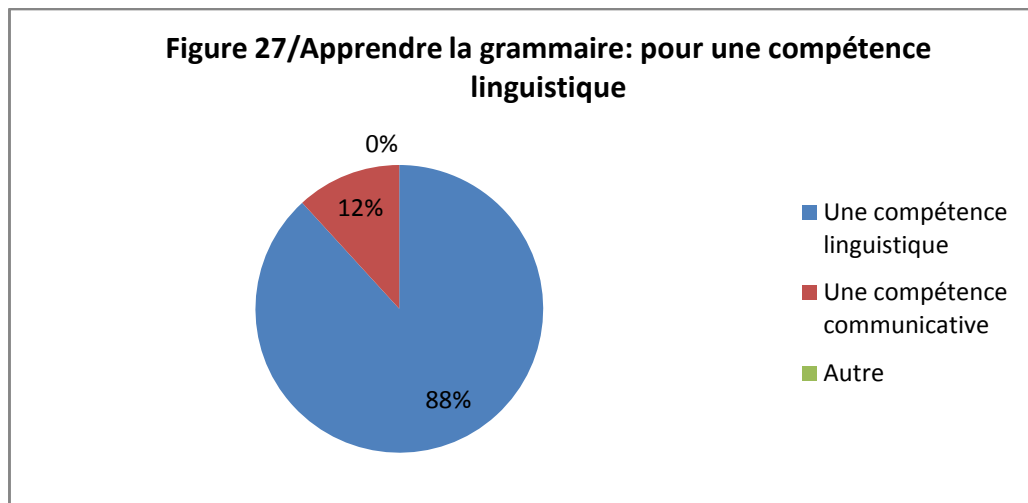
¹⁵¹ Cette expression est utilisée par Marie-Françoise Narcy-Combes dans un commentaire apparu dans son ouvrage Précis de didactique. Paris.2005.p.128.



D'après ce secteur, nous remarquons que la plupart des étudiants interrogés (80%) soulignent la difficulté de la communication en langue française. Les réponses par « Non » ou « Pas tellement » confirment précisément que les cours de français, à dominance grammaticale, proposés au niveau du département de langue et de littérature arabe ne permettent pas encore aux étudiants de bien s'exprimer en langue française. Il est, toutefois, important de constater que ceux qui répondent positivement représentent une minorité (06%). En effet, tous ces résultats et ces pourcentages justifient le caractère paradoxal d'une situation d'apprentissage qui, en dehors de ses prétentions et ses ambitions communicatives, reste fortement hébergée, marquée et déterminée par le cours de grammaire.

Q12 : Pensez-vous que l'apprentissage de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe développe-t-il ?

Items	Une compétence Linguistique	Une compétence communicative	Autre
Fréquence	194	26	00



Ces résultats montrent que la majorité des étudiants enquêtés (88%) optent pour la compétence linguistique qu'ils la considèrent comme l'objectif primordiale de l'apprentissage de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe. En effet, 12% seulement pensent que l'apprentissage de la grammaire peut développer une compétence communicative. Si ces réponses apparaissent comme logiques dans la mesure où elles sont en adéquation avec la spécificité de la grammaire, c'est parce qu'elles sont tributaires des représentations de départ qui mettent la dimension grammaticale, voire linguistique au centre des préoccupations majeures de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique. C'est à ce niveau que se dégagent le rôle et l'importance des représentations dans l'esquisse des pratiques didactiques auxquelles cette recherche se rattache.

3.5.2.2.3 Remarques illustratives

Les résultats que nous avons obtenus sont significatifs pour cette recherche dans la mesure où ils nous ont permis, à travers la méthode d'enquête, de suivre et de décrire nettement une situation spécifique de l'enseignement/apprentissage du FLE. A ce titre, en particulier, deux remarques révélatrices émergent :

3.5.2.2.3.1 Enseignement/ apprentissage du FLE en contexte périphérique : la grammaire en filigrane

Il ressort de l'enquête que nous avons menée au niveau du département de langue et de littérature arabe que l'activité grammaticale constitue le souci majeur des enseignants et des apprenants. Dans ce contexte, qualifié de périphérique, le cours de grammaire marque fortement les pratiques de classe. La majorité des enquêtés, enseignants et étudiants, pensent que la grammaire demeure leur choix privilégié par rapport au lexique, à la terminologie et à la littérature. En ce qui concerne les pratiques qui relèvent du paradigme communicatif, elles sont encore éloignées, voire absentes des préoccupations des enseignants et celles des apprenants. Cependant, Il serait utile de constater que cette situation, caractérisée par l'omniprésence et la primauté de la grammaire, est particulièrement concurrencée par des ambitions qui postulent que le cours de grammaire pourrait être à l'origine d'une compétence communicative. C'est dans cette optique qu'il convient de s'interroger sur l'utilité de la grammaire en contexte périphérique où s'imposent peu à peu les besoins communicatifs.

En mettant la grammaire au centre des pratiques de classe, les résultats montrent qu'au niveau du contexte périphérique les orientations didactiques sont encore marquées par une certaine « inertie ». Nous avons constaté, à travers les items proposés dans les deux questionnaires, que les enseignants et les apprenants au niveau du département de langue et de littérature arabe sont essentiellement conditionnés par la primauté de la grammaire. Par conséquent, les pratiques

enseignantes et les horizons d'attente des apprenants ne traduisent aucune mouvance méthodologique, voire didactique. Il s'agit, en particulier, des cours de grammaire dont l'objectif principal est l'acquisition d'une connaissance grammaticale.

3.5.2.2.3.2 Enseignement/ apprentissage du FLE en contexte périphérique et pouvoir représentationnel

L'enquête par questionnaire que nous avons effectuée au sein du département de langue et de littérature arabe à l'université de Ouargla génère précisément un noyau central auquel se rattachent, s'associent et se mêlent les représentations que font les enseignants et les apprenants sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans un tel contexte. Ce noyau central, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, est exprimé par le partage commun des représentations. Il s'agit dans notre cas de la priorité grammaticale considérée comme l'élément principal autour duquel tous les acteurs des questionnaires se mettent d'accord.

En effet, cette situation consensuelle constitue pour cette recherche un pouvoir représentationnel d'un grand impact dans la mesure où elle résulte implicitement d'une certaine complicité traduisant l'écho provenant des représentations des enseignants et celles des apprenants.

Finalement, il nous semble que c'est grâce à ce pouvoir représentationnel que se justifient nos constats de départs faisant l'objet d'une réalité de terrain selon laquelle la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique est en dépendance permanente du cours de grammaire. En termes méthodologiques, un tel pouvoir représentationnel constitue une réponse à la première interrogation de cette recherche.

Conclusion

En bref, l'enquête que nous avons menée nous a conduit à mieux comprendre les raisons pour lesquelles la situation d'enseignement /apprentissage du FLE en contexte périphérique est fortement marquée par la dimension grammaticale. Il s'agit notamment des représentations qui sont à l'origine de la majorité des pratiques de classe dans un tel contexte. A travers l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants, nous sommes arrivé à mieux cerner l'impact des représentations que font ces acteurs sur leurs propres actes. C'est, en effet, ces représentations qui déterminent les démarches, orientent les méthodes et conditionnent les choix.

Certes, les représentations constituent méthodologiquement des éléments d'une grande importance dans la mesure où elles correspondent aux procédés justificatifs, illustratifs et interprétatifs susceptibles d'expliquer, de comprendre, d'éclaircir et de décrire les phénomènes langagiers. Mais, il faudrait imaginer comment ces représentations intégrant le cours de grammaire au centre des pratiques de classes, favorisant et privilégiant de ce fait une compétence linguistique, pourraient être modifiées pour qu'une compétence communicative soit installée. C'est dans cette perspective corrélant ces deux types de compétences que le prochain chapitre se donne comme objectif tout en montrant et expliquant les phénomènes qui leur correspondent.

CHAPITRE 04

LA NOTION DE COMPETENCE AU CARREFOUR DES DISCIPLINES : REGARDS DEFINITIONNELS ET ELEMENTS TERMINOLOGIQUES

4.1 Le concept de compétence : angles définitionnels

« Qu'est-ce que cette opposition théorique entre savoirs et compétences, qualifiées au passage de « floues » pour les discréditer ? Aucune discipline ne peut se passer de compétence. L'histoire, par exemple, disparaît si l'on évacue les concepts de cause et de conséquence. Or l'usage de ces concepts est une compétence difficile à acquérir. »¹⁵²

4.1.1 Du point de vue dictionnaire

En l'inscrivant dans un lignage étymologique, la notion de compétence se rapporte essentiellement au sens découlant du latin « *compétentia* » centré précisément sur l'idée de « juste rapport »¹⁵³ qui signifie « *être en état convenable pour* »¹⁵⁴. En effet, et contrairement à ce sens, le terme de compétence peut exprimer une idée de rivalité, une idée peu usitée.

Outre ce sens étymologique, le terme de compétence, omniprésent dans le discours juridique et administratif depuis la période médiévale, était constamment lié à une idée de jugement et de reconnaissance vis-à-vis d'une institution (tribunal, juridiction...) ou de personnes dont il s'agit d'estimer les *capacités*.¹⁵⁵ Dès lors, la notion de compétence désignait « *une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées.* »¹⁵⁶. A ce sens s'ajoute, par extension, celui d' « *une connaissance approfondie reconnue qui confrère le droit de juger ou de décider en certaine matières.* »¹⁵⁷

¹⁵² Prost, A. « La trahison des clercs encore ». Le Monde, 22 /06/2000, cité par Véronique Castelloti in. La notion de compétence en langue. Notions en questions. n°06 Septembre 2000. ENS. Paris. p.9-18.

¹⁵³ Dictionnaire Le Petit Larousse. Bordas 1997.p.241

¹⁵⁴ Dictionnaire historique de la langue française et dictionnaire étymologique du français.

Robert

¹⁵⁵ Castelloti, Véronique. « Qui a peur de la notion de compétence ? ». In, Notions en question n°6, Septembre 2002. ENS. Lyon. 2002. p.10.

¹⁵⁶ Dictionnaire Le Petit Robert. 2000

¹⁵⁷ Ibid. 2000

4.1.2 Du point de vue psychologique

En psychologie le terme de compétence émerge dans les années cinquante notamment dans le champ de la psychologie cognitive et celui de la psychologie du travail. Dans cette perspective psychologique, la définition de la compétence s'articule essentiellement au tour d'une conception à la fois interne et individualiste dans la mesure où elle se réfère, selon une vision classique, aux potentialités du sujet. Par ailleurs, selon cette conception psychologique, la notion de compétence relève des ressources et des potentialités préexistantes et s'applique donc à

« L'ensemble des fonctions psychologiques supérieures, d'autre part tout développement de ces fonctions est conçu comme l'application-adaptation de capacités idéales aux contraintes et stimulations du milieu, c'est-à-dire comme un processus de réalisation partielle des potentialités intrinsèques d'un sujet. »¹⁵⁸

En effet, Ces fonctions et ces potentialités génératrices constituent

« Un système de connaissances, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification des problèmes, mais aussi leur résolution efficace. »¹⁵⁹

Il en découle que la compétence relève du domaine de l'inné et de l'intuitif ; elle se définit donc comme des « Ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire personnelle : elles permettent l'anticipation

¹⁵⁸ Bulea,(E) et Bronckart(J-P), « Pour une Re-définition de la compétence comme processus dynamique »,in : Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique, Genève.2005.p.191

¹⁵⁹ Ibid. p .194

des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. »¹⁶⁰

Cependant, dans le monde du travail et de la formation professionnelle, la compétence psychologique s'ouvre sur une vision un peu générale ; elle désigne « *des capacités plus générales et plus souples permettant de faire face à la variété des tâches et de prendre, en temps réel, de décisions d'actions adaptées.* »¹⁶¹

Aussi, faut-il signaler que réduire le sens de la compétence à une simple caractéristique innée n'exclue pas l'effet de l'extrinsèque résultant d'un rapport du sujet aux situations de travail et des moyens qu'il possède comme le montrent les propos de Samurçay et Pastré

« Nous donnerons [...] une définition opérationnelle de la notion de compétence, en la considérant comme un rapport du sujet aux situations de travail, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances dans et pour le travail. »¹⁶²

De même, Guillevic définit la compétence en la considérant comme « *L'ensemble des ressources disponible pour faire face à une situation nouvelle dans le travail. Ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances.* »¹⁶³

Ainsi conçue, la compétence peut donc permettre au sujet de s'adapter face aux difficultés et aux contraintes en gérant ses potentialités en fonction des moyens

¹⁶¹Bulea, E. et Bronckart, J-P,(2005), op.cit. , p.192.

¹⁶² Bronckart,(J-P),Bulea,(E) et Pouliot,(M) (2005). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Septentrion, France. p.196.

¹⁶³ Bulea, E. et Bronckart, J-P,(2005), op.cit.p.195.

qui lui sont disponibles et le contexte dans le quel se développe cette compétence.

4.1.3 Du point de vue sociologique

4.1.3.1 De la qualification vers la compétence

Dans la perspective sociologique, la notion de compétence se définit dans un premier temps par rapport au terme de qualification. Ce concept fondateur, développé depuis les années 1950 par les sociologues du travail (Pierre Naville, Georges Friedman, Alain Touraine), traduit deux conceptions différentes et souvent opposées. La première conception, celle de Friedman, est qualifiée de substantialiste et instrumentaliste dans la mesure où elle se focalise sur des aspects perceptibles et mesurables de l'action sociale. Dans ce sens, la qualification désigne « les qualités » qu'une personne doit acquérir et détenir pour faire un travail donné. »¹⁶⁴ . Il s'agit des caractéristiques et des propriétés techniques relatives soit au poste du travail ou au sujet –travailleur (connaissances, techniques, formation professionnelle, savoir-faire...). Selon cette conception

« La qualification ne peut jamais être saisie en elle-même. Elle se présente toujours comme un rapport et un rapport d'éléments multiples, hétérogènes...Fondamentalement, c'est un rapport entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale. »¹⁶⁵

Ainsi envisagée, la notion de qualification se réfère dans l'absolu à

« l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé». Dans une perspective plus précise, la qualification est définie comme « la

¹⁶⁴ Jonnaert.PH, (2009), compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. (2^e ed) .De Boeck :Bruxelles.p.13 .

¹⁶⁵Naville.P, (1956), « Essai sur la qualification du travail » .in, Recherche de sociologie du travail, n°1, Paris, p.129.

capacité individuelle de maîtriser une situation de travail donné en mobilisant son potentiel. »¹⁶⁶

Cependant, la seconde conception, dite relativiste, « prend en considération autant l'autonomie du sujet dans son action que les caractéristiques de la situation »¹⁶⁷. Elle rejette donc le fait de réduire la qualification qu'aux aspects techniques de la situation du travail. Dans cette perspective, Pierre Naville écrit :

« Il est indubitable que l'estimation purement technique de cette valeur est fallacieuse, et que c'est une estimation économique (en salaires, profits et revenus) qui s'y substitue le plus souvent ; estimation elle-même coiffée par des évaluations sociales de portée plus vaste »¹⁶⁸.

Selon ce sociologue, la qualification est « une opération sociale de classement entre des individus »¹⁶⁹. Autrement dit, il s'agit d'un critère de promotion et de valorisation sociale qui « accompagne la structuration de l'action. »¹⁷⁰. Cet accompagnement relève donc de deux niveaux : le niveau technique auquel se rapportent les moyens professionnels (formation, diplômes etc.) et le niveau de l'estimation sociale traduit essentiellement par les représentations sociales orientées vers le sujet-travailleur et son action sociale.

Par ailleurs, si le concept de qualification est fondamentalement dominé par la vision instrumentaliste, la compétence s'inscrit dans la perspective relativiste de l'action sociale. Une raison pour la quelle le terme de qualification est remplacé par celui de compétence. Selon cette conception relativiste, la compétence désigne « toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social. »¹⁷¹

¹⁶⁶ Jonnaert.Ph, (2009) op.cit.p.14 .

¹⁶⁷ Ibid, p.14.

¹⁶⁸ Naville. P,(1956).op.cit. p.130.

¹⁶⁹ Jonnaert.Ph,(2009). op.cit. p.14.

¹⁷⁰ Ibid. p.14.

¹⁷¹ Curchod, (P),Doudin, (P-A) et Lafortune,(L).(2007). Les transitions à l'école. Québec. p.83.

Aussi, dans le monde du travail et celui de l'entreprise, la compétence se définit-elle comme un critère selon lequel « *les personnes sont recrutées en fonction de leurs atouts, acquis au cours de leurs parcours professionnels et doivent négocier individuellement leur position dans l'institution et leur salaire* »¹⁷².

Autrement dit, la compétence relève du domaine de l'individualisme et de la singularité qui fait que l'action sociale est fortement tributaire des traits de reconnaissances caractérisant et valorisant un travail donné.

¹⁷² Sanchou, P. (2007). « Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels », in, Travail social et formation : Voies pour la professionnalisation. n°17. Université du Mirail, Toulouse. France. p.19

4.1.3.2 Qualification et compétence : Des frontières dichotomiques

Les fondements théoriques et définitionnels que nous avons proposés pour le concept de qualification et celui de compétence selon un point de vue sociologique montrent qu'il est difficile d'esquisser ou d'établir des frontières dichotomiques entre ces deux concepts en question. D'une part, les conceptions et les visions auxquelles ils se rapportent, s'interfèrent et donnent lieu à de nombreuses nuances. A ce niveau, on peut envisager un certain relativisme de la qualification et un ancrage instrumentaliste de la compétence. D'autre part, la continuité terminologique résultant essentiellement du caractère fondateur du concept de qualification permet de considérer que *« la compétence est une nouvelle forme de qualification encore émergente. Elle est une manière de qualifier »*¹⁷³.

Il reste cependant à souligner que la distinction entre la qualification et la compétence relève principalement d'une approche à la fois opérationnelle et actionnelle selon laquelle on stipule que

*« Si la qualification désigne ce qui ressort des ressources (en savoirs, savoir-faire, comportements, acquis par individu, que ce soit par formation ou par exercice, de diverses activités professionnelles, la compétence est la mise en œuvre de ces ressources en situation »*¹⁷⁴

En termes métaphoriques, *« la qualification est la boîte à outils que détient un salarié. La compétence désigne la manière d'utiliser correctement cette boîte à outils, de la mettre en œuvre »*¹⁷⁵

¹⁷³ Zarifian, (Ph).(2004).Le modèle de compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Liaisons, France. p.14.

¹⁷⁴ Ibid. p.13

¹⁷⁵ Ibid. p.13

4.1.4 Du point de vue ergonomique

La discipline ergonomique adopte à son tour le concept de compétence et le fait pénétrer dans son répertoire terminologique. En fait, le mérite revient principalement à Maurice de Montmollin (1984), considéré comme l'un des premiers ergonomes ayant introduit ce concept dans le paysage de l'ergonomie.

En l'inscrivant dans une perspective ergonomique, notamment celle de l'ergonomie cognitive, Maurice de Montmollin considère que la compétence représente un système préétabli de savoirs et de pratiques susceptibles d'organiser l'activité humaine. Il la définit comme

« Un ensemble stabilisé de savoirs et de savoirs-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. »¹⁷⁶

A la suite de Maurice de Montmollin, Jacques Leplat définit la notion de compétence par rapport à deux conceptions distinctes ; la première est behavioriste, la seconde est cognitive.

En ce qui concerne la conception behavioriste, la notion de compétence se définit par rapport au contexte dans lequel s'effectue une tâche. C'est au tour du couple tâche/contexte qu'émergent le sens, l'essence et la finalité de la compétence selon ce point de vue behavioriste. Quant à la conception cognitive, elle considère la compétence comme « une stratégie ». En ce sens, Jacques Leplat définit la compétence comme

« Un système de connaissances qui permettra d'engendrer des activités répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe

¹⁷⁶ De Montmollin, (M). (1984), L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive. Berne, Peter Lang .p.89

[...] Elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but.»¹⁷⁷

Ce qui implique que

« La compétence n'est pas (...) un état mais un processus dynamique puisqu'elle combine et reconstruit un ensemble d'éléments pour répondre à un objectif tout en s'adaptant aux contraintes et aux exigences du contexte. »¹⁷⁸

En fin, Selon la conception ergonomique, la compétence résulte de trois principales composantes : les savoirs théoriques qui relèvent du domaine de la connaissance, les savoir-faire provenant des démarches méthodologiques et des savoirs métacognitifs permettant, par le biais de l'expérience, la gestion et la maîtrise des connaissances.

4.1.5 Du point de vue éducatif et pédagogique

Dans le champ de l'éducation et de la pédagogie, la notion de compétence jouit d'un intérêt massif. De nombreux travaux et recherches faisaient de la compétence leur objet d'étude privilégié et montraient de ce fait son rôle dans la conception, la construction et l'amélioration de l'acte pédagogique.

Dans ce contexte, la notion de compétence se définit le plus souvent par rapport à celle de capacité, une notion sur laquelle nous reviendrons prochainement. Plus précisément et en termes définitionnels, la compétence désigne la transposition d' « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. »¹⁷⁹. Parallèlement à ce « transfert » de savoirs en situation pédagogique, qualifiée d'artificielle, s'impose la question

¹⁷⁷ Aubrey,(J) et al.(1993).in « Savoir et pouvoir ». PUF, Paris, p.26.

¹⁷⁸ Audigier,(F) et Tutiaux-Guillon,(2008). Compétences et contenus : les curriculums en questions. De Boeck, Bruxelles. p.35.

¹⁷⁹ Meirieu,(PH),(1991).Apprendre...oui, mais comment ?,Paris, ESF, 8^e éd. p.181.

des objectifs pédagogiques auxquels se rapporte la compétence. A cet égard, Louis D'Hainaut définit la compétence comme

« Un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. »¹⁸⁰

Par ailleurs, en l'inscrivant dans une optique actionnelle postulant que l'activité pédagogique débouche nécessairement sur une action manuelle ou intellectuelle, Phillippe Pernoud (2000) propose une définition de la notion de compétence en la considérant en tant qu'

« Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. »¹⁸¹

De même, Pratte Marielle rejoint cette conception actionnelle de la compétence et montre que le sens de *« la compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action. »¹⁸²* Cette dimension actionnelle fait qu' *« une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »¹⁸³*

Par extension disciplinaire, la notion de compétence attire aussi l'attention des formateurs. Selon eux, la compétence constitue tout ce qui *« permet d'agir*

¹⁸⁰ D'Hainaut, (L), (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, 5e éd. p.472.

¹⁸¹ Perrenoud, (PH). (2000). « Construire des compétences, tout un programme », Vie pédagogique, n°112. Sep-Oct. pp.16-20.

¹⁸² Pratte, (M), (2002). « Enseigner : un acte professionnel en pleine éducation », Vol.16, n°2. Pédagogie collégiale, pp.17-25.

¹⁸³ Tardif, (J). (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Education, Montréal. p.22.

et /ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée »¹⁸⁴. De même, en se référant particulièrement aux savoirs, la compétence se définit comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donnés. »¹⁸⁵

De plus, en s'attachant au rôle promoteur de la compétence, le parlement européen s'intéresse à la question des compétences clés pour l'éducation et de la formation et définit en 2006 la compétence comme étant « une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. »¹⁸⁶. C'est autour de cette définition que viennent se greffer les modalités, les perspectives et les horizons d'intervention de la notion de compétence dans les différents domaines notamment dans le contexte d'enseignement /apprentissage des langues auquel se rapporte notre recherche.

¹⁸⁴Carre, (P) et Caspar,(P), (1999).Traité des sciences et techniques de la formation. Dunod, Paris.p.175

¹⁸⁵Le Boterf, (G), (1994).De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Editions d'organisation, Paris. p.43.

¹⁸⁶Parlement européen,(2006), Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, in. <http://lex.europa.eu/legal-content/FR/> consulté le 04/07/2010.

4.2 Notion de compétence et terminologie annexe

Les différentes définitions que nous avons proposées témoignent essentiellement du caractère interdisciplinaire, voire polysémique de la notion de compétence. Cet ancrage disciplinaire fait apparaître une multitude de termes annexes entrant en usage permanent avec celui de compétence. Par conséquent, des rapports de sens se produisent et donnent lieu à de nombreuses nuances, convergences et divergences terminologiques. Cette coprésence terminologique appelle de notre part le recours à la définition des termes annexes de la notion de compétence dans le but de déterminer les types de relations qui s'y rapportent et de savoir dans quelle mesure une interchangeabilité pourrait avoir lieu.

4.2.1 L'aptitude

L'aptitude est définie en tant qu' « une qualité que possède un individu pour exécuter une tâche donnée. Cette qualité peut être utilisée, mise au profit comme elle peut ne pas l'être »¹⁸⁷. Ce qui explique que l'aptitude relève du caractère volontaire car elle est soumise à la disposition de celui qui la possède comme l'explique le dictionnaire de Larousse définissant l'aptitude comme « la disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose »¹⁸⁸. En ce sens, la notion de l'aptitude est très proche de celle de compétence et peut donc la servir. Cependant, il convient de signaler que si la notion d'aptitude est étroitement limitée au naturel et à l'inné, la compétence est principalement associée à l'action à travers de la quelle ce naturel peut se manifester.

4.2.2 La capacité

Comme nous l'avons vu, la notion de capacité est omniprésente dans le répertoire définitionnel relatif à la notion de compétence. Elle désigne « l'ensemble des ressources cognitives intériorisées et transformées par un

¹⁸⁷ Fotso,(F),(2011). De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences. L'Harmattan : Paris. p.32.

¹⁸⁸ Dictionnaire le Petit Larousse.

*individu pour faire face à des situations-problèmes qu'il rencontre dans la vie. »*¹⁸⁹

C'est ainsi que la capacité et la compétence se considèrent comme deux termes interchangeable et complémentaires dans la mesure où ils traduisent et recouvrent la même réalité : *« ce pouvoir d'exercer une activité, d'assumer une tâche. »*¹⁹⁰

Par ailleurs, en contexte pédagogique et éducatif, les définitions des notions de compétence et de capacité peuvent esquisser des traits de nuances entre ces deux concepts. Dans cette perspective, Cardinet montre qu' *« en tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation. »*¹⁹¹. Cela signifie que la capacité constitue une partie intégrante de la compétence. De plus, par rapport à l'ancrage disciplinaire et cognitif, la capacité est définie comme *« une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. »*¹⁹². Alors que la compétence, comme nous l'avons déjà signalé, est déterminée par son ancrage dans un champ cognitif et notionnel spécifique. En ce sens s'ajoutent les propos de Gillet confirmant que *« sur le plan pédagogique, par capacités, nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer aussi en d'autres situations que celle de la compétence. »*¹⁹³

4.2.3 L'habileté

Privilegiée dans le contexte québécois, la notion d'habileté désigne une qualité propre à tout ce qui est fait par adresse ou par intelligence. Elle est spécifique et limitée à une tâche précise contrairement à la compétence conçue comme *« une expertise plus vaste »* qui se rapporte à un champ divers de connaissances, de capacités et de ressources. Autrement dit, l'habileté

¹⁸⁹ Fotso,(F),(2011), op.cit. p.32.

¹⁹⁰ Ibid. p.33.

¹⁹¹ Cardinet,(J),(1988). Evaluation scolaire et pratique. De Boeck. p.133.

¹⁹² Meirieu,(PH),(1988). Apprendre oui, mais comment ? ESF éditeur. p.154.

¹⁹³ Gillet, (P). (dir.), (1991). Construire la formation. ESF éditeur. p.78.

«fait référence à l'astuce, la clairvoyance, la dextérité, l'ingéniosité, le tact, la fluidité et la promptitude dans l'exécution d'une tâche, il faut reconnaître qu'elle est plus sectorielle et limitée à un domaine (...),alors que la compétence est la capacité à activer à tout moment les connaissances et habiletés disponibles devant une situation nouvelle qui demande une réponse. »¹⁹⁴

Ces propos montrent donc que *« l'habileté étant une tactique, est incluse dans la compétence qui est une stratégie »¹⁹⁵*. En ce sens, l'habileté peut être considérée comme un moyen qui conduit à la reconstruction de la compétence.

4.2.4 Le savoir-faire

Loin de sa conception didactique à la quelle nous intéresserons plus tard, la notion de savoir-faire désigne *« une habileté à résoudre les problèmes pratiques ; c'est une compétence, une expérience dans l'exercice d'une activité artistique ou intellectuelle. »¹⁹⁶*. De ce fait, elle *« apparaît comme une notion interchangeable avec la notion de compétence »¹⁹⁷* et s'ajoute donc à son répertoire terminologique annexe pour caractériser une compétence à l'état pratique. Mais, il faut rappeler que si la notion de savoir-faire est fondée au tour de cet ancrage pratique, la notion de compétence, plus complexe, s'ouvre sur les connaissances théoriques.

4.2.5 Schème et habitus

Le schème est un concept introduit par la psychologie cognitive, notamment dans les travaux de Kant et Piaget, et intégré par la suite dans le discours éducatif et pédagogique. Selon la conception piagétienne, la notion de schème est conçue par rapport à deux optiques. La première, dite opératoire, considère le schème comme une *« totalité dynamique organisée »*. Le schème est donc défini en tant que *« la trame qui permet*

¹⁹⁴ Kabeya,(PK),(2014).Développer les compétences des apprenants dès l'école. Repenser et changer le système éducatif congolais à partir de la base. Libreauniversitaria : Italie .p.33.

¹⁹⁵ Bordignon, (G).in. Ibid. p.33.

¹⁹⁶ Dictionnaire Robert,(1991).in. Fotso,(F) ,(2011),op.cit. p.45.

¹⁹⁷ Ibid. p.45.

de construire une combinaison dynamique des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture etc.) »¹⁹⁸. Quant à la seconde, qualifiée d'actionnelle, elle envisage le schème par rapport à « ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il ya en commun aux diverses répétitions ou applications de la même action »¹⁹⁹. C'est cet aspect générateur des schèmes que les sociologues l'appellent l'habitus défini comme étant le « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites. »²⁰⁰. Ainsi nommés et envisagés, les schèmes constituent

« Un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations, d'actions et rend possible l'accomplissement des tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques des schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. »²⁰¹

Par ailleurs, à cette conception piagétienne à la fois dynamique et opératoire des schèmes s'ajoute la conception de Vergnaud mettant l'accent sur leur caractère universel, fonctionnel, adaptatif, voire cognitif. Selon l'auteur, la notion de schème est définie comme « l'organisation invariante de la conduite pour une classe définie de situations donnée »²⁰². Il distingue deux catégories de situation :

¹⁹⁸ Le Boterf, G. (2000), op.cit.p.70.

¹⁹⁹ Piaget, J. (1973). Biologie et connaissance. Paris, Gallimard. p.23.

²⁰⁰ Bordieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève, Droz.p.209.

²⁰¹ Ibid.pp.178-179.

²⁰² Vergnaud,G.(1990). « La théorie des champs conceptuels ».in, Recherche en didactique des mathématiques, vol.10.n° 23.p.136.

- 1- La première catégorie : Le sujet dispose les compétences nécessaires au traitement de la situation. Dans ce cas la situation est organisée par un schème unique ou élémentaire.

- 2- La seconde catégorie : Le sujet ne dispose pas de compétences nécessaires pour faire face à la situation. Par conséquent, il est appelé à mettre en œuvre plusieurs schèmes.

En fait, c'est par rapport à cette classification qu'apparaît la relation entre les schèmes et les compétences. Dans cette perspective, François Fotso souligne le fait que la compétence n'est pas un simple schème en affirmant qu'elle

« Instrumentalise un ensemble de schèmes, car un schème est une totalité constituée qui sous-tend une action ou une opération d'un seul tenant. Une compétence d'une certaine complexité met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'actions qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des générations, l'estimation des probabilités, l'établissement d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, la recherche d'informations pertinentes, la formation d'une décision, etc. »²⁰³

Cela montre également que le développement des compétences passe nécessairement par la stimulation des schèmes comme l'annonce Perrnoud dans ses propos sur les compétences professionnelles :

« développer des compétences professionnelles ne se résume pas à enrichir la palette des savoirs dont dispose le sujet, mais consiste surtout à faciliter l'émergence ou le renforcement de schèmes permettant la mise en œuvre de ces savoirs dans l'action »²⁰⁴.

²⁰³ Fotso, F. (2011). Op.cit. p.48.

²⁰⁴ Perrnoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris, ESF .p.89.

4.3 Les caractéristiques de la notion de compétence

« Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action » (Le Boterf, 1994)²⁰⁵

La notion de compétence apparaît comme révélatrice d'une hétérogénéité à la fois théorique et pratique due essentiellement à ses différentes acceptions et à ses multiples usages. L'identifier dans ce contexte hétérogène s'avère donc comme une tâche complexe et difficile. Dans une telle situation s'impose le recours à la question des caractéristiques permettant de circonscrire le champ relatif à ce que l'on peut considérer comme « compétence ».

Rappelons, toutefois, que nous continuons au long de ce chapitre, comme nous l'avons déjà avancé, à inscrire la notion de compétence dans une perspective générale ; raison pour laquelle nous nous intéressons ici aux caractéristiques principales communes aux différentes disciplines.

4.3.1 Caractère mobilisateur

Les différentes définitions et les divers usages de la notion de compétence se mettent d'accord sur le fait que « la compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources : des connaissances, des savoirs d'expériences, des

²⁰⁵ Le Boterf, in. Moore, D. Castellotti, V. (2008). La compétence plurilingue : regards francophones. Peter Lang. p.14.

schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc. »²⁰⁶. En dehors de cette mobilisation, elle n'est qu'une simple qualité latente et inerte car « *il ne suffit pas de disposer des ressources, mais l'essentiel est la mobilisation même des ressources : les identifier, les combiner, les mobiliser de manière autonome, les transférer à des situations de la vie courante* »²⁰⁷. En outre, c'est grâce à ce caractère mobilisateur que

« L'individu peut être considéré comme constructeur de ses compétences. Il construit ses compétence en combinant et en mobilisant un double équipement des ressources : les ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expériences etc.) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnelles, réseaux documentaires, banques de données etc.) »²⁰⁸.

Ces propos annoncent clairement que la compétence constitue un concept qui se positionne communément par rapport à une logique constructiviste dans la mesure où « *elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources(...), elle n'est pas de l'ordre de l'application mais de la construction* ».

4.3.2 Caractère actionnel

Au long du panorama définitionnel que nous avons proposé pour la notion de compétence émerge la dimension actionnelle d'une telle notion. Dans ce sens, Leplat (J) et Montmollin précisent que « *la compétence s'éprouve dans l'action et, comme le souligne l'ergonomie, elle est toujours une compétence à agir : les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, de ses*

²⁰⁶ Gerard, F-M et Roegiers, X. (2009). Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser. De Boeck, Bruxelles. p.61

²⁰⁷ Paquay, L. (2000). op.cit. p.140.

²⁰⁸ Davers, F. (2009). Dictionnaire des sciences humaines. S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Septentrion, France. p.112.

activités »²⁰⁹. De même, Le Boterf (G) montre qu'une compétence débouche nécessairement sur une action. Il la considère comme un processus et une dynamique en soulignant le fait que

*« La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit pas ni à un savoir ni à un savoir-faire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélateur du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, d'avantage qu'un état ».*²¹⁰

A travers ces propos s'articule et se cristallise la relation d'interdépendance entre la compétence et l'action dont le principe s'exprime par le fait que « ce n'est que par l'action que la compétence se met au jour »²¹¹. En fait, ce caractère actionnel et opératoire se traduit essentiellement par un devoir-agir faisant de la compétence une caractéristique principale de l'activité humaine. Ainsi envisagée, « la compétence est le résultat d'une action, qui se met en œuvre sous la forme d'une prise d'initiative, d'une prise de responsabilité d'un individu dans une situation de travail donnée »²¹².

Il en ressort que l'action est totalement déterminante de la compétence en situation. Dans cette perspective Philippe Zarifian montre que l'action en situation professionnelle s'impose pour que « la compétence puisse s'exprimer, se mobiliser, s'acquérir, se développer, être évaluée et reconnue (il ne s'agit

²⁰⁹ Leplat, J et Montmollin. in Dejoux, C et Dietrich, A. (2005). Management par les compétences. Pearson : France. p.98.

²¹⁰ Le Boterf, G. (1994), in Bronckart, J-P, Bulea, E et Pouliot, M. (2005). op.cit.p.196.

²¹¹ Ardouin, T. « Pour une épistémologie de la compétence », in Astolfi, J-P. (2004). Savoirs en action et acteurs de la formation. Université de Rouen.p.38.

²¹² Zarifian, Ph. (2004). op.cit. p.98.

donc pas de connaissances ou savoirs conceptuels en l'état, acquis en formation. « La preuve » par l'action en situation professionnelle est incontournable »²¹³. Selon ce même auteur, l'individu devient alors

*« Un acteur de son développement de compétences, la personne doit « vouloir faire », vouloir agir pour développer ses compétences. La compétence résulte d'une démarche propre de l'individu, une démarche engageante, qui peut également lui permettre de (re)trouver de l'intérêt à son activité en lui donnant de la valeur »*²¹⁴.

Particulièrement, c'est autour de ce couple compétence /action que la présente recherche fonde sa démarche expérimentale. D'abord, les pratiques de classe doivent mettre en évidence cette dimension actionnelle de la compétence et sa contribution dans la construction et le développement de l'acte d'enseignement / apprentissage du FLE en contexte universitaire. Ensuite, cet ancrage dynamique de la compétence doit faire sortir l'activité pédagogique de la visée à la fois épistémologique et cognitive pour l'intégrer dans une logique du faire-agir, voire du devoir-agir. Par rapport à cette perspective de recherche, la notion de compétence est conçue comme « un savoir en usage [...], une totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est à dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences »²¹⁵.

D'ailleurs, cette mise en relief de l'action, que cette recherche tente à opérer, se situe au centre de ce qu'on appelle le savoir d'action. Ce concept, sur lequel nous reviendrons prochainement, est introduit, dans un premier temps, dans le champ du travail et celui de la formation pour être utilisé par la suite dans le monde de l'enseignement. À ce niveau, « la compétence est (...) inséparable de la possibilité d'agir ou d'exécuter une tâche complexe »²¹⁶. Cela explique que

²¹³ Ibid. p.98.

²¹⁴ Ibid. p.98.

²¹⁵ Malglaive, G. (1990).in Bronckart, J-P, Bulea, E et Pouliot, M. (2005).op.cit. p.196.

²¹⁶ Fotso, F. (2011).op.cit. p.25.

« Les diverses ressources sont alors mobilisées par l'apprenant en vue de la production d'une action ou de la résolution d'un problème qui est significatif pour lui c'est-à-dire qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne »²¹⁷.

4.3.3 Caractère contextuel

Il s'agit ici de la situation dans laquelle s'inscrit une compétence. Toute compétence est donc liée à un contexte précis comme le montrent François-Marie Gerard et Xavier Roegiers soulignant que la compétence « (...) se structure dans la relation avec un contexte »²¹⁸. En d'autres termes, elle est « contextualisée, tributaire des conditions dans lesquelles elle se structure »²¹⁹. Ces conditions constituent la famille de situations²²⁰ à laquelle se rapporte la compétence.

En effet, cette relation avec le contexte donne à la compétence un caractère interactif confirmant le fait qu'« une compétence est (...) indissociable des contextes dans lesquels elle peut être mobilisée ou dont elle permet la maîtrise et ces contextes sont toujours socialement situés »²²¹.

4.3.4 Caractère finalisé

Une compétence est qualifiée de finalisée dans la mesure où elle rompt avec toute sorte de gratuité. Cela veut dire que la compétence est envisagée par rapport à un objectif, à une finalité. Dans cette perspective, François-Marie Gerard et Xavier Roegiers (2009) insistent sur la finalité de la compétence et sa réflexion sur l'individu en explicitant son ancrage social en contexte scolaire. Ils soulignent qu'

²¹⁷ Ibid. p.25.

²¹⁸ Gerard,F-M et Roegiers,X.(2009).op.cit. p.63.

²¹⁹ Ibid. p.63.

²²⁰ Le terme de famille de situations désigne « un ensemble de situations équivalentes, c'est-à-dire qui ont le même niveau de difficultés et qui sont, chacune, le témoin de la compétence ». Cette définition est citée par François Fotso dans son ouvrage intitulé « De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences ».

²²¹ Legendre,M-F : « Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation » in, Jonnaert,PH et M'Batika,A. (2004). Les Réformes curriculaires. Regards croisés. Presse de l'Université du Québec. p.32.

« Elle a une fonction sociale, une utilité sociale, l'expression « fonction sociale » étant prise dans le sens large du terme, dans le sens de porteur de sens à l'apprenant. Les ressources diverses sont mobilisées par l'apprenant en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa vie professionnelle ou dans sa vie quotidienne, mais qui, en tout état de cause, présente un caractère significatif pour lui »²²².

Il en découle que la compétence relève à la fois du domaine de l'intégration par les possibilités qu'elle opère dans la résolution des problèmes et de celui de la construction par les faits réflexifs qu'elle peut engendrer au cours de sa structuration.

En somme, de telles caractéristiques ressort la complexité des rapports de la notion de compétence dans la mesure où

« elle n'a de sens que par rapport à l'action, au but poursuivi par cette action et au contexte dans lequel elle s'inscrit. Elle se reconnaît tant dans son rapport à l'action dans laquelle elle s'actualise que dans son rapport au contexte qui lui confère un caractère interactif. On ne possède donc une compétence en général, mais on est compétent pour résoudre un ensemble de problèmes dans un certain répertoire de situations, d'où l'importance d'identifier les « familles de situations » auxquelles correspondent les compétences »²²³.

²²² Gerard,F-M et Roegiers,X.(2009).op.cit.p.62.

²²³ Legendre,M-F. « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? » in, Audigier,F et Tutiaux-Guillon,N.(2008), De Boeck :Bruxelles. p.34.

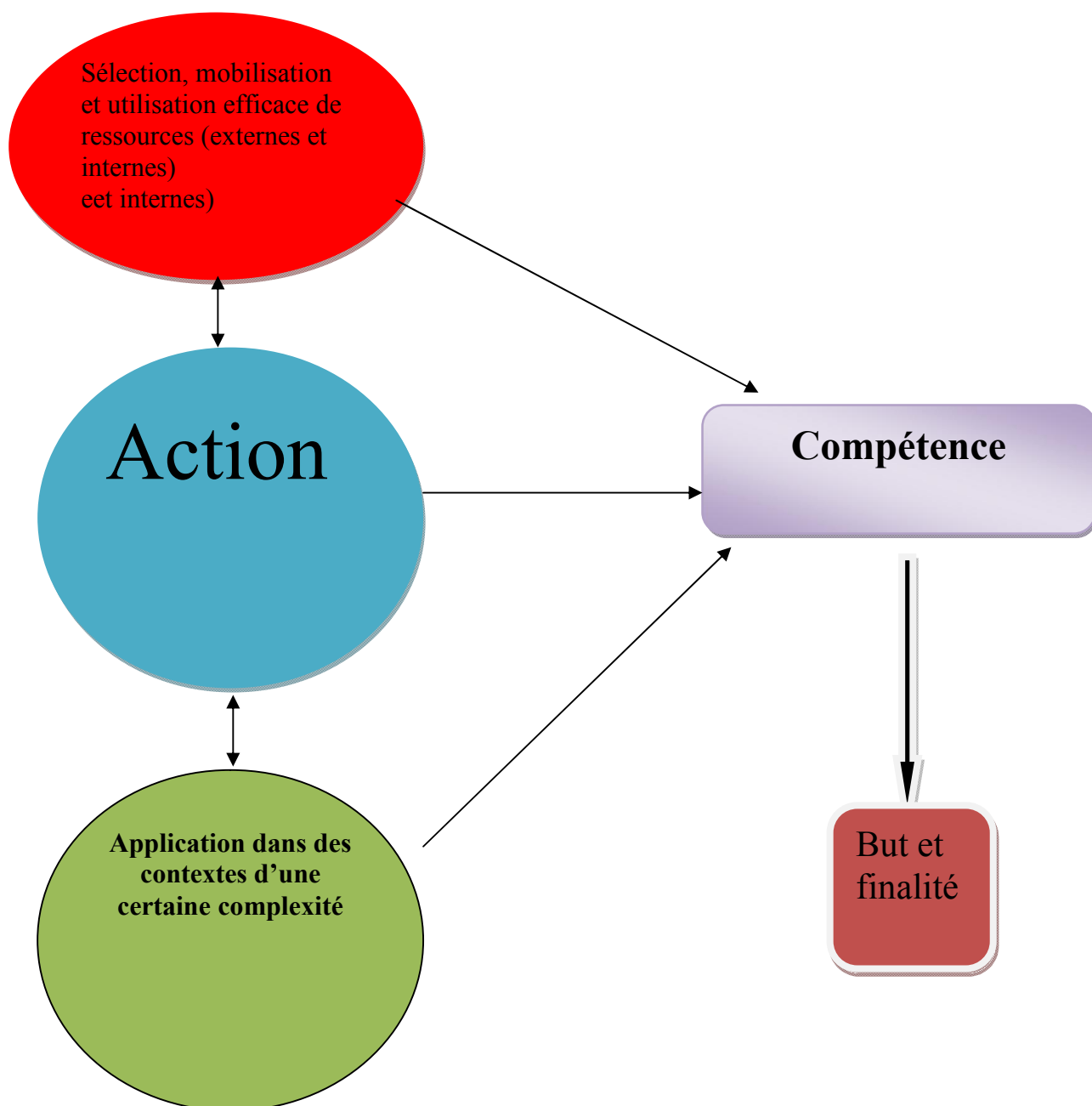


Figure 01 : Schéma interactif de la compétence : Mobilisation, action, contexte et but²²⁴)

²²⁴ Schéma inspiré de celui apparu dans www.pedagoghy.profweb.ca consulté le 22 /08/2009.

4.3.5 Caractère évolutif

La compétence est dite évolutive dans la mesure où elle « (...) n'est pas un état, mais le résultat d'une construction de nature à la fois personnelle et sociale, combinant des apprentissages de divers ordres, aussi bien théoriques qu'expérientiels »²²⁵.

Cela implique que

« la compétence n'est pas seulement consommatrice mais productrices de savoirs. Elle évolue en élargissant et en diversifiant son champ d'action dans et par les situations de travail qui amènent les acteurs à élaborer des solutions inédites aux problèmes qu'ils rencontrent »²²⁶.

Ainsi, la notion de compétence, par ce caractère évolutif, producteur et constructeur, se situe pleinement dans une perspective constructiviste et génératrice car

« elle prend nécessairement les ressources existants qui sont appelées à se développer et à interagir les une avec les autres. De même qu'un système peut devenir un sous-système à l'intérieur d'une organisation plus complexe, de même, une compétence peut devenir une compétence d'une compétence de niveau supérieur »²²⁷.

Ce caractère évolutif de la compétence exige préalablement l'organisation et la structuration des ressources préexistantes soumises à la fois au pouvoir de l'action et à l'effet du contexte. C'est pourquoi

« l'évolution de la compétence ne peut donc se réduire à un simple cumul de savoirs puisqu'elle implique une réorganisation constante des acquis antérieurs rendant seule possible l'intégration de nouvelles connaissances. Une compétence est donc toujours

²²⁵ Audigier,F et Tutiaux-Guillon,N.(2008).op.cit. p.36.

²²⁶ Ibid. p.36.

²²⁷ Jonnaert,PH et M'Batika,A.(2004).op.cit..32.

susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés et cette évolution ne peut se faire sans un minimum de restructuration ou de réorganisation »²²⁸.

4.3.6 Caractère évaluable

Une compétence se définit, se structure, s'identifie et se mesure par rapport à une évaluation. Cette dernière s'effectue par la détermination des critères, structurés souvent en grilles d'évaluation, qui rendent la compétence une notion mesurable. En effet, en termes de jugements Cécile Déjoux et Anne Dietrich affirment qu'

« il n' ya pas de compétence sans jugement de compétence d'une autorité habilitée. Si elle est définie comme une relation de convenance entre une situation et un comportement, si les formes qui conviennent sont contingentes, alors la compétence relève de la convention, des normes en vigueur »²²⁹.

Par ailleurs, concevoir la compétence par rapport à ce caractère évaluable permet de la ressortir du cadre théorique et l'inscrire donc dans une optique pratique conduisant à l'interprétation, voire la compréhension des phénomènes et des résultats auxquels elle se rapporte. De ce fait, la notion de compétence devient, par cette tangibilité, un outil d'analyse susceptible de porter sens à toute activité humaine.

²²⁸ Ibid. p.31.

²²⁹ Déjoux, C et Dietrich, A.(2005).op.cit. p.98.

4.4 Notion de compétence et flux typologique

Située au carrefour disciplinaire, la notion de compétence génère une diversité typologique remarquable. De nombreux types de compétence apparaissent et marquent donc le contexte dans lequel évolue cette notion en question. En fait, cette diversité typologique témoigne d'une classification fondée sur différents critères traduisant un ancrage disciplinaire, théorique et épistémologique de la notion de compétence. Nous essayons, ici, de déterminer les principaux critères et les types de compétences auxquels ils correspondent.

4.4.1 Critère générateur

En se basant sur le critère générateur selon lequel une compétence se situe dans une hiérarchisation de surfaces génératrices, les psychologues du travail proposent leur modèle de compétences articulé autour de trois types de compétences interdépendants :

1-Compétences génériques fondamentales : Ces compétences constituent les compétences de base auxquelles se rattachent les autres compétences. Il s'agit des compétences « *servant d'assise aux autres* »²³⁰.

2-Compétences génériques liées à l'exercice général de la profession : ce sont les compétences associées au domaine de pratique de la compétence. Elles « *servent de base au développement de connaissances et d'habiletés spécifiques.* »²³¹

3-Compétences spécifiques : Il s'agit des compétences « *prenant la forme de connaissances et d'habiletés, qui permettent aux compétences plus fondamentales de prendre une forme adaptée à chacun des domaines de pratique de la profession* »²³².

²³⁰Delobbe,N, Karnas,G et Vandenberghe,Ch.(2003). Développement des compétences, investissement professionnel et bien être des personnes. (V1) Evaluation et développement des compétences au travail. Presses universitaires de Louvain : Belgique. p.56.

²³¹ Ibid.p.54.

²³² Ibid.p.54.

De même, par rapport à cette perspective génératrice, Jean-Marie de Ketelle s'intéresse à la typologie des compétences en contexte scolaire ; il distingue deux types de compétences :

1-Compétence de base : C'est la compétence fondamentale à laquelle dépendent les compétences ultérieures. « *Il s'agit d'une compétence dont la maîtrise préalable est requise pour permettre à un apprenant de réaliser d'autres apprentissages dans lesquels cette dernière joue un rôle de pré-requis* »²³³.

2-Compétence de perfectionnement : Ce type de compétence désigne « *une compétence qui se construit à un moment donné du processus de formation d'un sujet sans pour autant être indispensable pour la suite des apprentissages* »²³⁴.

Ainsi, dans une perspective des relations entre la compétence et la discipline, on peut distinguer deux autres types de compétences :

1-compétences disciplinaires ou intra-disciplinaires : désignent la mobilisation de ressources en vue de résoudre « des problèmes spécifiques liés à la discipline ».

2-Compétences transversales ou transdisciplinaires : elles « *peuvent être exercées dans plusieurs disciplines, voire dans toutes les disciplines* ». ²³⁵ De plus, comme facilitatrices et génératrices, ces compétences « *sont construites à l'occasion de la découverte des compétences disciplinaires* »²³⁶.

²³³ De Ketelle, J-M.cité par Fotso,F.op.cit. p.29.

²³⁴ Ibid.p.30.

²³⁵Socles de compétences. in, <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>. Consulté le 13/08/2009.

²³⁶ Ibid.

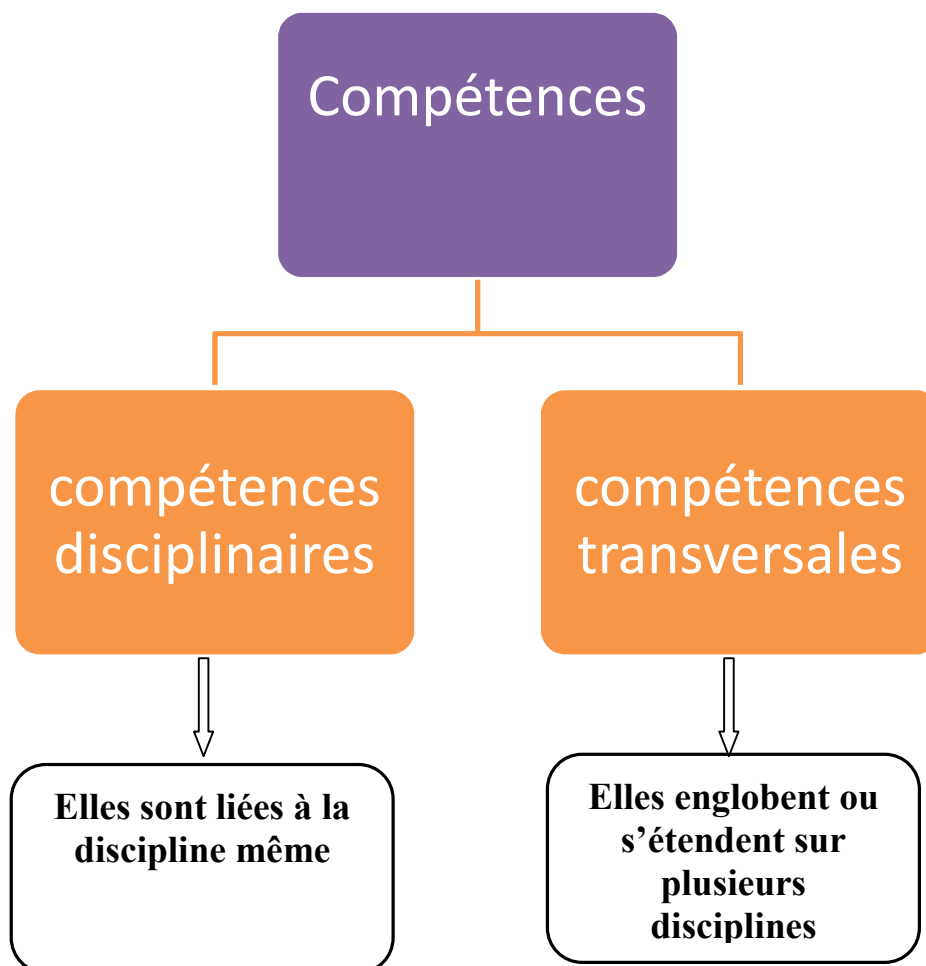


Figure 02 :Compétences disciplinaires et compétences transversales²³⁷

²³⁷www.hainaut.be/enseignement/Formations/bp/Documents/pédagogie/documents/documents/Ctn_compétences. Consulté le 23/08/2009.

4.4.2 Critère du « savoir »

Dans une perspective générale, la compétence peut se définir par rapport à la nature des ressources et des savoirs qu'elle mobilise. A cet égard, une typologie liée à ce critère du « savoir » caractérise les différents champs relatifs à la notion de compétence.

1. Typologie de Katz

En effet, Robert .L Katz envisage une typologie qui se rapporte respectivement au savoir, au savoir-faire et au savoir être. Il distingue trois types de compétences²³⁸ :

1-Les compétences conceptuelles : (analyser, comprendre, agir de manière systématique).

2-Les compétences techniques : (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité).

3-Les compétences humaines :(dans les relations intra et interpersonnelles).

2. Typologie de Guy Le Boterf

Guy Le Boterf articule sa classification des compétences au tour des savoirs en proposant six types de compétences²³⁹ :

1-Savoirs théoriques :(savoir comprendre, savoir)

2-Savoirs procéduraux : (savoir comment procéder)3-Savoir-faire procéduraux :(savoir procéder, savoir opérer)

4-Savoir-faire expérientiels :(savoir y faire, savoir se conduire)

5-Savoir-faire sociaux : (savoir se comporter, savoir se conduire)

²³⁸Katz,R-L.(1974). « Skills of an effective administrator »,in. Harvard Business Review.Vol.51.p.91.

²³⁹ Le Boterf,G.(2006).Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. (4^e éd).Editions d'Organisation. p.131.

6-Savoir-faire cognitifs :(savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre)

Une **compétence** est une mobilisation d'un ensemble de
[savoirs – savoir-faire – savoir-être]
et de ressources de l'environnement dans une situation professionnelle plus ou moins complexe.

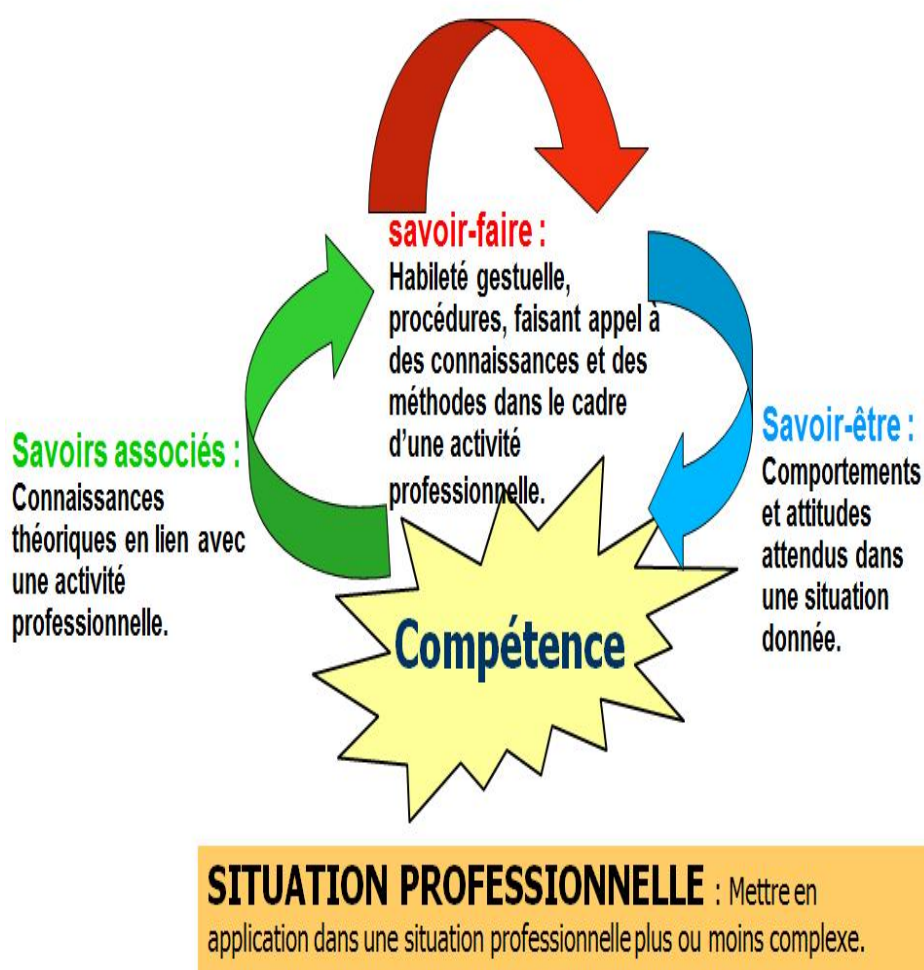


Figure03 /Compétence et interaction des savoirs²⁴⁰

²⁴⁰ http://blogs.etable.ac-caen.fr/ienfc/public/Referentiels/Doc_CCF_et_referentiel.pdf consulté le 22/08/2009.

4.4.3 Critère relationnel

Ce critère relationnel renvoie essentiellement aux différentes relations que tisse un individu au cours de la structuration d'une compétence. Ces relations sont propres au comportement, à l'activité, à l'environnement et à la discipline.

1. Typologie de Nicole Tremblay

Dans sa typologie, Nicole Tremblay distingue quatre compétences clés de l'autoformation²⁴¹.

1-Compétence adaptative : tolérer l'incertitude

2-Compétence sociale : établir un réseau de ressources

3-Compétence pratique : réfléchir sur l'action et dans l'action

4-Compétence métacognitive : se connaître comme apprenant

2. Typologie de Claude Fluck

Claude Fluck élabore son modèle de compétence, qualifié d'exhaustif, appelé « la Roue des compétences » schématisant les référentiels de compétences communes à toutes les structures (Figure 03). Il distingue quatre types de compétences :

1-Les compétences techniques : ce type de compétences englobe les connaissances théoriques, les méthodes et outils, les règles et procédures et les savoir-faire.

2-Les compétences organisationnelles : ces compétences renvoient à la gestion du temps, de l'espace, des informations et du projet.

3-Les compétences relationnelles : ces compétences font référence à trois dimensions : les capacités d'expression écrite et orale, les compétences

²⁴¹Tremblay,N.(1996). « Quatre compétences-clés pour l'autoformation » in, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Vol, 39.n°1-2.pp.153-176.

relationnelles en interaction et les compétences managériales liées aux équipes et aux réseaux.

4-Les compétences d'adaptation : ces compétences permettent de maîtriser les situations immédiates et les temps de l'évolution. Elles contribuent également dans le contrôle du transfère des savoir-faire acquis.

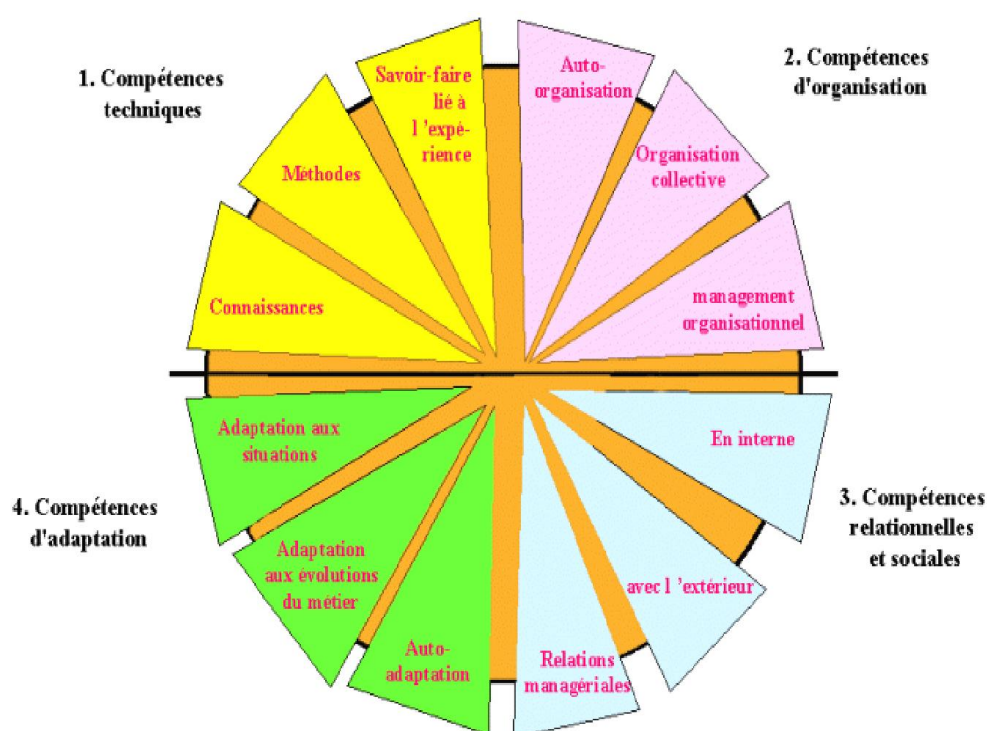


Figure 04 / « La Roue des compétences » de Claude Fluck²⁴²

²⁴² Schéma paru dans www.fluck-competences.com/methodologie/roue-des-competences.html. Consulté le 23/08/2009.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il s'est avéré que l'assise théorique que nous avons donnée à la notion de compétence montre combien cette notion, si complexe et polysémique, est au centre de nombreuses préoccupations relevant de divers champs et disciplines. En effet, ce caractère pluridisciplinaire constitue un articulateur principal pour sa maîtrise grâce au répertoire définitionnel, notionnel et terminologique auquel elle correspond. En suite, c'est par rapport à son ancrage dans une perspective constructrice et formatrice, faisant de l'action sa propre finalité, qu'une telle notion devient une force motrice, voire prometteuse de l'activité humaine. En fin, la notion de compétence traduisant des savoirs cognitifs, comportementaux et procéduraux doit conduire à un état de positivisme dont la maîtrise dépend essentiellement à la mise en équilibre des fondements théoriques et des données pratiques relatifs à cette notion en question. C'est pourquoi, s'impose la nécessité d'explorer des pistes méthodologiques susceptibles de faire « travailler », « manipuler » et « mesurer » la notion de compétence afin de montrer son pouvoir illustratif et évaluatif découlant de sa tangibilité ; un objectif que cette recherche tente et prétend concrétiser en s'intéressant à la compétence communicative dans ses rapports avec la compétence linguistique en contexte universitaire qualifié de périphérique.

CHAPITRE 05

**LA NOTION DE COMPETENCE :
DE L'EMERGENCE EN LINGUISTIQUE A L'ANCRAGE EN
DIDACTIQUE DES LANGUES
PERSPECTIVES THEORIQUES**

5.1 La compétence linguistique : cadre théorique

Limiter la notion de compétence linguistique à la logique épistémologique ou à l'innéité absolue, c'est occulter la réalité que devrait recouvrir une telle notion dans le champ des sciences du langage et celui de la didactique des langues. En effet, si dans ce chapitre nous nous penchons sur la notion de la compétence linguistique, c'est parce qu'elle constitue, par ses genèses, une notion de référence qui a pu jalonné d'autres orientations théoriques et suscite, par sa spécificité, les débats qui se rapportent à l'approche actionnelle dont les principes et les fondements sont d'une grande importance dans le domaine de l'acquisition des langues. C'est par rapport à ces éléments constatifs que nous envisageons ce cadre théorique relatif à la notion de compétence linguistique.

5.1.1 La notion de compétence linguistique : au delà de la dichotomie saussurienne

Sans doute, c'est à partir du paysage dichotomique saussurien que se développe une multitude de dichotomies annonçant soit une continuité terminologique et théorique ou une rupture épistémologique et influençant les travaux et les recherches dans le champ de la linguistique en particulier et celui des sciences du langage en général. En effet, Si Ferdinand de Saussure, dans son ouvrage posthume et fondateur *Cours de linguistique générale* de 1916, a entrepris son structuralisme au tour de sa fameuse dichotomie *langue/parole*, articulée autour de l'objet (la langue), d'autres linguistes ont choisi d'asseoir leurs théories et leurs travaux dans une perspective faisant de cette dernière dichotomie saussurienne son premier « fil conducteur » et sa principale référence. Dans cette optique, les travaux du linguiste américain Noam Chomsky faisant l'objet de la grammaire générative témoignent de ce caractère continueur de la dichotomie saussurienne et traduisent une nouvelle orientation dichotomique centrée sur le sujet, le locuteur, et susceptible de porter sens à d'autres phénomènes découlant des rapports entre « *les usages que font les interlocuteurs d'une langue et cette dernière, entre la mise en œuvre de la langue le jour au jour et cette langue dont il faut comprendre l'organisation*

interne pour elle-même »²⁴³, il s'agit de la dichotomie chomskyenne *compétence/performance* introduite par Chomsky dans son ouvrage *Aspects de la théorie syntaxique* (1965).

Ainsi, de la dichotomie saussurienne langue/parole à la dichotomie chomskyenne compétence/performance se tissent des rapports définitionnels et conceptuels marquant, surtout, l'écho provenant de ces deux univers dichotomiques. A ce niveau, il est question de mettre l'accent sur ce que signifie la langue pour pouvoir déterminer les similitudes entre de tels univers. Dans cette perspective, ces propos peuvent y répondre :

*« Pour F. de Saussure, pour l'école de Prague, et le structuralisme américain, la langue est considérée comme un système de relations ou, plus précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (sons, mots, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient. Chaque langue présente ce système grammatical implicite, commun à l'ensemble des locuteurs de cette langue. C'est ce système que F.de Saussure appelle effectivement la langue ; ce qui relève des variations individuelles constitue pour lui la parole »*²⁴⁴.

Aussi, ces propos définitionnels évoquent-ils une distinction fondamentale entre les deux composantes dichotomiques à savoir la langue et la parole. Selon F. de Saussure le concept de langue est *«à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'existence de cette faculté chez les individus »*²⁴⁵. Par conséquent, en tant que faculté humaine, la langue jouit d'un caractère à la fois social et conventionnel comme le montre F.de Saussure la considérant comme étant

« un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est

²⁴³ Dubois et al. (1973).in ,Bornand,S et Leguy,C.(2014).Compétences et performances. Perspectives interdisciplinaires sur une dichotomie classique. Editions Karthla : Paris. p.92.

²⁴⁴ Ibid. pp.92-93.

²⁴⁵ De Saussure, F.in, Hagège,C.(2000). Halte à la mort des langues. Editions Odile Jacob : Paris. p.38

complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse »²⁴⁶.

Quant au concept de parole, Saussure le conçoit dans une optique dépassant le caractère de masse de la langue dans la mesure où « *l'exécution n'est jamais faite par la masse ; elle est toujours individuelle, et l'individu en est le maître ; nous l'appellerons la parole »²⁴⁷. En d'autres termes, la parole désigne « l'acte particulier à travers lequel le système de la langue se manifeste »²⁴⁸.*

C'est ainsi que découle l'opposition entre la langue et la parole comme le résume F. de Saussure affirmant qu' « *en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : ce qui est social de ce qui est individuel ; ce qui est essentiel de ce qui est accessoire, et plus ou moins accidentel »²⁴⁹.*

Très proche de cette dichotomie saussurienne langue/parole, la dichotomie chomskyenne compétence/performance trouve sa propre signification dans les traits d'opposition caractérisant les composantes de langue et de parole. Dès lors, la notion de compétence, relevant du domaine de la langue, « *représente le savoir implicite des sujets parlants, le système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau »²⁵⁰. Par contre, la performance, correspondant à la parole, désigne « l'actualisation ou la manifestation de ce système dans une multitude d'actes concrets »²⁵¹.*

²⁴⁶ Ibid. p.38.

²⁴⁷ Ibid. p.38

²⁴⁸ Ibid. p.39

²⁴⁹ Ibid. p.39

²⁵⁰ Bornand,S et Leguy,C.(2014).op.cit. p.93.

²⁵¹ Ibid.

5.1.2 Compétence/performance linguistique : Définitions

L'inscription du couple *compétence/performance* dans un continuum dichotomique nous a permis de situer ces deux composantes par rapport aux concepts de langue et de parole. Tenter de définir de telles composantes, c'est donc les projeter dans la même formule définitionnelle marquant la spécificité sociale et conventionnelle de la langue et insistant sur le caractère individuel et particulier de la parole. C'est ainsi que se conçoivent et s'esquissent les différentes acceptions et définitions de la notion de compétence et celle de performance dans le paysage linguistique.

En effet, Noam Chomsky définit les concepts de compétence et de performance en établissant une distinction entre ces deux concepts en question. Dans cette perspective définitoire, il affirme : « *ainsi, nous faisons une distinction fondamentale entre compétence (la connaissance du locuteur-auditeur de sa langue) et performance (l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes)* »²⁵²

Il en ressort que la compétence linguistique se définit comme étant « *une disposition langagière innée et universelle* »²⁵³. Elle se rattache donc aux savoirs et aux connaissances linguistiques du locuteur comme le montre Philippe Jonnaert en affirmant que

*« la compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel, non encore activé. La compétence reste alors une virtualité dans l'esprit des linguistes. Elle acquiert à leurs yeux une certaine innéité »*²⁵⁴

²⁵² Chomsky, N.in, Starets, M. (2000).Théories syntaxiques du français contemporain. Laval : Canada. p.09.

²⁵³ Chomsky,N. in, Bornand,S. et Leguy. op.cit.p.12.

²⁵⁴ Jonnaert,Ph. (2009).« compétences et socioconstructivisme. Cadre théorique ».op.cit. p.10

Quant à la performance, elle constitue « l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes »²⁵⁵.

De plus, en se référant à la notion de *créativité linguistique*²⁵⁶, Chomsky définit la compétence linguistique comme « un système de règles permettant à un sujet parlant idéal de produire et d'interpréter un nombre infini de phrases de sa langue qu'il n'a jamais produites ni entendues auparavant »²⁵⁷.

De même, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage nous propose une définition exhaustive de la notion de compétence linguistique en l'inscrivant par rapport à une conception à la fois épistémologique et créative selon laquelle

*« la compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles »*²⁵⁸.

De tels propos montrent que la compétence linguistique est corrélative du système de la connaissance langagière. Elle est fortement associée aux savoirs syntaxiques et exclue donc tout ancrage pragmatique. Ainsi caractérisée, « la compétence linguistique est une connaissance formelle (purement syntaxique),

²⁵⁵ Ibid.

²⁵⁶ Noam Chomsky propose deux définitions pour la notion de créativité linguistique. La première correspond à la compétence, la seconde se rapporte à la performance.

a) « La créativité gouvernée par les règles tient au pouvoir récursif des règles qui permet de produire un nombre infini de phrases dans une langue.

b) La créativité qui change les règles, également définie par Chomsky, n'est pas caractéristique de la compétence ; située au niveau de la performance, elle peut par l'accumulation des multiples déviations individuelles, finir par changer la langue, c'est à dire le système de règles ». (Delas. « L'enjeu du jeu poétique », in. Pratiques, n°39. Octobre 1983.p.88.

²⁵⁷ Chomsky, N. (1996). Maingueneau, D. Aborder la linguistique. Seuil : Paris. p.40.

²⁵⁸ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. (1994). op.cit.p.100.

indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte »²⁵⁹.

En fin, bien que ces différentes définitions des concepts de compétence et de performance témoignent d'une distinction remarquable relevant de leur inscription dans une dimension dichotomique, il reste à mettre l'accent sur la relation d'interdépendance qui caractérise le lien entre de telles notions. Dans cette perspective Philippe Jonnaert écrit : « *une performance linguistique dépend nécessairement du potentiel de la compétence linguistique d'un individu. Performance et compétence sont fonctionnellement liées* »²⁶⁰.

²⁵⁹ Joaquin, D-M., Pasquier, A. Bronckart, J-P. (1993). « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? » in. Etude de linguistique appliquée, n°92. p.24.

²⁶⁰ Jonnaert, Ph. (2009). op.cit. p.10.

5.1.3 La compétence linguistique : une caractéristique actionnelle « récupérée »

Les propos définitionnels relatifs à la notion de compétence linguistique découlant essentiellement de la conception chomskyenne se renferment dans le caractère inné et générateur de la langue. Selon cette optique, La compétence linguistique correspond, comme nous l'avons avancé, au système de règles qui permet d'engendrer ou de percevoir une infinité de phrases. Cela implique que contrairement à la spécificité de la notion de compétence, en tant qu'une expression de l'action, la compétence linguistique relève des ressources intériorisées, « elle est de l'ordre de l'intérieur, de l'antérieur, du préalable »²⁶¹.

Par ailleurs, c'est précisément du côté de la performance qu'émerge le caractère actionnel. La performance, inscrite dans une démarche à la fois libre et créatrice, est donc conçue comme « une action concrète, une exécution, un accomplissement, une mise en scène parfois rituelle »²⁶². Ce sens d'accomplissement, nous le retrouvons omniprésent dans les travaux et les théories des philosophes du langage anglo-saxons. En effet, J-L Austin qui, en s'inscrivant dans la conception pragmatique du langage (la théorie des actes de parole), introduit la notion de « performatif » postulant que « le langage ne sert pas seulement à communiquer et à comprendre le monde, mais agir sur lui »²⁶³. Ainsi, Paule Grice (1979) élabore une théorie de l'interprétation des énoncés lors de la conversation en évoquant le concept du principe de coopération. Selon lui, l'interprétation s'effectue car

« il existe un principe de coopération qui permet de rendre compte de la spécificité des conduites langagières humaines. En effet, ces activités impliquent la participation d'au moins deux partenaires qui vont s'engager dans l'action et faire en sorte que la communication soit efficace »²⁶⁴.

²⁶¹ Majdouli,Z . « Musiques du monde : performances et compétences en jeu », in. Brondar,S et Leguy,C.(2014).op.cit. p.184.

²⁶² Ibid.

²⁶³ Defays,J-M et Deltour,S.(2003). Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Editions Mardaga.p.25.

²⁶⁴ Dardier,V.(2004). Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage. Editions Bréal. p.57.

De même, Emile Benveniste conçoit les principes de sa théorie énonciative au tour de la dichotomie énoncé/énonciation pour mettre en relief l'engagement du sujet dans l'action en considérant que l'énonciation, à la différence de l'énoncé, est un acte à la fois personnel et contextualisé traduisant un sujet « performatif ». C'est dans ce sens que « *l'énonciation est une mise en fonctionnement de la langue* »²⁶⁵.

Il en ressort que la compétence linguistique telle qu'elle est envisagée par Noam Chomsky se situe au niveau du savoir intériorisé et supposé présent dans la mémoire du sujet. La performance linguistique, quant à elle, se rapporte au savoir-faire, voire au savoir-agir à travers lequel une actualisation de la compétence linguistique pourrait se manifester. Cela veut dire que la compétence linguistique trouve sa vraie réalisation dans la performance. Autrement dit, c'est en dehors de l'acte performatif que le caractère actionnel de la compétence linguistique sera « raté ». Cela justifie l'orientation de certaines approches vers la notion de performance pour pouvoir récupérer la caractéristique actionnelle de la compétence linguistique en se focalisant sur les liens entre ces deux notions. En fait, cette orientation est au fond des différents reproches adressés à la conception chomskyenne de la compétence linguistique qui reste une approche à la fois mentaliste, mécaniste et décontextualisée.

En conséquence, la notion de compétence linguistique oscille entre deux logiques. La première est réductrice et épistémologique car elle se limite au savoir linguistique, notamment le savoir syntaxique, constituant le potentiel cognitif du sujet. La seconde, qualifiée de performative, représente l'actualisation de ce savoir dans des situations concrètes. C'est cette actualisation qui garantit *le transfert*²⁶⁶ de la compétence linguistique à l'univers communicatif.

²⁶⁵ Lohisse, J. (2009). *La communication : De la transmission à la relation*. (4^e éd.). De Boeck : Bruxelles. p.113.

²⁶⁶ Ajoutons, ici, que « le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise une connaissance déjà acquise. Soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte » (Moffet, J.-D. (2000). « La compétence langagière et le transfert », in. [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr2-1/Au-delà.html>]. Consulté le 18/08/2009.

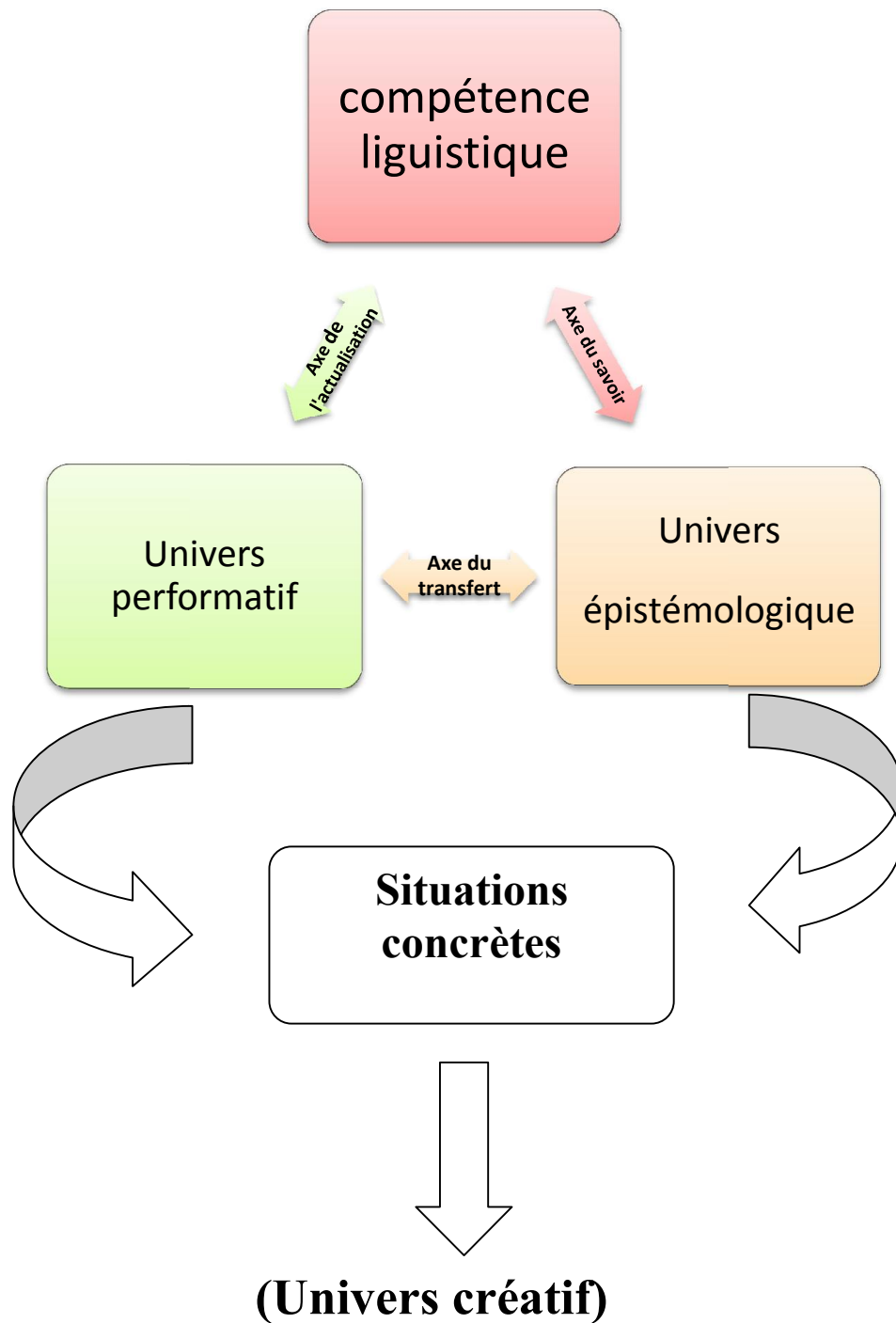


Figure 05 : Compétence linguistique : la conception chomskyenne

5.2 La compétence communicative : genèses et définitions

La compétence communicative, un autre concept qui vient s'ajouter au paysage théorique de notre recherche. Un concept clé qui marque le champ épistémologique en sciences du langage et se transpose ensuite dans l'aire didactique. Un tel concept constitue une sorte d'extension, voire de revendication de l'innéité de la conception chomskyenne de la notion de compétence linguistique renfermant les pratiques langagières dans une logique déclarative dans la mesure où elle se réduit à la connaissance et au savoir, notamment au savoir grammatical, et s'éloigne de ce fait de la dimension sociale susceptible de conditionner l'usage du langage en l'envisageant dans une perspective à la fois communicationnelle et opérationnelle. C'est cette dimension sociale, se situant au centre de ce renouvellement conceptuel et notionnel que connaît l'univers des compétences, qui traverse, voire bouleverse le champ sémantique chomskyen car

« dès l'instant où la notion de compétence est entendue non comme une capacité innée du langage, mais comme la capacité de communiquer en situation, la notion de performance elle-même prend un autre sens. Il ne s'agit plus seulement d'actualiser une connaissance, mais d'agir en situation. »²⁶⁷

En outre, cette contestation de l'innéité de la compétence est également explicitée par Gillet (1991) montrant qu' « une compétence n'est plus seulement le fruit de dispositions intrinsèques, mais qu'elle se développerait aussi au départ des expériences acquises par le sujet en situation »²⁶⁸.

Il en découle que la notion de compétence communicative à laquelle nous nous intéressons dans ce chapitre est fondée sur le fait que les pratiques langagières doivent être construites par rapport aux contextes où elles se déploient et ancrées dans une logique opérationnelle et actionnelle sur laquelle nous portons un regard particulier qui nous permettra de situer une telle notion dans le champ théorique, conceptuel et notionnel qui lui est propre.

²⁶⁷ Bornand, S. Leguy. (2014). op.cit. p.13.

²⁶⁸ Gillet, P. (1991). in .Jonnaert, PH. (2009). op.cit. p.32.

5.2.1 Compétence communicative : de la conception chomskyenne à la conception hymesienne

Comme nous l'avons déjà vu, les réflexions chomskyennes sur la notion de compétence linguistique ont permis de concevoir un modèle génératif régi par l'ensemble de règles formelles de la langue à travers lesquelles un utilisateur peut produire ou recevoir une infinité de phrases. En effet, au sens chomskyen la compétence linguistique, fondée essentiellement sur la dimension syntaxique, ne tient compte que des savoirs déclaratifs permettant la compréhension ou la production de phrases.

Cependant, ce caractère inné et restrictif de la notion de compétence chomskyenne est révélateur d'un certain nombre de controverses, de reproches et de critiques qui ont remis en question une telle notion. Cet espace antagonique correspondant à la compétence linguistique donne naissance à d'autres orientations théoriques et méthodologiques traduisant à la fois une contestation et une extension et faisant de la compétence linguistique leur objet d'étude privilégié. Ainsi, en s'inscrivant dans le champ de l'ethnographie de la communication, le sociolinguiste Dell Hymes s'intéresse à la compétence langagière en tenant compte des paramètres relevant du savoir-faire et mettant en jeu des composantes sociolinguistiques, discursives, voire pragmatiques lors des pratiques langagières. Par ailleurs, du savoir déclaratif au savoir-faire se résume l'histoire de la notion de compétence communicative introduite dans le début des années 1960 par Dell Hymes qui, en rejetant la dissociation que fait Chomsky entre compétence et performance, « *accorde une attention particulière aux capacités des locuteurs/auditeurs, s'intéresse plus à ce qu'ils sont capables de faire qu'à ce qu'ils savent* »²⁶⁹. Autrement dit, Hymes refuse de limiter la notion de compétence langagière au simple caractère déclaratif. Dans ce sens, il explique, en adoptant une terminologie métalinguistique, qu'

« il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles. Tout comme des règles de syntaxe peuvent conditionner des aspects de phonologie, et tout comme des règles de sémantique contrôlent peut-être certains aspects de la syntaxe,

²⁶⁹ Hymes, D.-H. (1991). in. Nusibire, P. (2002). La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques (vol 02). Editions modulaires européennes .p.12.

ainsi les règles des actes de parole interviennent également comme un facteur de contrôle pour la forme linguistique dans son ensemble »²⁷⁰.

En s'échappant de cette logique épistémologique et déclarative qui relève de la conception formaliste de la langue chez Noam Chomsky, Hymes conçoit la notion de compétence communicative en l'inscrivant dans une perspective fonctionnelle. En ce sens, Hymes pense qu' « *une compétence syntaxique idéale ne saurait permettre la réussite de la communication. Il faut pour cela développer une maîtrise fonctionnelle du langage, ce qui suppose un apprentissage social* »²⁷¹.

Contexte social et caractère communicatif, tels sont donc les paramètres qui caractérisent la conception hymesienne de la notion de compétence communicative et autour desquels s'articule la définition proposée par J.Gumperz et D.Hymes (1964) selon laquelle la compétence communicative désigne « *ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs* »²⁷².

²⁷⁰ Hymes,D.(1964).in. Holec,H. Little,D. Richterich,R. (1996). Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Council of Europe .p.13.

²⁷¹ Bornand,S. Leguy,C. (2014).op.cit.p.12.

²⁷² In.Costa, P. (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : la liaison ratée ! », in. Synergie Pologne, n°1.p.56.

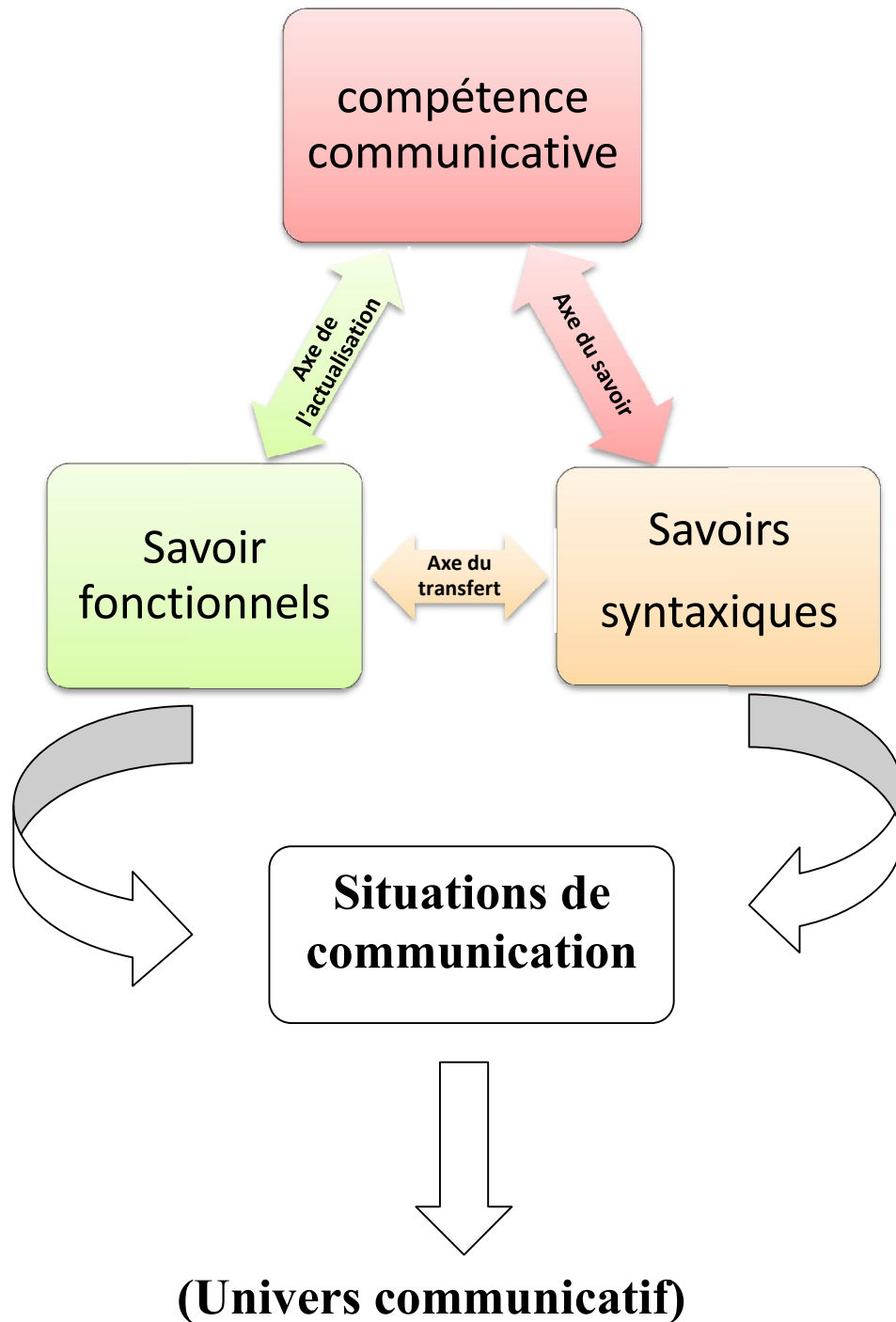


Figure 06 : Compétence communicative : la conception hymesienne

5.2.2 La notion de compétence communicative en contexte didactique

La conception hymesienne de la notion de compétence communicative a engendré un univers définitionnel et terminologique traduisant d'une part les intérêts massifs à une telle notion et les mutations que connaît son champ théorique et épistémologique de l'autre part. Par conséquent, les travaux et les réflexions sur la notion de compétence communicative se succèdent et témoignent d'une certaine continuité de la conception hymesienne qui inscrit une telle notion dans le contexte didactique qui s'ouvre dès lors sur l'approche communicative à laquelle nous intéresserons dans le prochain chapitre.

En effet, pour rendre compte de cet univers définitionnel engendré par la conception hymesienne, nous envisageons la notion de compétence communicative par rapport à trois paramètres définitionnels traduisant de façons chronologiques les principales mutations d'une telle notion dans le champ de la didactique des langues étrangères.

➤ **Paramètre de la « situation »**

L'introduction du paramètre de la « situation » ou du « contexte » relève d'abord des mutations que connaissent les théories et les approches linguistiques. Il s'agit là du passage de la linguistique générative et transformationnelle faisant l'éloge de l'innéité de la langue à la linguistique fonctionnelle focalisée sur « la situation » extralinguistique dans laquelle se déroule la communication.

En s'inscrivant dans cette perspective fonctionnelle, M.G Widdowson, adoptant une vision analogique, fait allusion à l'ancrage social de la notion de la compétence communicative en rapprochant la conception hymesienne à la conception chomskyenne de la compétence. Il montre que *« si le terme de compétence de communication réfère à la connaissance de la façon dont le système de la langue est actualisée en emploi dans les contextes sociaux, il*

inclut la notion de compétence, telle qu'elle est définie par Chomsky dans un sens plus étroit »²⁷³.

Par ailleurs, Widdowson bâtit sa conception autour du terme de « capacité ». Il déconstruit la compétence en deux dimensions, « le savoir » et « la capacité ». Selon cette conception, « le savoir » constitue une fatalité à laquelle on ne peut pas s'échapper dans la mesure où il conditionne à la fois les règles relatives au système linguistique et celles qui déterminent la structure sociale. Quant à « la capacité », elle désigne l'aptitude à maîtriser les changements qui peuvent se produire en exploitant ce savoir. C'est par rapport à cette interaction entre « savoir » et « capacité » que Widdowson développe sa propre vision sur la compétence communicative en affirmant que

« Dans la formulation initiale de Chomsky... [La compétence] se réfère à la connaissance par le locuteur des constructions de sa langue et constitue un appareil générateur pour la production et la réception de formes linguistiques correctes. Au cours de ces dernières années, la notion de compétence a été étendue de manière à incorporer non seulement la connaissance par le locuteur du système langagier, mais aussi sa connaissance des règles sociales qui déterminent l'utilisation appropriée des formes linguistiques. La compétence communicative inclurait donc la compétence linguistique. Mais dans les deux cas, on se réfère à une conformité à des règles préexistantes de comportement, comme si les expressions linguistiques utilisées n'étaient que les signes de certains types de structure du savoir. Ce dont la notion de compétence ne semble pas rendre compte c'est de l'aptitude à créer des sens en exploitant le potentiel de modification continue, inhérent à la langue, en réponse au changement. C'est à cette aptitude que je me réfère en employant le terme « capacité ». Tandis que la compétence comporte l'idée que le comportement est déterminé par la règle, presque comme si les hommes répondraient simplement à un contrôle linguistique et sociolinguistique, « la capacité » comporte l'idée que les hommes maîtrisent leur propre destin et exploitent les règles qui sont à leur disposition à leurs propres fins »²⁷⁴.

²⁷³ Widdowson, H-G. in. Ibid. p.12.

²⁷⁴ Widdowson, H-G. (1983). in. Little, D. « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues ». in. Holec, H. Little, D. Richterich, R. (1996). op.cit. p.14.

Dans cette perspective introduisant le contexte social comme facteur extralinguistique, Sophie Moirand définit la compétence communicative en précisant le fait qu'elle

« relèverait de facteurs cognitifs psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur la compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) »²⁷⁵.

Ces propos, au même titre que ceux de Hymes, mettent l'accent sur les facteurs extralinguistiques qui interviennent lors de l'acte de communication. Ces facteurs constituent essentiellement la situation dans laquelle s'opère et évolue un tel acte. Cela implique que la compétence communicative est révélatrice d'un caractère interactif entre la connaissance linguistique et le contexte. Par conséquent, la maîtrise d'une telle compétence revient à la maîtrise de l'usage de cette connaissance en situation. En effet, cette relation étroite entre la communication et la situation est explicitement développée par les propos qui apparaissent dans la préface de *Voix et Images de France* selon lesquels

« le langage est un instrument, un outil » sans lequel il n'y a pas de véritable communication entre les êtres... le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées : il se développe à travers des situations et il est inséparable de ces situations. Tout fait du monde extérieur, ou du monde intérieur, dès qu'il est perçu, peut être exprimé et interprété par le langage. Situation et langage sont étroitement associés et solidaires »²⁷⁶.

Cette solidarité entre « langage » et « situation » nous fait penser que la compétence communicative est le résultat de deux compétences, une compétence linguistique qui se rapporte au « langage » (connaissances linguistiques) et une compétence qualifiée de sociolinguistique qui correspond à « la situation » (les éléments du contexte social déterminant la communication). Ainsi, en tenant compte de cette reconstruction, la compétence communicative est définie comme étant

²⁷⁵ Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette : Paris. p.83.

²⁷⁶ In. Costa, P. (2005). op.cit. p.58.

« la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent. le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »²⁷⁷

²⁷⁷ Hymes, D.H. (1984). Vers la compétence de communication. Armand Colin : Paris. p.125.

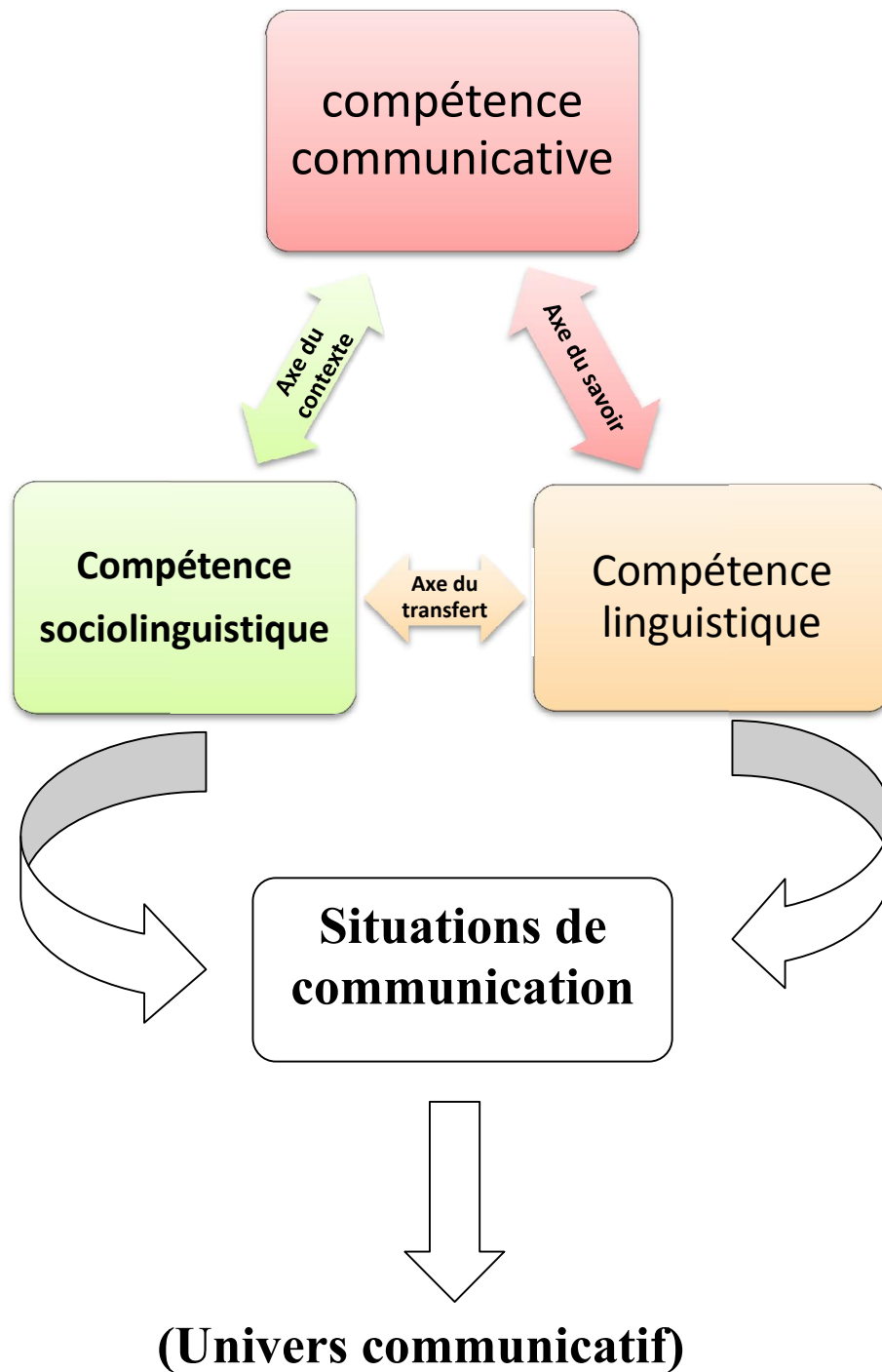


Figure 07 : Compétence communicative : ancrage contextuel

➤ **Paramètre du « savoir-faire »**

Ce paramètre du « savoir-faire » ne peut à aucun cas se suffire en lui-même ; une raison pour laquelle il se trouve indissociable du terme de « savoir ». « Savoir » et « savoir-faire » constituent donc un couple significatif au tour duquel se tissent des rapports, souvent dichotomiques, intervenant dans le champ de la didactique pour cerner les objectifs d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment des langues étrangères. En effet, les définitions de la notion de compétence communicative, que nous proposons ici, tiennent compte de cette dichotomie savoir/savoir-faire en développant une autre terminologie annexe susceptible de dévoiler les réalités que peut recouvrir une telle dichotomie.

Dans cette perspective, Taylor.D-S à travers une étude sur la compétence communicative adopte la même vision que Hymes en reprochant à Chomsky le fait de réduire la compétence au savoir linguistique systématique constituant selon lui *un état* et non *un processus*. Cette conception taylorienne conçoit la compétence communicative par rapport aux éléments qui relèvent du processus et qui représentent un modèle articulé autour de quatre paramètres (la possibilité, la faisabilité, l'adéquation, la réalisation). Ainsi, la compétence communicative, selon Taylor, est étroitement liée au processus de la réalisation.

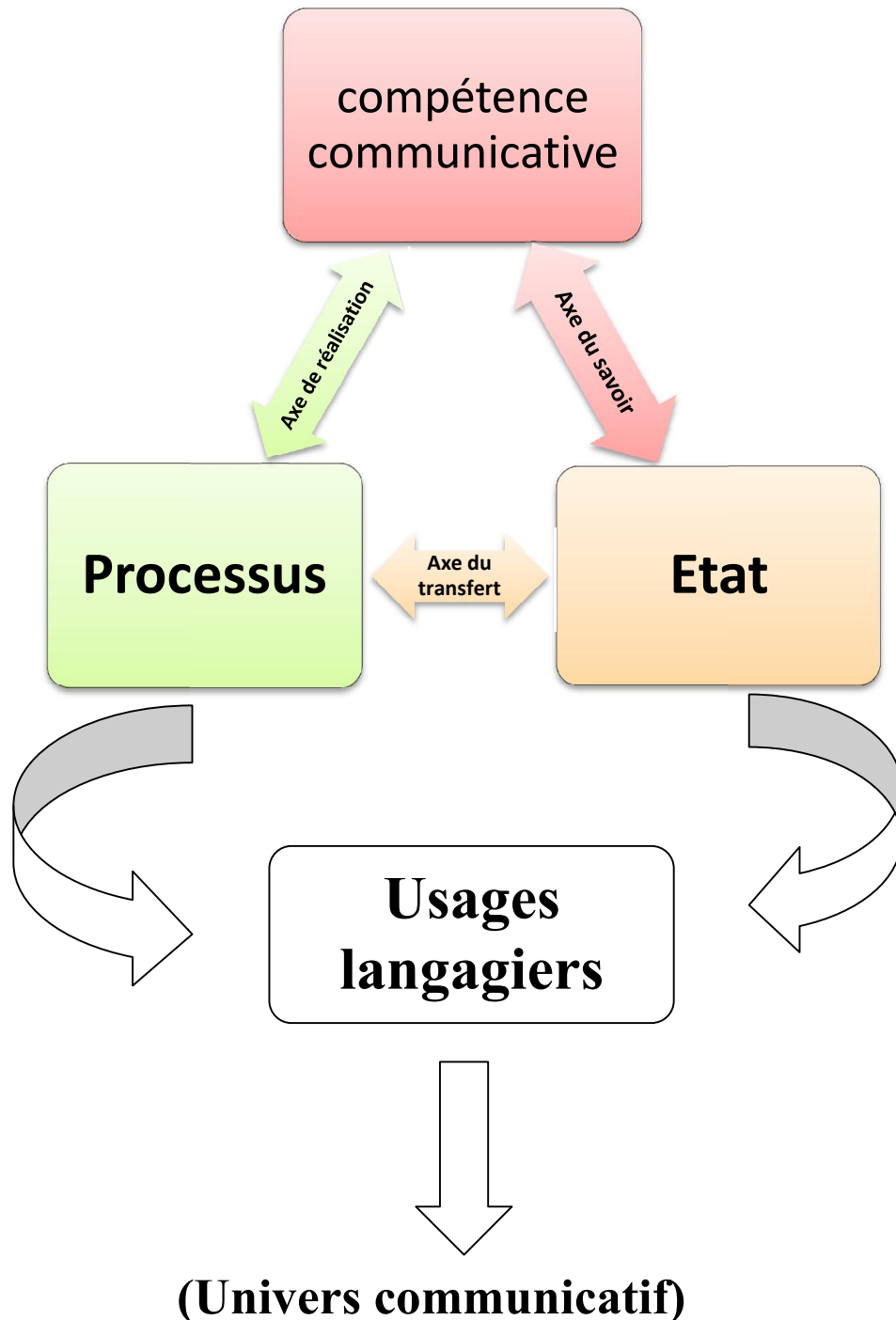


Figure 08 : Compétence communicative : conception taylorienne

Par ailleurs, dans la même optique mobilisatrice traduite par le paramètre du « savoir-faire », David Little dans son étude axée sur *la compétence stratégique*, une notion sur laquelle nous reviendrons prochainement, définit la compétence communicative en adoptant les composantes de connaissances déclaratives et connaissances procédurales. Selon l'auteur, C'est dans l'interaction entre ces deux dernières composantes que se cristallisent le sens et la finalité de la compétence communicative.

En somme, ce couple connaissances déclaratives/connaissances procédurales n'est qu'une autre expression de celui de savoir/savoir-faire qui ne cesse d'attirer l'attention des didacticiens et continue d'exister dans la plupart des travaux qui s'intéressent à la notion de compétence communicative dont les fondements sont révélateurs d'une polémique sérieuse à la quelle nous nous intéressons à la fin du présent chapitre.

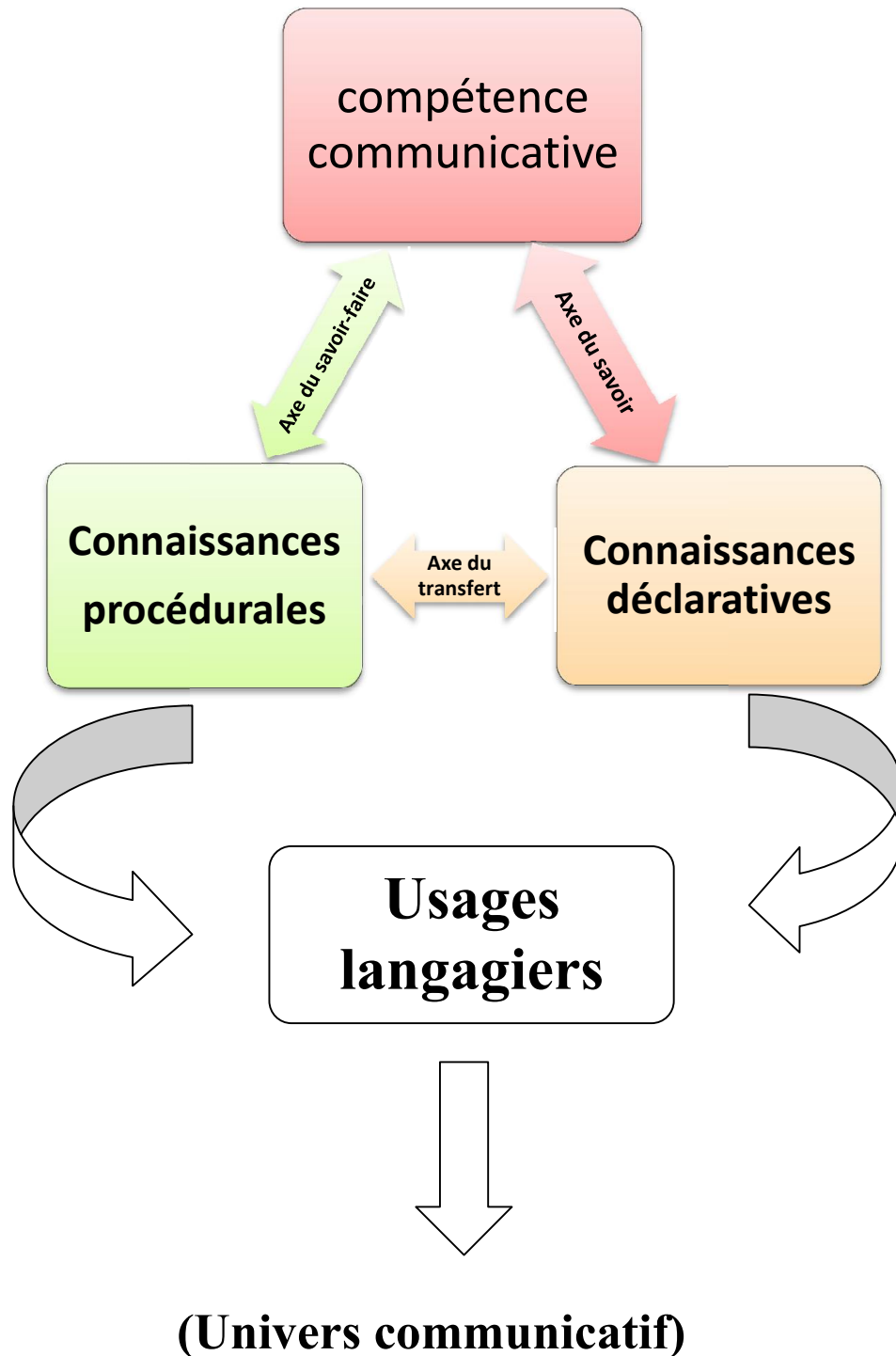


Figure 09 : Compétence communicative : conception de David Little

➤ Paramètre de « L'action »

Envisager la notion de compétence communicative par rapport à « l'action », c'est une façon d'introduire cette notion dans les débats d'actualité dans le champ de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. De tels débats sont révélateurs de nombreuses questions qui insèrent la notion de compétence communicative dans une approche actionnelle mettant l'accent sur les rapports étroits entre la communication et l'action. Cela implique que

« la communication est l'action, le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un, l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène et l'action pour quelqu'un, une entreprise d'informer et de promouvoir son activité auprès du public, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique. »²⁷⁸

.En articulant sa conception autour de cette dimension actionnelle, Widdowson élargit sa définition de la notion de compétence communicative et l'intègre dans une optique récente et associative en substituant le couple savoir/capacité par celui de compétence grammaticale/compétence pragmatique, révélant de ce fait le caractère actionnel, voire pragmatique d'une telle notion. Cet ancrage pragmatique permet d'assurer le transfert du savoir grammatical en situation. En ce sens, Widdowson explique :

« la compétence a deux composantes : le savoir et la capacité, et celles-ci, en principe, se rapportent à l'ensemble des quatre paramètres de Hymes (possibilité, faisabilité, adéquation, réalisation) ce qui à son tour peut être reformulé comme compétence grammaticale (le paramètre de possibilité) d'une part, et la compétence pragmatique (tous les autres paramètres) de l'autre part »²⁷⁹.

Par ailleurs, dans une perspective didactique, Gohard -Radenkovic (2004) propose une définition de la notion de compétence communicative en se

²⁷⁸ In. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561. Consulté le 07/10/2011.

²⁷⁹ Ibid. pp.14-15.

référant à la dimension interculturelle de l'enseignement /apprentissage du FLE. Il insiste sur le fait que la compétence de communication consiste à transférer les connaissances d'ordre systémique en développant, pour ce faire, un univers actionnel susceptible de maîtriser les effets du contexte culturel. Selon cette vision, la compétence communicative constitue

« un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible, englobant l'apprentissage de la langue dans une démarche systémique, en sélectionnant et en organisant un certain nombre de connaissances actives et réinvestissables et de stratégies fondamentales qui devront s'avérer opérationnelles et transférables dans n'importe quel contexte culturel. »²⁸⁰

²⁸⁰ Gohard-Radenkovic, A. (2004). Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques. Peter Lang S.A : Suisse. p.97.

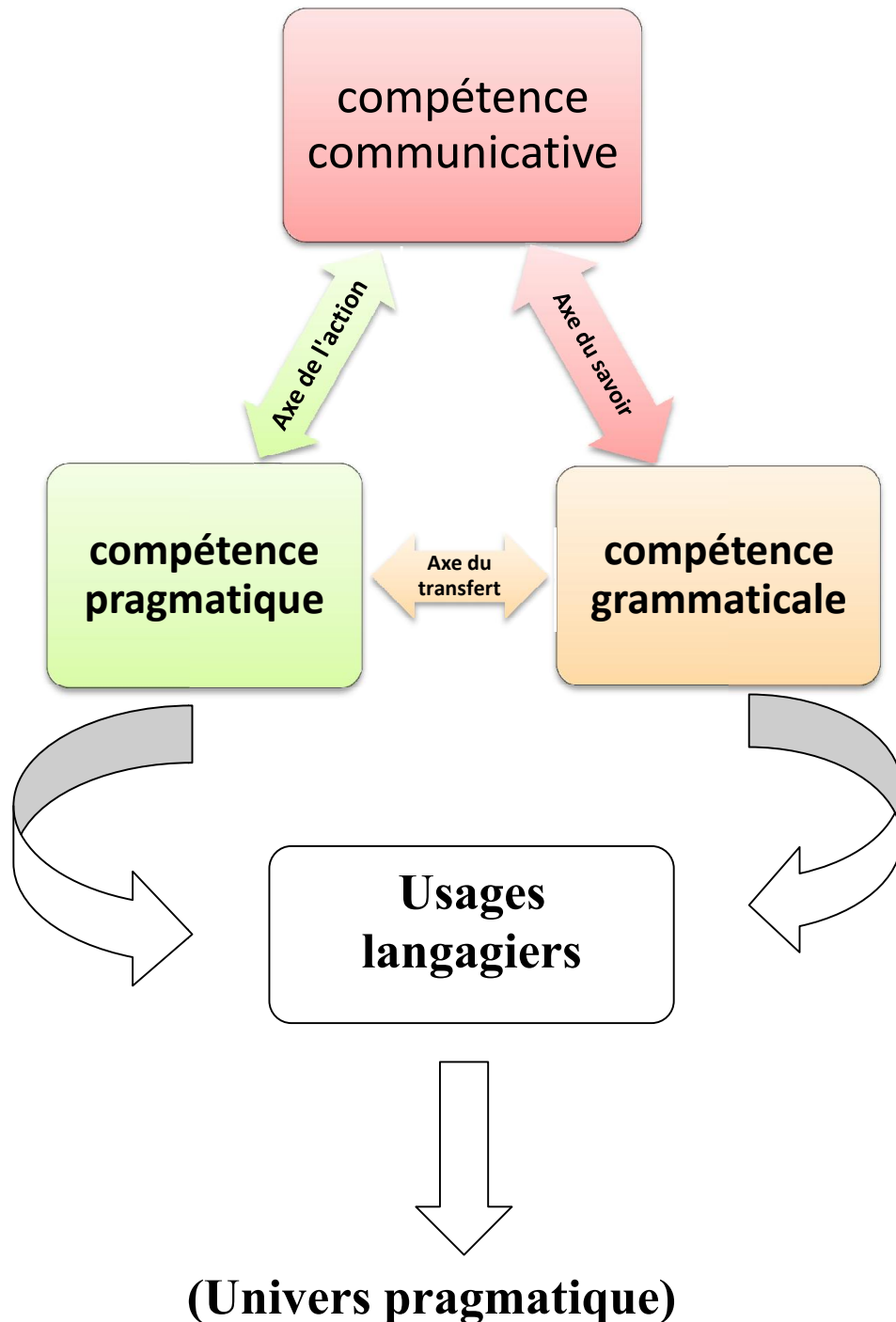


Figure 10 : Compétence communicative : conception élargie de Widdowson

5.2.3 Les modèles de la compétence communicative

Nous adoptons, ici, le terme de *modèles*, au même titre que Daniel Gaonac'h dans son ouvrage *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère (1991)*, pour désigner les différentes orientations typologiques concernant la classification de la compétence communicative en tenant compte de ses différentes composantes. Ces modèles sont si divers qu'il serait difficile de les répertorier de façon exhaustive. C'est pourquoi, nous proposons dans le tableau ci-dessous (Tableau 01) les principaux modèles qui peuvent rendre compte les différentes sous-compétences de la compétence communicative.

En effet, une lecture de ce tableau récapitulatif nous permet de constater, d'une part, l'omniprésence de la composante linguistique au niveau de tous les modèles proposés et, d'autre part, les récurrences catégorielles qui révèlent les échos entre ces différents modèles. De tels constats sont méthodologiquement significatifs dans la mesure où ils nous conduisent à mettre en relief la composante de la compétence linguistique constituant un *dénominateur commun* qui caractérise et détermine la compétence communicative et de maîtriser la diversité de ces modèles en optant pour le modèle développé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce choix trouve ses fondements, à la fois, dans la particularité inclusive de ce modèle qui s'intègre explicitement dans les processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en suggérant une terminologie adéquate et propre à de tels actes et dans son ancrage dans une perspective actionnelle en envisageant la communication sous ces deux formes, orale et écrite comme l'affirme Christian Puren : « *Le CECR ne prétend pas proposer une méthodologie, Pourtant, une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens* ». ²⁸¹

En fin, il faut signaler que le modèle de compétence communicative conçu par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues nous permettra de concevoir, voire de réadapter les différentes grilles d'évaluation relatives à la

²⁸¹ Puren,(C), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ».in, *Le Français dans le Monde*, n°347,Sep-Oct,2006.Paris : CLE international, pp.37-40.

production écrite qui serviront d'outils d'analyse et d'évaluation durant notre expérimentation menée au niveau du département de langue et de littérature arabe.

	Modèle	Année	Composantes
Compétence Communicative	Canale et Swain	1980	1-Compétence linguistique 2-Compétence sociolinguistique 3-Compétence stratégique
	Moirand	1982	1-Compétence linguistique 2-Compétence discursive 3-Compétence référentielle 4-Compétence socioculturelle
	Canale	1983	1-Compétence linguistique 2-Compétence discursive 3-Compétence sociolinguistique 4-Compétence stratégique
	Bergeron, Desmarais et Duquette	1984	1-Compétence linguistique 2-Compétence sociolinguistique 3-Compétence référentielle 4-Compétence socioculturelle 5-Compétence stratégique
	Gohard-Radenkovic	1990	1-Compétence linguistique 2-Compétence sociolinguistique 3-Compétence discursive 4-Compétence socioculturelle(ou référentielle) 5-Compétence comportementale(ou pragmatique) 6-Compétence sémiotique
	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	1991	1-Compétences communicatives langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) 2-Compétences générales (Savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre)

Tableau 02 : Synthèse des principaux modèles de la compétence communicative

5.2.3.1 Le modèle du CECRL : un pouvoir inclusif

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) propose son modèle de compétences qui s'intéresse aux relations entre les différentes composantes de la compétence communicative. Ce modèle, à la fois dynamique et complexe, décompose la compétence communicative en deux grandes catégories traduisant les composantes proposées par les autres modèles ; il s'agit des compétences communicatives langagières et des compétences générales. Il esquisse et décrit le processus d'apprentissage d'une langue en montrant que

« l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières »²⁸²

1. Les compétences communicatives langagières

Les compétences communicatives langagières se rapportent aux phénomènes langagiers auxquels correspondent trois composantes de compétence : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

1.1 La compétence linguistique : une composante multidimensionnelle

Un tel critère multidimensionnel permet de dresser et d'établir une typologie relative à la compétence linguistique. Selon ce critère « *la compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une*

²⁸² CECR (2001).in.Cadet,L.Goes,J et Mangiante,J-M.(dir.).(2010). Langue et intégration. Dimension institutionnelle, socioprofessionnelle et universitaire. Peter Lang. p.125.

langue »²⁸³. Cela signifie que la compétence linguistique en tant qu'une mise en situation des savoirs est décomposable en sous-compétences correspondant aux différents domaines constituant le système de la langue. Nous essayons, ici, de mettre l'accent sur les différentes composantes de la compétence linguistique.

1.1.1 La compétence lexicale

Jean Tournier explique que *« le lexique n'est pas un catalogue de mots et d'expressions, le lexique est avant tout une fabrique dont il faut connaître les procédés de fabrication »*²⁸⁴. Ces propos, dépassant le caractère répertorié du lexique, sont au cœur de la spécificité de la notion de compétence lexicale qui se rattache également aux phénomènes de fabrication des mots à savoir les opérations de composition et de dérivation dans la mesure où *« il est beaucoup moins souligné d'habitude que la compétence d'un locuteur lui permet aussi, non seulement de comprendre et d'employer les mots de sa langue, mais aussi encore d'avoir une connaissance sur la composition et la structure de ces mots »*²⁸⁵.

De même, Georges Lüdi montre que

*« la plupart des spécialistes est d'accord, aujourd'hui, pour postuler, au sein de la compétence linguistique, une sous-compétence lexicale composée, d'une part de listes de mots dans une mémoire lexicale et d'autre part de règles lexicales. Ces dernières servent non seulement de rendre transparentes les unités construites, mais aussi et surtout à produire et comprendre des unités soit entièrement inédites, soit inconnues par un locuteur-auditeur particulier. »*²⁸⁶

²⁸³ Le cadre européen commun de référence pour les langues : activités, compétences, niveaux. In natalim 33.123.fr/compé.htm. Consulté le 04 /09/2010.

²⁸⁴ Chini, D. « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. in, Grossmann, F, Paveau, M-A et Petit, G. (2005). Didactique du lexique : langue cognition, discours. ELLUG .p.111.

²⁸⁵ Chevalier, J-C. (1976). Grammaire transformationnelle : Syntaxe et lexique. Presses Universitaires. Septentrion. p.49.

²⁸⁶ Lüdi, G, in, Grossmann, F. « le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », in, Bronckart, J-P, Bulea, E et Pouliot, M. (2005). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Presses universitaires du Septentrion. p.116.

Ainsi envisagée, la compétence lexicale relève de deux domaines, la mémorisation constituant la mémoire lexicale et la génération traduite par l'ensemble de règles assurant la créativité lexicale. Ces deux domaines se situent au fond de la problématique concernant la notion de compétence lexicale. Nous sommes donc face à deux conceptions différentes, voire opposées. La première conception considère le lexique comme « *un savoir déclaratif à mémoriser* »²⁸⁷. Quant à la seconde, elle insiste sur le fait que « *le lexique est traité comme une compétence à construire, et non plus simplement comme un savoir prédéterminé* ».²⁸⁸ Dans cette perspective antagonique apparaît une définition de la compétence lexicale réconciliant les deux conceptions en question : la compétence lexicale désigne « *un lexique interne opérationnel* »²⁸⁹

Une telle définition insère donc la compétence lexicale dans une optique actionnelle et opérationnelle et met en équilibre le lexique que possède un utilisateur de langue et sa mise en situation. Dans ce sens, la compétence lexicale recouvre deux réalités à la fois. La première est cognitive; elle correspond à la connaissance lexicale (mots, expressions toutes faites et locutions figées, notions spécifiques, idiomatiques, registres de langue, éléments lexicaux relevant de la grammaire...). La seconde, d'ordre procédural, concerne la capacité d'utiliser cette connaissance lexicale dans des situations de communication.

1.1.2 La compétence grammaticale

Comme nous l'avons vu plus haut, la notion de compétence linguistique est pleinement marquée par la dimension grammaticale. En effet, Chomsky élabore sa théorie générative autour des éléments syntaxiques faisant parties de la structure de la langue et constituant « un système génératif » régi par un ensemble de règles syntaxiques grâce auxquelles une grammaire universelle peut se créer. Dans cette perspective générative Chomsky conçoit « *la*

²⁸⁷ Ibid. p.106.

²⁸⁸ Ibid. p.106.

²⁸⁹ Ibid. p.113.

*compétence grammaticale comme maîtrise d'un nombre fini de règles formelles générant un ensemble infini de « phrases bien formées »*²⁹⁰.

En fait, cette conception chomskyenne constitue une « neutralité de la compétence » car elle s'appuie sur un modèle génératif innéiste comme le montre Chomsky en expliquant l'essence de sa théorie de la grammaire générative :

*« un modèle raisonnable de l'acte linguistique comprendra comme un de ses composants fondamentaux la grammaire générative où se formule la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ; mais cette grammaire générative, en elle-même, n'engage ni le fonctionnement d'un modèle perceptuel ou d'un modèle de la production de la parole »*²⁹¹.

En outre, ce caractère innéiste et génératif nous le rencontrons également chez Henri Besse et Rémy Porquier considérant la compétence grammaticale comme « la connaissance intériorisée des règles grammaticales »²⁹²

Cependant, l'ancrage de la notion de compétence linguistique dans une optique actionnelle montre que la compétence grammaticale est de l'ordre de la capacité à utiliser les connaissances grammaticales (syntaxiques et morphologiques) dans les situations de communication. Elle consiste donc à « *comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases « bien formées »*. Ces phrases, loin d'être simplement mémorisées et reproduites telles quelles par l'apprenant, doivent lui permettre de s'exprimer de façon de plus en plus autonome »²⁹³. C'est à ce niveau que la compétence grammaticale, source d'autonomie, peut apparaître comme facilitatrice de l'enseignement/apprentissage des langues.

²⁹⁰ Chomsky, N.in.Bornand, S. Leguy. (2014).op.cit. p.240.

²⁹¹ Chomsky, N.in.Latraverse, F.(1987). La pragmatique : histoire et critique. Editions Mardaga .p.166.

²⁹² Besse,H. Porquier,R. in

²⁹³ Piccardo, E (et all). (2011). Parcours d'évaluation d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR. Editions du conseil de l'Europe : Strasbourg. p.39.

1.1.3 La compétence phonologique

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, la compétence phonologique renvoie aux phénomènes phonétiques et phonologiques qui supposent :

- « une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones),

- Les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes [...]

- La composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements),

- la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation [...]. »²⁹⁴

Bien que ce type de compétence se focalise pertinemment sur l'aspect oral, il convient de signaler que son apport pour la communication écrite n'est pas du tout négligeable. Les pratiques perceptives, les orientations correctives et les données prosodiques qu'opère la compétence phonologique sont porteuses de significations et de remèdes qui peuvent contribuer à l'amélioration de la production écrite. C'est grâce à cette utilité des pratiques phonologiques que naît une conscience phonologique susceptible de renforcer l'interaction entre la lecture et l'écriture, « d'une part la conscience phonologique est nécessaire pour apprendre à lire et à écrire, d'autre part l'apprentissage de la lecture et de l'écriture améliore rapidement en retour la conscience phonémique »²⁹⁵.

²⁹⁴ Parizet, M-L. « Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE », in. Synergies Espagne, n°1, 2008, p.114.

²⁹⁵ Egaud, C (2004) in https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/.../672_Geffroy_Novakova_def.pdf

1.1.4 La compétence sémantique

Cette sous –section relève des phénomènes qui découlent de la réception et de la construction du sens. Selon le Cadre Européen commun, la compétence sémantique « traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens »²⁹⁶. Sa maîtrise passe principalement par la prise en considération du pouvoir contextuel auquel se rapporte la signification des mots et des textes.

1.1.5 La compétence orthographique

La compétence orthographique est une compétence qui « suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. »²⁹⁷

En effet, la finalité de la compétence orthographique réside essentiellement dans le fait de mettre fin aux incorrections graphiques qui peuvent abuser les textes écrits. Ces incorrections, constituant la vitrine textuelle, sont souvent révélatrices de malaises évaluatifs provoquant les enseignants.

1.1.6 La compétence orthoépique

Ce type de compétence constitue une phase réflexive de la compétence orthographique. Elle se définit comme « [la capacité] de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. »²⁹⁸. A cette compétence s'ajoute « la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation. »²⁹⁹

La compétence orthoépique ressort de l'interaction entre la perception auditive, la pratique articulatoire et la représentation graphique. Cette dernière se

²⁹⁶ CECR, in. Petit, M.« La correction linguistique dans le Cadre européen commun : quelle conception, quels critères ? »,in. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité- Cahiers de l'APLIUT. Vol 26.N°2.2007. in, <https://apliut.Revues.org/>consulté le 12/11/2011.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ Ibid.

²⁹⁹ Ibid.

développe d'autant mieux que les apprenants se dotent à la fois d'une oreille attentive et sélective et une articulation correcte.

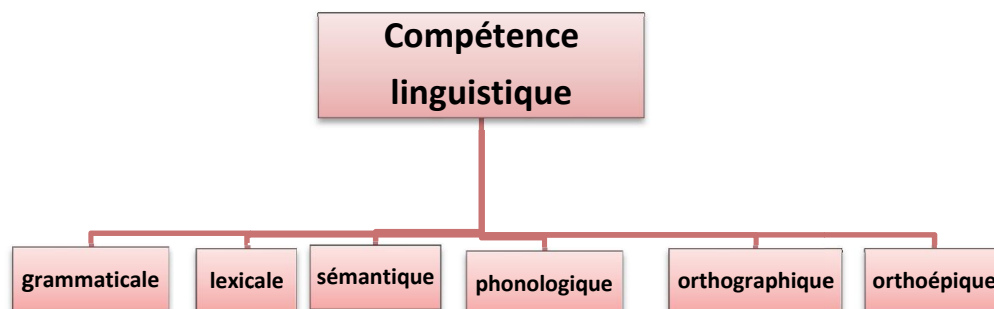


Figure11 : Caractère multidimensionnel de la compétence linguistique

1.2 La compétence sociolinguistique

Ce type de compétence envisage la compétence communicative par rapport à la dimension socioculturelle du fait linguistique. Selon le modèle de compétences proposé par le CECR, la composante sociolinguistique est déterminative du fait communicationnel dans la mesure où elle

« [...] est présente [...] comme articulante en quelque sorte la compétence à communiquer aux autres compétences individuelles. Choix par lequel on voudrait insister sur l'importance des dimensions culturelles dans la constitution de la compétence à communiquer. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication

langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. »³⁰⁰

Cela implique que la compétence à communiquer est pleinement conditionnée par les facteurs extralinguistiques qui, principaux révélateurs du fait contextuel, structurent, orientent et donnent sens à l'acte de communication. Ce pouvoir extralinguistique qu'opère la compétence sociolinguistique montre combien la compétence communicative est complexe. Il ne s'agit pas donc d'une simple transmission du langage mais aussi des mécanismes et des facteurs contextuels entrant en jeu pour donner sens.

C'est pourquoi, il s'avère primordial de reconsidérer l'apport de cette compétence sociolinguistique si hétérogène et coercitive qu'elle pourrait jouer un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Un tel apport exige la prise en compte des spécificités du contexte socioculturel dans lequel s'effectue la communication. Cette exigence est explicitement centrale dans notre recherche qui s'ouvre sur le département de langue et de littérature arabe, un contexte périphérique peu revisité et révélateur de nombreuses spécificités dont l'impact est significatif.

1.3 La compétence pragmatique

Il faut signaler tout d'abord que la notion de compétence pragmatique est utilisée pour la première fois par Bachman pour désigner « *la relation entre les signes, les référents, les locuteurs et le contexte de situation.* »³⁰¹ Selon le modèle de compétence communicative proposé par Bachman et Palmer, la compétence pragmatique se situe dans l'interaction de deux compétences : la compétence fonctionnelle et la compétence sociolinguistique.

³⁰⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.1991.p.95.

³⁰¹ Bachmann. In Viljamaa,H. La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez les étudiants finlandais. Mémoire de maîtrise soutenu en Mai 2012. P.18

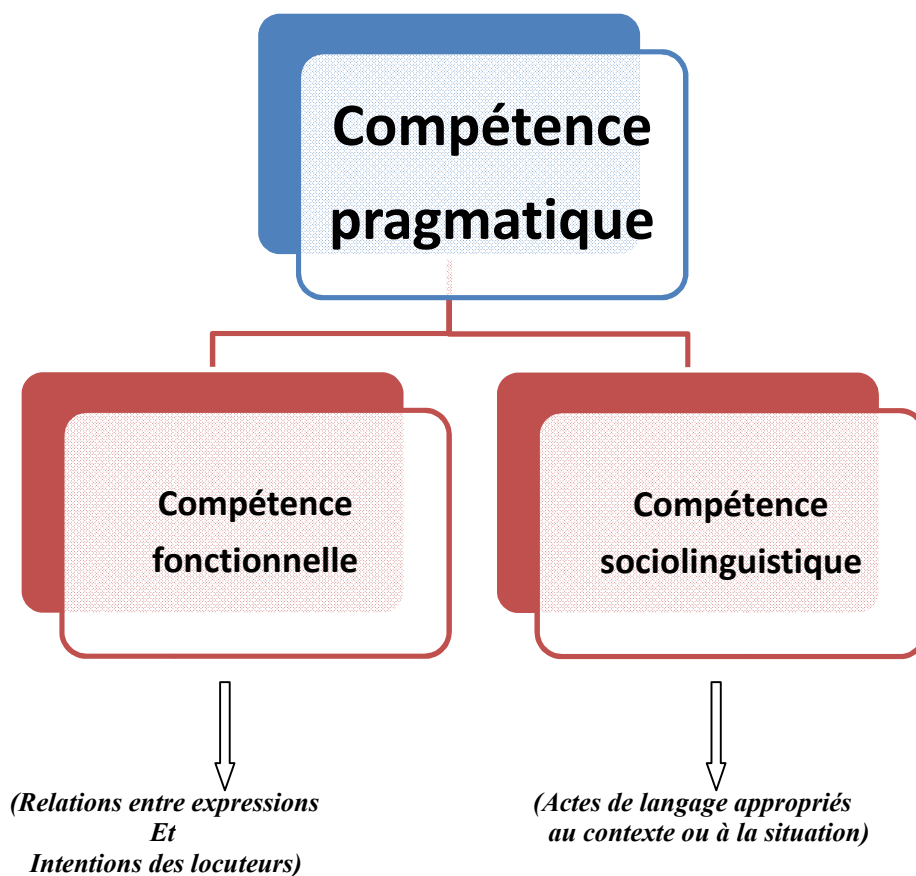


Figure 12 : La compétence pragmatique de Bachman et Palmer, 1996³⁰²

³⁰² Ce schéma est réadapté par rapport à celui proposé par Bachmann et Palmer.

A son tour, le modèle de compétence conçu par le CECR insiste sur la composante pragmatique en insérant la compétence communicative dans la logique actionnelle traduite par la théorie des actes du langage selon la quelle la communication ne peut s'effectuer que pour prévoir ou réaliser une action. Selon ce modèle, la compétence pragmatique est définie par rapport à l'aspect fonctionnel de la langue et envisagée dans la maîtrise discursive.

En effet, selon la conception du CECR, la compétence pragmatique

« recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. »³⁰³

1.3.1 Les composantes de la compétence pragmatique selon le CECR

1. La compétence discursive

Ce type de compétence « permet à l'utilisateur /apprenant d'ordonner les phrases en séquences a fin de produire des ensembles cohérents »³⁰⁴. En termes de capacités, cette compétence s'intéresse à la maîtrise de l'organisation des phrases, à leurs composantes et à leur enchainement et à la structuration du discours (organisation thématique, cohérence et cohésion, articulations, stylistique et rhétorique, plan du texte, etc.)

Selon le modèle de la compétence communicative proposé par le CECR, la compétence discursive recouvre quatre aspects que nous schématisons dans la figure ci-dessous.

³⁰³Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. op.cit.p.97.

³⁰⁴ Ibid. p.98.

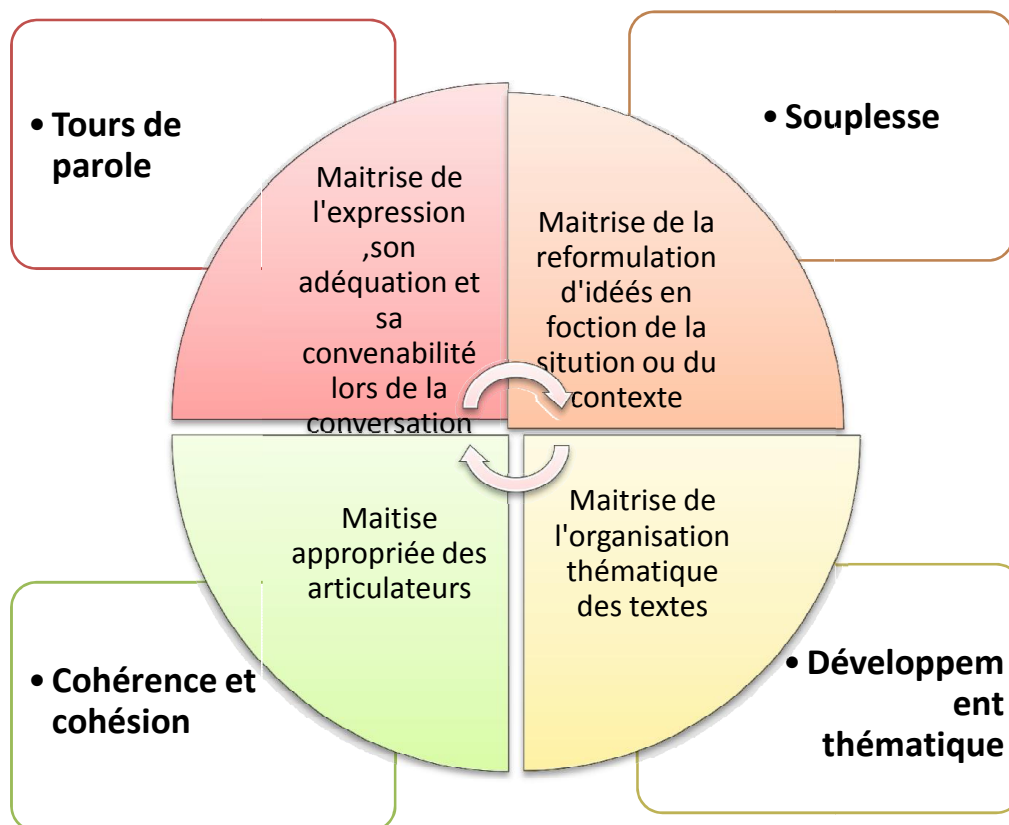


Figure 13 : Aspects de la compétence discursive selon le modèle du CECR³⁰⁵

³⁰⁵ Schéma inspiré du texte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 1991 .p.98.

2. La compétence fonctionnelle

Cette composante « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières. »³⁰⁶ Cela implique la maîtrise des modèles formels et informels de l'interaction sociale appelés, comme nous l'avons vu, « les schèmes ». Elle est hiérarchisée en micro-fonctions, macro-fonctions et schémas d'interaction.

2.1 Les micro-fonctions

Les micro-fonctions désignent « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts). »³⁰⁷ Elle renferme, par exemple, les capacités d'exprimer une excuse ou un regret, de faire un compte rendu ou des suggestions, de donner des conseils, de savoir saluer ou présenter, d'ouvrir des débats ou de prendre la parole, etc.

2.2 Les macro-fonctions

Les macro-fonctions renvoient aux « catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases. »³⁰⁸ Cette suite phrastique peut être une explication, une argumentation, un commentaire, une narration, une description, etc.

2.3 Les schémas d'interaction

Les schémas d'interaction se rapportent à la communication interactive qui suggère l'échange et la structuration d'actions entre différentes parties. Ces schémas s'organisent en paires (question/réponse, accord/désaccord, acceptation/refus, etc.)

³⁰⁶ Ibid. p.98.

³⁰⁷ Ibid. p.99.

³⁰⁸ Ibid. p.99.

2. Les compétences générales

Selon le modèle du CECR de la compétence communicative, les compétences générales s'énoncent principalement en termes de savoirs. Elles recouvrent quatre types de savoirs : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

2.1 Savoir

Cette composante correspond aux savoirs déclaratifs. Elle renvoie à la connaissance du monde construite par « la connaissance acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information. » Cette connaissance du monde constitue ce que le modèle du CECR appelle la culture générale. Cette dernière implique donc les connaissances relatives à « des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines. »

Par ailleurs, un autre type de savoir s'ajoute à la culture générale ; Il s'agit du savoir socioculturel englobant les connaissances sur la société et celles sur la culture (les conventions sociales, les rites, les comportements, les relations interpersonnelles, les conditions de vie, etc.

En somme, la composante du savoir semble primordiale dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans la mesure où elle facilite la compréhension des rapports qu'entretient la langue avec son environnement. Les enseignants et les apprenants sont souvent appelés à reconsidérer cette composante du savoir pour pouvoir répondre et s'adapter aux exigences de la communication didactique si spécifique qu'elle génère une situation souvent conflictuelle véhiculée par la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2).

2.2 Aptitudes et savoir-faire

Les aptitudes et les savoir-faire envisagent la compétence communicative par rapport à une dimension pratique. Ces composantes relèvent des connaissances procédurales et interculturelles susceptibles de mettre en œuvre les connaissances déclaratives.

2.3 Savoir- être

La composante du savoir-être recouvre les manifestations personnelles et individuelles au cours de l'interaction sociale. Ces manifestations relèvent essentiellement des traits de la personnalité, des aspects comportementaux, des attitudes, des représentations, de l'image de soi, de l'image de l'autre et des manières de vivre. Ces manifestations sont d'une importance incontournable dans l'enseignement /apprentissage du FLE car, révélatrices des rapports qu'entretiennent les utilisateurs de langue (enseignants et apprenants) avec la langue, peuvent déterminer, voire conditionner leurs propres activités.

2.4 Savoir-apprendre

Pour le CECR, la compétence du savoir- apprendre se définit par rapport à l'interaction entre le savoir-être et le savoir-faire. Cette composante renvoie à « *la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer une nouvelle connaissance.* »³⁰⁹ Une telle composante permet à l'utilisateur/apprenant à être plus autonome au cours de son apprentissage en lui offrant les possibilités de modifier les connaissances antérieures, de maîtriser les usages, de gérer les potentialités et de développer les compétences adéquates et appropriées afin de rendre efficace l'apprentissage d'une langue.

³⁰⁹ CECR. (1991), op.cit.p.85.

5.2.3.2 La production écrite selon le CECR

Comme nous l'avons signalé plus haut, le Cadre européen Commun de Référence s'intéresse à la fois à la communication orale et à la communication écrite. Il a mis en place la production écrite dans la situation d'enseignement-apprentissage du FLE. Et comme son objectif principal est le développement de la compétence communicative, le Cadre accorde une attention particulière à la compétence spécifique « Savoir rédiger » qui implique que

« Dans le domaine de la production écrite, deux modèles ont été proposés, qui mettent en évidence non seulement le texte comme « produit », mais également l'importance du « scripteur », tant au plan des connaissances et des savoir-faire à mobiliser qu'au plan des ses représentations et attitudes, ainsi que l'importance du « processus » d'écriture. L'intérêt de ces modèles est d'attirer l'attention de l'enseignant sur les dimensions souvent oubliées dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage de la compétence à rédiger »³¹⁰.

Par ailleurs, en termes de pratiques textuelles

« être compétent pour rédiger, c'est mobiliser la prise en compte de la situation de communication et ses connaissances pour élaborer des contenus, organiser le texte selon un genre, assurer la cohérence entre les phrases, utiliser les ressources lexicales et grammaticales, veiller à la présentation graphique et être attentif aux éléments non verbaux tels que la mise en page et l'illustration »³¹¹

Cela signifie que la compétence à rédiger est complexe car elle met en relation différents facteurs contribuant à la mise en œuvre d'une compétence de communication. Ces facteurs participatifs relèvent essentiellement du plan de la langue (le texte) et du plan de la situation (le contexte).

Par ailleurs, c'est à ces principes rédactionnels sur lesquels repose la production écrite en FLE selon le CECR que notre expérimentation s'attache à fin de permettre aux apprenants (les étudiants de 2^e année au département de langue et de littérature arabe, promotion 2007/2008) de développer des compétences communicatives.

³¹⁰ CECR, (2001).op.cit. p.97.

³¹¹ Fédération de l'enseignement fondamental catholique. Programme intégré. Plan de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale. Liège.1993-1994.

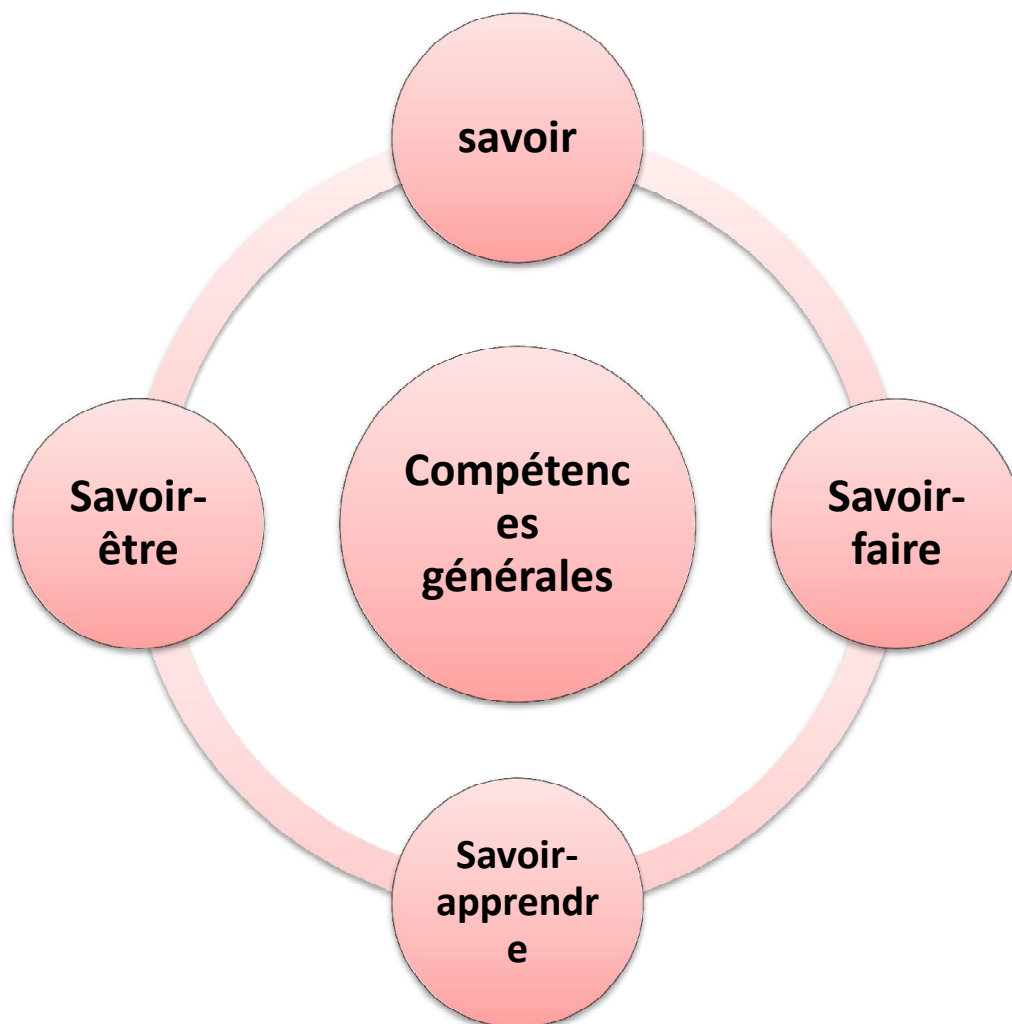


Figure 14 : Les compétences générales selon le CECR :interaction des savoirs³¹²

³¹² Schéma inspiré du modèle de compétence communicative selon le CECR. (19991)

5.3 « Linguistique » vs « Communicatif » : polémique d'une cohabitation

L'assise théorique que nous avons proposée pour les notions de compétence linguistique et compétence communicative montre que les relations entre ces deux notions en question sont en fait établies en fonction des genèses et des fondements du concept de compétence qui déterminent l'univers dichotomique auquel correspondent de telles notions. Cet univers finit par asseoir un postulat fondateur selon lequel la compétence linguistique relève des savoirs sur le système de la langue et la compétence communicative renvoie à la mise en œuvre de ces savoirs dits déclaratifs dans les situations de communication.

Ensuite, les principes d'une telle dichotomie se transposent en didactique, notamment en didactique des langues étrangères. Nous avons vu en particulier que ces principes ont pu générer et caractériser les différents usages des notions de compétence linguistique et compétence communicative. Certains travaux, à titre illustratif, inscrivent ces deux notions dans une optique inclusive en les insérant dans différents modèles explicitant la cohabitation entre ces deux notions. Dès lors, la compétence linguistique se présente comme une partie, voire une composante principale de la compétence communicative.

Cependant, aux yeux de certains didacticiens et pédagogues, cette cohabitation n'est pas aussi « tranquille », « stable » et « solide » que l'on imagine. Dans le champ de l'enseignement-apprentissage du FLE, auquel nous nous intéressons dans cette recherche, de nombreuses dialectiques apparaissent et « contaminent » alors une telle cohabitation en faisant émerger une diversité de propos antagonistes, voire contradictoires qui se divisent entre deux modes d'appropriation : « le linguistique » et « le communicatif ». En fait, c'est à cet aspect fractionnel relatif à ces deux modes purement langagiers que tente s'attaquer notre problématique :

« Le communicatif » présente ainsi fréquemment une connotation oppositionnelle (sinon contradictoire) avec « le linguistique ». Ceci est particulièrement crucial lorsqu'on traite de la « compétence

communicative », qui peut apparaître comme une compétence sans lien avec une compétence linguistique. »³¹³

Par ailleurs, avant de mettre l'accent sur ces différentes dialectiques qu'opère ces deux modes « le linguistique » et « le communicatif » dans le champ de l'enseignement-apprentissage du FLE, nous nous intéressons, dans un premier temps, à leur inscription dans la perspective de l'acquisition des langues étrangères.

5.3.1 Du point de vue acquisitionniste

Les théories et les recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères qui se sont penchées sur les rapports interactifs entre « le linguistique » et « le communicatif » se sont préoccupées surtout des « *liens entre la compétence communicative et la maîtrise du code linguistique* »³¹⁴. Elles retracent comme objectif principale l'étude des types de relations entre la compétence communicative et la compétence linguistique.

Partant d'un tel objectif, les travaux de Polizer et McGroarty sur le développement des compétences attestent que le caractère restreint de la compétence linguistique peut constituer une contrainte, voire « *un handicap majeur à la compétence communicative* »³¹⁵ ; mais sa maîtrise ne garantit pas forcément la maîtrise d'une *bonne* compétence communicative.

Une autre recherche de Dohet et Gaonac'h portant sur la relation entre la compétence communicative et la compétence grammaticale dans une langue étrangère, montre la corrélation étroite entre les aspects structuraux (grammaticaux) et les aspects communicatifs.

De même, en s'attachant à l'approche communicative, Le Torrec et Gaonac'h confirment une telle corrélation. Ils déduisent que

« l'approche communicative n'exclut donc pas les acquisitions proprement linguistiques, et surtout une telle approche semble être

³¹³ Gaonac'h, D. (1991), op.cit. p.177.

³¹⁴ Gaonac'h, D. (1991), op.cit. p.184.

³¹⁵ Ibid. p.184.

une condition nécessaire de l'interdépendance entre compétence communicative et compétence grammaticale »³¹⁶.

Cependant, dans une étude axée sur la compétence discursive en langue étrangère (la production écrite en anglais), Bautier-Castaing et Bergeret montrent qu'une telle compétence peut être développée « *de manière relativement indépendante de la maîtrise du système linguistique (sous réserve d'une compétence grammaticale minimale »³¹⁷.*

En effet, Anderson (1990) et DeKeyser (1998) s'intéressent au rapport entre le savoir déclaratif et l'habileté de la communication. Selon eux, les connaissances déclaratives peuvent constituer, par le biais des exercices, de vrais catalyseurs d'une compétence communicative. En d'autres termes :

« L'acquisition d'une matière scolaire repose sur la distinction entre mémoire déclarative (la connaissance des faits) et mémoire procédurale (comment accomplir une tâche cognitive). De cette distinction, on induit que le développement de l'habileté à communiquer implique un processus de procéduralisation, par exemple, à l'aide d'exercices, du savoir appris de manière déclarative. L'une des caractéristiques de ce modèle est que le savoir déclaratif, à l'aide d'exercices, peut se transformer en habileté. En outre, on semble croire que le savoir est nécessaire pour développer l'habileté à communiquer »³¹⁸

Il en découle qu'au point de vue acquisitionniste la maîtrise du code linguistique est à la fois un facteur facilitateur et déterminant de la compétence communicative comme le montre D.Gaonac'h en suscitant la question de la réflexivité et de la réciprocité entre la compétence linguistique et la compétence communicative : « *cette maîtrise est un élément facilitateur, mais non déterminant, de la compétence communicative. De même, la mise en œuvre de compétences communicatives peut favoriser l'acquisition d'autres compétences linguistiques »³¹⁹.*

³¹⁶ Ibid. p.186.

³¹⁷ Ibid. p.186.

³¹⁸ Germain,C et Netten,J.(1999). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique »,in.

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf> Consulté le 23/12/2014.

³¹⁹ Gaonac'h,D. (1991),op.cit. p.187.

Une telle réciprocité entre la compétence communicative et la compétence linguistique révèle centrale chez Hymes ; pour qui

« la compétence linguistique n'était qu'une partie de la compétence de communication générale. Celle-ci peut être considérée comme antérieure et postérieure à celle-là : par une sorte de causalité circulaire ou de relation dialectique, l'une rend possible l'acquisition de l'autre qui à son tour nourrit la première. Il n'y a pas de compétence linguistique isolée d'une compétence de communication et réciproquement »³²⁰ « on peut difficilement imaginer une compétence de communication sans un minimum de compétence linguistique »³²¹

Cela laisse dire que *« si langage et communication sont ontologiquement liés, d'un point de vue fonctionnel, on ne voit pas ce qui peut justifier de les étudier séparément, de les mesurer séparément, (...) de les enseigner séparément (...) »³²².*

5.3.2 Du point de vue de l'enseignement/apprentissage du FLE

Dans une recherche effectuée sur les activités en classe de FLE, Claude Germain et Joan Netten étudient les rapports entre les aspects psychologique, linguistique et pédagogique. Ils constatent que contrairement à ce que l'on pense *« toutes ces activités et stratégies visent à l'apprentissage d'un savoir explicite sur la langue, alors qu'on vise en réalité à la communication, ou à la capacité d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication »³²³*

Malheureusement, selon ces deux didacticiens, cette visée communicative est relativement négligée par les manuels car

« En somme, en règle générale, si l'on examine de près le contenu et la démarche des manuels, on se rend vite compte que la conception sous-jacente que l'on se fait de la langue est qu'elle est beaucoup moins un moyen de communication qu'un objet d'études scolaires. De plus, c'est la langue écrite qui sert avant tout de support à l'apprentissage de la langue orale. Pourtant, l'apprentissage d'une

³²⁰ Verdelhan-Bourgade, M. (1986). « Compétence de communication et communication de cette compétence », in. Langue française, vol. 70, n° 1, pp. 72-86.

³²¹ Moirand, S. (1982). Apprendre à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette. p. 17.

³²² Ibid. p. 177.

³²³ Germain, C et Netten, J. op.cit.

langue à des fins de communication n'est pas de la même nature que l'apprentissage des autres matières scolaires, la langue étant un moyen qui peut servir, précisément, à faire acquérir ces matières. Il y a ici un glissement de conception dont peu d'enseignants semblent être conscients »³²⁴.

En effet, l'ancrage dans cette visée communicative en langue étrangère signifie qu'

« Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue L2 [...] pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue [...] savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur. »³²⁵

En fait, c'est autour de ce savoir communiquer que l'approche communicative par ces fondements, conçoit ces principes et s'éloigne progressivement du pouvoir de la maîtrise linguistique comme le montrent les propos ci-après :

*« L'approche dite communicatives s'est élaborée [...] à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit 'tout communicatifs ', dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre. »³²⁶
(Puren C., 2007a : 4)*

Par ailleurs, dans une perspective de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE, Jean-Luis Chiss s'intègre dans les débats autour de la maîtrise linguistique et la compétence communicative en s'intéressant à la grammaire en tant qu'une manifestation fondamentale de la compétence linguistique. D'ailleurs, c'est la composante grammaticale, voire le cours de grammaire qui marque, comme nous l'avons vu, de plus les représentations des apprenants du département de langue et de littérature arabe. Selon l'auteur, la

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Germain.(1993). Evolution de l'enseignement des langues :5000 ans d'Histoire. op.cit.p 203.

³²⁶ Puren,C.(2007). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées »,in.<https://tel.archives-ouvertes-fr/tel-00958838/document>. Consulté le 24/12/2014.

compétence grammaticale se trouve en corrélation étroite avec la compétence communicative. Ce la implique que *«la vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives »*³²⁷

Dans cette même perspective, introduisant la grammaire au centre des débats de l'enseignement-apprentissage du FLE, Jean-Louis Chiss et Jacques David (2011) refusent le fait de détronner la grammaire, en particulier la grammaire traditionnelle longuement marginalisée par l'approche communicative, des activités de classe en FLE. Pour eux, il faut s'éloigner des propos spéculatifs croyant qu'

*« il y aurait une contradiction entre le but attribué aujourd'hui à l'enseignement d'une langue étrangère – à savoir la compétence de communication – et l'enseignement de la grammaire, alors que l'accent sur les formes et la relation forme/sens – qui est au centre du travail grammatical – est, en réalité, indispensable pour acter la production/réception des énoncés. »*³²⁸

De tels propos soulignent donc qu'on accorde une place importante à la grammaire, voire à la compétence linguistique pour le développement et l'efficacité de la compétence de communication. Ainsi,

*« la maîtrise des outils linguistiques est une caractéristique significative de l'efficacité d'une stratégie communicative et il semble impossible de distinguer une compétence linguistique d'une compétence de communication »*³²⁹

Il faut cependant préciser que les pratiques relatives à ces deux compétences sont complexes et révélatrices de nombreuses problématiques dont la nôtre

³²⁷Chiss,J-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère. Cahiers de l'ILSL, n°13,2002, p.137.

³²⁸ Chiss,J-L et David,J.(2011). « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », Le français aujourd'hui,5 :2011, n°HS01,p.129-138. In. [Http://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2011-56page-129.htm](http://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2011-56page-129.htm).Consulté le 23/12/2014.

³²⁹ Nanthasilp,S. « La compétence de communication en didactique du français langue étrangère »,in.http://www.damrong-journal.su.ac.th/upload/pdf/69_11.pdf.Consulté le 25/12/2014.

pourrait en témoigner. En ce sens, il serait difficile, méthodologiquement, de retracer les frontières entre la compétence linguistique et la compétence communicative. Pour ce faire, une maîtrise de leurs interférences paraît nécessaire.

Conclusion

Il nous apparaît, à l'issue du parcours théorique que nous venons de proposer dans ce chapitre, que les notions de compétence linguistique et de compétence communicative sont étroitement liées. Grâce à leurs genèses et à leurs champs définitionnels, ces deux notions entrent en contact permanent et témoignent le plus souvent des relations dichotomiques qui peuvent en résulter. A ce niveau, nous avons montré que la notion de compétence émerge principalement d'un espace dichotomique relatif au paysage linguistique dont les composantes de base sont celles de compétence/performance.

Par ailleurs, cette émergence linguistique de la notion de compétence finit par héberger une telle notion dans le contexte didactique notamment dans la situation d'enseignement et apprentissage sur laquelle vient, en fin, se greffer la notion de compétence communicative. Dès lors, s'impose la dichotomie savoir/savoir-faire et les notions de compétence linguistique et de compétence communicative deviennent de plus en plus complexes et dynamiques.

D'une part, ces deux notions révèlent une hiérarchie catégorielle traduite essentiellement par leur caractère multidimensionnel dont les composantes sont organisées et réparties à l'intérieur d'une diversité de modèles. Ces derniers, mettant en valeur la compétence communicative dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues, nous proposent différentes architectures de cette notion. Nous avons opté pour le modèle de compétences proposé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) car, dépassant la dimension descriptive des compétences, il tient compte de leur caractère interactif en s'intéressant à la fois de la compétence orale et de la compétence écrite à la quelle se rapporte cette recherche. De l'autre part, les composantes et les sous-compétences qui structurent ces modèles témoignent d'un certain dynamisme sur lequel se fonde la visée actionnelle de la communication. Nous avons pu constater à travers le modèle du CECR que les utilisateurs/apprenants sont appelés au cours de leur apprentissage de mettre en œuvre un certain nombre de compétences pour pouvoir communiquer de façon efficace.

Certes, la compétence linguistique renvoie aux savoirs déclaratifs qui se rapportent au système langagier, mais son omniprésence dans la construction de l'architecture de la compétence communicative repose de nombreuses questions sur son apport à la maîtrise d'une telle compétence et sur les rapports qu'elle entretient avec ce type de compétence. En fait, ces questions se situent au centre de la polémique confrontant les débats et les points de vue sur la place qu'occupent les compétences dans la situation d'enseignement et apprentissage du FLE et à la quelle nous nous sommes intéressé à la fin de ce chapitre en montrant qu'une telle polémique a pu engendrer deux modes d'appropriation de la langue, « le linguistique » et « le communicatif » auxquels se rapportent deux visions contradictoires : la première est consensuelle, quant à la seconde, elle est qualifiée de fractionnelle.

CHAPITRE 06

**ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE :
(EN) JEUX DES APPROCHES**

6.1 Méthodologies de l'enseignement /apprentissage des langues : un regard rétrospectif

Le paysage méthodologique relatif à l'enseignement et à l'apprentissage des langues est fortement marqué par les grandes mutations que connaissent les champs de la linguistique et de la psychologie. Les théories et les approches linguistiques et psychologiques ont pu franchir et nourrir les réflexions des pédagogues et des didacticiens. Dès lors, des travaux et des recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères apparaissent et donnent lieu à de nombreux courants méthodologiques qui marquent les orientations des pratiques dans les classes des langues étrangères. Nous essayons ici de mettre l'accent sur ceux qui correspondent à la perspective intégrée et à la perspective linguistique.

6.1.1 Selon la perspective intégrée

Selon le courant intégré, les méthodes sont conçues autour du rapport entre la nature de la langue et l'apprentissage. Ce courant recouvre la méthode audio-orale, la méthode SGAV et les approches intégrées.

1. La méthode audio-orale

Située au carrefour de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste, la méthode audio-orale, développée dans les années 60, constitue une transposition pédagogique des théories de Skinner. En tant que méthode intégrée, Elle « *est fondée aussi bien sur une conception de la langue vue comme un ensemble d'habitudes que sur une conception de l'apprentissage de la langue au moyen de la création d'automatismes linguistiques.* »³³⁰

En effet, en termes de pratiques langagières, la méthode audio-orale vise la communication dans une langue étrangère en s'occupant des quatre habiletés linguistiques (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite). Elle repose fondamentalement sur les techniques de l'oral par le biais des dialogues, des exercices structuraux et de l'élimination de la grammaire.

³³⁰ Germain, (C). (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE international : Paris .p.139.

Certes, la méthode audio-orale, privilégiant l'oral, accélère l'apprentissage de la communication en la langue étrangère (L2) grâce à la création des automatismes linguistiques, particulièrement syntaxiques, en procédant à la répétition en vue de produire des « modèles » imitatifs susceptibles de construire des comportements linguistiques favorisant la communication. Mais, une telle méthode peut être considérée, par son machinisme, « *comme une source d'interférences lors de l'apprentissage de (L2).* »³³¹

2. La méthode SGAV

Abrégée en méthode SGAV, la méthode structuro-globale audio-visuelle, développée grâce aux travaux de Gueberina et de l'équipe du CREDIF (Ecole nationale Supérieure Saint-Cloud), vise même l'apprentissage de la communication verbale. Selon Gueberina la langue est considérée comme « *un ensemble acoustico-visuel.* »³³²

En privilégiant l'oral, cette méthode, inspirée du structuralisme européen, met l'accent sur la parole et les manifestations individuelles qui s'y rapportent comme le montre la préface de la méthode Voix et Images de France (VIF) explicitant la nature de la langue telle qu'elle est vue par la méthode SGAV « *nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé.* »³³³

Par ailleurs, la méthode SGAV, faisant référence à la théorie psychologique de la Gestalt, envisage l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à une optique qui stipule qu' « *on accorde de l'importance à la forme et au sens mais la forme linguistique paraît (...) privilégiée.* »³³⁴ Cela laisse penser que *l'apprenant n'a (...) aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du*

³³¹ Ibid. p.143.

³³² Gueberina,(P). « La méthode audio-visuelle structuro-globale », in. Phonétique appliquée 1,1965.

³³³ Germain, (C). (1993), op.cit.p.153.

³³⁴ Ibid. p.155.

cours. »³³⁵ Quant à l'enseignant, il est considéré comme un « modèle linguistique », un animateur et un correcteur.

3. L'approche intégrative

Fondée sur un caractère d'éclectisme, l'approche intégrative prônée par Nemni au début des années 70, s'intéresse aux rapports entre la communication et la maîtrise des formes langagières. Selon cette perspective intégrative et associative, « *la compétence linguistique s'acquiert mieux en se développant en association avec la compétence de communication ; la forme s'acquiert mieux quand le sens en est le point de départ, (...).* »³³⁶

De tels propos constituent l'espace dialectique que génère l'approche intégrative : « *plus on a l'occasion de communiquer et plus on maîtrise le code. Inversement, moins on maîtrise le code et moins on arrive à communiquer efficacement.* »³³⁷ En réalité, cette dialectique intégrative fait allusion à l'une des questions de départ que nous avons posées et qui faisaient l'objet de notre problématique en ce qui concerne l'intégration de la dimension communicative du langage avec l'apprentissage du code linguistique.

Par ailleurs, dans le champ de l'enseignement/apprentissage, l'approche intégrative a fait ses preuves. Elle insiste sur la diversité des activités, sur l'apprentissage des différentes composantes linguistiques et sur la conjugaison des quatre habiletés en privilégiant, de même, la communication orale. Quant aux acteurs, enseignant et apprenant, ils se soumettent à la même logique pédagogique de la classe dans la mesure où une telle approche accorde encore une grande importance à l'enseignant et insère l'apprenant dans une autonomie relative.

³³⁵ Ibid. p.155.

³³⁶ Nemni ,(M),Merrick,(S) et Preston,(P).Bienvenue I : Clic ! –Guide pédagogique –Livret A : Principes et Méthodologie, Prentice-Hall Canada Inc. p.2.

³³⁷ Germain,(C),op.cit.p.183.

6.1.2 Selon la perspective linguistique

Dans cette perspective linguistique les méthodes sont centrées sur la nature de la langue. Selon ce courant linguistique les méthodes sont réparties en deux grandes catégories : la méthode situationnelle et l'approche communicative.

2.1 La méthode situationnelle

La méthode situationnelle dite « orale » est fondée à la base des travaux de la linguistique britannique appliquée notamment ceux de Harold Palmer et A.S Hornby. Une raison pour laquelle elle est reconnue dans les années 50 comme la méthode britannique orale. Cette méthode vise la communication orale et considère que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit se focaliser en priorité sur le phénomène oral.

Par ailleurs, à cette dimension orale de la communication s'impose la notion de « situation » désignant « *un mode de pratique des structures orales, à l'aide d'images, de gestes, d'objet, etc.* »³³⁸

C'est à partir de ces structures orales, essentiellement syntaxiques, que la méthode situationnelle s'ouvre sur la théorie béhavioriste fondée essentiellement sur la création des habitudes et des automatismes linguistiques ce qui implique la mise en oeuvre de trois processus : « *d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle.* »³³⁹

En fait, si de tels automatismes sont visés par la méthode situationnelle, c'est parce qu'elle privatise l'apprenant de toute sorte d'initiatives sans tenir compte de ces besoins et de ces intérêts. Elle est principalement centrée sur l'enseignant, seul acteur actif, qui ordonne, dicte, interroge, corrige, contrôle, etc.

³³⁸ Germain, (C). (1993), op.cit.p.192.

³³⁹ Ibid.p.192.

2.2 L'approche communicative

Issue de nombreuses recherches en linguistique et en didactique, l'approche communicative s'est développée dans les années 1970 suite aux besoins contestant et remettant en cause la méthode situationnelle.

C'est avec l'avènement de la grammaire générative chomskyenne introduisant sa fameuse dichotomie compétence/performance que l'approche communicative commence à avoir ses débuts. Ensuite, le sociolinguiste Hymes, reprochant à Chomsky de ne pas tenir compte des aspects sociaux du langage, développe la notion de compétence communicative en postulant que « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* »³⁴⁰. Dès lors, l'approche communicative connaît sa véritable apparition et constitue une préoccupation majeure de nombreuses théories et recherches (La philosophie du langage d'Austin et Searle, la théorie des actes de langage, etc.)

Aussi, faut-il ajouter que dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et étrangères s'imposent les besoins spécifiques du public. L'apprentissage d'une langue qui s'y rapporte « *devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible* »³⁴¹. Cette situation fait émerger deux méthodologies assurant un tel type d'apprentissage à la fois immédiat, utilitaire et spécifique :

1- Une méthodologie instrumentaliste : elle vise l'acquisition d'une compétence de compréhension des textes en classe.

2- Une méthodologie fonctionnelle : elle vise les besoins langagiers réels des apprenants relatifs aux situations de communication.

³⁴⁰ Hymes, (D). Toward linguistic competence. Working papers, in Sociolinguistics 16. Dept of anthropology. Austin, Texas : University of Texas, 1973. Trad. française .Paris : Hatier. 1981.

³⁴¹ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm. Consulté le 23/04/2014.

Par ailleurs, les besoins communicatifs en langue étrangère s'élargissent et vont asseoir la compétence communicative au centre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, la langue devient un instrument de communication qu'il faut adapter à la situation afin d'arriver à une communication efficace.

6.2 L'approche actionnelle : l'action ce noyau dur

La remise en cause de l'idéologie communicativiste dans le champ de la didactique des langues-cultures ébauche une nouvelle orientation qui marquera les pratiques de classe et annoncera une continuité et un prolongement de l'approche communicative. Dès lors, une approche actionnelle caractérise une telle didactique et constitue une préoccupation majeure de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

Développée vers la fin des années 90, l'approche actionnelle repose en particulier sur l'action considérée comme une source d'interaction sociale qui peut entraîner le développement des compétences à la fois réceptives et interactives.

C'est ainsi que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) témoigne de cette vogue actionnelle « *en décloisonnant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale* »³⁴².

En effet, Le Cadre explicite son ancrage dans cette nouvelle optique actionnelle dont

*« La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. »*³⁴³

³⁴²Bourguignon, (C). « De l'approche communicative à « l'approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in. <http://moutonnoir.org/francesmedico/wp-content/uploads/2014/05/C-Bourguignon.Pdf>. Consulté le 06/09/2014.

³⁴³ Puren, (C), in. Le Français dans le Monde, n°347, op.cit.

Cette corrélation entre l'apprentissage et l'action sociale se situe au centre de la définition que propose le CECR pour l'approche dite actionnelle selon laquelle on « (...) considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »³⁴⁴.

6.2.1 De « L'action » à « la tâche » : un passage novateur

Dans la perspective actionnelle, le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est dument centré sur l'action ; un nouveau concept qui vient héberger les pratiques de classe et marquer les rapports entre les activités langagières et la communication.

Par ailleurs, dans un tel contexte, l'approche actionnelle est en mesure de faire ressortir les pratiques langagières de la coquille institutionnelle, voire scolaire du fait qu'elle introduit le concept de « tâche » car

*« une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales ; il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en générale la mise en œuvre de compétences langagières. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer ».*³⁴⁵

Or, une telle mesure peut nuire à la spécificité du cadre scolaire et multiplier donc les risques et les chocs qui peuvent en résulter. Par conséquent, « il n'est pas question de relier le milieu scolaire au milieu extérieur. Il n'est pas question de toucher à la dimension intellectuelle de l'apprentissage en « polluant » ce dernier par l'action sociale. »³⁴⁶ Cela implique qu'une mise en

³⁴⁴ Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg. p.15.

³⁴⁵ Bourguignon,(C). « De l'approche communicative à « l'approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in. <http://moutonnoir.org/francesmedico/wp-content/uploads/2014/05/C-Bourguignon.pdf>.

Consulté le 06/09/2014.

³⁴⁶ Ibid.

équilibre entre « la connaissance » (la dimension intellectuelle) et « l'action » est exigée en s'intéressant

« (...) au sujet et en particulier à l' « ingenium », cette étrange faculté de l'esprit humain qui lui permet de conjoindre, c'est-à-dire de donner sens à ses expériences du « monde de la vie » (en nous rendant) intelligibles ces multiples interactions entre connaissance et action, entre compétence et faire, que nous reconnaissons dans nos comportements au sein des sociétés humaines »³⁴⁷.

Selon cette perspective actionnelle, un tel parallélisme, voire une telle interaction du couple « connaissance » et « action » est révélatrice d'une nouvelle distinction entre « tâche » et « action » que nous rencontrons dans les propos de Christian Puren ayant introduit le concept de « la perspective de l'agir social » pour désigner l'approche actionnelle. Selon l'auteur :

« tâche » et « action », je propose - même si cette distinction n'est pas courante de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » : il comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ».³⁴⁸

En effet, le concept de « tâche » est spécifique à la tradition méthodologique anglo-saxonne (task) pour désigner une activité communicative réelle. Son intégration dans le continuum méthodologique français se cède aux libres interprétations. Dans une telle situation interprétative, s'impose la définition du CECR du terme de « tâche »

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». À l'origine de la tâche il y a donc un projet d'action sur

³⁴⁷ Ibid.

³⁴⁸ Puren, (C), op.cit

l'environnement qui répond à un besoin, à une nécessité ou à un but qu'on s'est fixé »³⁴⁹.

Il en découle que le terme de « tâche », un terme novateur qui marque les pratiques de l'approche actionnelle, ne se réduit pas à une simple activité de classe ou à un exercice de grammaire que les apprenants sont appelés à résoudre ; il est de l'ordre de « la co-action » car ce qui est visé par une telle approche est de

*«former un « acteur social » ; (...) de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants »³⁵⁰.*

Cette corrélation entre la situation d'enseignement-apprentissage et les « tâches », qu'opère l'approche actionnelle s'avère multidimensionnelle. De nombreux facteurs et dimensions (le domaine, le contexte, la situation, les tâches et l'apprenant- utilisateur) entrent en jeu et font émerger un espace interactif si complexe qu'il est difficile de le maîtriser. C'est pourquoi, une telle approche s'appuie sur le développement des compétences afin de mettre en équilibre ces différentes dimensions.

En ce qui concerne notre recherche, l'accent sera mis sur les tâches langagières que doivent réaliser les apprenants du département de langue et de littérature arabe. Il s'agit d'un moment crucial où ces apprenants, appartenant à un tel contexte périphérique, seront confrontés aux activités de production écrite, en tant qu'une tâche communicative, en les imprégnant par ladite approche actionnelle afin qu'ils puissent prendre conscience de cette tâche communicative définie dans les propos ci-après :

³⁴⁹ Girardet,(J).(2011). « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques.in.Acte du XIe colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo. CLE international.

³⁵⁰ Puren, (C). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective coactionnelle co-culturelle. »,in. Langues modernes, n°3, juil,-août-sept.2002. Paris, pp.55-71.

« La tâche communicative est une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait également être complète et faire sens de manière autonome, en tant qu'acte communicatif à part entière »³⁵¹

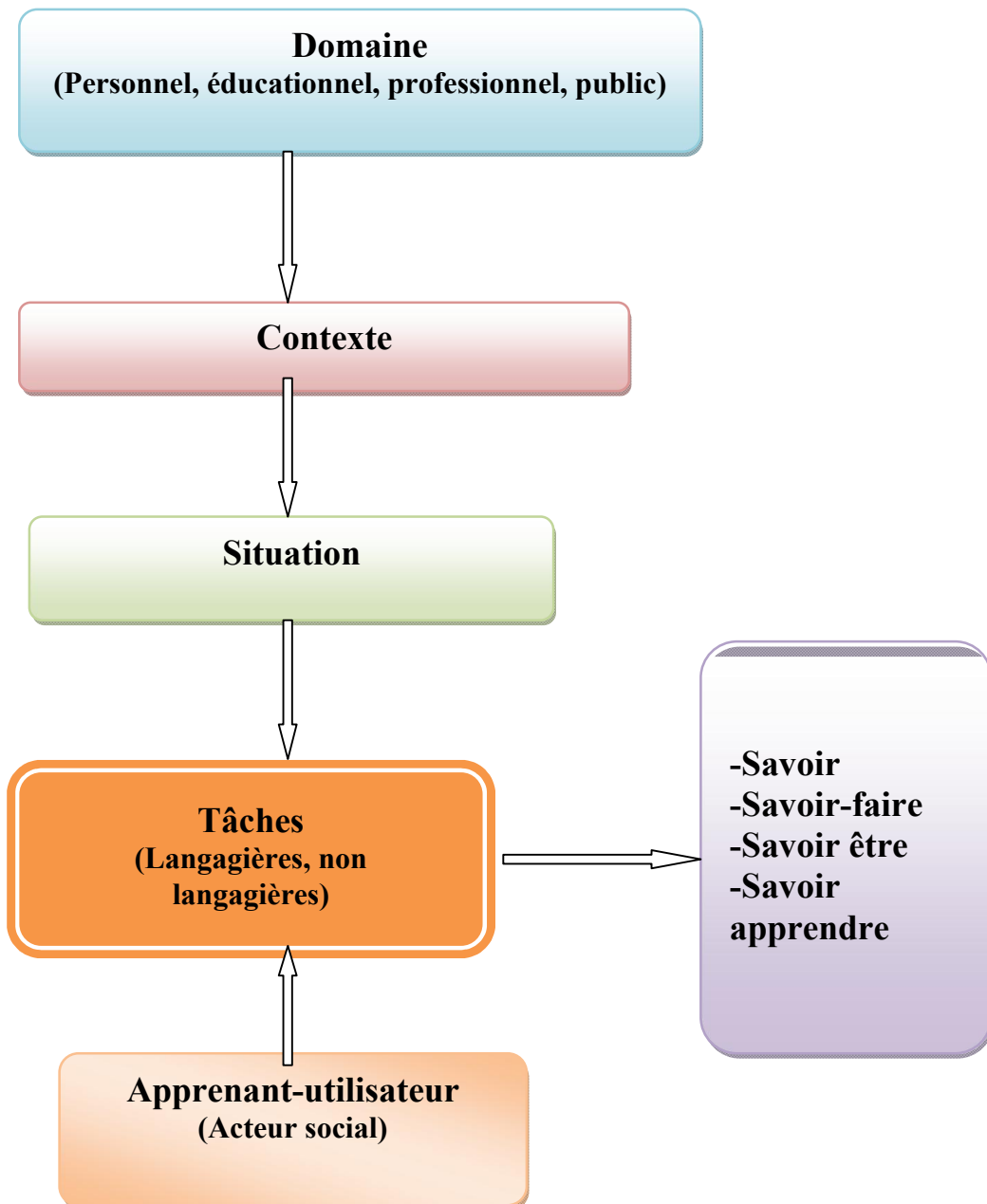


Figure 15 : Circuit de l'approche actionnelle³⁵²

³⁵¹ Nunand, D. (1989). Designing Task for the Communicative classroom, p.10.

³⁵² Figure réadapté de celui de Girardet Jacky, in. Op.cit.

6.3 L'approche par objectifs

6.3.1 L'approche par objectifs : Ses fondements

C'est grâce à la conception taxonomique de Bloom³⁵³, que l'approche par objectifs, dont les origines sont industrielles, connaît sa première diffusion dans le contexte éducatif. En suite, sa transposition dans le champ de l'enseignement du FLE au cours des années 1980 revient aux travaux du Conseil de l'Europe sur le projet des « langues vivantes ».

Inscrite dans une perspective psychologique, celle du béhaviorisme, l'approche par objectifs se présente comme une théorie de segmentation de savoirs. Ainsi envisagée, elle « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités »³⁵⁴. Son objectif principal est donc la transformation des comportements qualifiés d'observables en contenus.

Par ailleurs, ce principe fragmentaire de l'approche par objectifs est essentiellement assuré par une communicabilité entre les comportements observables, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques constituant donc les trois principaux mots-clés d'une telle approche.

6.3.2 L'approche par objectifs : ses mots-clés

➤ Les comportements observables

Les comportements observables consistent à interpréter les objectifs pédagogiques généraux et spécifiques. Ils se définissent comme des éléments qui « à un moment précis d'une séquence d'apprentissages, indiquent une progression adéquate des élèves. »³⁵⁵

³⁵³ www.oasisfle.com/documents/pedagogie_par_objectifs.htm. Consulté le 12/06/2017.

³⁵⁴ Hameline, D.(1991). Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris :ESF.p.98.

³⁵⁵ In.http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/prim/evaluation_note_generale.pdf.Cinsulté le 23/12/2014.

➤ **Les objectifs généraux**

Selon Hameline (1991 : 98), l'objectif général ou global se définit comme « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* »³⁵⁶. (Exemple : « *à la fin de cette unité pédagogique, l'élève sera capable de produire un texte narratif* »³⁵⁷). En termes de compétences, l'objectif général, appelé l'objectif terminal d'intégration, désigne : « *une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une séquence d'apprentissage* »³⁵⁸

En effet, dans la perspective de l'approche par objectifs, ce sont les objectifs généraux qui sont interprétables et ségmentables en objectifs spécifiques.

➤ **Les objectifs spécifiques**

L'objectif spécifique est « *issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires.* »³⁵⁹. (Exemple : « *à la fin de cette leçon l'élève sera capable d'employer les temps du récit.* »³⁶⁰)

6.3.3 L'approche par objectifs : ses limites

De nombreux reproches ont été orientés vers l'approche par objectifs. Nous résumons ces reproches dans les points suivants :

1-corrélation étroite au phénomène comportemental : en ce sens, Pelpel affirme que l'approche par objectifs est tributaire d'un « (...) un *opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant* »³⁶¹

³⁵⁶ Ibid. p.91.

³⁵⁷ Ministère de l'éducation nationale, manuel scolaire du 1^{er} AS, 1997.Algérie.

³⁵⁸ In .http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_par_objectifs.htm. Consulté le 23/12/2014.

³⁵⁹ Hameline,D.(1991).op.cit. p.91.

³⁶⁰ Manuel du 1^{er} A.S. op.cit.

³⁶¹ Pelpel, P.(2002). Se former pour enseigner. Paris : Dunod .p.32.

2- Caractère abusif de la fragmentation des savoirs : les apprenants peuvent perdre le sens de la continuité et de la progression de leur apprentissage comme le montre Derone en reprochant à l'approche par objectifs le fait

« de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. »³⁶²

3-Exclusion de l'aspect mental : en tant que behavioriste, l'approche par objectifs efface la dimension mentale qui peut conduire et guider l'acte d'apprentissage dans la mesure où *« quelqu'un qui apprend est non pas d'abord quelqu'un qui « se comporte », mais quelqu'un qui agit. »³⁶³*

4- Un écart par rapport au vécu du sujet-apprenant : centrée sur les contenus, l'approche par objectifs ne témoigne pas d'une inscription des expériences de l'apprenant en tant que sujet social.

³⁶² Derone, M. (2002). in. L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire de master en sciences mathématiques. Université du Mons, France.

³⁶³ Léontiev, A-N et Galpérine, P-la. In .Fotso, F. (2011), op.cit. p.22.

6.4 L'approche par compétences

« Dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'approche par compétences se dévoile pour ce qu'elle est : une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit »³⁶⁴

6.4.1 Origines et fondements de l'approche par compétences

Les origines et les fondements de l'approche par compétences remontent tout d'abord à la conception rationaliste de l'américain Frederik Winslow Taylor introduite dans le monde industriel en vue d'assurer sa rentabilité et son efficacité. Ensuite, le béhaviorisme américain s'est impliqué dans cette logique rationnelle en s'attachant à la psychologie des comportements observables. Selon ces deux conceptions, les tâches complexes sont réductibles, pour être maîtrisées, en séquences plus simples.

Progressivement, ce rationalisme franchit le monde éducatif à travers la pédagogie par objectifs et la pédagogie de maîtrise qui proposent, toutes les deux, le découpage des programmes en objectifs précis et hiérarchisés en vue de les rendre plus enseignables et maîtrisables (C'est le cas ici de la taxonomie de Bloom des domaines de la connaissance) .

En effet, C'est à la fin des années 60 qu'une nouvelle philosophie éducative dite « la pédagogie de l'intégration » ou « l'approche par compétence » connaît ses débuts dans le système scolaire américain en s'occupant au sujet-apprenant et en prolongeant donc l'approche par objectifs, centrée sur la dimension comportementale.

Grace à ses finalités, l'autonomie et la créativité, l'approche par compétences s'est développée au cours des années 1990 et s'est rapidement répandue dans le monde éducatif et scolaire de nombreux pays (Belgique, Grande Bretagne, Suisse, France, Tunisie, Liban, Algérie, etc.) et ne cesse d'attirer l'attention des

³⁶⁴ Hirtt. N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ».in, L'école démocratique, n°39. 2009.

éducateurs, des pédagogues, des didacticiens et des formateurs. Dès lors elle se révèle centrale dans les différents travaux de ces « décideurs ».

6.4.2 Qu'est ce que l'approche par compétences ?

Tout d'abord, il nous semble que la revue définitionnelle relative à l'approche par compétence est solidement tributaire du répertoire notionnel et terminologique de la notion de compétence que nous avons déjà étudié plus haut. Une raison pour laquelle nous nous sommes heurté hasardement à une certaine redondance à laquelle nous n'avons pas pu nous échapper.

Au regard de son concepteur, De Ketele, l'approche par compétence « *cherche à développer la possibilité par les apprenant de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* »³⁶⁵. Ces ressources constituent les connaissances, les capacités et les attitudes à développer au cours de l'apprentissage afin de faire face aux différentes difficultés et contraintes.

*« Dans cette perspective, (celle de l'approche par compétence), l'apprentissage est considéré comme un **processus dont l'élève est le premier artisan**. Il est favorisé de façon toute particulière par des **situations qui représentent un réel défi** pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles. »*³⁶⁶

En termes de « savoirs », l'approche par compétences « *relève (...) du même paradigme que le Cadre car savoirs/savoir-faire / savoir-être doivent être réinvestis dans les situations empruntées à la vie réelle* »³⁶⁷.

En effet, l'approche par compétences s'est principalement appropriée du caractère actionnel. Elle est définie par rapport au « savoir-agir », selon MELS (2006) « *un programme axé sur le développement de compétences vise, entre*

³⁶⁵ De Ketele, J-M. (2000). En guise de synthèse : convergence autour des compétences. In, Bosman, C. Gerard, F-M. Roegiers, X. (Eds). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck. P188.

³⁶⁶ Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. 2006.p.5.

³⁶⁷ De Ketele, J-M. (2000), op.cit.p.191.

autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir »³⁶⁸.

6.4.3 Les caractéristiques de l'approche par compétence

1. Caractère de l'autonomie

Dans la perspective de l'approche par compétences, l'accent est mis sur l'apprenant. Il est à la fois responsable et actif.

2. Caractère coopératif et interactif

L'approche par compétences envisage l'acte d'apprentissage comme un moment d'interaction dans la mesure où « *elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages* »³⁶⁹. Cette coopération avec de nombreux agents et acteurs (enseignant, pairs, etc.) le conduit à donner sens à ses connaissances et à ses tâches en les confrontant à celles des autres.

3. Caractère actionnel

L'approche par compétences, à la différence de l'approche par objectifs, ne se limite pas aux connaissances (les savoirs) mais aux savoir-faire et aux savoir-agir.

4. Caractère constructiviste

Considéré comme autonome, l'apprenant se construit par lui-même au cours de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant se réduit au simple caractère facilitateur.

Par ailleurs, dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE Perrenoud (Ph) nous expose les directives pédagogiques et didactiques auxquelles se rapportent les caractéristiques de l'approche par compétences

³⁶⁸ Mels,G (2006) :in. Robert,J-P. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE. OPHRYS, 2008.p.12

³⁶⁹ De Ketele,J-M.(2000).op.cit.p.192.

« cette nouvelle approche (...) exige de repenser les programmes et les curricula, de redéfinir les objectifs pédagogiques, d'intégrer à l'enseignement de la langue celui d'autres disciplines (notamment scientifiques), de privilégier le travail collectif sur le travail individuel (en proposant la réalisation de projets ou la résolution de situations à problème), de repenser la relation enseignant-enseigné (le rôle du professeur se transformant souvent en celui d'acteur solidaire à l'entreprise commune) »³⁷⁰.

6.4.4 Les principes de l'approche par compétences

L'approche par compétences repose sur quatre principaux principes :

1-Le principe de la « variété écologique »³⁷¹ : ce principe est relatif à la corrélation entre les savoirs et les pratiques sociales propres à l'environnement de l'apprenant.

2-Le principe de « l'apprentissage en situation » : X,Rogiers définit la situation comme étant « un ensemble d'informations destiné à une tâche précise »³⁷². Cela implique que ce qui est visé par l'approche par compétences ce n'est pas le savoir ou le savoir-faire mais la mobilisation de ces savoirs dans la situation.

3-Le principe de « l'enseignement par cycle » : la structuration de l'enseignement par cycle qu'opère l'approche par compétences permet d'organiser et de hiérarchiser les savoirs et les apprentissages afin de maîtriser, d'une part, leur construction et leur évaluation, de l'autre part.

4-Le principe de « la différenciation » : à travers ce principe, l'approche par compétences veille à ce que les différences individuelles entre les apprenants soient prises en considération au long de l'enseignement. Ces différences sont révélatrices d'une diversité due à un certain nombre de facteurs (Le rythme d'apprentissage, les savoirs spécifiques, l'ancrage socioculturel, les difficultés, etc.).

³⁷⁰ Perrenoud, Ph. (2000).in. Robert,J-P(2008). op.cit. p.12

³⁷¹ Ce terme est utilisé par X,Rogiers dans son ouvrage : Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement..

³⁷² Rogiers,X. (2000). Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck. p.24.

De même, Perrenoud, Ph établit *cinq principes*³⁷³ sur lesquels s'appuie l'approche par compétences dans le contexte éducatif. Selon cet auteur, enseigner par une telle l'approche consiste à :

-Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.

-Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.

-Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.

-Maitriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

-Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissages pluriannuels.

³⁷³ Perrenoud, Ph.(2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », in. [Http://p.birbandt.free.fr/PERRENOUD/perrenoud%20 approche%20 comp.htm](http://p.birbandt.free.fr/PERRENOUD/perrenoud%20approche%20comp.htm). Consulté le 15/11/2014.

N°	Niveau de comparaison	Pédagogie par objectifs	Approche par compétences
01	Rôle de l'enseignant	Guide	Facilitateur
02	Rôle de l'apprenant	Exécutant de consignes	Investigateur, responsable actif de son apprentissage
03	Orientation de l'enseignement	Vers les contenus matières (programmes)	Vers l'organisation des savoirs intégrateurs.
04	Orientation de l'apprentissage	Vers la maîtrise des contenus matières	Vers les apprentissages avec les autres apprentissages équivalents
05	Orientation de l'évaluation	Normative	Critériée
06	Organisation des activités d'intégration	Non	Basée sur la cohérence, la globalité et la transférabilité

Tableau 03 : *Comparaison entre pédagogie par objectifs et approche par compétences*

6.4.5 L'approche par compétences en contexte universitaire : le prisme théorique

L'ancrage de l'approche par compétences dans le paysage éducatif et scolaire est sans aucun doute révélateur d'un renouveau méthodologique et terminologique remarquable. D'abord, les travaux et les recherches qui s'inscrivent dans ce contexte « natal » de l'approche par compétences témoignent de nombreuses orientations pratiques et comparatives qui ouvrent un tel contexte sur l'évaluation de la mise en application de cette nouvelle pédagogie intégrative. Ici, Les exemples sont divers. Dans cette perspective illustrative nous pouvons citer les différents travaux de Perrenoud (Ph) qui revisitent l'école, voire la vie scolaire en confrontant la situation d'enseignement-apprentissage aux directives de l'approche par compétences (l'étude des curriculums, des objectifs, l'échec scolaire, l'école et ses rapports avec l'approche intégrative, etc.), de Christiane Gohier (Les finalités du système éducatif dans la perspective de l'approche intégrative, etc.).

D'emblé, l'approche par compétences jouit d'un caractère prolifique

« L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux. À vrai dire, ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance. »³⁷⁴

De même, dans l'introduction de son article publié en 2009, Christine Lebel nous rapproche de ce caractère prolifique de l'approche par compétences en contexte éducatif en annonçant qu'

Introduite dans nombreux pays anglo-saxon et francophones et de part et d'autre de l'Atlantique, l'approche par compétence a profondément marqué le système secteur éducatif dans la dernière décennie. [...] Au Québec, ces changements se sont traduits par une

³⁷⁴ Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », in <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-pages-25.htm> #pa15. Consulté le 16/12/2014.

importante réforme des programmes scolaires et une révision complète de la formation à l'enseignement qui s'échelonne désormais sur quatre années et au-delà de 700 heures de formation en milieu de pratique, (...) le tout régit par un référentiel de douze compétences professionnelles »³⁷⁵.

Cependant, de tels constats ne sont pas encourageants en ce qui concerne le contexte universitaire. Certes, en termes de compétences, de visées, de finalités, de programmes, de modes d'évaluation, l'approche par compétences apparaît comme une sorte d'intégration des apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, dans la sphère de la vie professionnelle, technologique et économique. Cela n'est pas étrange pour une telle approche provenant des contextes où règne et s'impose le rationalisme industriel. Mais, cette ouverture de l'enseignement supérieur sur l'extérieur pragmatique souffre encore du prisme théorique. Dès lors, la mise en application et la maîtrise méthodologique de l'approche par compétences se remettent en cause et suscitent un grand malaise qui, même implicite, émerge à travers cette affirmation considérant qu'

« Aucune étude systématique et comparative n'a été jusqu'à présent réalisée sur la mise en œuvre de l'APC³⁷⁶ à l'université. Les différentes valorisations dont cette approche a fait l'objet lors de congrès, notamment ceux de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), montrent la diversité, l'originalité et souvent le caractère expérimental des dispositifs mis en place. En Europe, les exigences du processus de Bologne concernant la description des compétences attestées par les diplômes ont joué un rôle moteur dans la sensibilisation des universités à cette approche. Pour autant, l'affichage des compétences dans les maquettes de diplômes n'a pas toujours été suivi de modifications dans l'organisation de l'offre de formation ou dans l'adaptation des méthodes d'enseignement »³⁷⁷.

Par conséquent, une telle situation a donné naissance à deux points de vue antagonistes résumés dans les propos ci-après :

³⁷⁵ Lebel, C. (2009). « L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation ». in, Perspectives de recherches en évaluation, n° 22. 2009. Presses Univ. du Mirail .p.42.

³⁷⁶ Un usage abrégé, souvent rencontré, de l'Approche Par Compétence.

³⁷⁷ Chauvigné, C et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétence : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? in, <https://rtp.revue.org/2169>.

« Certains voient dans cette filiation un assujettissement de l'éducation aux intérêts économiques, au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne. D'autres y voient la reconnaissance du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncement à sa participation à l'émancipation sociale. Ce n'est pas, loin s'en faut, le seul point de clivage entre tenants et pourfendeurs de l'APC. Les uns mettent en perspective une meilleure mobilisation des savoirs, une meilleure lisibilité des qualifications, des évaluations certificatives plus adaptées, une réappropriation par l'individu de son parcours de formation ; les autres y voient au contraire une minoration, voire une négation des savoirs, une baisse de maîtrise des qualifications, un flou dans les évaluations certificatives, une aliénation des individus à des finalités utilitaristes. »³⁷⁸

Dans le contexte universitaire algérien, et suite aux impératifs d'une politique éducative intégrative (le système LMD), les pratiques de l'approche par compétences sont aussi conflictuelles. Nous avons constaté, au long de notre expérience dans l'enseignement supérieur, étant enseignant au département des lettres et langue française, que l'intégration des compétences ne figure que dans des *maquettes*, ces canevas et ces offres de formation qui sont à leur tour « prisonniers » de ce prisme théorique. Les paradoxes sont là ; pourrait-on mettre en œuvre ces offres de formation, en les réconciliant avec la demande sociale, alors qu'on manque encore de référentiel méthodologique ?

Par ailleurs, notre recherche ne tente pas répondre à une telle interrogation. Notre objectif est de faire surgir la contrainte d'un tel prisme théorique à laquelle se heurte cette recherche puisqu'il n'est pas question de trop s'aventurer dans un univers méthodologique si virtuel et peu revisité qu'il serait difficile de le maîtriser.

C'est pourquoi, nous nous limitons dans cette recherche à segmenter, voire à surmonter l'ère des approches en s'intéressant principalement à l'intégration de la compétence linguistique et la compétence communicative dans un contexte universitaire particulier, le département de langue et de littérature arabe, en nous appuyant sur la compétence « savoir rédiger » en français langue étrangère.

³⁷⁸ Chauvigné, C. et Coule t, J-C. (2010). In, op.cit.

Conclusion

Révéléateur d'une extension ou d'une rupture épistémologique, le renouveau méthodologique a pu faire ses preuves dans le champ de l'enseignement-apprentissage, notamment des langues étrangères, et marquer les réformes et les refontes didactiques et pédagogiques dans de nombreux pays.

Par ailleurs, la multiplication et la diversité des approches et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage esquissent en particulier les grandes orientations de ce renouveau méthodologique et les résument en trois principaux centres d'intérêts : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-agir. Ces derniers recouvrent deux grands domaines autour desquels se conçoivent les philosophies éducatives et pédagogiques, il s'agit du domaine des connaissances et celui des compétences.

D'emblé, le contexte éducatif scolaire, très sensible à un tel renouveau, répond rapidement aux impératifs de la mise en application des différentes approches et témoigne d'un référentiel méthodologique ayant marqué ses différentes pratiques.

Cependant, se situer par rapport à cette question de la mise en application des approches en contexte universitaire constitue une façon de se rapprocher de la perplexité sélective et de *la fragilité*³⁷⁹ méthodologique, déjà sous-jacente dans les rapports de sens et d'usage entre les termes de « méthode » et « approche ». Une telle situation est révélatrice des enjeux auxquels nous nous sommes confronté dans la présente recherche.

A cet effet, il serait plus commode de repenser l'adéquation de ces méthodes et ces approches, de redéfinir les mécanismes de leur mise en application, de les réadapter aux contextes et aux besoins et de maîtriser leur amalgame sans trop faire leur éloge.

³⁷⁹ Terme utilisé et inspiré de la distinction entre « méthode » et « approche » : le passage de la méthode à l'approche constitue un passage de la rigueur à la souplesse et à la fragilité caractérisant ainsi le terme d'approche.

CHAPITRE 07

**POUR UNE MISE EN PLACE DES PRATIQUES
REDACTIONNELLES EN CONTEXTE
PERIPHERIQUE :
DONNEES EXPERIMENTALES**

7.1 De l'expérimentation aux résultats

7.1.1 Mise en contexte

L'expérimentation que nous avons menée s'est déroulée en avril 2008 au niveau du département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie), où le français, en tant que langue étrangère, est enseigné depuis la création d'un tel département.

Cette recherche expérimentale, marquée par deux moments, à savoir le pré-test et le test, s'intéresse principalement aux pratiques rédactionnelles des étudiants de deuxième année dans le département de langue et de littérature arabe. Dans ce contexte universitaire, que nous avons qualifié de périphérique, l'enseignement-apprentissage du FLE est principalement marqué par le cours de grammaire étant le noyau dur des représentations des enseignants et celles des apprenants.

En effet, cette étude expérimentale se propose comme objectif l'étude des rapports entre la compétence linguistique et la compétence communicative, voire la compétence spécifique « savoir rédiger » telle qu'elle a été envisagée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) (2001). Par conséquent, une telle expérimentation tente vérifier, par cet espace interactif qu'elle opère, nos hypothèses de départ et répondre de ce fait aux questions constituant le cadre interrogatif de notre problématique.

Par ailleurs, à la fois soucieuse et consciente des contraintes et des enjeux méthodologiques, ladite expérimentation ne prétend pas être éclectique sans pour autant adopter une méthodologie particulière. Les enseignants et les apprenants ne sont pas encore ni imprégnés par l'approche actionnelle ni soumis ou habitués à l'usage de l'approche par compétences, renfermée encore dans son prisme théorique. C'est pourquoi, nous nous sommes limité, grâce à une recherche action, à l'analyse des rédactions des apprenants en les initiant aux prémices de l'ancrage des compétences, étant conçues comme mobilisatrices, actionnelles, évolutives, mesurables et évaluables.

7.1.2 Population visée

Ce n'est pas du hasard ou de l'aléatoire si notre expérimentation s'est focalisée sur les pratiques rédactionnelles des apprenants de deuxième année en classe de FLE dans le département de langue et de littérature arabe. Il s'agit de la promotion de 2007/2008 constituée de 220 étudiants répartis en six groupes. Ce choix d'étudier ces pratiques langagières d'une telle population découle d'un pouvoir méthodologique selon lequel les représentations que font ces apprenants sur leurs propres pratiques sont à la fois significatives et déterminatives. Cette image du pouvoir représentationnel que nous avons étudiée dans le premier chapitre, nous a conduit donc à effectuer cette expérimentation auprès de la même population à laquelle s'est intéressé l'enquête par questionnaires que nous avons menée au niveau du département de langue et de littérature arabe. Cette enquête nous a permis de dégager et de décrire les différents contenus représentationnels d'une telle population dont l'attachement à la grammaire était très remarquable.

Par ailleurs, une autre raison de choix est d'ordre technique. Les étudiants de deuxième année ont tous suivi au cours de la première année uniquement des leçons de grammaire que nous avons répertoriées grâce à une collecte de données des différentes activités de classe effectuées par les enseignants chargés du module de français pendant l'année universitaire 2007 /2008 (**Tableau 03**). C'est cette primauté grammaticale qui a donné sens au pré-test que nous avons établi pour pouvoir procéder à la comparaison de ses résultats et ceux relatifs au test.

Mois	Titre	Contenu
Octobre	Les classes du mot	Liste des différentes classes du mot avec des exemples pour chaque classe (articles, adjectifs, noms, verbes, etc.)
	Les articles	-Les types d'articles (défini et indéfini) -Exercices structuraux -Correction
Novembre	Les noms	-La nominalisation -Quelques règles de nominalisation -Exercices structuraux -Correction
	Les adverbes	-Les types d'adverbes (temps, manière, etc.) -La formation des adverbes à partir des adjectifs (règles et exemples) -Exercices structuraux -Correction
Décembre	La transformation Passive	-Règle de la transformation passive -Exemples -Exercices structuraux -Correction
Janvier	Le style direct et le style indirect	-Les verbes introducteurs de parole -Transformation du style direct au style indirect -Exercices structuraux -Correction
	Les types de phrases	-Phrase simple -Phrase complexe -Exercices structuraux -Correction

Février	La relative	-Les pronoms relatifs (simples et composés) -Exercices structuraux -Correction
	Les pronoms indéfinis	-Listes des pronoms indéfinis avec des exemples. -Exercices structuraux -Correction
Mars	Les types de phrases	-Les types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative) -Exemples et exercices structuraux -Correction
Avril	Les champs lexicaux	-Définition avec des exemples -Exercices (textes supports) -Correction
	Les verbes pronominaux	-Définition -Les types de verbes pronominaux (réfléchis, réciproques, etc.) et exemples ; -Exercices structuraux -Correction
Mai	Le schéma de communication	-Les six éléments de communication (émetteur, récepteur, message, etc.) -Définitions des éléments de communication

Tableau 04 : Cours de français dispensés en classe de langue et de littérature arabe (Année universitaire 2007/2008)

7.1.3 Corpus

Notre corpus d'étude est constitué des rédactions écrites des étudiants de deuxième année. Après le pré-test, nous avons recueilli 209 rédactions écrites (quatre étudiants (04) ont bénéficié des congés pédagogiques et les sept autres étudiants (07) étaient absents le jour de la réalisation du pré-test).

En ce qui concerne le moment du test, nous avons centré notre attention sur les rédactions écrites réalisées par un échantillon représentatif de 40 étudiants que nous avons choisi en tant que groupe expérimental afin de rendre possible la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du test.

Ces différentes rédactions récoltées, se rapportant à ces deux moments de l'expérimentation, constituaient les résultats d'une activité de production écrite effectuée en classes de deuxième année dans le département de langue et de littérature arabe. Il s'agissait d'un travail de production écrite à travers lequel les étudiants ont été appelés à rédiger un court texte de type informatif autour du thème de « la communication linguistique », un thème déjà étudié en module de linguistique en langue arabe.

Aussi, faut-il signaler que le choix de la séquence informative, voire explicative ressort quasiment de son caractère pragmatique. Nous avons pu constater à travers les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants que les étudiants trouvent dans les cours de français un moment important pour leur formation. Ils considèrent que la langue française pourrait leur permettre la documentation et la rédaction des résumés de leurs mémoires de fin d'étude.

C'est pour cette raison que nous avons proposé une méthode de rédaction écrite autour de la séquence informative à laquelle se rattachent les horizons d'attente des apprenants. Ces derniers, étant futurs enseignants et chercheurs, ne cessent d'exprimer leur vouloir de bien écrire en français langue étrangère.

7.1.4 Grille d'évaluation

Comme nous l'avons vu, les grilles d'évaluation constituent des outils appropriés pour mesurer, voire évaluer les compétences. C'est dans cette optique que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) se donne comme objectif la construction des grilles d'évaluation afin d'expliquer les phénomènes langagiers auxquels il s'intéresse.

« Dans les faits, le CECRL fournit tout d'abord une grille d'évaluation aux enseignants, mais il propose également une analyse de l'utilisation de la langue en situation de communication et une description des compétences langagières que doivent posséder des publics variés, désireux de comprendre ou d'exprimer des messages multiples. Le CECRL est donc un outil très intéressant pour tout animateur, formateur, enseignant désireux d'enseigner à quelqu'un à s'exprimer dans une langue étrangère »³⁸⁰.

Dans le cas de notre expérimentation, nous avons mis en application une grille d'évaluation inspirée de celle proposée par le CECRL (2001) explicitant les différents niveaux de compétence *« qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie »³⁸¹*

Une telle grille comporte des aspects purement linguistiques et des aspects qui relèvent des autres composantes de la compétence communicative. En somme, les constituants de cette grille d'évaluation structurent de façon linéaire les différents critères auxquels nous avons fait référence pour évaluer les différentes rédactions écrites des apprenants.

Ces critères sont si nombreux qu'il serait difficile de les prendre tous en considération. D'une part, le texte informatif faisant objet de la rédaction ne peut pas supporter toute l'ampleur de ces critères. D'autre part, la présente expérimentation ne tient pas compte de toutes les manifestations des composantes de la compétence communicative. C'est pourquoi, une

³⁸⁰ Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde. p.05.

³⁸¹ CECRL,(2001),op.cit.p.9.

réadaptation de ladite grille d'évaluation proposée par le CECRL nous est parue utile afin de la rendre plus fiable.

Cette nouvelle grille réadaptée présente 17 critères qui se rapportent aux aspects linguistiques, aux aspects pragmatiques et aux aspects sociolinguistiques. Ces critères sont désormais désignés par des codes organisateurs (C1 à C17). Quant à l'échelle évaluative, elle traduit les degrés de maîtrise de ces critères. Nous avons opté, comme l'indique le **tableau 04**, pour une échelle alphabétique (A, B et C) désignant respectivement les appréciations de tels critères (respectés, moyennement respectés et non respectés).

En ce qui concerne les critères que la présente expérimentation a tenté vérifier sont regroupés en trois principales catégories envisagées par le CECRL.

Le critère pragmatique

Ce critère prend en compte de la situation de communication (Qui parle à qui ? Pour quoi faire ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? En utilisant le canal oral ou écrit ?), interprétation de l'information de manière cohérente, transmission de celle-ci en utilisant les moyens disponibles tels que l'organisation du discours, le recours aux gestes et à l'intonation à l'oral, la présentation du texte à l'écrit, l'utilisation des paragraphes, etc.

Le critère linguistique : capacité à utiliser le lexique, la syntaxe, la morphologie de manière appropriée, etc.

Le critère sociolinguistique : capacité à adapter son discours à la situation de communication en utilisant les registres et règles d'usage qui conviennent.

Il est à noter que du point de vue méthodologique, cette grille d'évaluation, une fois elle est opérationnelle, nous permettra de lire, de comprendre et d'interpréter les résultats de l'expérimentation.

Niveau de compétence	Code	Critère	Echelle évaluative		
			A	B	C
Compétence pragmatique	C1	Plan du texte			
	C2	Situation de communication			
	C3	Développement thématique			
	C4	Cohérence /cohésion			
	C5	Mise en page			
Compétence linguistique	C6	Lexique adéquat au domaine du texte			
	C7	Champs lexicaux			
	C8	Lexique adéquat au registre du texte			
	C9	Structure syntaxique des phrases			
	C10	Temps et modes verbaux adéquat au type du texte			
	C11	Accords			
	C12	Relation du sens des mots et du contexte			
	C13	Sens dénotatif			
	C14	Signes de ponctuation			
	C15	Orthographe des mots			
	C16	Effet phonétique			
Compétence sociolinguistique	C17	Fonctions du langage			
	C18	Marqueurs référentiels			

Tableau 05 : Grille d'évaluation de la compétence « savoir rédiger »
(Inspirée du descriptif des niveaux de compétences du CECRL (2001))

Code	Critère	Description
C1	Plan du texte	Ce critère relève de la structure du texte. C'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple : comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc.
C2	Situation de communication	La situation de communication est principalement exprimée par les questions : qui ? à qui ?, quoi ? quand ? et où ?
C3	Développement thématique	Il s'agit de la succession, la progression et la linéarité des thèmes.
C4	Cohérence /cohésion	Relations entre les idées assurées par des moyens linguistiques de structuration et d'articulation (connecteurs logiques, anaphores, etc.)
C5	Mise en page	Représentation des paragraphes (disposition des paragraphes, alignement, paragraphes en colonnes, etc.)
C6	Lexique adéquat au domaine du texte	Le lexique utilisé correspond-il au domaine du texte (littérature, critique, apprentissage, acquisition, etc.)
C7	Champs lexicaux	Ensemble des mots et expressions qui recouvrent la même réalité ou renvoient au même thème.
C8	Lexique adéquat au registre du texte	Le registre d'un texte est la nature du langage du texte (registre familier, administratif, soutenu, etc.). A chaque registre correspond un lexique particulier.
C9	Structure syntaxique des phrases	Agencement et structuration des fonctions syntaxiques à l'intérieur de la phrase.

C10	Temps et modes verbaux adéquats au type du texte	A chaque type de texte correspond un espace temporel et modal privilégié (le type informatif par exemple privilège le mode indicatif et le temps du présent)
C11	Accords	Singulier/pluriel, féminin/masculin
C12	Relation du sens des mots et du contexte	Le mot trouve du sens dans le contexte dans lequel il est utilisé.
C13	Sens dénotatif	Par opposition au sens connotatif, étant le sens qui revient de l'usage contextuel, le sens dénotatif est le sens du dictionnaire, c'est le sens propre.
C14	Signes de ponctuation	Signes typographiques organisant les accents, les tons, l'intonation, les pauses, le rythme, etc. A l'écrit ces signes, révélateurs de la typologie phrastique, sont porteurs de sens.
C15	Orthographe des mots	La présentation graphique et conventionnelle des mots relative à une langue.
C16	Effet phonétique	Ce critère relève des interférences phonétiques résultant du contact Arabe/Français et influençant l'orthographe.
C17	Fonctions du langage	(Fonction expressive, fonction conative, fonction référentielle, etc.). Ces fonctions sont étroitement liées aux types de textes.
C18	Marqueurs référentiels	Des expressions figées qui relèvent de l'implication sociolinguistique et socioculturelle du sujet utilisateur de la langue.

Tableau 06 : *Descriptif des critères de la grille d'évaluation*

7.1.5 Déroulement de l'expérimentation

7.1.5.1 Premier moment : le pré-test

Ce moment du pré-test s'est déroulé en novembre 2008 en classes de deuxième année dans le département de langue et de littérature arabe. Son objectif principal était l'étude du rapport entre la compétence linguistique et la capacité de « savoir rédiger ». En d'autres termes, ce moment fondateur a envisagé l'impact de la compétence linguistique sur la compétence communicative.

Pour ce faire, nous avons soumis les étudiants de la promotion de deuxième année (06 groupes), ayant suivi pendant une année uniquement des cours de grammaire, à un travail de production écrite qui s'est rapporté sur le thème de la « communication linguistique ». A travers ce premier moment de l'expérimentation, les apprenants sont appelés à produire pendant une heure et demi un texte de type informatif en l'inscrivant dans la perspective de la communication linguistique.

Après avoir récolté notre corpus, voire les différentes rédactions écrites, nous avons opté pour un travail de sélection des textes rédigés pouvant servir de base à notre expérimentation. En fait, cette démarche, bien qu'elle soit complexe vu le nombre des rédactions écrites, elle nous a conduit à surmonter les problèmes méthodologiques de répétition et de redondance en associant les aspects similaires appartenant au même critère d'évaluation.

Une fois réorganisées et répertoriées, les différentes rédactions ont été soumises à l'application de la grille d'évaluation que nous avons proposée (Tableau 05). C'est à travers une telle grille que nous avons vérifié les degrés de maîtrise de la compétence communicative « savoir rédiger » en qualifiant les différents éléments textuels observables relatifs aux différents critères régissant le type informatif (Tableau 07).

Code	Critère	Eléments textuels observables	Echelon		
			Oui	Parfois	Non
C1	Plan du texte	<i>Le texte s'organise en trois parties indiquant une introduction (définir le sujet), un développement (présentation des idées) et une conclusion (suggérer au lecteur de compléter ses connaissances.)</i>			
C2	Situation de communication	<i>Le texte est objectif (l'emploi de pronoms personnels de la troisième personne (il, elle, on))</i>			
C3	Développement thématique	<i>Le texte développe un seul thème.</i>			
C4	Cohérence /cohésion	<i>Le texte contient des marqueurs de relation qui assurent sa progression et sa cohésion.</i>			
C5	Mise en page	<i>-Le texte comporte un titre ou des sous titres - Le texte est organisé en paragraphes.</i>			

C6	Lexique adéquat au domaine du texte	<i>L'étudiant utilise un vocabulaire approprié au domaine du texte (le domaine linguistique).</i>			
C7	Champs lexicaux	<i>Le texte comporte des champs lexicaux relatifs au sujet traité.</i>			
C8	Lexique adéquat au registre du texte	<i>L'étudiant utilise un vocabulaire spécifique, juste et non familier.</i>			
C9	Structure syntaxique des phrases	<i>Les phrases du texte sont complètes et bien structurées.</i>			
C10	Temps et modes verbaux adéquat au type du texte	<i>L'étudiant utilise correctement les temps et les modes verbaux (le présent de l'indicatif qui exprime une vérité générale).</i>			
C11	Accords	<i>Les noms, les adjectifs et les verbes sont bien accordés.</i>			
C12	Relation du sens des mots et du contexte	<i>Le sens des mots utilisés est approprié au contexte du texte.</i>			
C13	Sens dénotatif	<i>L'étudiant utilise les mots dans leur sens explicite.</i>			
C14	Signes de ponctuation	<i>Le texte est bien ponctué.</i>			

C15	Orthographe des mots	<i>Les mots sont bien orthographiés.</i>			
C16	Effet phonétique	<i>Le texte comporte des orthographes résultant des interférences phonétiques dus au contact arabe/français</i>			
C17	Fonctions du langage	<i>La fonction référentielle domine le texte.</i>			
C18	Marqueurs référentiels	<i>Le texte comporte des mots arabes et des anglicismes.</i>			

Tableau 07 : Grille d'évaluation et éléments textuels observables

Cette évaluation des éléments textuels observables des différentes productions écrites, nous a permis de quantifier en pourcentages les degrés de respect des différentes composantes de la compétence communicative proposées par le CECR. Ces pourcentages sont significatifs pour notre pré-test dans la mesure où ils renseignent sur les degrés de maîtrise de la compétence « savoir- rédiger » qui se rapporte au texte informatif.

Niveau de compétence	Code	Critère	Echelle évaluative		
			A	B	C
Compétence pragmatique	C1	Plan du texte	2%	4%	94%
	C2	Situation de communication	00%	07%	93%
	C3	Développement thématique	11%	18%	71%
	C4	Cohérence /cohésion	02%	20%	78%
	C5	Mise en page	61%	24%	15%
Compétence linguistique	C6	Lexique adéquat au domaine du texte	22%	30%	48%
	C7	Champs lexicaux	06%	10%	84%
	C8	Lexique adéquat au type du texte	04%	20%	76%
	C9	Structure syntaxique des phrases	18%	23%	59%
	C10	Temps et modes verbaux	06%	11%	83%
	C11	Accords	02%	05%	93%
	C12	Relation du sens des mots et du contexte	04%	03%	95%
	C13	Sens dénotatif et terminologie	12%	26%	62%
	C14	Signes de ponctuation	04%	23%	73%
	C15	Orthographe des mots	01%	05%	94%
Compétence sociolinguistique	C16	Marqueurs référentiels	26%	20%	54%

Tableau 08 : résultats du pré-test

7.2 Analyse des résultats du pré-test

Il serait souhaitable de rappeler que ces résultats chiffrés en pourcentages (%) n'ont aucune ambition statistique. Ils constituent des indicateurs permettant de comprendre les effets produits à la fin de cette expérimentation en nous donnant une vue générale sur les degrés de maîtrise des différents aspects de la compétence communicative en français langue étrangère dans le département de langue et de littérature arabe où l'enseignement- apprentissage est centré sur la compétence linguistique, notamment sur la compétence grammaticale.

Ces résultats présentent un certain nombre de carences et de difficultés rédactionnelles et langagières que nous avons pu montrer grâce aux différents critères qui structurent notre expérimentation.

1. La compétence pragmatique

Révélatrice de la compétence communicative, la compétence pragmatique s'est échappée des préoccupations des étudiants rédacteurs. Nous avons constaté que la plupart des aspects d'une telle compétence ne sont pas respectés. Les rédactions écrites que nous avons étudiées, bien qu'elles se présentent dans une mise en page adéquate, elles témoignent d'un certain nombre d'écarts (voir annexe) :

-Plan du texte (critère C1)

La majorité des textes que nous avons recueillis sont écrits sous forme d'un seul paragraphe dont les idées sont hétérogènes et mal structurées, soit sous forme d'un ensemble de paragraphes sans envisager les forces qui les régissent (paragraphes centripètes et paragraphes centrifuges).

-Situation de communication (critère C2)

Ce critère de la situation de communication renvoie malheureusement à une réalité amère dans la mesure où les apprenants pendant leur rédaction écrite se sont penchés principalement aux informations qu'ils ont sur le sujet de la « communication ». Leur premier souci était d'agencer de telles informations

sans prendre en considération le cadre situationnel relatif au type du texte informatif. Une raison pour laquelle nous avons rencontré des expressions et des passages comme : « il était une fois le professeur mou demande d'écrire un texte informatif, tout a coup je commence... » [T3], « je pense que la communication est très important à la vie... » [T7], « je vous demande tous d'étudier la communication » [T2].

-Développement thématique (Critère C3)

Nous avons observé que l'unité thématique « thème de la communication » est pratiquement respectée. Or, aucune progression thématique n'était assurée. Les étudiants se sont contentés à définir la communication ou à donner de façon générale son rôle. Selon cette optique nous pouvons citer « La communication est le changement entre les personnes... » [T1], « La communication est important pour moi, je fais mes louçons en classe et les exposés des professeurs... » [T5]

-Cohérence/cohésion (critère C4)

Ce critère qui s'avère problématique pour les étudiants, a constitué un obstacle majeur pour eux. Leurs rédactions écrites sont caractérisées par de nombreuses répétitions et récurrences des termes de « communication », « émetteur » et « récepteur » (nous avons pu compter, à titre d'exemple, une moyenne de 92% des productions écrites dans lesquelles le terme de communication figure dans chaque ligne (voir annexe)). Quant aux relations entre les idées, elles sont pratiquement inexistantes car nous avons extrait seulement quatre (04) connecteurs logiques utilisés dans les textes rédigés (Cependant) [T1], (D'abord) [T6], (Par ailleurs), [T7] et (En suite) [T4].

2. La compétence linguistique

Etudier la compétence linguistique dans les rédactions écrites des apprenants représentait pour nous un moment crucial. Les résultats du pré-test, qu'elles relèvent des aspects lexicaux, grammaticaux, sémantiques ou orthographiques ne peuvent qu'être accompagnés de nombreuses interrogations sur l'utilité des cours de grammaire pour ces apprenants.

A l'inverse, l'omniprésence et la primauté de la grammaire dans la situation d'enseignement-apprentissage du FLE en contexte périphérique n'ont pas changé le monde langagier. Nous avons constaté que l'erreur linguistique constituait un trait spécifique qui a trop marqué les différentes rédactions. Nous avons sélectionné un certain nombre d'écarts linguistiques qui nous semblent significatifs pour rendre compte d'une telle situation.

2.1 La composante lexicale

-Adéquation du lexique au domaine du texte (critère C6)

Nous avons remarqué que l'unité thématique suggérée par le travail de la rédaction écrite a été lexicalement transgressée. Les étudiants rédacteurs ont traversé et interféré plusieurs domaines qui se rapportent au thème de la « communication » comme l'illustrent ces exemples extraits des différentes rédactions « télécommunication, Algérie télécom, internet, câbles, disque, médias, radio...etc.)

Ajoutons que bien qu'ils supposent la disparate et l'hétérogénéité du domaine de la communication, ces termes s'éloignent de l'usage terminologique relatif à la communication linguistique dont il est question dans cette expérimentation.

-Champs lexicaux (critère C7)

Le répertoire lexical réduit marquant les différents textes rédigés a montré que les étudiants se sont limités à quelques termes qui se rattachent à plusieurs domaines de la communication (internet, disque, émetteur, récepteur, message, dialogue, etc.) ou à des mots de la même famille du mot « communication » (communiquer, communicatif,

télécommunication). La notion des champs lexicaux et les relations qu'elle peut opérer à l'intérieur du texte était mal exploitée.

-Adéquation du lexique au type du texte (critère C8)

Comme nous l'avons signalé, le but premier du texte informatif est de fournir des informations précises sur un sujet. Dans le cas de notre expérimentation, les caractéristiques du type informatif conduisant à l'aboutissement d'un tel but étaient d'une présence timide.

Nous avons constaté qu'à l'exception du procédé explicatif de la définition dans les énoncés « *la communication est le changement entre les personnes* » [T1], « *la communication linguistique définir comme le dialogue par la langue* » [T3], « *la communication est la transmission de la langue par l'émetteur* » [T5], les rédactions écrites des apprenants témoignaient d'un écart remarquable par rapport au type informatif. Le ton subjectif a principalement marqué ces productions (« *je pense* » [T3], « *j'ai l'habitude de communiquer avec les étudiants de mon groupe* » [T7], « *j'aime bien faire la communication en français avec mes professeurs* » [T2])

2.2 La composante grammaticale

En dépit des cours de grammaire qui dominent les pratiques langagières en classe de langue et de littérature arabe, les écarts systématiques que nous avons pu relever sont étonnants. Ce qui apparaît là comme paradoxal ; les étudiants dans un tel contexte universitaire ne cessent d'exprimer leurs besoins des cours de grammaire pour pouvoir communiquer en FLE. Or, leurs rédactions témoignaient d'un dysfonctionnement grammatical faisant émerger de nombreuses structures phrastiques agrammaticales, des accords nuisibles, des temps et des modes verbaux mal conjugués et faussement utilisé.

Critère	Exemple	Corpus
(Critère C9) Structure syntaxique des phrases	« la communication fait à un changement de la langue »	[T4]
	« La communication est le seulement moyen »	[T7]
	« Les personnes utilisent la langue parce que veulent communique »	[T1]
	« signifie la communication tout dialogue »	[T3]
(Critère C10) Modes et temps verbaux	« la communication faire améliorer la langue »	[T5]
	« afin que je peux parler en français »	[T3]
	« la communication donnait à la langue »	[T2]
(Critère C11) Accords	« La communication est important »	[T5]
	« parmi les travaux que j'ai fait »	[T2]
	« nombreux personnes »	[T3]
	« la communication particulier »	[T7]

Tableau 09 : La composante grammaticale : illustration des critères

Ces résultats relatifs à la composante grammaticale dévoilent en effet deux réalités. D'abord, les structures syntaxiques que nous avons repérées révèlent l'impact des rapports diglossiques entre le français en tant que langue étrangère et la langue arabe. A ce niveau s'imposent les effets interférentiels qui se produisent à cause d'un tel contact linguistique et d'un bilinguisme qualifié de timide.

La notion de la phrase constitue l'un des principaux traits spécifiques de cette situation diglossique. Dans cette perspective nous avons constaté que la plupart des structures phrastiques des rédactions écrites faisaient sentir la langue arabe. A ce niveau apparaissent des écarts systématiques, voire grammaticaux se

rapportant essentiellement à la place des constituants de la phrase (Sujet et Verbe) concurrencée de celle de la langue arabe, à la maîtrise des modes et des temps verbaux et à la contrainte de l'accord souvent ignorée. (**Tableau 9**)

En suite, il est surprenant de dégager tous ces écarts grammaticaux dans cette situation où priment les cours de grammaire. Cela remet en question sans doute les méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans le département de langue et de littérature arabe et leur pouvoir d'inculquer une culture grammaticale en FLE que les apprenants peuvent la convoquer quand il serait nécessaire.

En fait, une telle interrogation d'ordre méthodologique et épistémologique sur ces méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE reprend la question de l'utilité des savoirs déclaratifs pour le développement de la compétence communicative. Là encore émergent les traits esquissant la polémique des rapports entre la compétence linguistique et la compétence communicative.

Du point de vue théorique, ce caractère utilitaire des savoirs s'harmonise avec le sens de la notion de compétence. Il ne s'agit pas donc de posséder des savoirs, voire des ressources mais de les mobiliser dans les situations de communication. C'est la raison pour laquelle une compétence grammaticale doit s'inscrire dans une optique utilitaire, fonctionnelle, mobilisatrice et actionnelle.

Sous un angle pratique, il serait souhaitable dans le cas de notre expérimentation que les éléments grammaticaux spécifiques au type informatif soient exploités dans les rédactions écrites. Cela implique que les apprenants sont appelés à mettre en application ces traits grammaticaux et à les faire ressortir de leur univers épistémologique.

2.3 La composante sémantique

1. Relation du sens des mots et du contexte (critère C9)

L'usage des mots dans la plupart des rédactions écrites a suscité de nombreuses questions. Nous avons trouvé que les étudiants ont involontairement transgressé les frontières contextuelles relatives au texte rédigé dans la mesure où ils se sont cédés à la libre rédaction en optant pour des mots et des expressions à caractère général.

En effet, nous avons pu relever 95% des mots et des expressions utilisés ayant été introduits dans un contexte qui ne leur est pas propre et qui ne faisaient pas parties du champ sémantique du thème de « la communication linguistique ». En somme, ce débordement à la fois contextuel et sémantique qui a marqué de telles rédactions débouche principalement sur l'apport et la pertinence du champ terminologique et notionnel envisagé par une telle formation universitaire.

Rédaction écrite	Mots et expressions hors contexte
[T1]	« Changement »
[T2]	« réquisition »
[T3]	« personnalité »
[T4]	« relier »
[T5]	« je suis très sérieux »
[T6]	« fabrication »
[T7]	« les animaux »
[T8]	« effectuer des références »
[T9]	« la maladie du récepteur »
[T10]	« développer la technologie »

Tableau 10 : Exemples illustratifs de la relation sens / contexte

2 Sens dénotatif et terminologie (critère C10)

Ce critère est principalement consacré à l'espace terminologique et spécifique que peut suggérer le texte informatif en question. Nous avons remarqué que les rédactions écrites des étudiants ont fait émerger un nombre très réduit de termes et d'expressions renvoyant au sens de la « communication linguistique » et reflétant la dimension terminologique du texte. Ce caractère terminologique limité a fait éloigner de telles rédactions de leur aspect dénotatif constituant l'une des caractéristiques du type informatif qui garantit son caractère objectif.

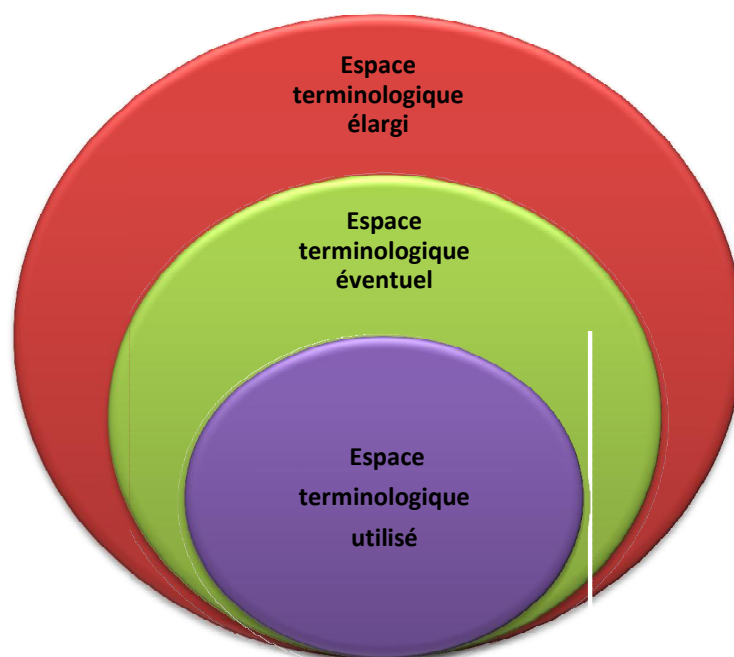


Figure 16 : *Espace terminologique et dénotatif*

Espace terminologique Utilisé	Communication, linguistique, émetteur, récepteur, langage, échange.
Espace terminologique Eventuel	Communication, linguistique, émetteur, récepteur, code, langage, échange, écrit, oral, verbale message.
Espace Terminologique Elargi	Communication, linguistique, émetteur, récepteur, code, langage, échange, écrit, oral, verbale, non verbale, mots, gestuel, message, accent, dialogue, signe linguistique, l'intonation, destinataire, destinateur, grammaire, vocabulaire.

3 Signes de ponctuation (critère C14)

Nous avons constaté à travers cette expérimentation que seulement deux signes de ponctuation ont marqué les productions écrites des étudiants. Il s'agit du « point » et de « la virgule ». Contrairement à l'usage du « point », l'usage de « la virgule » était aléatoire dans la mesure où il révèle une confusion remarquable. La plupart des étudiants ne distinguaient pas entre l'usage de « la virgule » (,) et celui du « point » (.), du « point virgule » (;) et des « deux points » (:) comme le montrent les exemples suivants :

- ✓ « La communication linguistique est un changement des idées entre les personnes, aujourd'hui on peut communiquer par (...) » [T1]
- ✓ « La communication a dous types, directe, indirecte. » [T9]
- ✓ « La communication existe deux types, linguistique et littéraire, Avant de définir » [T5]
- ✓ « L'émetteur et le récepteur utilisent la langue, pour communiquer, ils sont responsable de ce changement, les deux parlent directement en langue. [T10]

2.4 La composante orthographique

1 Orthographe des mots (critère C15)

En tant que premier stimulus pour les lecteurs et les évaluateurs, l'orthographe constitue par sa traçabilité un paramètre principal de la rédaction écrite. Par conséquent, un usage incorrect des formes orthographiques nuit de façon directe à la maîtrise linguistique et suscite un grand malaise pour les enseignants.

En ce qui concerne notre expérimentation, nous avons pu compter presque 25 formes orthographiques incorrectes dans chaque rédaction écrite. Ce chiffre, étonnant certes, dévoile d'abord l'impact inévitable des interférences résultant de la phonétique articulatoire. Nous avons observé au long de cette expérimentation des comportements articulatoires témoignant de l'ampleur des difficultés et des contraintes causées par le dédoublement articulatoire Arabe/français.

Malheureusement, lors de leur rédaction écrite, les étudiants trouvent dans l'articulation la seule façon pour représenter « la graphie ». Là émergent inconsciemment les traits phonétiques spécifiques à la langue arabe, qui se superposent machinalement dans des formes orthographiques relatives à la langue française et créent donc des écarts orthographiques (**Tableau 11**).

Par ailleurs, d'autres formes incorrectes caractérisant les rédactions écrites des étudiants se sont échappé à la dimension interférentielle. Elles ont plutôt révélé le caractère restreint de la culture lexicologique en FLE. Cela implique, selon nous, que l'image orthographique visuelle de la plupart des mots n'existait pas encore dans le répertoire lexical des étudiants. C'est pour cette raison que des activités de lecture accompagnant les activités scripturales sont nécessaires pour le développement de la compétence orthographique.

Une telle situation orthographique nous a permis de relever quelques exemples illustratifs traduisant les principaux aspects des traits interférentiels qui caractérisent les différentes rédactions écrites :

Premier aspect : cet aspect recouvre les contraintes articulatoires résultant des parallélismes vocaliques entre la langue arabe et la langue française. Dans cette perspective, nous avons constaté que de nombreuses formes orthographiques incorrectes sont révélatrices de nombreux traits phonétiques qui se rapportent aux voyelles orales ([i], [e], [y], [u]) et aux voyelles nasales ([ã], [õ], [ê], [œ]).

Deuxième aspect : ce second aspect se rapporte aux traits phonétiques correspondant aux consonnes bilabiales [P] et [b]. Ces dernières constituent, en termes d'articulation, l'une des difficultés que rencontrent les étudiants. Cela est fondamentalement dû à l'absence du phonème [P] en langue arabe.

Troisième aspect : Cet aspect concerne le phonème [S] dont l'usage a dominé la plupart des formes orthographiques. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants se sont limités à la graphie (S) pour représenter le son [S] sans prendre en considération ses diverses manifestations graphiques telles que (ce), (ci), (ç), (ça), (çu), (tion), (tiel).

Rédaction écrite	Ecart orthographique	
	Impact interférentiel	Culture lexicale
[T1]	« La comminication »	« jeste », « chéma »
[T2]	« lémiture »	« andicape »
[T3]	« partisiper », « résipteur »	« dans ce ca »
[T4]	« opstacles », « bartie », « rétaplir »	« téqunologie »
[T5]	« défférence », « élimont »	« set »
[T6]	« écriviteur » « désdiscipline », « pien », « réfiront »	« tiype » « Jakoubson »
[T7]	« auter », « ourale »	« malgré »
[T8]	« chemen », « modarne »	« les petits enfants »
[T9]	« rialise », « noyo »	« dant »
[T10]	« déracte », « opligé », « difinit »	« l' otre type » « Victurégo »

Tableau 11 : *Ecart orthographiques*

2.5 La composante sociolinguistique

Marqueurs référentiels (Critère C17)

Comme nous l'avons signalé plus haut, selon le cadre européen commun de référence pour les langues, la composante sociolinguistique recouvre en particulier les relations entre la langue en tant qu'une dimension sociale et ses utilisateurs. En ce sens, une telle compétence relève de la maîtrise des constituants du contexte social dans lequel s'opère la langue. Dans le cas de la présente expérimentation, nous avons choisi comme constituant contextuel des marqueurs que nous qualifions de référentiels afin de faire apparaître les caractéristiques sociolinguistiques des rédactions écrites.

Par ailleurs, en tant que critères, ces marqueurs nous ont permis, en analysant les rédactions écrites, de dégager certaines structures informelles transgressant les traits sociolinguistiques, voire socioculturels spécifiques à la langue française et dévoilant, quant à leur caractère linguistique, une autre réalité sociolinguistique relative aux étudiants du département de langue et de littérature arabe.

Nous avons trouvé que ces structures informelles sont traduites à la fois par l'usage des termes purement arabes que les étudiants transcrivent en français tout en gardant leur sens et d'autres termes anglais introduits pour substituer des équivalences en langue française. Un tel usage émerge, certes, l'incompétence lexicale des étudiants, mais il produit des écarts sociolinguistiques caractérisant la situation d'enseignement- apprentissage du FLE en contexte périphérique. Dans cette perspective, nous avons constaté que la plupart des étudiants possèdent un répertoire important en langue anglaise qu'ils utilisent inconsciemment à l'oral et à l'écrit. Quant aux termes arabes, ils révèlent à la fois le caractère réduit de la culture lexicale en langue française et les difficultés orthographiques que rencontrent les étudiants au cours de la rédaction écrite.

En outre, ces structures informelles révélant des traits sociolinguistiques sont aussi exprimées par des éléments grammaticaux. Dans cette perspective nous avons repéré quelques exemples illustratifs qui manifestent les variations grammaticales entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2) comme la suppression de « ne » de la négation « On trouve pas la langue » [T1] , « Ils parlent pas » [T7] et l'usage de « nous » et « on » en situation de communication (« nous trouvons » [T10], « on doit savoir le rôle de la communication » [T5])

Corpus Marqueurs référentiels		
	Termes en langue arabe	Termes en anglais
[T1]	« nochir » (nous signalons)	/
[T2]	/	« because »
[T3]	« El rressala » (le message)	« not »
[T4]	« Li anna » (parce que)	« because », « no »
[T5]	/	« the »
[T6]	« El khétab » (le discours »	« The », « in »
[T7]	« El harakat » (le gestuel »	« first »
[T8]	« touadi » (elle entraîne)	« of »
[T9]	« El télévisioun » (la télévision)	/
[T10]	« El kanat » (le canal) « El Bouassa » (Les misérables)	« And »

Tableau 12 : Marqueurs référentiels et dimension lexicale

7.3 Deuxième moment : Le test

Le test que nous avons mené s'est déroulé en avril 2009 dans le département de langue et de littérature arabe. Nous avons voulu à travers ce test montrer l'apport de la compétence communicative à l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte périphérique en s'attachant à la compétence « savoir rédiger ».

Pour ce faire, nous avons d'abord choisi de façon aléatoire un échantillon représentatif formé de 40 étudiants ayant été sujets rédacteurs dans la phase du pré-test. Cet échantillon a constitué notre groupe expérimental qui, au long de cette expérimentation, nous a permis de dresser un regard comparatif faisant apparaître la fonction utilitaire de la compétence communicative en classe de langue et de littérature arabe.

Nous avons ensuite proposé une activité de classe centrée sur la rédaction écrite d'un texte de type informatif ayant comme thème « la communication linguistique ». Une telle activité s'est principalement reposé sur la notion des tâches rendant possible l'ancrage actionnel de l'enseignement –apprentissage du FLE en contexte universitaire périphérique. Cela nous a amené, pendant une séance de cours, à faire participer les étudiants aux différentes étapes constructrices de ce projet de rédaction écrite en assurant à la fois leur interaction et leur motivation.

7.3.1 La conception d'une fiche rédactionnelle

Nous avons opté pour une fiche rédactionnelle (**voir annexes**) en vue d'organiser, de structurer et de hiérarchiser les différentes tâches auxquelles se rapportent la compétence « savoir rédiger ». Ces tâches ont constitué l'ossature actionnelle grâce à laquelle nous avons pu esquisser notre test.

Par ailleurs, ladite fiche rédactionnelle que nous avons proposée au cours de notre expérimentation envisage et résume le déroulement d'une activité de classe consistant à développer la compétence communicative des apprenants de 2^e année au niveau du département de langue et de littérature arabe. Il s'agit essentiellement de deux séances d'une durée de trois heures réparties en deux moments. Le premier moment nous a permis, d'une part, de familiariser les apprenants, par le biais des activités à la fois collectives et individuelles, aux différentes caractéristiques du texte informatif et de les conduire à reconstruire un cadre épistémologique propre au thème de la communication linguistique de l'autre part. Quant au second moment, il constitue la phase la plus cruciale, celle de la rédaction proprement dite, au cours de laquelle les étudiants, orientés par une consigne rédactionnelle, sont appelés à rédiger un texte de type informatif.

7.3.2 Dimensions expérimentales

Trois principales dimensions ont marqué notre expérimentation. Ces dimensions représentent une sorte de jalons susceptibles de conduire les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles.

7.3.2.1 Dimension interactive

L'expérimentation que nous avons menée dans le département de langue et de littérature arabe envisage le développement du cadre relationnel entre les différents participants dans la mesure où il devait être question d'autoriser leur intégration dans la situation des tâches rédactionnelles. Cette stratégie consistait à faciliter le transfert et l'interférence à la fois épistémologiques et méthodologiques au sein des différents groupes de l'expérimentation et d'établir des liens interactifs entre eux. Cela pourrait conduire les apprenants à utiliser à

bon escient leur propre savoir et de développer des compétences particulières et nécessaires à ce genre de tâches rédactionnelles.

7.3.2.2 Dimension actionnelle

Une telle dimension est sans doute révélatrice du caractère dynamique et actionnel des compétences. En ce sens, il ne s'agissait pas au cours de notre expérimentation de faire émerger un savoir acquis mais de mobiliser les différents savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) qui peuvent rendre possible le développement de la compétence «savoir rédiger ». Cette expérimentation nous a permis d'inculquer ce caractère actionnel de la compétence rédactionnelle grâce à la fragmentation des tâches que nous avons opérée. Autrement dit, nous avons confronté les étudiants rédacteurs aux différentes activités auxquelles correspondent les composantes de la compétence communicative. Ces activités se résument dans les actions expérimentales suivantes :

- 1-Visiter la bibliothèque de la faculté et faire une recherche sur le thème proposé.

- 2-Sélectionner les informations qui apparaissent pertinentes pour expliquer et définir le thème en question.

- 3-Dégager un lexique spécifique qui correspond au champ de la recherche.

- 4-Entreprendre une discussion sur le thème en question avec les étudiants de son groupe.

- 5-Etablir une fiche personnelle de prise de notes.

- 6-Organiser ces notes et transformer les en texte tout en respectant la consigne rédactionnelle proposée.

Par ailleurs, ces différentes tâches préparatoires constituaient pour notre expérimentation un ancrage actionnel et une façon de sensibiliser les étudiants de la complexité et de la mouvance des pratiques rédactionnelles. C'est dans cette perspective actionnelle que s'inscrit la compétence « savoir rédiger » un texte informatif et à laquelle se rapporte la consigne rédactionnelle proposée. Dès lors, une telle compétence se nourrit d'un certain dynamisme provenant essentiellement de la réalisation des actions expérimentales et rejetant toute simple transposition des savoirs acquis.

7.3.2.3 Dimension ludique

Dans le domaine de l'enseignement et apprentissage du FLE, l'aspect ludique est généralement vu comme un facteur de motivation et d'aide dans la mesure où il contribue grandement au développement de la compétence communicative. Il brise, de ce fait, les frontières qui régissent les rapports entre les apprenants et leurs pratiques langagières et diminue le stress de l'officiel.

En ce qui concerne notre expérimentation, ce caractère ludique est fortement introduit par l'espace interactif que nous avons créé au sein des groupes d'étudiants et par la nature des activités langagières proposées.

D'un point de vue didactique, il s'agit bien de rendre les apprenants plus autonomes en leur attribuant à travers une telle interaction groupale le rôle de participants et de faciliter les pratiques et les activités langagières en les segmentant de façon esthétique (Schémas, formes, couleurs, etc.) afin qu'elles deviennent plus accessibles.

7.3.3 Analyse et interprétation des résultats du test

Après avoir recueilli les différentes données statistiques concernant les critères que nous avons vérifiés au cours du test en étudiant les éléments textuels observables proposés dans le Tableau 07, nous avons procédé ensuite à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus afin de pouvoir en tirer quelques remarques conclusives susceptibles d'illustrer la finalité de l'expérimentation menée. De tels résultats révèlent en effet divers aspects rédactionnels traduisant les degrés de maîtrise des différentes composantes de la compétence communicative constituant les principaux critères de notre expérimentation.

Par ailleurs, ces résultats obtenus nous permettront également de dresser une sorte de comparaison entre la phase du test et celle du pré-test. C'est cette comparaison qui peut dévoiler l'utilité de l'expérimentation menée au niveau du département de langue et de littérature arabe et montrer donc l'apport de la compétence communicative aux pratiques langagières dans un tel contexte périphérique.

Niveau de compétence	Code	Critère	Echelle évaluative		
			A	B	C
Compétence pragmatique	C1	Plan du texte	97%	02%	01%
	C2	Situation de communication	95%	03%	02%
	C3	Développement thématique	87%	10%	03%
	C4	Cohérence /cohésion	84%	13%	03%
	C5	Mise en page	98%	01%	01%
Compétence linguistique	C6	Lexique adéquat au domaine du texte	84%	11%	05%
	C7	Champs lexicaux	90%	06%	04%
	C8	Lexique adéquat au type du texte	96%	02%	02%
	C9	Structure syntaxique des phrases	42%	23%	35%
	C10	Temps et modes verbaux	30%	16%	54%
	C11	Accords	22%	18%	60%
	C12	Relation du sens des mots et du contexte	90%	03%	07%
	C13	Sens dénotatif et terminologie	67%	16%	17%
	C14	Signes de ponctuation	42%	23%	35%
	C15	Orthographe des mots	23%	41%	45%
Compétence sociolinguistique	C16	Marqueurs référentiels	94%	04%	02%

Tableau 13 : résultats du test

7.3.3.1 La compétence pragmatique : une composante maîtrisée

L'analyse des différentes rédactions nous a montré qu'au niveau pragmatique, les critères étudiés témoignent d'une certaine maîtrise par rapport à la phase du pré-test.

1. Mise en page et plan du texte

Les textes que nous avons recueillis se caractérisent par une mise en page identique et par leur unité formelle et thématique. La plupart des productions écrites se présentent en trois paragraphes séparés par des espaces (voir annexes) et se focalisent sur le même thème celui de la « communication linguistique ».

2. Cohérence et cohésion

En ce qui concerne la cohérence et la cohésion des textes recueillis, nous avons constaté que leurs manifestations sont diverses. D'abord, le thème de la communication est désigné par un espace anaphorique à la fois grammatical et lexical exprimé en particulier par l'emploi de l'anaphore **elle** : « Elle est nécessaire dans tous les domaines... » [R08] et l'usage d'un **vocabulaire de reprise** (la communication verbale, un échange, une relation, un dialogue, un processus, etc.). En outre, la progression thématique constituant également l'une des manifestations de la cohérence textuelle, se manifeste par la progression des idées et les relations de sens entre les différents passages des textes produits par les apprenants. Dans cette perspective, nous avons identifié l'enchaînement logique des idées qui caractérise la plupart des productions écrites (définir la communication, énumérer et définir ses types et donner la différence entre eux). En fin, nous avons mis l'accent sur l'emploi des différents types de connecteurs en tant que marques de la cohérence et de la cohésion textuelle. A ce niveau, nous avons relevé des connecteurs chronologiques (« D'abord.....En outre » [R2], « D'abord.....Ensuite » [R4], « Tout d'abord.....En suite.....En fin » [R18] , « Premièrement.....Deuxièmement » [R2]), ainsi que des connecteurs logiques particulièrement ceux qui expriment un rapport d'opposition adéquat pour la distinction entre les types de la communication linguistique : (« Par contre » [R1] et [R7], « Mais » [R4],[R6],[R12],[R13] et [R16] , « Alors que » [R3], « Cependant » [R10], « Au contraire » [R9] et [R15]).

3. Structure des textes et idées

Les idées des textes que nous avons recueillis révèlent un agencement à la fois logique et chronologique. La majorité des apprenants rédacteurs ont respecté l'enchaînement des idées que suggère la fiche rédactionnelle. Nous avons constaté que la forme standard du texte informatif en trois « D » (Définition-Décomposition- Distinction) que nous voulons généraliser, s'est progressivement construite. Dans cette perspective, nous avons distingué trois structures rédactionnelles relatives à cette standardisation textuelle auxquelles correspondent trois principales idées réparties en trois paragraphes.

A. Première structure

Cette première structure rédactionnelle tient compte des types de signes utilisés pour communiquer. Il s'agit des signes linguistiques (langue écrite, langue orale) et des signes non linguistiques tels que les gestes dans le cas du code des sourds et muets ou les couleurs dans le code de la marine. A ces deux types de signes correspondent respectivement deux types de communication : la communication verbale et la communication non verbale.

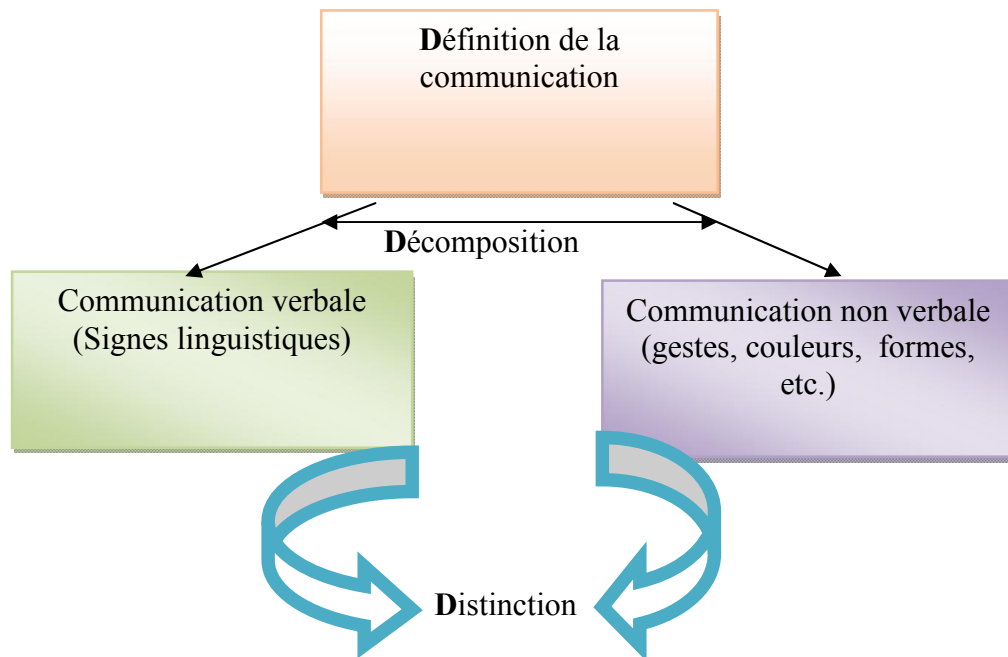


Figure 17 : Communication et types de signes

B. Deuxième structure

La deuxième structure rédactionnelle que nous avons pu repérer évoque le thème de la communication linguistique en l'envisageant par rapport à la forme de la langue. Selon cet angle, les étudiants rédacteurs ont distingué deux différents types de communication, la communication orale et la communication écrite.

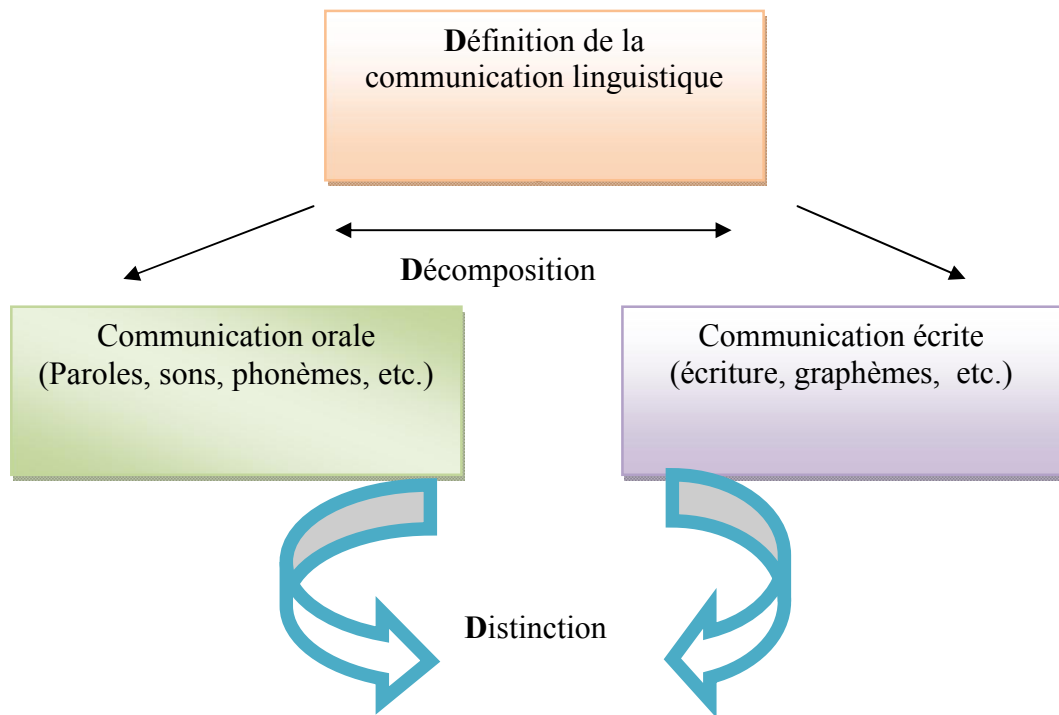


Figure 18: communication linguistique et forme du code

C. Troisième structure

Une telle structure fait coexister deux autres types de communication verbale : la communication directe et la communication indirecte. Dans ce cas les apprenants rédacteurs prennent en considération la nature des liens interpersonnels (les relations entre émetteur et récepteur).

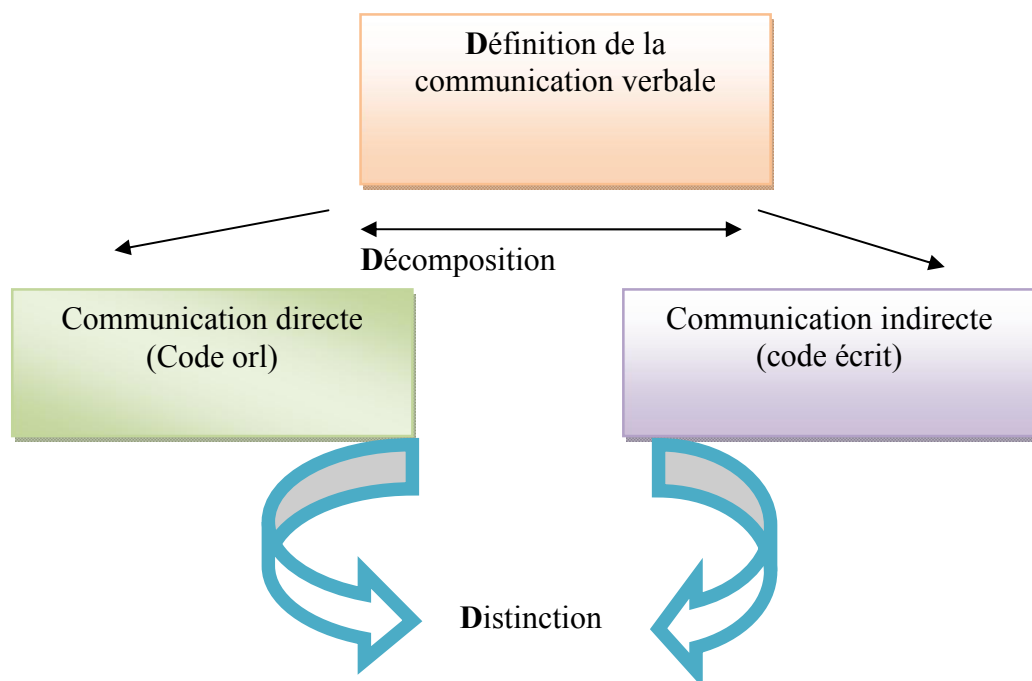


Figure 19 : communication verbale et liens interpersonnels

4 Texte en trois « D »

La structuration textuelle en trois « D » (Définition, Décomposition et Distinction) que nous avons esquissée à travers la fiche rédactionnelle proposée paraît sans doute comme une façon qui nous conduira à faire standardiser l'aspect rédactionnel du texte informatif en contexte universitaire qualifié de périphérique. Nous avons remarqué après avoir recueilli les productions écrites que les apprenants rédacteurs ont pris en compte une telle structuration en utilisant un certain nombre d'introducteurs correspondant à ces trois constituants de ladite structure textuelle.

Encore, convient-il de préciser que ce vouloir de généralisation de cette forme textuelle en trois « D » relative au texte informatif dans les contextes périphériques, ce que nous entendons ici par « standardisation formelle », puisse permettre aux sujets rédacteurs une certaine sécurité formelle en les protégeant de toute sorte de difficultés provenant de la question de la typologie textuelle qui reste encore problématique d'après les résultats du pré-test.

1. Introducteurs de « Définition »

L'analyse des différentes rédactions nous a montré que les passages définitionnels sont en général introduits par le verbe « être » et le verbe « définir ». Ce dernier, contrairement au premier, est utilisé de façon aléatoire dans la mesure où il révèle de nombreuses confusions formelles (« définit » au lieu de la forme pronominale « se définit ») et catégorielles (verbe « définit » au lieu du participe passé « défini ») (Tableau 38).

2. Introducteurs de « Décomposition »

Rappelons tout d'abord que le terme de « Décomposition » est utilisé pour désigner l'énumération des éléments constituants qui se rapportent au thème en question. Cela laisse penser que ces éléments constituants varient selon le domaine dans lequel s'inscrit le thème. Il se pourrait donc être question de parties, de classes, de catégories, de types, d'espèces, de formes, de

composantes, etc. Dans le cas de notre expérimentation, les étudiants rédacteurs ont maîtrisé cette terminologie relative à la « Décomposition ». La plupart d'eux ont convenablement opté pour les « types » de la communication linguistique : (communication écrite vs communication orale, communication directe vs communication indirecte, communication verbale vs communication non verbale). En ce qui concerne les outils linguistiques utilisés pour exprimer ce cadre typologique de la communication, nous avons relevé le verbe « distinguer » (« on distingue deux catégories.... », La formule impersonnelle (« il y a », « il existe ») et le verbe « avoir » (« Elle a deux classes.... », « On a deux types... »).

3. Introduceurs de « Distinction »

Etant la troisième partie du texte en trois « D », la « Distinction » correspond au plan comparatif entre les différents éléments constituants relatifs au thème en question. Il s'agit en effet d'établir un inventaire de différences permettant de traduire une dimension distinctive. Dans le cadre de cette expérimentation, une telle dimension est mise en œuvre dans les différentes rédactions à travers le rapport d'opposition qui se tient entre les types de communication linguistique (type 01 **mais** type 02, type 01 **par contre** type 02, type 01 **cependant** type 02, etc.).

Corpus	Définition	Décomposition	Distinction
[R1]	« C'est la relation entre... »	« On trouve la relation verbale et la relation non verbale »	« dans la relation verbale on utilise la langue écrite ou bien orale... Par contre dans le cas de la relation non verbale on utilise les autres signes comme les gestes »
[R2]	« La communication linguistique.....est défini par.... »	« La communication linguistique a deux types : verbale et non verbale »	« Premièrement la communication verbale l'émetteur communique le message au récepteur par le code écrit ou orale . Deuxièmement la communication non verbale l'émetteur et le récepteur choisit les mouvements est les mains... »
[R3]	« la communication écrite : c'est l'utilisation de l'écriture »	« Il y a deux types de communication, la communication verbale et la communication non verbale »	« La communication orale : c'est un processus qui se passe par l'émetteur et le récepteur avec les autres éléments comme le canal et le message... Alors que la communication écrite : c'est l'utilisation de l'écriture... »
[R4]	« La communication est le changement... »	« En distingue deux types de communication verbale et non verbale »	« D'abord, la communication non verbale est un processus.... Ensuite, la communication verbale existe à travers la langue ... »

[R5]	« la communication est une science humaine qui peut être défini comme une relation... »	« Il existe deux types , la première verbale et la deuxième non verbale. La communication verbale partage en deux écrite et orale. »	La communication orale est une articulation des phonèmes humains. Cependant , dans le cas de la communication écrite on utilise les mots »
[R6]	« La communication linguistique est un échange entre les hommes »	« On a deux types de communication : verbale et non verbale »	« La communication verbale elle a deux formes... Par contre , la communication non verbale utilise les chiffres... »
[R10]	« On définit la communication linguistique comme un outil... »	« Elle a deux classes : la communication verbale et la communication non verbale. »	« Le type verbale existe par deux façons : écrit et oral... Cependant, le type non verbal comme les signes non linguistiques ... »
[R12]	« Elle définit comme le changement de la langue... »	« On distingue deux catégories de communication linguistique : la communication linguistique verbale et la communication linguistique non verbale. »	« La différence entre les deux catégories est le type des moyens utilisé par l'émetteur et le récepteur... »

Tableau 14 : Triade textuelle : quelques exemples illustratifs

7.3.3.2 La compétence linguistique : l'apport de l'actionnel

Les résultats obtenus montrent que certaines composantes de la compétence linguistique restent encore problématiques. Nous avons constaté que différents écarts linguistiques ont marqué la plupart des productions écrites. Ils concernent particulièrement la composante grammaticale et la composante orthographique. Dans cette perspective, nous avons repéré quelques exemples illustratifs correspondant aux critères de cette expérimentation et manifestant ces écarts linguistiques témoignant de la complexité d'une telle compétence dans le contexte périphérique (Tableau 39).

Cependant, il faut souligner que par rapport à la phase du pré-test, de tels écarts linguistiques ont connu une diminution. Les productions écrites recueillies font nettement apparaître quelques structures phrastiques incorrectes, des accords inexistantes ainsi que des formes et des modes verbaux non respectés. Quant aux caractéristiques linguistiques relatives au type du texte informatif, elles révèlent une certaine maîtrise. Nous avons observé, ici, que la plupart des étudiants rédacteurs ont respecté à la fois le temps verbal (le présent pour désigner une vérité générale, définir, etc.) et l'usage pronominal (emploi de la 3^e personne).

Ces données expérimentales propres à la compétence grammaticale montrent que le problème est probablement d'ordre élémentaire. Les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants ainsi que la nature des écarts linguistiques peuvent confirmer une telle hypothèse.

En ce qui concerne la composante orthographique, il n'est pas étonnant de constater que les résultats obtenus ont émergé des écarts orthographiques comme ceux mentionnés en gras dans le tableau 39 puisque la dimension phonétique continue à faire encore ses preuves. Dans cette optique, nous avons remarqué que de tels écarts orthographiques sont fortement automatisés par des actes articulatoires immédiats qui se rapportent à la langue maternelle, voire à la langue arabe et qui autorisent donc des interférences phonétiques susceptibles d'abuser la graphie.

En outre, il peut sembler incompréhensible ou étrange de relever quelques aspects orthographiques très complexes que les étudiants rédacteurs ont maîtrisés, par exemple : (sourds-muets, les regards, kinésique, libidinal, articulation, abeilles, nourriture, etc.). Cette situation revient essentiellement à une certaine culture orthographique en langue française ainsi qu'au transfert orthographique qui peut résulter du développement des compétences communicatives générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) opérées au sein des groupes de travail au cours de cette expérimentation.

Parallèlement à la compétence grammaticale et à la compétence orthographique, se pose la question de la compétence sémantique et la compétence lexicale constituant les deux dernières composantes de la compétence linguistique selon la typologie du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL).

Contrairement aux résultats du pré-test, ces deux dernières composantes ne présentent pas de difficultés dans le cas du test. La plupart des étudiants rédacteurs ont respecté, grâce à la fiche rédactionnelle, les frontières lexicales et sémantiques que suggère le type du texte informatif. D'une part, les textes recueillis témoignent d'une maîtrise des champs lexicaux relatifs au thème de « la communication linguistique » (échange, dialogue, code écrit, langue orale, émetteur, message, phonèmes, etc.) et un respect du lexique élargi correspondant au domaine du texte (communication verbale, communication non verbale, langue écrite, langue orale, signes linguistiques, signes sémiotiques, graphèmes, phonèmes, etc.). D'autre part, de tels textes se caractérisent par leur adéquation sémantique dans la mesure où ils recouvrent un espace terminologique traduisant à la fois la dimension dénotative du type informatif et sa visée épistémologique comme le montre l'exemple extrait de la production écrite [R15] (voir annexe) « La communication linguistique est un échange entre **l'émetteur** et **le récepteur**. Elle est **verbale** ou **non verbale**. La communication verbale deux types : **écrit** qui emploie les **graphèmes** et **l'oral** qui emploie **la phonétique** ou **l'étude des sons**. »)

Il ressort de cette focalisation sur la compétence linguistique, que la composante grammaticale et la composante orthographique manifestent des écarts indésirables. Cela repose de nombreuses interrogations sur, d'une part, l'utilité des cours de grammaire en contexte périphérique et sur le pouvoir phonétique de la langue maternelle et son impact sur l'orthographe de la langue française, d'autre part.

Soucieuse de ces écarts grammaticaux et orthographiques, notre recherche ne prétend pas répondre à de telles interrogations. Elle vise plutôt la mise en place d'une démarche rédactionnelle susceptible, grâce à son ouverture sur l'horizon des compétences et son ancrage actionnel, d'assurer le transfert des savoirs en situation. C'est ce transfert qui a permis aux étudiants rédacteurs situés en interaction groupale de s'auto corriger ce qui justifie la diminution de tels écarts dans le cas de la phase du test par rapport à celle du pré-test.

7.3.3.3 La compétence sociolinguistique : une maîtrise conditionnée

Pour ce qui est de la compétence sociolinguistique, étant la troisième partie de la compétence communicative, nous avons remarqué qu'à la différence des résultats obtenus dans le pré-test révélant un emploi abondant des mots anglais et arabes, très peu d'étudiants rédacteurs ont utilisé quelques mots de la langue anglaise comme dans « and » [R11] et [R13], « for » [R5], « the » [R17]. Cet usage très restreint constitue une sorte de prise de conscience de l'amalgame lexical qui a fortement marqué, comme nous l'avons vu, les productions écrites dans le cadre du pré-test et qui a transgressé leur dimension sociolinguistique. Quant aux marqueurs grammaticaux, nous avons identifié le cas de « ne » de la négation « qu'on doit pas trouver un obstacle. » [R5].

En examinant ces résultats relatifs à la compétence sociolinguistique, il serait étrange d'imaginer des productions écrites en L2 qui peuvent s'échapper de telles variations lexicales et grammaticales dans un contexte périphérique comme le nôtre. Le problème est si profond et latent qu'il serait difficile de mettre fin, en particulier, au pouvoir linguistique de L1 sur L2. C'est pourquoi, il est surtout question, ici, d'intégrer les apprenants dans la logique actionnelle

et interactive de la compétence communicative afin de les rendre capables de maîtriser un tel pouvoir.

Composante Linguistique	Critères	Exemples illustratifs	Corpus
Composante grammaticale	Structure phrastique	« La relation verbale on utilise la langue écrite »	[R1]
		« existe Le type verbale par deux façons »	[R10]
	Accord	« la communication est une science humain qui peut être défini » « l'émetteur et le récepteur choisit »	[R5] [R2]
Mode verbal		« Il est important de signale »	[R20] [R5]
		« Il faut que les deux sont en face. »	
Composante Orthographique	Orthographe des mots	« Elle est importante et relie deux personnes l'émetteur et le récepteur avec un message et un réfèrent. »	[R7] [R7]
		« la communication non verbale utilise les chiffres, les jestes et les couleurs comme le virouge de la sirculation »	[R6]
		« La communication verbale est l'usage de lapariel »	[R5]
		« les livres et les polyquope. »	

Tableau 15 : Moment du test : Ecart linguistiques

7.4 Quelques considérations conclusives

Au terme de ces pratiques menées dans le cadre de notre recherche au niveau du département de langue et de littérature arabe, étant un contexte périphérique, nous devons d'abord rappeler que l'objectif principal de l'expérimentation que nous avons réalisée dans un tel contexte est de mettre en place une démarche rédactionnelle susceptible de développer la compétence communicative écrite des apprenants. Pour atteindre cet objectif, nous avons procédé à l'analyse des productions écrites des étudiants de 2^e année en adoptant comme outil d'analyse une grille d'évaluation relative au texte informatif que nous avons réadaptée de celle proposée par le CECR.

Nous avons vérifié dans un premier temps l'apport et l'utilité de la compétence linguistique au développement de la compétence communicative grâce au pré-test que nous avons effectué au niveau du département de langue et de littérature arabe. A travers ce moment, les étudiants de 2^e année ayant suivi uniquement l'enseignement/apprentissage de la grammaire ont été appelés à rédiger un texte de type informatif. L'analyse de leurs productions écrites par ladite grille d'évaluation a fait surgir de nombreux écarts rédactionnels par rapport aux éléments textuels attendus relatifs au texte informatif.

Ensuite, le passage à la phase du test nous a amené à focaliser, contrairement à la phase du pré-test, l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique sur la compétence communicative tout en proposant une démarche rédactionnelle harmonieusement tributaire des éléments textuels attendus qui se rapportent au texte informatif et qui traduisent l'ensemble des critères proposés dans la grille d'évaluation. Pour vérifier, voire évaluer ces critères, nous avons opéré le même travail de production écrite en imprégnant les apprenants des atouts de la compétence communicative afin de les rendre plus autonomes et plus actifs. Dans cette perspective, nous avons opté au long du test pour la déconstruction d'une telle compétence en ses différentes composantes exprimant le cheminement des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir). Une fois analysées et évaluées, les productions écrites des apprenants ont

témoigné de résultats satisfaisants en ce qui concerne le respect de certaines composantes de la compétence communicative. Nous avons vu que, située au centre de l'action rédactionnelle que suggère de tels savoirs, la majorité des apprenants réussit à élaborer des textes informatifs répondant aux critères envisagés par la grille d'évaluation malgré les écarts grammaticaux qui caractérisent leurs productions écrites.

En somme, ces résultats obtenus génèrent un certain nombre de considérations linguistiques et méthodologiques qui peuvent contribuer à la description des pratiques langagières s'appuyant sur ladite compétence communicative. Ces considérations ne font, en effet, que systématiser les traits de comparaison des résultats du pré-test et ceux du test. Dans cette perspective, nous pouvons avancer les points suivants :

- 1- La compétence linguistique en tant que spécificité des pratiques langagières en contexte périphérique révèle une situation paradoxale. Elle jouit, d'une part, d'un intérêt exceptionnel qui orne et jalonne les différentes pratiques de classe et, d'autre part, elle continue de manifester des écarts indésirables
- 2- En tant que composantes de la compétence linguistique, la compétence grammaticale et la compétence orthographique restent encore problématiques. Elles sont largement tributaires respectivement des pré-requis basiques et élémentaires en FLE et à l'impact de la phonétique articulatoire relative à la langue arabe constituant la langue maternelle de la plupart des apprenants du département de langue et de littérature arabe.
- 3- La compétence linguistique sur laquelle se focalisent les pratiques rédactionnelles en FLE au niveau du contexte périphérique ne favorise pas la maîtrise de la compétence « savoir rédiger ». Elle se présente comme facilitatrice et correctrice de l'activité communicative parce qu'elle permet de mettre fin aux effets abusifs des écarts linguistiques.

- 4- La compétence communicative mettant en œuvre ses différentes composantes peut contribuer au développement et à la maîtrise de la compétence « savoir rédiger » si elle est inscrite dans une perspective actionnelle, interactive et collaborative garantissant le transfert des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-agir et faisant des apprenants des acteurs principaux conscients de leurs pratiques langagières, mobilisateurs de leurs ressources et leurs habiletés, faiseurs et producteurs de savoirs, bref compétents.

Cette recherche expérimentale que nous avons menée au niveau du département de langue et de littérature arabe a ainsi permis d'illustrer, à travers une démarche rédactionnelle qui tient compte de l'intégration des apprenants au centre de l'activité communicative par le biais de l'interaction, la place de la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique. Il faudrait donc focaliser une attention particulière sur toutes les composantes d'une telle compétence sans se limiter à la composante linguistique qualifiée ici de facilitatrice.

C'est à travers donc l'approche actionnelle qu'il serait possible de développer les activités rédactionnelles parce qu'il n'est pas question de posséder des savoirs mais de savoir agir dans les différentes situations d'enseignement /apprentissage afin de pouvoir communiquer.

Certes, faire apparaître la dimension actionnelle de la compétence communicative constitue pour notre expérimentation un défi d'une grande ampleur, mais les tâches et les activités anté-rédactionnelles que nous avons proposées dans la fiche rédactionnelle nous ont permis de motiver les apprenants et de les rendre plus actifs lors du travail de la production écrite. C'est à ce niveau que notre expérimentation se donne comme ambition de passer à la perspective actionnelle selon laquelle « *Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt)*

stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »³⁸²

³⁸² Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier.p.15.

CONCLUSION GENERALE

Pouvoir représentationnel, primauté grammaticale et cohabitation de compétences, telles sont les principales vérités qui structurent et bâtissent le terme de la présente thèse qui s'intéresse à l'étude de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte universitaire particulier et peu revisité que nous avons choisis de nommer, ici, « contexte périphérique ». En termes méthodologiques, ces trois vérités s'articulent profondément pour côtoyer l'univers des résultats auxquels aboutit notre recherche, se mêlent entièrement pour répondre au questionnement de départ que pose notre problématique et s'entrecroisent systématiquement pour nous conduire à l'objectif principal de la présente thèse.

En ce qui concerne la première vérité, celle relative au pouvoir représentationnel, nous avons montré au début de cette thèse l'impact des représentations sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique en étudiant à travers une enquête par questionnaire menée au département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla, les représentations que font les enseignants et les apprenants sur leurs propres pratiques de classe. Dans la perspective de notre recherche, les représentations, cette notion migratrice, constituent des paramètres fondamentaux qui nous ont conduit à une telle vérité. En effet, les résultats de cette étude nous ont permis d'identifier l'imaginaire collectif de ces acteurs de classe en partant du noyau central représentationnel que nous avons pu déterminer à travers l'analyse des récurrences que génèrent les réponses qui se rapportent aux items dans les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants. Un tel noyau représentationnel, révélateur d'un partage commun, nous a paru significatif dans la mesure où il nous a fortement imprégné de la réalité qu'il a véhiculée. Une telle réalité a fait principalement émerger l'omniprésence et la primauté du cours de grammaire, voire de la composante linguistique dans les activités langagières au niveau de ce contexte départemental qualifié de périphérique. Dans ce sens, nous avons constaté que la plupart des enseignants et des apprenants ont témoigné de leur attirance pour la compétence linguistique et en particulier pour la compétence grammaticale. Leurs réponses aux questionnaires ont explicitement révélé le caractère « rituel » de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique

selon lequel l'activité grammaticale demeure le souci majeur de ceux qui la désirent, elle est souvent en filigrane.

Certes , la réalité que dévoilent ces représentations n'est pas surprenante pour nous dans la mesure où elle se manifeste à l'origine dans nos constatations de départ que nous avons avancées pour décrire l'enseignement/apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe, mais leur pouvoir s'avère incontournable du fait qu'elles modifient les comportements, elles reconstruisent les idées , elles structurent les pensées et elles conditionnent donc les choix. C'est ainsi que le pouvoir représentationnel se forge et impose son principe dictant que

« Toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence. Si l'on néglige cette réalité, on n'étudie que des échanges, des actions et des réactions élémentaires et pauvres. »³⁸³

En tant que connaissances et jugements des groupes, les représentations ne reflètent pas que des aspects sociolinguistiques faisant apparaître les rapports entre la langue et ses usagers, étant sujets sociaux, ou des aspects pédagogiques et didactiques traduisant les liens entre la langue et son enseignement/apprentissage. Elles apparaissent aussi comme des événements culturels révélant la nature des échos pouvant se produire entre ces utilisateurs , particulièrement les apprenants, et, d'une part, leur langue maternelle en tant que véhicule d'une culture dite maternelle et, d'autre part, la langue française en tant que langue étrangère. Dès lors une interrogation fondatrice de ce qu'on appelle les représentations culturelle se légitime : *« faut-il ajuster notre relation pédagogique aux représentations que fait l'élève à de sa langue maternelle ou à*

³⁸³ Palmonari, A et Doise, W. (1996), Etude des représentations sociales. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, p.13

celles qu'il a de la langue française et de la France ? ». Cela implique que les enjeux culturels sont si complexes et déterminants qu'ils peuvent influencer, d'une part, sur les phénomènes de classe, une raison pour laquelle on a assisté à l'avènement d'une didactique des langues cultures et, d'autre part, sur les aspects qui découlent de la communication. Cette dernière

« (...) apparaît comme indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons : parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à une autre et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires des cultures des interlocuteurs. Ces règles et ces représentations varient non seulement d'un pays à un autre mais, à l'intérieur d'un même pays, d'un groupe socioculturel à un autre. »³⁸⁴

Effectivement, à travers l'enquête par questionnaire que nous avons menée dans le cadre de cette recherche, les représentations que font les enseignants et les apprenants du département de langue et de littérature arabe sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE, se présentent comme des règles à caractère socioculturel. A ce niveau, nous avons déduit que la norme représentationnelle qui s'y est progressivement construite est en corrélation étroite avec le contexte dans lequel s'inscrit une telle situation. Les apprenants et les enseignants ont même évoqué le caractère secondaire et inutile de tels actes affirmant donc un renfermement linguistique, voire grammatical des pratiques enseignantes et langagières dans le contexte périphérique.

Etant une réponse, voire une réaction représentationnelle, un tel renfermement révèle la seconde vérité sur laquelle reposent nos propos conclusifs, il s'agit de la primauté de la grammaire qui caractérise l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique.

Rappelons tout d'abord que dans un tel contexte, la grammaire constitue une activité privilégiée. Les enseignants et les apprenants accordent une attention particulière à cette activité. Selon les apprenants, le cours de grammaire demeure le seul moyen qui pourrait leur permettre de s'exprimer, voire de

³⁸⁴ Benadava, S. (1982). « De la civilisation à l'ethno-communication », *Le français dans le monde*, 170, p.33-38.

communiquer en FLE. Quant aux enseignants, ils ont évoqué la question des besoins en revendiquant les lacunes grammaticales de leurs apprenants.

Quoiqu'on dise, ces considérations sont révélatrices de nombreuses interrogations sur la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique. Méthodologiquement, il nous est arrivé presque incompréhensible et inutile de circonscrire la notion de grammaire dans la revue épistémologique de la présente recherche du fait que nous avons porté un regard général sur la composante linguistique à travers le cadre théorique que nous avons proposé. Ce cadre nous a permis de montrer que, loin d'être limitée à la composante grammaticale, la composante linguistique se caractérise par son ancrage multidimensionnel mettant en jeu les différentes dimensions du système de la langue (dimension grammaticale, dimension lexicale, dimension sémantique, dimension phonétique, dimension orthographique, etc.).

Malheureusement, au niveau du département de langue et de littérature arabe, même si les apprenants sont imprégnés du couple *littéraire/ linguistique*, ils se limitent à la compétence grammaticale pour désigner toute la dimension linguistique.

Aussi, faut-il souligner que dans un tel contexte périphérique, la composante grammaticale relève principalement des règles de la langue française. Les cours du module de français dispensés que nous avons recueillis ont témoigné de cette orientation normative dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

De ce qui précède vient s'imposer la troisième vérité que suggère cette conclusion, celle de la cohabitation des compétences. Pour en rendre compte, nous avons opéré un regard comparatif qui nous a conduit à la fin de cette recherche de montrer l'apport de la compétence linguistique et la compétence communicative à l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte périphérique.

Théoriquement, les questions sur la notion de compétence que nous avons circonscrite au cours de notre travail de recherche ont fait particulièrement assoir l'ancrage actionnel et interactif d'une telle notion. Selon cette optique la compétence se présente comme une notion en rapport permanent avec l'action. Elle est définie comme étant

« Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. »³⁸⁵

Ces propos montrent que la compétence est de l'ordre de la mobilisation. Dans ce cas

« L'individu peut être considéré comme constructeur de ses compétences. Il construit ses compétence en combinant et en mobilisant un double équipement des ressources : les ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expériences etc.) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnelles, réseaux documentaires, banques de données etc.) »³⁸⁶.

Par un glissement de sens dans le champ de la didactique du FLE, la compétence communicative s'intègre à son tour dans cette logique interactive et actionnelle grâce aux différentes mutations que connaît l'univers méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dès lors, la compétence communicative jouit d'un intérêt massif qui l'a située au centre des préoccupations de tous les acteurs dans le champ didactique et pédagogique. Conséquemment elle

« relèverait de facteurs cognitifs psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur la compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence

³⁸⁵ Perrenoud,(PH).(2000). « Construire des compétences, tout un programme », Vie pédagogique, n°112.Sep-Oct.pp.16-20.

³⁸⁶ Davers,F.(2009).Dictionnaire des sciences humaines. S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Septentrion, France. p.112.

psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) »³⁸⁷.

Empiriquement, les résultats de l'expérimentation que nous avons menée au sein du département de langue et de littérature arabe en tant que contexte périphérique ont démontré que la compétence linguistique ne conduit pas à la maîtrise de la compétence communicative. Dans cette optique, nous avons constaté à travers le pré-test que nous avons réalisé que l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire périphérique focalisé sur la composante grammaticale est révélateur de nombreux écarts génériques, textuels et linguistiques qui témoignent des difficultés que rencontrent les apprenants lors de la production écrite d'un texte de type informatif. Parallèlement, à travers une démarche rédactionnelle qui repose sur la compétence communicative, nous avons voulu installer une compétence rédactionnelle à caractère standard grâce à la forme textuelle que nous avons baptisée, ici, le texte en trois « D ». Nous avons pu dégager dans la phase du test, constituant le second moment de l'expérimentation, quelques aspects rédactionnels que les apprenants ont su maîtriser. Les textes recueillis que nous avons analysés étaient marqués par une certaine rigueur à la fois générique et typologique, un respect de la situation de communication ainsi que des champs lexicaux adéquats en dépit de certains écarts linguistiques notamment ceux qui se rapportent à la compétence grammaticale et la compétence orthographique.

En outre, cette maîtrise de la compétence « savoir rédiger », même si elle est fracturée par de tels écarts linguistiques, s'avère encourageante parce qu'elle reflète l'ampleur interactive et actionnelle que suggère la démarche rédactionnelle que nous avons mise en place. Nous avons remarqué qu'un transfert langagier, procédural et épistémologique s'est produit au sein des groupes d'étudiants rédacteurs qui, plus autonomes, plus motivés et plus dynamiques ont réussi à s'auto-corriger.

³⁸⁷Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette : Paris. p.83.

Toutes ces considérations à la fois théoriques et pratiques ont généré de nombreuses convictions auxquelles nous sommes arrivés :

1. La compétence linguistique reste un savoir déclaratif si elle n'est pas prise en charge non comme un ensemble de règles et de normes linguistiques que les apprenants doivent connaître mais en tant qu'une compétence à acquérir dans la communication, par la communication et pour la communication.
2. La compétence linguistique ne se suffit pas en elle-même pour conduire à la communication. Elle est de l'ordre d'un facilitateur.
3. La maîtrise de la compétence linguistique n'entrave pas la visée communicative, elle lui nuit.
4. La compétence communicative est constructrice de communication grâce à l'interaction qu'opèrent ses différentes composantes.
5. Le point de départ de la maîtrise de la compétence rédactionnelle n'est pas une consigne mais une démarche actionnelle et interactive qui doit tenir compte de tous les types de savoirs.

De telles convictions sont révélatrices de la conjugalité entre la compétence communicative et la compétence linguistique. Ces deux dernières s'échappent progressivement de l'ère dialectique étant à la base de la polémique des compétences. Il n'est pas donc question d'adopter l'une ou l'autre, mais il s'agit plutôt de rendre l'une au service de l'autre. C'est pourquoi elles doivent être replacées dans un contexte de cohabitation permanente et tranquille là où « *on ne peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique.* »³⁸⁸

C'est ainsi que s'achève notre thèse dont l'ambition principale est de pouvoir contribuer à la recherche dans le champ des sciences du langage par la suggestion de quelques pistes méthodologiques esquissant une démarche rédactionnelle susceptible de conduire à la maîtrise de l'activité communicative écrite. Certes, cette démarche se veut être standard mais surtout elle est à la

³⁸⁸ Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette, p.17.

recherche d'une généralisation contextuelle à laquelle notre recherche n'a pas pu prétendre.

Enfin, il n'est pas peut être question dans cette recherche d'orienter un regard correctif sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire périphérique, souffrant encore d'une sécheresse épistémologique et méthodologique, dans la mesure où la tâche est à la fois complexe et collaborative, mais il est souhaitable que nous arrivons ,par la présente, de nourrir quelques perspectives et horizons de recherche, de reconduire quelques problématiques « didacto- linguistiques » et d'injecter la réflexion sur l'avenir d'un tel enseignement/apprentissage du FLE en dépit de l'avènement de l'approche par compétences encore renfermée dans la logique de fascination. Bref, la seule logique que cette thèse puisse garantir, le passage à l'acte.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J-C (1976), in Maurar, B. (2013). Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête. Archives contemporaines, Paris.
- ABRIC, J-C. (1999). Psychologie de la communication. Théories et méthodes. Armand Colin : Paris.
- ABRIC, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. PUF, Paris.
- ARDOUIN, T. « Pour une épistémologie de la compétence », in Astolfi, J-P. (2004). Savoirs en action et acteurs de la formation. Université de Rouen.
- AUBREY, (J) et al. (1993). in « Savoir et pouvoir ». PUF, Paris.
- AUDIGIER, (F) et TUTIAUX-Guillon, (2008). Compétences et contenus : les curriculums en questions. De Boeck, Bruxelles.
- BAKAR, C. (1996). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2e Edition. Clevedon : Multilingual Matters.
- BAYLON, C. (2005). Sociolinguistique. Société, Langue ET Discours. Armand Colin.
- BLANCHET, PH. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- BORDIEU, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève.
- BOUCHERIT, A, (2002). « Algérie : de l'Arabe à l'Arabisation », Language Contact and Language Conflict in Arabic. Variations on a sociolinguistic theme, Routledge Curzon, pp. 54- 69.
- BOURGUIGNON, (C). « De l'approche communicative à « l'approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in. <http://moutonnoir.org/francesmedico/wp-content/uploads/2014/05/C-Bourguignon.Pdf>.
- BOUTIN, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », in <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-pages-25>.
- BRONCKART, (J-P), BULEA, (E) et Pouliot, (M) (2005). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Septentrion, France.

- BULEA, (E) et BRONCKART (J-P),(2005) « Pour une Redéfinition de la compétence comme processus dynamique »,in : Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique, Genève.
- BYRAM, M.(1992). Culture et éducation en langue étrangère, Paris : Didier.
- CADET, L.GOES, J et MANGIANTE,J-M.(dir.).(2010). Langue et intégration. Dimension institutionnelle, socioprofessionnelle et universitaire. Peter Lang.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.1991
- CALVET, J-L(1998), « Comportements et attitudes », *La sociolinguistique*, PUF : Paris, «Que sais-je ?»
- CANGUILHEM, G. In. Cuq J-P. (1996).Une introduction la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Didier/Hatier: Paris.
- CANUT, C (1998), « Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités ? » In, Imaginaires linguistiques en Afrique : Actes du colloque de l'INALCO du 9 novembre 1996.L'Harmattan.
- CARDINET, (J), (1988). Evaluation scolaire et pratique. De Boeck.
- CARRE, (P) et CASPAR, (P), (1999).Traité des sciences et techniques de la formation. Dunod : Paris.
- CASTELLOTI, Véronique. « Qui a peur de la notion de compétence ? ».In, Notions en question n°6, Septembre 2002.ENS.Lyon.2002.
- CHADLI, E.(1984). « Maroc : Quels F.L.E ? ». Le français dans le monde, n°189.pp.29-32
- .CHAUVIGNE, C et COULET, J-C. (2010). L'approche par compétence : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? in, <https://rtp.revue.org/2169>.
- CHEVALIER, J-C. (1976). Grammaire transformationnelle : Syntaxe et lexique. Presses Universitaires. Septentrion.
- CHINI, D. « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales :le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais.in,

- Grossmann,F ,Paveau,M-A et Petit ,G.(2005).Didactique du lexique :langue cognition, discours. ELLUG.
- CHISS, J-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère. Cahiers de l'ILSL, n°13,2002.
 - CHISS, J-L et DAVID,J.(2011). « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », Le français aujourd'hui,5 :2011, n°HS01,p.129-138.
 - CHOMSKY, N.in, Starets, M. (2000).Théories syntaxiques du français contemporain. Laval : Canada.
 - CLENET, J. (1998). Représentations, formation et alternance, Alternance/Développement. l'Harmattan, Paris.
 - CORDER S. P. (1980) dans : Que signifient les erreurs des apprenants ?- Revue Langages n° 57.
 - COSTA, P. (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : la liaison ratée ! », in. Synergie Pologne, n°1.
 - CUQ, J-P. (2003).Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.
 - CUQ, J-P. (2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.
 - CURCHOD,(P),DOUDIN,(P-A) et LAFORTUNE,(L).(2007). Les transitions à l'école. Québec.
 - D'HAINAUT, (L), (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, 5e éd.
 - DARDIER,V.(2004). Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage. Editions Bréal.
 - DAVERS, F.(2009).Dictionnaire des sciences humaines. S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Septentrion : France.
 - DE MONTMOLLIN,(M).(1984),L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive. Berne : Peter Lang.
 - DEBYESER, F. (1970). « .La linguistique contrastive et les interférences ».In. Langue française.n°8.vol.8.p.34-65
 - DEFAYS,J-M et DELTOUR,S.(2003). Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Editions Mardaga .

- DEKETELE, J-M. (2000). En guise de synthèse : convergence autour des compétences, Bosman,C. Gerard,F-M. Roegiers,X. (Eds). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R et SABRIA, R. (2001). « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels .In. D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Université de Rouen.
- DELOBBE,N, KARNAS,G et VANDANBERGHE,Ch.(2003). Développement des compétences, investissement professionnel et bien être des personnes. (V1) Evaluation et développement des compétences au travail. Presses universitaires de Louvain : Belgique.
- DERONE, M. (2002).in. L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire de master en sciences mathématiques. Université du Mons, France.
- Dictionnaire historique de la langue française et dictionnaire étymologique du français. Robert
- Dictionnaire Le Petit Larousse. Bordas 1997.
- DOISE, W. (1996). L'étude des représentations sociales. In Doise, W et Palmonari, A.Delachaux et Niestlé ,Lonay :Suisse.
- DUBOIS et al. (1973).in , Bornand, S et Leguy, C.(2014).Compétences et performances. Perspectives interdisciplinaires sur une dichotomie classique. Editions Karthala : Paris
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L.et al.(1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse.
- DURKHEIM (E.), 1898, « Représentations individuelles est représentations collectives », Revue de Métaphysique et de Morale, t. VI, in Sociologie et philosophie, 1974, PUF : Paris.
- FOTSO, (F),(2011). De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences. L'Harmattan : Paris.
- GARDIES, P. (2009) : « La notion de représentation culturelle dans Le français dans le monde : à la croisée des préoccupations sociolinguistiques et didactologiques ».Pour une épistémologie de la sociolinguistique .Limoges, Lambert-Lucas .p.171-178

- GARDIES, P. « La notion de représentation culturelle dans Le français dans le monde : à la croisée des préoccupations sociolinguistiques et didactologiques », in Boyer (2010). , rrefort, M.(2001) .J'aimerais aimer parler allemand , Anthropos :Paris.
- GERARD,F-M et ROEGIERS, X.(2009). Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser. De Boeck, Bruxelles.
- GERMAIN, (C). (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE international : Paris.
- GERMAIN,C et NETTEN,J.(1999). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », in. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf>.
- GILLET, (P). (dir.), (1991). Construire la formation. ESF éditeur. .
- GIRARDET, (J). (2011). « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques.in.Acte du XIIe colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo. CLE international.
- GOHARD-RADENKOVIC, A.(2004). Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques. Peter Lang S.A : Suisse.
- GOSLING,P et al. Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles. T.II. Bréal. Paris.
- GROSJEAN, F. (2012).Le bilinguisme : une double identité que la société linguistique devrait accepter. En [ligne] [.http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.htm](http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.htm)
- GROSJEAN, F. (1984). « Le bilinguisme : vivre avec deux *langues* ».in https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/07/Grosjean_15.pdf
- GROSSMANN, F. « le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », in, Bronckart,J-P, Bulea, E et Pouliot,M. (2005). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Presses universitaires du Septentrion.
- GUEBERINA(P). « La méthode audio-visuelle structuro-globale », in. Phonétique appliquée 1,1965.

- GUEUNIER, N., (1997). « Représentations linguistiques », in Moreau-L (éd), Sociolinguistique, concepts de base, Sprimont, Mardaga,
- HAGEGE,C.(2000). Halte à la mort des langues. Editions Odile Jacob : Paris.
- HAMELINE,D.(1991). Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris : ESF.
- HAMERS JOSIANE, F. In. Moreau, M-L (éd).(1997).Sociolinguistique. Concepts de base. Mardaga.
- HAMERS, J-F .BALANC, M.(1983).Bilinguisme et bilingualité. Bruxelles : Mardaga.
- HIRTT. N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique »,in, L'école démocratique, n°39. 2009.
- HOLEC,H. LITTLE,D. RIC,R. HTERICH(1996). Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Council of Europe.
- HOUDEBINE, A-M. « Théorie et méthodologie de l'imaginaire linguistique », in. Imaginaires linguistiques en Afrique.
- HOUDEBINE,A-M.(2011). « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », in. Houdebine, A-M, L'imaginaire linguistique, (dir). l'Harmattan.
- http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_par_objectifs.htm
- <Http://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2011-129.htm>.
- http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/prim/evaluation_note_generale.pdf.Consulté le 23/12/2014.
- <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.htm
- http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm.
- HYMES, (D). (1973), Toward linguistic competence. Working papers,in Sociolinguistics 16. Dept of anthropology. Austin,Texas : University of Texas, 1973. Trad. Française .Paris : Hatier.1981.

- HYMES, D.H. (1984).Vers la compétence de communication. Armand Colin : Paris.
- HYMES, D-H.(1991).in. NUSIBIRE, P.(2002). La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques (vol 02).Editions modulaires européennes.
- JOACQUIM, D-M., PASQUIER,A. BRONCKART,J-P.(1993). « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? » in. Etude de linguistique appliquée, n°92.
- JODELET, D. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie, in Psychologie sociale, (dir) S. Moscovici, PUF : Paris.1997.p375
- JODELET, D.(1994). « Représentations sociales : un domaine en expansion. » in Jodelet, D (s dir), Les représentations sociales. Paris : PUF, p.31-61
- JODELET, D.(2003) : « Les représentations sociales :un domaine en expansion » in Sociologie d'aujourd'hui. PUF: Paris.
- JONAERT, PH et M'Batika,A. (2004). Les Réformes curriculaires. Regards croisés. Presse de l'Université du Québec.
- JONNAERT.PH, (2009), compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. (2^e éd) .De Boeck : Bruxelles.
- KABEYA,(PK),(2014).Développer les compétences des apprenants dès l'école. Repenser et changer le système éducatif congolais à partir de la base. Libreaia universitaria : Italie.
- KATZ,R-L.(1974). « Skills of an effective administrator », in. Harvard Business Review.Vol.51.
- Langues modernes, n°3, juil.-août-sept.2002. Paris, pp.55-71.
- LATRAVERSE, F.(1987). La pragmatique : histoire et critique. Editions Mardaga .
- LE BOTERF, (G), (1994).De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Editions d'organisation, Paris.
- LE BOTERF,G.(2006).Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. (4^e éd).Editions d'Organisation.

- Le LIEVRE, F : « « Ils sont fous ces anglais ! » Quelques éléments représentationnels concernant la relation particulière des Français à l'anglais ».In .Pothier de B. (2009) (sous la direction).Langue, langage et interactions culturelles. n°31.L'Harmattan. pp.61-91
- LEBEL, C. (2009). « L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation ».in, Perspectives de recherches en évaluation, n° 22. 2009. Presses Universitaires Mirail
- LEGENDRE,M-F. « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? » in, Audigier,F et Tutiaux-Guillon,N.(2008), De Boeck :Bruxelles.
- LEPLAT,J et MONTMOLLIN.in Dejoux,C et Dietrich, A.(2005). Management par les compétences. Pearson : France.
- LEYENS .J-P, YZERBYT.V et SCADROM.G, (1996). Stéréotypes et cognition sociale. Mardaga.
- LOHISSE,J.(2009). La communication : De la transmission à la relation.(4^e éd.).De Boeck : Bruxelles.
- MAINGUEUNEAU, D. (1996) Aborder la linguistique. Seuil : Paris.
- MAMONTOFF, A-M. (2008). « Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures. ».In Anuario de Psicologia, vol.39, n°2, Septembre 2008, PP.249-268.
- MARTINEZ P et, PEKAREK DOEHLER,S.(2000).La notion de contact de langues en didactique.
- MAURER,B et RACAAH,P-Y.(1998).Présentation :Linguistique et représentation(s).Cahiers de praxématique 3&.Pulm.Montpellier.pp3-11
- MEIRIEU,(PH),(1988). Apprendre oui, mais comment ? ESF éditeur.
- MEIRIEU. (PH), (1991).Apprendre...oui, mais comment ?, Paris, ESF, 8^e éd.
- MELS, G (2006) : in. Robert, J-P. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE. OPHRYS, 2008.
- Ministère de l'éducation nationale, manuel scolaire du 1^{er} AS, 1997.Algérie.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée.2006.

- MOATASSIME, A.(1992). Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement. Presses Universitaires de France.
- MOATASSIME,A (1992) .Arabisation de la langue française au Maghreb. Presses Universitaires : Paris.
- MOFFET, J-D. (2000). « La compétence langagière et le transfert »,in.[[http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr2-1 /Au-delà](http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr2-1/Au-delà) : html]. Consulté le 18/08/2009.
- MOIRAND, S .(1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette : Paris.
- MOIRAND, S.(1982).Apprendre à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- MOORE, D. CASTELLOTTI, V. (2008). La compétence plurilingue : regards francophones. Peter Lang.
- MORSLY, D.(1984).Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie .Le français dans le monde, n°189.
- MOSCOVICI, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales », in. Jodelet, D. Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, P.U.F.
- MOSCOVICI, S.in, Boyer.(1996). Territoires et objets, Lausanne.
- NAVILLE.P, (1956), « Essai sur la qualification du travail » .in, Recherche de sociologie du travail, n°1, Paris.
- NEMNI, (M), MERRICK,(S) et PRESTON,(P).Bienvenue I : Clic ! – Guide pédagogique –Livret A : Principes et Méthodologie, Prentice-Hall Canada Inc.
- Notions en questions. n°4.Mai 2000 sous le titre : La notion de contact de langue en didactique.
- PARIZET, M-L. « Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE », in. Synergies Espagne, n°1,2008.
- Parlement européen,(2006), Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, in. <http-lex.europa.eu/legal-content/FR/> .
- PELPEL, P. (2002). Se former pour enseigner. Paris : Dunod.

- PERRENOUD, (PH).(2000). « Construire des compétences, tout un programme », Vie pédagogique, n°112.Sept-Oct.
- PERRENOUD, Ph.(2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » : Paris
- PERRNOUD, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris, ESF.
- PETIJEAN, C. (2009) : « La notion de représentation linguistique : définition, méthode d'observation, analyse ».Pour une épistémologie de la sociolinguistique. pp.293-300.
- PIAGET, J. (1973). Biologie et connaissance. Paris, Gallimard.
- PICCARDO, E (et all). (2011). Parcours d'évaluation d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR. Editions du conseil de l'Europe : Strasbourg.
- PORQUIER, R et PY, B. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris : Didier-CREDIF, coll. Essais de France.
- Pratiques, n°39.Octobre 1983.
- PRATTE, (M), (2002). « Enseigner : un acte professionnel en pleine éducation », Vol.16, n°2. Pédagogie collégiale.
- PROST, A. « La trahison des clercs encore ». Le Monde, 22 /06/2000, cité par Véronique Castelloti in. La notion de compétence en langue. Notions en questions. n°06 Septembre 2000. ENS. Paris. pp.9-18.
- PUREN, C. (2007). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées »,in.<https://tel.archives-ouvertes-fr/tel-00958838/document>.
- PUREN, (C), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ».in, Le Français dans le Monde, n°347, Sep-Oct., 2006.Paris : CLE international, pp.37-40.
- QUITOUT, M.(2007).Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb. Des origines à nos jours .L'Harmattan : Paris.
- RASTIER, F. (1989).Sens et textualité. Paris : Hachette.
- REUTERS, Y. éd.(2007).Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck : Bruxelles.
- ROGIERS, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.

- ROUQUETTE, M-L.RATEAU,P.(1998).Introduction à l'étude des représentations sociales. Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUSSIAU, N. BONARDI, C.(2001).Les représentations sociales :Etat des lieux et perspectives. Mardaga, Belgique.
- RUANO-BORBALAN, J.C. « La représentation : une notion clef des sciences humaines », in. Sciences humaines n°27, avril 1993.
- SANCHOU, P. (2007). « Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels », in, Travail social et formation : Voies pour la professionnalisation. n°17. Université du Mirail, Toulouse. France.
- SEBAA, R. (2001) « La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie », Acte du colloque : *Ethique nouvelles technologies*, Beyrouth. Bouteflika, A .in. Elwatan ,01/08/1999.
- SEBAA, R. (2002).L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée. Oron. Edition Dar el Gharb.
- SIGUAN, M.et MACKEY, W-F. (1986).Education et bilinguisme. Unesco : Delachaux et Niesté.
- TABOUREK-KELLER, A.(1969).In. Rahal, SA. (2004). Plurilinguisme et Migration. Editions L'Harmattan.
- TARDIF, (J). (2006).L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Education, Montréal.
- TITONE, R. (1972) Le bilinguisme précoce, Edition D'essart, collection Psychologie et Sciences Humaines : Bruxelles.
- TREMBLAY, N. (1996). « Quatre compétences-clés pour l'autoformation ».in, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Vol, 39.n°1-2.pp.153-176.
- VAN OVERBEKE, M.(1972).Introduction au problème du bilinguisme, langue et culture :Labor, Paris, pp. 117-118
- VERDELHEN-BOURGAD,M.(1986). « Compétence de communication et communication de cette compétence », in. Langue française, vol.70, n°1.pp.72-86
- VERGNAUD,G.(1990). « La théorie des champs conceptuels ».in, Recherche en didactique des mathématiques, vol.10.n° 23.

- VILJAMAA, H. La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez les étudiants finlandais. Mémoire de maîtrise soutenu en Mai 2012.
- VION, R.(1992).La communication verbale. Analyse des interactions. Hachette Supérieur : Paris.
- WEINREINCH, U. In. Calvet, J-L. (1993).Que sais-je ? La sociolinguistique. Paris : presses universitaire.
- www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561.
- ZARIFIAN, (Ph).(2004).Le modèle de compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Liaisons, France.

ANNEXES

1-Questionnaires

**A-Questionnaire destiné aux
apprenants**

Enseignement /Apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe : études des représentations

1. Questionnaire destiné aux apprenants

Ce questionnaire est adressé aux étudiants de la promotion de 2^e année de l'année universitaire (2007/2008) dans le département de langue et de littérature arabe à l'université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie).IL permet à chaque apprenant de donner son avis sur l'apprentissage de la langue française. Les réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles et anonymes. Merci de votre participation

Q01-Au cours de votre formation, utilisez-vous la langue française ?

- Oui
- Non
- Autre.....

Q02-Si oui, quel français utilisez –vous ?

- français oral
- français écrit
- Autre.....

Q03-Pourquoi utilisez –vous la langue française ?

- Pour communiquer
- Pour se documenter
- Pour le prestige
- Autre.....

Q04. Selon vous, le cours de français au département de langue et de littérature arabe est –il :

- Nécessaire ?
- Secondaire?
- Indispensable?
- Autre.....

Q05-Pourquoi ?

- Le cours de français n'ajoute rien à votre formation.
- Le cours de français améliore l'apprentissage de la langue française.
- Le cours de français permet la consultation des ouvrages spécialisés écrits en français.
- Autre.....

Q06-Qu'attendez-vous de l'apprentissage du français au département de langue et de littérature arabe ?

- L'apprentissage de l'écrit
- L'apprentissage de l'oral
- L'apprentissage de la grammaire
- L'apprentissage de la littérature
- Autre.....

Q07- En classe, quel(s) type(s) de cours suivez-vous ?

- Cours de grammaire
- Cours de lexique
- Cours de littérature
- Autre.....

Q08-Pour quelle (s) raison(s) choisissez-vous le type de cours ?

- Je veux améliorer mon niveau en langue française.
- Je veux m'exprimer correctement en langue française.
- Je veux apprendre les règles de la langue française.
- Autre.....

Q09-En classe de langue et de littérature arabe, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

- à la grammaire
- au lexique
- à la littérature
- Autre.....

Q10-Selon vous, le cours de grammaire est-il efficace pour apprendre le français en classe de langue et de littérature arabe ?

- Oui
- Non
- Autre.....

Q11- En classe, faites-vous des exercices de grammaire ?

- Oui
- Non
- Autre.....

Q12- Si oui, quel(s) type(s) d'exercices de grammaire préférez-vous ?

- Exercices à trous

- Exercices d'expansion
- Exercices de transformation
- Exercices de répétition
- Autre.....

Q13-Pensez-vous que l'apprentissage de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe développe-t-il:

- des compétences à l'oral ?
- des compétences à l'écrit?
- des compétences linguistiques?
- la lecture du texte littéraire ?
- Autre.....

**B-Questionnaire destiné aux
enseignants**

Enseignement /Apprentissage du FLE en classe de langue et de littérature arabe : études des représentations

2. Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du module de « Français » dans le département de langue et de littérature arabe à l'université de Kasdi Merbah Ouargla (Algérie). Il permet à chaque enseignant de décrire le cours, la démarche et la pédagogie mise en œuvre dans son enseignement. Les réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles et anonymes. Merci de votre contribution.

-Nom et prénom(s) de l'enseignant:.....

Q01- Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

.....
.....

Q02- Etes-vous :

- Titulaire ?
- Vacataire?
- Autre

Q03- Quelle est votre spécialité ou votre vocation ?

- Sciences du langage.
- Littérature.
- Didactique.
- Autre.....

Q04- Quel français enseignez-vous au département de langue et de littérature arabe ?

- Langue étrangère.
- Langue seconde.
- Langue de spécialité.
- Autre.....

Q05- Quels sont vos outils pédagogiques pour l'enseignement du français au département de langue et de littérature arabe ?

- Manuels scolaires.
- Ouvrages parascolaires.
- Internet.
- Autre.....

Q06- En classe, quel(s) type(s) de cours proposez-vous ?

- Cours de grammaire.
- Cours de lexique.
- Cours de littérature.
- Autre.....

Q07- En classe de langue et de littérature arabe, à quoi accordez-vous plus d'importance ?

- à la grammaire.
- au lexique.
- à la littérature.
- Autre.....

Q08- Le plus souvent, à quoi s'intéressent les apprenants en classe ?

- à la grammaire.

- au lexique.
- à la littérature.

Autre.....

Q09- Selon vous, le cours de grammaire est-il utile pour apprendre le français en classe de langue et de littérature arabe ?

- Oui
- Non
- Autre.....

Q10- Si oui, pourquoi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q11- Quel(s) type(s) de grammaire faites-vous ?

- Grammaire traditionnelle.
 - Grammaire fonctionnelle.
 - Grammaire textuelle.
 - Autre.....
-

Q12- Comment faites-vous l'enseignement de la grammaire ?

- Par le biais des textes.
- Par le biais des exercices structuraux.
- Autre.....

Q13 - En générale, l'enseignement de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe répond-il aux besoins des apprenants ?

- Oui
- Non
- Autre.....

Q14- Si oui, quels sont ces besoins ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q15- En classe de langue et de littérature arabe, qu'est ce qui peut vous pousser à privilégier le cours de grammaire ?

- Les besoins des apprenants.
- Les directives institutionnelles.
- Un choix personnel.
- Autre.....

2 .Corpus

1-Corpus du pré-test

Code	Rédaction écrite
[T1]	<p>« La communication est le changement entre les personnes. Les personnes utilisent la langue parce qu'ils veulent communiquer. Ces personnes sont l'émetteur et le récepteur. Nous trouvons deux types de communication. La communication linguistique et la communication technologique. La communication linguistique est un changement des idées entre les personnes, aujourd'hui on peut communiquer par la langue et les gestes. Cependant la communication technologique utilise le schéma de la télécommunication comme l'internet et la radio. Ici on trouve pas la langue »</p>
[T2]	<p>« J'aime bien faire la communication en français avec mes professeurs. La communication donne à la langue sa réquisition. Parmi les travaux que j'ai fait c'est de communiquer en classe parce que la communication est nécessaire pour la vie. On trouve le côté communicatif dans plusieurs domaines comme les médias (radio et télévision). Dans le domaine linguistique l'émission utilise le langage pour transmettre le message au récepteur. Je vous demande tous d'étudier la communication pour éviter l'handicap entre les personnes. »</p>
[T3]	<p>« Il était une fois le professeur nous demande d'écrire un texte informatif, tout à coup je commence par la définition de la communication. Signifie la communication tout dialogue entre nombreuses personnes. On trouve la communication directe ou linguistique et la communication indirecte. La communication linguistique définit comme le dialogue par la langue entre la personnalité de l'émetteur et du récepteur. Dans ce cas, l'émetteur transmet le message au récepteur. La communication indirecte est notée avec la langue. On utilise les câbles, les disques et le téléphone. La communication aide moi afin que je peux parler en français et je participe en classe. »</p>
[T4]	<p>« La communication fait à un changement de la langue. Elle relie un émetteur et un récepteur. Ensuite la technologie fait rétablir la communication comme Algérie télécom et l'internet là aussi il existe l'échange entre les différentes parties. La communication par la langue est non technologique. »</p>
[T5]	<p>« La communication est importante pour moi, je fais mes leçons en classe et les exposés des professeurs car je suis très sérieux. La communication est la transmission de la langue par l'émetteur. La communication existe deux types, linguistique et littéraire, avant de définir la différence entre les deux types on doit savoir le rôle de la communication qui est un élément indispensable. La communication fait améliorer la langue et aide les étudiants pour apprendre. Set importance de la communication oblige nous tous d'étudier la langue. »</p>
	<p>« The communication est une discipline qui s'intéresse à la</p>

[T6]	<i>fabrication des messages par limiteur à un récepteur. Ce message est appelé Elkhétab. Il y a deux types de communication : l'oral et l'écriteur. D'abord l'oral est direct mais l'écriteur est indirecte. In communication on trouve plusieurs éléments qui forment le schéma de la communication de Jakoubson : limiteur, le récepteur, le message, le canal, le réfiront, le code ou bien la langue »</i>
[T7]	<i>« Je pense que la communication est très important à la vie. Par ailleurs j'ai l'habitude de communiquer avec les étudiants de mon groupe en arabe. En français c'est très difficile. La communication est le seulement moyen pour appliquer la langue. Je trouve deux types de communication, écrite et une autre orale. First la communication écrite utilise les lettres et les livres. Deuxième la communication orale utilise les sons et Elharakat. En fin malgré ça les animaux communiquent aussi. Ils parlent pas mais ils ont un langage spécial »</i>
[T8]	<i>« La communication définit comme l'échange de la langue entre plusieurs personnes. Par exemple les étudiants avec les professeurs et les petits enfants avec les parents. La communication « touadi » beaucoup de rôles, elle permet les étudiants pour effectuer des références et choisir le bon chemin pendant leur formation of licence. Mais il faut toujours apprendre la langue française pour réussir la communication surtout dans la classe et dans la bibliothèque et dans le département de français »</i>
[T9]	<i>« La communication linguistique a deux types, directe, indirecte. La communication directe réalise par l'émetteur et le récepteur au même temps et lieu. Mais la communication indirecte il y a la distance entre les deux personnes dans El télévisioun est un exemple clair. La communication peut être coupée à cause par exemple la maladie du récepteur et dans ce cas l'émetteur doit chercher un nouveau récepteur. »</i>
[T10]	<i>« La communication est définie le changement de parole entre l'émetteur et le récepteur. L'émetteur and le récepteur utilisent la langue, pour communiquer, ils sont responsable de ce changement, les deux parlent directement en langue c'est la communication directe ici El kanat c'est l'air. L'autre type s'appelle la communication indirecte résultat de développer la technologie comme l'internet qui ce n'est pas obligé que l'émetteur et le récepteur sont présents directement. Dans le cas de la communication indirecte nous trouvons la communication littéraire qui liaison entre l'auteur et le lecteur et entre les deux nous trouvons le livre comme par exemple « El Bouassa » de Victorégo.»</i>

2-Corpus du test

Code	Rédaction écrite
[R1]	<p>« La communication linguistique c'est la relation entre l'émetteur et le récepteur. Les deux éléments utilisent la langue pour passer le message.</p> <p>Done la communication linguistique en trouve la relation verbale et la relation non verbale.</p> <p>La relation verbale on utilise la langue écrite ou bien ourale ci ta dire les signes de communication qui sont les lettres et les sons. Par contre dans le cas de la relation non verbale on utilise les autres signes de communication comme les jestes et les regards. »</p>
[R2]	<p>« D'abord la communication est une prosisses compliquussit qui relie deux ou plusieurs personnes. La communication peut etre linguistique ou littéraire.</p> <p>En outre,la communication linguistique qui est notre sujet est définit par l'échange de la langue entre l'émetteur et le récepteur. Cette communication linguistique a deux types : verbale et non verbale.</p> <p>Premièrement la communication verbale l'émetteur communique le message au récepteur par le coude écrit ou orale comme la langue arabe et la langue français. Deuxièmement la communication non verbale l'émetteur et le récepteur choisit les mouvements est les mains pour transmis le missage .»</p>
[R3]	<p>« Il y a deux types de communication, la communication verbale et la communication non verbale dans la communication verbale on trouve deux types écrit et oral.</p> <p>La communication orale : c'est un processus qui ce passe par l'émetteur et le résipteur avec les autres éléments comme le canal et le message. Pour réaliser cette communication orale la langue du message doit être commun entre le résipteur et l'émetteur.</p> <p>Alors que la communication écrite : c'est l'utilisation de l'écriture pour dire un message. Par exemple les romans et les poètes. »</p>
[R4]	<p>« La communication est le changement de la langue entre les personnes qui s'appellent l'émetteur et le récepteur.</p> <p>En distingue deux types de communication verbale et non verbale mais la communication verbale est le sujet principal dans le text.</p>

	<p><i>D'abord, la communication non verbale est un procissice qui a plusieurs types comme les signes olfactifs (épices, fleurs) , libidinal, kinésique gestuel...</i></p> <p><i>Ensuite, la communication verbale existe à travers la langue par exemple l'emploi des mots et des phrases pour communiquer les messages soit en arabe ou en français ou en anglais. »</i></p>
[R5]	<p><i>« la communication est une science humain qui peut être défini comme une relation entre au moins deux hommes.</i></p> <p><i>Il existe deux types, la première verbale et la deuxième non verbale. La communication verbale partage en deux écrite et orale.</i></p> <p><i>La communication orale est une articulation des phonèmes humains. L'émetteur et le récepteur respectent ses phonèmes pour bien communiquer. Il faut que les deux sont en face et qu'on doit pas trouver un obstacle. »</i></p> <p><i>Cependant, dans le cas de la communication écrite on utilise les mots écrits et non les phonèmes for exemple les journaux, les histoires, les livres et les polyquope. »</i></p>
[R6]	<p><i>« la communication est une attache entre les personnes. Elle est très néssesare dans la vie pour comprendre les gens.</i></p> <p><i>La communication se compose de plusieurs éléments : le muteur et le récepteur et le canal et le réfèront et le message et le code. Il y a deux types de communication : verbale et non verbale.</i></p> <p><i>La communication verbale est l'usage de lapariel phonétique dans l'oral et les lettres dans l'écrit. Mais la communication non verbale n'utilise pas la langue écrite ou orale. On illustre les abeilles communique par la danse pour exprimer une fait (nourriture). »</i></p>
[R7]	<p><i>« La communication linguistique est un échange entre les hommes. Elle est importante et relie deux personnes l'émitteur et le récipiteur avec un message et un réfèrent.</i></p> <p><i>On a deux types de communication : verbale et non verbale. La communication verbale elle a deux formes orale (utilisé la langue comme le radio, Tv, dialogue etc et écrite (utilisé l'écriture) comme l'internet et les messages.</i></p> <p><i>Par contre, la communication non verbale utilise les chiffres, les jistes et les couleurs comme le virouge de la sirculation et aussi la</i></p>

	<i>langue des sourds et muets. »</i>
[R8]	<p><i>« La communication linguistique est le dialogue entre l'émetteur et le récepteur. Elle est nécessaire dans tous les domaines (l'université, les écoles, les administrations, le télévisioun...)</i></p> <p><i>La communication a deux type verbale et non verbale ; la communication est verbale parce que l'émetteur utilise la langue, la parole et la langue écrite.</i></p> <p><i>Mais la communication non verbale utilise la langue des jistes comme les personnes qui ne parlé bas et le code de la route (la voiture marque le stop dans le cas de la lumière rouge). »</i></p>
[R9]	<p><i>«La communication linguistique est un moyen utilisé pour adresser la parole entre les personnes. Elle a deux espèces.</i></p> <p><i>Le 1^{er} type s'appelle la communication verbale (linguistique) on définit comme l'étude scientifique moderne de la langue. Elle aussi deux types : écrit comme le livre, les histoires. Oral : exemple dialogue des deux personnes.</i></p> <p><i>Le 2^e type est la communication non verbale (sémiologique) : peut être défini comme une communication endétif et vizielle. »</i></p>
[R10]	<p><i>« On définit la communication linguistique comme un outil pour communiquer. Elle a deux classes : la communication verbale et la communication non verbale.</i></p> <p><i>existe Le type verbale par deux façons : écrit et oral comme les message électroniques et la parole des personnes.</i></p> <p><i>Cependant, le type non verbal comme les signes non linguistiques par exemple les mouvements, les couleurs, les sons, les dissins, la mosik).</i></p> <p><i>En fin on utilise la communication parce que c'est une fonction sociale qui a le but de regroupe lumanité. »</i></p>
[R11]	<p><i>« La vie sociale se caractérise par des différents relations entre les membres de la société. Les différents relations présentent ce qui appelle une communication. Cette communication est une relation entre une personne appelé destinateur qui envoie une message à un autre appelé distinatair ou récepteur, ils seront des interlocuteurs.</i></p> <p><i>La communication a deux types : verbale and non verbale. La communication verbale qui nous intéresse a deux formes : orale comme le dialogue et écrite comme les livres.</i></p> <p><i>La communication non verbale n'utilise pas la langue et la parole.</i></p>

	<i>L'émetteur et le récepteur parlent indirectement par les gestes et les indices. »</i>
[R12]	<p><i>« La communication est une branche de la linguistique. Elle définit comme le changement de la langue entre l'émetteur et le récepteur.</i></p> <p><i>On distingue deux catégories de communication linguistique : la communication linguistique verbale et la communication linguistique non verbale.</i></p> <p><i>La différence entre les deux catégories est le type des moyens utilisé par l'émetteur et le récepteur. Dans la communication verbale on utilise les mots et les lettres. Mais dans la communication non verbale on utilise les gestes et les choses non linguistiques. »</i></p>
[R13]	<p><i>« La communication linguistique est une opération entre deux personnes (l'expéditeur et le récepteur).</i></p> <p><i>La communication linguistique est verbale and non verbale ;est verbale la communication orale ou écrite.</i></p> <p><i>La communication verbale orale étudie les phonèmes, les monèmes et les unités de son. Mais la communication verbale écrite utilise les graphèmes comme les lettres et les mots dans les textes. »</i></p>
[R14]	<p><i>« On difini la communication verbale comme un sistem fondé sur la langue personnelle. Elle est composé deux types : le premier type est écrit le deuxième est orale.</i></p> <p><i>Le type oral utilise les sons, elles s'appellent les phonèmes par exemple : « s », « l », « m », « p », « b ».</i></p> <p><i>Au contraire le type écrit n'utilise pas les sons , il utilise la langue écrite c'est-à-dire graphème ».</i></p>
[R15]	<p><i>« La communication linguistique est un échange entre l'émetteur et le récepteur. Elle est verbale ou non verbale.</i></p> <p><i>La communication verbale deux types : écrit qui emploie les graphèmes et l'oral qui emploie la phonétique ou l'étude des sons.</i></p> <p><i>La communication non verbale emploie les signes sémiotique comme les images, les jistes et les yeux. »</i></p>
[R16]	<i>«En général la communication est une action de communiquer entre expéditeur et récepteur. Elle peut être verbale Dans ce cas on utilise ce qui a rapport à la parole. Elle peut également être non verbale ce qui no parle.</i>

	<p><i>Dans la communication verbale comme le téléphone, la radio est la télévision le moyen utilisé c'est la langue soit écrite soit orale.</i></p> <p><i>Mais dans le cas de la communication non verbale comme les gestes et les signes olfactifs le moyen utilisé pour transmette le message c'est pas la langue (on utilise pas les lettres et les phrases pour parler. »</i></p>
[R17]	<p><i>« La communication est un thème très important dans la science de la linguistique. Elle peut être verbale or non verbale.</i></p> <p><i>On trouve deux parties dans la communication verbale. La première partie est une communication verbale orale, dans ce cas le expéditeur communique avec le destinataire directement. Il est donc nécessaire les caractéristiques comme the stress et l'intonation (la musique de la parole).</i></p> <p><i>La deuxième partie est la communication verbale écrite. Cet type garde la langue parce qu'il utilise l'écrivain qui est meilleur pour les livres et les informations ; »</i></p>
[R18]	<p><i>« La communication est un moyen important pour le contact oral et écrit puisqu'elle est utilisée pour indique les idées et les sentiments ;</i></p> <p><i>Tout d'abord les éléments de la communication sont très important : le destinataire, le destinataire, le message, le canal, le code et le réfiront.</i></p> <p><i>En suite on trouve deux type de communication :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1- La communication directe : exemple communication directe entre les étudiants et le professeur en classe.</i> <i>2- La communication indirecte : exemple la communication téléphonique et l'envoi d'une lettre à un ami.</i> <p><i>En fin la communication reste un moyen efficace qui établir les relations et évité les problèmes entre les autres.</i></p>
[R19]	<p><i>« La communication linguistique est un système d'information entre les personnes ou entre personne et le mécro. Elle peut être communication verbale et communication non verbale.</i></p> <p><i>La communication verbale (orale, écrite) s'appuie essentiellement sur la langue et la parole entre l'émetteur et le récepteur comme par exemple le dialogue entre le médecin et son malade ou entre le journalist et le président.</i></p>

	<p><i>Au contraire, la communication non verbale s'appuie sur les outils non linguistiques comme par exemple la personne qui ne parle pas et sa mère ou entre les gestes de l'arbitre et les joueurs. »</i></p>
[R20]	<p><i>« On définit la communication linguistique comme une méthode d'échange qui nous permet de exprimer nos besoins de la vie.</i></p> <p><i>Il existe deux types de la communication linguistique : verbale et non verbale.</i></p> <p><i>Dans la communication verbale on trouve deux sortes : phonique et graphique si tu dis les sons et les mots. Par opposition, la communication non verbale touche le domaine de la sémiologie et n'utilise pas la langue. Elle utilise les gestes et les formes pour passer un message. »</i></p> <p><i>Il est important de signaler maintenant le rôle très fondamentale qui joue la communication dans la compréhension et la continuité entre les personnes. »</i></p>

3. Fiche rédactionnelle

**Compétence communicative en classe de langue et de littérature arabe
Fiche rédactionnelle**

1-Compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être)

Activités de groupes

- Former librement des sous- groupes de travail (04 étudiants par sous-groupe)
- Opérer des discussions à propos du thème en question en faisant référence aux connaissances déjà acquises en L1.

Activités individuelles

- Prendre des notes de façon individuelle.
- Organiser et structurer les nouvelles informations.

2-Compétences communicatives langagières

1. Déterminer un lexique périphérique relatif au thème étudié

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

2. Situer ce lexique périphérique par rapport à deux champs lexicaux différents



3. Classer les connaissances selon leur degré de pertinence et d'importance.

- A.....
- B.....
- C.....
- D.....
- E.....
- F.....

4. Regrouper ces connaissances en trois catégories selon qu'elles recouvrent



5. Gérer ces connaissances en les insérant dans une forme textuelle spécifique (Texte à 3D).

D1 (paragraphe 01)	D2 (paragraphe 02)	D3 (paragraphe 03)
Définition	Décomposition	Différence

6. Relier ces trois parties (D1, D2 et D3) en utilisant des articulateurs adéquats



7. Sélectionner les caractéristiques textuelles relatives au type du texte informatif

Marques de l'objectivité (utilisées) (X)		Procédés explicatifs (adoptés) (X)	
Absence de « je »		Définition	
Pronom indéfini « on »		Explication	
Tournure impersonnelle		Illustration	
3 ^e personne « il »		Enumération	

8. Temps verbaux (X)

Indiquer le temps verbal adéquat au type du texte et conjuguer certains verbes usuels.

Passé	Présent	Futur

4. Table des illustrations

Liste des graphiques

1. Graphiques du pré-test

N°	Titres des graphiques	Pages
01	Expérience professionnelle.....	87
02	Statut des enseignants.....	88
03	Champ disciplinaire des enseignants.....	89
04	Question statutaire du français.....	90
05	Nature de documentation	91
06	Pratiques enseignantes en classe de langue et de littérature arabe.....	92
07	Primauté de la grammaire en classe de langue et de littérature arabe.....	93
08	Préoccupations des apprenants.....	93
09	Utilité du cours de grammaire en classe de langue et de littérature arabe.....	94
10	Objectif de l'enseignement du FLE au département de langue et de littérature arabe	95
11	Typologie grammaticale	96
12	Pratiques grammaticales en classe de langue et de littérature arabe	98
13	Enseignement de la grammaire et besoins des apprenants.....	99
14	Nature des besoins grammaticaux.....	100
15	Cours de grammaire et raisons de choix.....	101

2. Graphiques du test

N°	Titres des graphiques	Pages
16	Usage de la langue française.....	103
17	Français d'usage	104
18	Objectifs d'usage de la langue française.....	105
19	Statut du cours de français au département de langue et de littérature arabe.....	106
20	L'apport du cours de français	107
21	L'apprentissage du FLE au département de langue et de littérature arabe : quelle(s) horizon(s) d'attente ?.....	108
22	Type de cours en classe de langue et de littérature arabe	109
23	Cours de grammaire et raison de choix.....	110
24	Le cours de grammaire ce cours qui fascine » !.....	111
25	Cours de grammaire et communication : une réalité d'un rapport.....	112
26	Apprendre à communiquer : cette ambition recherchée.....	113
27	Apprendre la grammaire : pour une compétence linguistique.....	114

Liste des figures

Figures	Pages
Figure 01 : Schéma interactif de la compétence : Mobilisation, action, contexte et but	142
Figure 02 : Compétences disciplinaires et compétences transversales	147
Figure 03 : Compétence et interaction des savoirs	149
Figure 04 : « La Roue des compétences » de Claude Fluck	151
Figure 05 : Compétence linguistique : la conception chomskyenne	162
Figure 06 : Compétence communicative : la conception hymesienne	166
Figure 07 : Compétence communicative : ancrage contextuel	171
Figure 08 : Compétence communicative : conception taylorienne	173
Figure 09 : Compétence communicative : conception de David Little	175
Figure 10 : Compétence communicative : conception élargie de Widdowson	178
Figure 11 : Caractère multidimensionnel de la compétence linguistique	188
Figure 12 : Les compétences générales selon le CECR : interaction des savoirs	190
Figure 13 : Circuit de l'approche actionnelle	192
Figure 14 : Communication et types de signes	197
Figure 15 : communication linguistique et forme du code	216
Figure 16 : communication verbale et liens interpersonnels	250
Figure 17 Communication et types de signes	263
Figure 18 Communication linguistique et forme du code	264
Figure 19 Communication verbale et liens interpersonnels	265

Liste des tableaux

Tableaux	Pages
Tableau 01 : Le noyau central et la périphérie : leurs caractéristiques (à partir des travaux d'Abric et de Flament).....	76
Tableau 02 : Synthèse des principaux modèles de la compétence communicative.....	182
Tableau 03 : Comparaison entre pédagogie par objectifs et approche par compétences.....	227
Tableau 04 : Cours de français dispensés en classe de langue et de littérature arabe (Année universitaire 2007/2008).....	236
Tableau 05 : Grille d'évaluation de la compétence « savoir-rédiger » (Inspirée du descriptif des niveaux de compétences du CECRL (2001).....	240
Tableau 06 : Descriptif des critères de la grille d'évaluation....	242
Tableau 07 : Grille d'évaluation et éléments textuels observables.....	246
Tableau 08 : résultats du pré-test.....	247
Tableau 09 : La composante grammaticale : illustration des critères.....	252
Tableau 10 : Ecarts orthographiques.....	254
Tableau 11 : Marqueurs des relations sociales : dimension lexicale.....	258
Tableau 12 : résultats du test.....	260
Tableau 13 : Triade textuelle : quelques exemples illustratifs.....	266
Tableau 14 : Triade textuelle : quelques exemples illustratifs...	274
Tableau 15 : Moment du test : Ecarts linguistiques.....	278