

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master 2
Spécialité : Français

Option : Linguistique et didactique du FLE

Sujet

La coexistence du kabyle et du français dans le contexte algérien : de la
description linguistique aux implications sociodidactiques

Présenté par :
Mlle GUENDOUZEN Fatma

Sous la direction de :

Dr AMMOUDEN M'hand

Mme MAHROUCHE-CHEBBINE Nesrine

Année universitaire 2014 / 2015

Remerciements

Louanges à Dieu le tout puissant, de m'avoir aidé à réaliser ce modeste travail

Je tiens à remercier mes deux directeurs de recherche : Dr. Ammouden M'hand et Mme Mahrouche-Chebbine Nesrine pour leur soutien et précieux conseils.

A tous les enseignants du département de français de l'université de Bejaia, je tiens à leur dire merci pour tout ce qu'ils ont fait pour nous durant notre parcours universitaire.

A mes camarades du groupe et ceux de ma promotion, je tiens à les remercier pour les bons moments que nous avons passés ensemble. Comme je tiens aussi à leur souhaiter bon courage dans leur parcours professionnel et personnel.

Dédicaces

*J'aimerais dédier ce modeste travail à ceux que j'ai de plus
cher au monde : à mon cher papa et ma chère maman*

A mon cher frère Makhlouf

*A mes chères sœurs : Djamila son mari et sa belle famille, Nadia et
Sabrina.*

A mes deux anges, mes petites nièces Wissam et Asma.

A toute ma famille : à mes oncles, mes tentes mes cousins et cousines.

A tous mes ami(e)s sans exception

A mes copines de chambre

A mes camarades de groupe et de ma promotion

A la mémoire de mes grands-parents

Sommaire

Introduction générale	5
Chapitre 1 : Problématique.....	9
Introduction.....	10
1.1 . Des caractéristiques du contexte de l'étude	10
1.2. De la linguistique et didactique des contextes multilingues	19
1.3. De la théorie de la grammaire	29
1.4. Questions de recherche	32
1.5. Hypothèses	33
1.6. Indications méthodologiques.....	39
Conclusion	39
Chapitre 02 : Analyse comparative de faits morphologiques et syntaxiques	41
Introduction.....	42
2.1. Analyse contrastive au niveau de la langue	42
2.2. L'analyse contrastive au niveau de la parole	54
2.3. Synthèse globale	73
Conclusion	75
Chapitre 03 : Propositions didactiques	76
Introduction.....	77
3.1. La sociodidactique : de la sociolinguistique à la didactique.....	77
3.2. La didactique intégrée et convergente des langues	79
3.3. L'approche curriculaire en Algérie.....	84
3.4. Propostions d'activités	85
Conclusion	99
Conclusion générale	100
Références bibliographiques.....	104
Table des matières.....	115

Introduction générale

La complexité et la richesse de l'environnement sociolinguistique algérien est une indéniable réalité que de nombreux auteurs s'accordent à admettre (Arezki, 2008, 22 ; Asselah-Rahal, 2001 ; D.Saadi, 1995: 129). L'Algérie présente un état de plurilinguisme justifié en grande partie par le contexte historique. En effet, de nombreuses invasions ont laissé un héritage linguistique divers dans lequel s'ajoutent des langues déjà existantes dans ce territoire du nord africain (Bellouche, 2009 ; Assyakh, 2014 :16). La situation actuelle de ce pays s'illustre par des pratiques sociales qui témoignent de la coexistence de différentes langues et des attitudes adoptées par les locuteurs algériens à l'égard de celles-ci.

De nos jours, on reconnaît la présence des langues maternelles comme le berbère et ses variétés, promu au rang de langue nationale depuis 2002, l'arabe algérien et ses variétés régionales. Des langues d'enseignement, comme l'arabe classique et l'arabe moderne¹, le français, première langue étrangère, fait partie aussi des langues d'enseignement (Asselah-Rahal, Méfidène & Zaboote, 2007 :15) . Il convient ainsi de s'intéresser aux différents phénomènes résultant de cette pluralité linguistique, au profit d'une meilleure intervention didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les réflexions didactiques actuelles recommandent de tenir compte des caractéristiques sociolinguistiques des apprenants. En effet, il a été montré que l'apprentissage des langues étrangères ne peut qu'être influencé par les langues – maternelles, étrangère ou secondes – acquises antérieurement. Il

¹ *A l'heure actuelle en effet, l'arabe classique n'est plus réellement employé. Il s'est effacé pour laisser place à une nouvelle forme appelée aujourd'hui « arabe moderne ». Cette langue est utilisée dans les discours officiels, les mass médias, l'enseignement et une certaine littérature qui commence à se développer. Mais on peut dire que cette langue est beaucoup plus un instrument de culture - utilisée par une population scolarisée - qu'un moyen de communication quotidien.*(Asselah-Rahal & al.,2007).

résulte de cette situation des transferts parfois négatifs qu'on appelle les erreurs interférentielles, mais aussi de nombreux avantages. En effet :

« *On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde* » (Daff, 2011 :34).

Même si de nombreuses langues coexistent dans le contexte de notre étude, nous avons fait le choix de nous limiter, pour des raisons de faisabilité, à l'étude d'une partie des incidences de la coexistence de la langue maternelle et de la langue cible. Il nous a semblé, en effet, nécessaire de nous interroger surtout sur l'influence de la langue maternelle qui, détient le rôle de langue inaugurale (Elimam, 2006). La présence de celle-ci est inévitable dans l'enseignement/apprentissage des autres langues. C'est ce qui nous conduit à nous intéresser, dans ce modeste travail, aux éventuels inconvénients et avantages qui peuvent découler, sur le plan didactique, de la coexistence dans le contexte algérien du kabyle, comme langue maternelle, et du français langue étrangère.

Nous comptons à cet effet, aborder l'un des axes les plus fondamentaux de la langue, à savoir la grammaire, cette dernière a toujours été considérée comme étant *«la pierre angulaire de l'enseignement des langues car on estimait, juste titre, que de la même façon qu'elle structure la langue, elle structure la pensée.»* (Ammouden A., 2006 :07).

Nous partons des postulats que :

- Le contact des langues a un impact dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ;

Introduction générale

- Les similitudes et divergences entre les deux langues, maternelle et étrangère, doivent faire l'objet d'une analyse contrastive en vue d'assurer une meilleure acquisition en langue étrangère ;
- L'interdiction du recours aux langues acquises antérieurement ne constitue pas une solution face aux erreurs interférentielles.

C'est pourquoi, nous avons décidé de nous interroger sur le rôle que peut jouer la langue kabyle dans l'apprentissage des structures grammaticales du français langue étrangère.

Notre étude s'inscrit ainsi dans un champ théorique hétérogène qui implique à la fois la sociolinguistique, à travers la description des phénomènes propres à chaque système et la didactique, à travers des propositions pour une meilleure prise en charge des faits de sociolinguistique et pour développer des stratégies d'enseignement adéquates.

Notre mémoire comprend trois chapitres. Dans le premier, nous reviendrons sur la problématique que nous venons d'évoquer pour l'éclaircir et la justifier en l'inscrivant dans son contexte local et théorique actuels. Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder l'analyse comparative des deux systèmes linguistiques. L'analyse va s'effectuer au niveau de la langue, dans un premier temps, puis au niveau de la parole, à travers des écrits bilingues choisis afin d'étudier les différentes parties du discours. Enfin, dans le dernier chapitre, nous allons suggérer quelques implications didactiques qui vont être établies à la lumière des faits recensés dans l'analyse comparative.

Chapitre 1 : Problématique

Introduction

Notre étude porte sur la description des faits de langues en présence, en vue d'impliquer des propositions didactiques qui seront en mesure de prendre en charge les faits relatifs aux deux systèmes. Nous estimons, à cet effet, que cette analyse contrastive va permettre de repérer certains phénomènes pertinents qu'il convient de mettre en valeur dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Nous tenons à rappeler que nous avons ciblé dans notre travail de recherche, l'étude du kabyle comme langue maternelle et du français langue étrangère.

Dans ce premier chapitre, nous commencerons par évoquer quelques-unes des caractéristiques du contexte de notre étude (cf. infra. sous-titre 1.1.). Puis, nous allons dresser par la suite un bref état de la question relatif à des concepts et notions clefs de la linguistique et didactique des contextes plurilingues (cf. 1.2) et à la théorie de la grammaire et de son enseignement (cf. 1.3). Nous allons suite à cela énumérer les questions de recherches qui sous-tendent notre étude (cf. 1.4) ; et nos hypothèses de départ tout en évoquant les éléments qui les justifient (cf. 1.5). Nous terminerons par l'annonce de certains de nos choix méthodologiques (cf. 1.6).

1.1 . Des caractéristiques du contexte de l'étude

1.1.1. La coexistences des langues

L'une des caractéristiques les plus importantes du contexte algérien est assurément celle relative à la coexistence de plusieurs langues. Quelles sont ces langues ? Qu'est-ce les distinguent les unes des autres ?

L'idée est de voir quel est le statut accordé à chacune de ces langues dans le paysage sociolinguistique algérien, en vue d'étudier l'impact de ces

constats dans des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

a. Le berbère et ses variétés

Le berbère fait partie de la famille des langues dites « chamito-sémitiques » c'est la langue des autochtones des pays du nord africain :

« L'ethnonyme du type latin BARBARU(S), plus justement de BARBARI (-ōrum), que les Romains appliquaient à tous les peuples autres que les Grecs et les Romains, après avoir été eux-mêmes qualifiés dans un premier temps de « barbares » par les Grecs » (Manzano, 2006 :183).

Le berbère comporte deux appellations : *berbère* et *tamazight* (Bektache, 2013 : 33). Chacune de ces deux appellations est porteuse de charge sémantique, généralement péjorative pour le berbère et méliorative pour le tamazight, du moins au sein de la communauté kabylophone (Bektache, idem. : 42, lieu de son enquête).

Nous retenons, à ce sujet, que les deux concepts : *berbère* et *tamazight* renvoient à « *une langue standard dans laquelle se regrouperaient plusieurs variétés* » (idem, 33). En effet, le berbère comprend en Algérie différents parlers : Le kabyle au Nord du pays dans des régions du centre: Boumerdes Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira, Sétif, Bourdj Bouréridj ; Le chelouh à Tlemcen ; Le chenoui dans la région de Tipaza ; Le chaoui au sud-est région du massif des Aurès et de l'Atlas saharien ; Le mozabite dans le Mzab au sud ; Le targui dans le grand Sahara algérien (Beddadi, 2013 : 53) ; le chleuh et le tamazight (Ourgla), ainsi qu'une variété proche du Songhaï : tabelbalt².

² On parle une langue qui est songhaï en structure mais, en grande partie *arabe* et *berbère* dans son lexique. http://fr.wikipedia.org/wiki/Songha%C3%AF_%28langue%29 consulté le 07/05/2015.

Le rapport entre le berbère et ses parlers Ameur (2009 :75) le compare à la métaphore de la marguerite de Corbeil :

« La métaphore de la marguerite de Corbeil (1986) sied parfaitement à la situation de l'amazighe : la marguerite est l'ensemble du cœur jaune (le noyau central, c'est-à-dire le fonds commun) et d'un certain nombre de pétales (les différentes variantes) ; une fois effeuillée, il ne reste plus de marguerite, mais seulement une masse jaune au bout d'une tige. C'est dire, l'importance de la prise en compte des sous-systèmes de la langue. ».

Longtemps confiné au rang des dialectes regionales, les revendications pour la reconnaissance de la culture berbère ont commencé depuis le Mouvement national :

« Depuis le mouvement national des années quarante, il existe une frange militante qui revendique pour la reconnaissance de l'identité berbère, qu'on retrouvera dans la future Algérie indépendante. Ces militants sont appelés les Berbéro-nationalistes. Le manque d'alliés et de stratégie politique ainsi que le nombre restreint de militants au sein du PPA expliquent leur échec dans la crise dite berbère de 1949. » (Benmokhtar, 2014 :24).

En 1980, les militants pour la cause berbère ont exigé la reconnaissance institutionnelle du tamazight. L'enseignement du berbère a commencé dès 1990 avec la création du premier département de langue et culture amazigh à l'université Mouloud Mammeri (Tizi-Ouzou), introduit dans le système scolaire depuis septembre 1995 après un boycott qui a duré un an de 1994 à 1995, Morsly (2011) reconnaît que :

« pour la première fois l'école algérienne doit enseigner une langue maternelle (ou première) ; cette langue maternelle minoritaire (par

rapport à l'arabe dialectal) et toujours minorisée au cours de son histoire, n'a jamais fait l'objet d'une planification en contexte institutionnel ».

C'est en avril 2002 que le berbère est officiellement reconnu comme langue nationale du pays, suite aux événements du Printemps noir. On rapporte que le répertoire linguistique des jeunes locuteurs berbérophones se présente comme suit :

- tamazight, est la langue première ;*
- l'arabe dialectal langue majoritaire dans la communication quotidienne(...) du fait de la mobilité sociale et géographique, de l'urbanisation ;*
- l'arabe standard est la langue de scolarisation depuis que son usage est généralisé dans l'enseignement;*
- le français, enfin, peut être défini comme seconde langue de scolarisation, mais ses usages ne sont pas restreints à l'école : on note fréquemment, notamment en Kabylie, des pratiques familiales et sociales en langue française (Morsly, idem).*

L'enseignement du tamazight a connu des difficultés depuis son instauration à titre expérimental en 1995, puis en 1996 à titre facultatif dans le cycle fondamental dès la 7^e AF:

- L'emprunt au néologisme et l'emprunt inter dialectal ;*
- Des classes hétérogènes (berbérophones, arabophones) ;*
- La résistance des apprenants qui peuvent refuser d'acquérir d'autres variétés que la leur ; (Morsly, idem).*

Ceci dit, des projets d'unification et de standardisation du tamazight ont été suggérés (cf. Chaker, 1985 ; Boukous, 2003 cité par Ameur , 2009). De leur côté, les militants de la cause berbère se plaignent des conditions

« précaires » dans lesquelles se déroule l'enseignement de tamazight³. A ce propos, le Secrétaire général du Haut Commissariat à l'amazighité Youcef Merahi, dénonce :

«un manque de sensibilisation quant à la possibilité de choisir de s'inscrire en cours de tamazight, les problèmes pédagogiques (la difficulté de trouver un créneau horaire convenable, l'emploi du temps étant, d'abord, réparti sur les matières dites obligatoires), le coefficient qui n'est pas assez valorisant, notamment lors des épreuves du BEM et du bac»⁴.

D'autant plus que le berbère est langue nationale depuis 2002, mais elle est enseignée après la langue étrangère et parfois elle n'est pas du tout enseignée.

b. L'arabe et ses variétés

L'arabe comprend en Algérie deux variétés, l'arabe classique : langue nationale et officielle du pays. M .Dridi (2009) affirme que :

« Cette variété a un système hautement confectionné véhiculant un corps écrit abondant et utilisée principalement dans des communications écrites ou orales formelles mais elle est rarement utilisée dans des conversations ordinaires ».

La promotion de la politique d'arabisation a été mise en œuvre au lendemain de l'Indépendance (Morsly, 2011) la résume en trois phases majeures : en 1963, l'Algérie affirme le statut de l'arabe comme langue nationale et officielle du pays ; au milieu des années soixante-dix : L'État promulgue l'arabe au rang de langue fonctionnelle, à travers son introduction dans l'administration et dans le secteur éducatif ; Enfin, 1989 et 1996,

³Propos recueillis par Oulebsir N., « Pourquoi l'enseignement du tamazight se perd ? », Publié dans [El Watan](http://ElWatan) le 16 - 04 - 2010 , www.djazairress.com/fr/elwatan/156683 consulté le 23/03/2015.

⁴ Idem.

l'Article 3. n'est qu'une réponse aux mouvements de contestations menées par le mouvement culturel berbère ;

De nos jours, on reconnaît que l'arabe classique est réduit à une langue d'enseignement (Asselah-Rahal et al. 2007); aucun enfant ne l'aurait apprise s'il ne passait par l'école « *C'est une langue essentiellement écrite et absolument incompréhensible à l'oral pour un public arabophone illettré* » (Arezki, 2008 :22). En effet, l'arabe classique tire sa légitimité de la religion :

«le statut de modèle assigné à l'arabe Classique s'expliquent habituellement par le fait que le Coran, le Livre sacré des Musulmans, a été révélé au Prophète Mohamed dans cette langue. Bien plus, toutes les générations plus tardives croient que le texte coranique était le meilleur exemple du 'Arabiyya, » (Dridi, 2011 :10).

L'arabe algérien, comme le désignent certains sociolinguistes, par opposition à d'autres variétés dialectales comme l'arabe tunisien ou l'arabe marocain, est adopté dans des communications quotidiennes. Majoritairement pratiqué dans les situations informelles, l'arabe algérien véhicule la littérature moderne : la musique et le théâtre (Asselah-Rahal & Mefidene, 2008) et varie principalement selon les régions.

L'arabe algérien est caractérisé par un métissage et des emprunts notamment au français, à l'espagnol et l'italien mais aussi au turc. Ceci étant on signale l'existence de noyaux irréductibles de très vieilles variétés qui remontent à l'arrivée des premières tribus arabes⁵. L'arabe algérien découle de l'arabe maghrébin celui-ci se distingue nettement de l'arabe du Moyen-

⁵ Propos recueillis par Par DDK, La dépêche de Kabylie <http://www.depechedekabylie.com/cuture/73967-langues-en-algerie.html>, mis en ligne le 28 Juillet 2009, consulté le 21/04/2015.

Orient. Cette différence, comme le souligne aussi Rabah Kahlouche, est due aux contacts des parlers arabes avec le berbère.⁶

c. Le français

Le français, quant à lui, est première langue étrangère du pays depuis l'indépendance. L'Algérie compte aujourd'hui le plus grand nombre de francophones au monde après l'hexagone, une réalité qui témoigne de la place de la langue française dans ce pays. L'ancrage de la langue française en Algérie est justifié, si on tient compte du contexte historique : cent-trente-deux ans d'occupation française en Algérie. Cette langue occupe un statut institutionnel en Algérie de par sa fonction économique, politique, etc.. A ce propos Chériguen (1987) voit une co-officialité « *dans la mesure où elle est utilisée à titre officiel (prise de parole du Président de la République et des responsables politiques, parution du Journal Officiel et de la presse dans cette langue)* ». Donc, le français est « *Sans être la langue officielle, véhicule l'officialité(en Algérie).* » (Sebaa, 2002).

Au niveau des pratiques sociales, le français est doté d'un certain privilège avec l'ouverture du secteur privé. On constate que certains parents choisissent d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées où l'enseignement se fait entièrement en français, sans parler du rôle des mass-médias : journaux d'expression française, chaînes satellitaires : TF1, F2, CANAL+ etc.,. Cette diffusion médiatique a, néanmoins, connu un recul ces dernières années avec l'émergence des chaînes des pays du Golf et celles du Moyen-Orient. La place de la langue française en Algérie a valu la reconnaissance du chef de l'état algérien Abdelaziz Bouteflika qui a affirmé au sommet de la francophonie à Bayrouth en 1999 que :

⁶ Idem.

« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française » (Benazouz ,2011).

De nos jours, on reconnaît le statut du français oscillant entre « langue seconde » et celui de « langue étrangère » (Asselah-Rahal et al., 2007 :15). Dans le système éducatif algérien, le français était langue d'enseignement au lendemain de l'indépendance. Puis progressivement, c'est l'arabe qui devient langue d'enseignement. C'est en 1983 que des textes officiels insistent sur le statut de langue étrangère pour le français selon les propos de Benhouhou & Blanchet (2007 :39). Le français devient « la première langue étrangère » et a été introduit dès la deuxième année primaire après la réforme éducative en 2004 tout en lui fixant comme objectif d'accéder à la documentation scientifique (ibid., 42).

d. L'anglais

De nos jours, on reconnaît aussi l'introduction de l'anglais dans le paysage linguistique algérien, nous tenons à rappeler que l'anglais demeure langue universelle et reconnue comme langue médiatrice en situation de mobilité académique ou professionnelle etc.,. Ce qui justifie pleinement sa présence dans l'enseignement des filières scientifiques et techniques et dans des écoles privées. Ceci étant, l'anglais n'a pas grande influence dans les pratiques langagières des algériens et pour ce qui est de la place de cette langue dans l'imaginaire linguistique algérien, Moore & Brohy (2013 :207) notent que :

« Des Algériens de classe moyenne, qui oscillent entre des affiliaisons identitaires associées aux revendications berbères, aux exigences de l'arabisation officielle et du français qui porte les stigmates de la

colonisation, qualifient l'anglais de variante « neutre », non marquée à leurs yeux ; comme si le choix de l'anglais devenait alors une esquivé, une porte ouverte, pour se définir hors du positionnement identitaire local. » .

L'Algérie présente ainsi un paysage sociolinguistique complexe dans lequel cohabitent différents langues et parlers. Une coexistence qui a connu d'une part, des rapports conflictuels : refus de la politique d'arabisation de la part des uns, hostilité à l'égard du français de la part des autres : « *Ces deux attitudes ont engendré, plus tard, le conflit entre les "arabisants conservateurs" et les "francisants modernistes" qui seront les deux grands pôles de la/des réforme(s) du système éducatif* » (Arezki, 2008). Des revendications pour la cause berbère, etc. Tant de pressions sociales qui ont poussé les pouvoirs publics à revoir la politique linguistique adoptée. D'autre part, sur le plan des productions langagières, celles-ci sont caractérisées, en raison du contact de langues, par des emprunts, alternances codiques, bilinguisme, diglossie, etc.

C'est donc à cette réalité sociolinguistique que l'école algérienne n'échappe en aucune manière et que la didactique tente d'apporter des solutions.

1.1.2. L'enseignement du français en Algérie

Officiellement, le français occupe en Algérie le statut de LE1, son introduction comme langue d'enseignement dans de nombreux domaines scientifiques à l'université suffirait toutefois à remettre en question son statut de langue étrangère à cette langue.

Notons aussi son hétérogénéité quant à sa présence dans les pratiques sociales; Le français n'a pas la même influence positive soit elle ou négative

auprès des locuteurs algériens et varie principalement selon certains paramètres. Nous pouvons constater qu'actuellement la langue française est divisée entre nécessité de l'introduire comme langue d'accès à la documentation scientifique et désapprobation quant sa présence dans le paysage linguistique.

Il convient de noter, à cet effet, que la dénomination de langue étrangère suscite de nombreuses controverses :

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s) »⁷.

Ceci étant dit, en Algérie *« bien que non reconnue officiellement, le français joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle »⁸.*

D'autant plus que l'enseignement des composantes linguistiques de la langue française est fortement privilégiés (Aouni, 2013 :40). Ce qui n'est pas conforme aux objectifs assignés pour l'enseignement d'une langue étrangère. La définition de langue étrangère ne sied pas donc à la situation de la langue française en Algérie, et plus particulièrement dans l'espace kabylophone. Elle demeure, par conséquent, au rang des langues secondes après les langues maternelles.

1.2. De la linguistique et didactique des contextes multilingues

⁷ [file:///C:/Users/general/Downloads/PUG_FLE_Extrait_Cours-de-didactique-du-francais-langue-etrangere-et-seconde%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/general/Downloads/PUG_FLE_Extrait_Cours-de-didactique-du-francais-langue-etrangere-et-seconde%20(1).pdf) consulté le 04/06/2015.

⁸ Idem.

Dans cette partie de ce chapitre nous allons dresser un bref état de la question relatif à certains concepts et notions clés qui sont au cœur de la linguistique et didactique des contextes plurilingues.

1.2.1. Représentations sociolinguistiques

La notion de « représentations sociolinguistiques » est empruntée aux sciences humaines : « *Elles désignent une forme courante et non savante de connaissance sociale et partagée* » (Gueunier,1997). Les représentations renvoient à l’imaginaire linguistique des locuteurs et discours de ces derniers sur la manière dont ils conçoivent leurs langues et les langues des autres véhiculés, le plus souvent, par des facteurs bien déterminés (politiques, historiques...).

Pour Calvet, les représentations sont « *ce que les locuteurs disent, pensent des langues qu’ils parlent (ou de façon dont ils les parlent) et de celle que parlent d’autres (ou de la façon dont ils les parlent* ». L’étude des représentations a pour intérêt d’explorer la question du registre de langue, des statuts des langues et de contact des langues (Gueunier, ibid.).

Dans le cadre de l’enseignement d’une langue étrangère, il est nécessaire de tenir compte des représentations des apprenants. Dans la préface du livre de Moore et Castelloti, Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2002 :6) rapportent ceci:

« Les auteurs expliquent aussi que l’on peut tenir compte des représentations pendant l’enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes par exemple, ou pour exploiter les liens entre les langues. Dans la planification de politiques d’éducation linguistique il est donc important d’analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l’apprentissage de langues ».

1.2.2. Contact des langues

Ce concept revêt des définitions bien complexes, selon Weinreich (cité par Beddadi, 2013 :24) le contact de langues concerne l'individu et désigne « *fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue* ». De son côté, Roggero (ibid.) affirme que « *deux langues sont en contact lorsqu'elles sont parlées en même temps dans une même communauté et à des titres divers par les mêmes individus* ». La conception de L-J Calvet (1993 :23) semble avoir concilié les deux acceptions évoqués par Weinreich et Roggero, selon lui « *le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilingue ou en situation d'acquisition) ou la communauté* ». A ce stade, il convient de souligner que le contact des langues est la cause principale de divers phénomènes sociolangagiers tels que le bilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie, l'alternance codique, interférence codique etc.

De cette situation de langues en contact s'opère donc la coexistence des langues ayant chacune son statut : langue maternelle, seconde et étrangères. Nous allons tenter, dans ce qui suit, de définir ces statuts attribués aux langues en contact.

1.2.3. La langue maternelle

Littéralement, c'est la première langue de l'enfant acquise par voie de transmission des parents (qui est la maman selon la dénomination). Toutefois, il n'est pas toujours évident de parler de langue maternelle :

« *on peut évoquer des le cas des enfants qui ne sont pas élevés par leur propre parents ou les situations où on imposait à la femme d'apprendre et parler à ses enfants avec la langue de son mari*» (L. Dabène, 1994 :10).

S'ajoute à cela, des situations des enfants nés des parents de différentes langues et cultures. Nous sommes ici en présence des cas des personnes ayant probablement deux *langues maternelles* (langue 1 de la mère + la langue 1 du père) qui donnent lieu à une forme d'interlangue avant d'atteindre le stade d'un éventuel bilinguisme équilibré. De son côté, (Cuq, 2003, cité par Blaïche, 2003) justifie le choix de concept de langue maternelle :

« Il s'agit de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle (...). La complexité du maniement de la dénomination de la langue maternelle amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres langue maternelle ou L1(...). La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère / enfant ».

1.2.4. Bilinguisme

Selon Hamers et Blanc (1984) « *Le bilinguisme est l'état d'un individu ou d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues* ». Le bilinguisme s'opère donc chez un individu ou au sein d'une société donnée ; le bilinguisme individuel étant la capacité d'un individu à recourir à deux systèmes appartenant à deux langues différentes. Le bilinguisme social ou sociétal ou bilinguisme d'une communauté est l'état des membres d'une communauté dans laquelle on constate la présence de deux systèmes linguistiques différents dans leurs productions langagières.

1.2.5. Plurilinguisme

Si le concept de bilinguisme renvoie à l'usage de deux systèmes linguistiques. Le terme plurilinguisme désigne la faculté d'utiliser au moins trois langues. Cependant, ce concept recouvre des acceptions parfois ambiguës et contradictoires parfois similaires à celles du concept *multilinguisme*, *et contact des langues* ; chaque auteur procède à sa définition comme bon lui semble :

Selon Claude Truchot (1994) (cité par Laroussi, 2006) le plurilinguisme est employé : « *pour décrire des situations de coexistence de langues et de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné* », et multilinguisme pour désigner « *la connaissance multiple de langues par un même individu* ».

Autre auteur évoqué par Laroussi(idem) concernant la problématique de la dénomination de la présence des plusieurs langues en est Chaudenson (1991) ; en se basant sur l'étymologie des deux termes (*pluri-*, du latin *plures* "plusieurs" et *multi- multus* « beaucoup »), il stipule que le plurilinguisme désigne "*la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même Etat*" et le multilinguisme dépasse l'aire géographique d'un pays et s'étend à « *la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales* ».

Ph. Riley (2003 :9) a soulevé cette confusion et constate que chez certains, le terme *multilinguisme* renvoie aux contextes tels que « villes multilingues » ou « pays multilingue », le plurilinguisme désigne la compétence sociolinguistique individuelle et parfois le contraire exemple de « *la Suisse dont la situation sociolinguistique est considéré comme un plurilinguisme d'Etat* » (idem).

En ce qui notre travail de recherche, nous avons choisi de nous référer à la conception du Conseil de l'Europe, 2007 Beacco & Bryam, selon laquelle

le plurilinguisme se rapporte à un individu et le multilinguisme renvoie à la collectivité : espace, pays multilingue.

1.2.6. Diglossie

Ce terme qui désignait autrefois « bilinguisme » en grec, la diglossie est employé par Pschicari (1925). Il parle d'une situation diglossique lorsque l'une des variétés d'une langue est plus valorisée que l'autre et que les deux variétés sont en usage décalé. De son côté, Ferguson (1959) constate aussi qu'une langue valorisée c'est la plus prestigieuse et considérée comme une « variété haute » et adoptée dans des situations formelles, tandis que la variété la moins valorisée est adoptée dans des situations informelles.

Ceci étant, la définition de la diglossie chez C. Ferguson a été remise en question par Laroussi (non daté :5), pour plusieurs raisons. Nous avons choisi d'en citer quelques unes afin ne retenir que l'essentiel pour ce travail de recherche. La première est due à l'appartenance génétique des deux langues :

« Peut-on encore parler de parenté génétique à propos de deux langues telles que le français et l'espagnol qui ont divergé depuis longtemps d'une "langue-mère commune" (le latin)? A quel moment, un linguiste doit-il décider que la parenté est trop éloignée ou non pour qu'il y ait diglossie ou bilinguisme? ».

La deuxième étant due à la dénomination de « variété haute » et de « variété basse », Laroussi signale à ce sujet la présence des « *variétés ayant un statut intermédiaires et résultant du contact entre les langues (alternance, mélange de langues, emprunt...)* »(idem).

Cependant, il semble difficile de transposer l'une de ces acceptions à la situation de sociolinguistique de l'Algérie, du moins tel était le constat des études antérieures, Bellouche (2009) parle d'une situation polyglossique tout

en signalant l'impact de cette coexistence dans les situations d'enseignement/apprentissage.

De ce fait, nous nous référons à la conception de Riley et Bellouche concernant le concept de polyglossie avec l'idée d'une repartition fonctionnelle des différents systèmes linguistiques en Algérie. Sans pour autant exclure la position de Laroussi, que nous venons d'évoquer, qui constate la présence des « *variétés ayant un statut intermédiaires et résultant du contact entre les langues (alternance, mélange de langues, emprunt...)* ».

1.2.7. Alternances codiques

Ce sont l'une des conséquences du contact de langues, elles consistent en le passage conscient d'un système linguistique à un autre :

« l'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où de discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents le plus souvent l'alternance prend forme de deux phrases qui se suivent » (Gumperz, 1989 :57).

Cependant, le passage d'un système linguistique à l'autre n'est pas sans conséquences dans des productions langagières. De plus, elles peuvent revêtir diverses fonctions (cf .Gumperz ,1989 :73). Comme elles se prêtent aussi à une analyse selon trois niveaux comme le fait savoir Riley (2003,idem.) :

- Au niveau psycholinguistique et linguistique : l'analyse d'une grammaire bilingue qui s'opère chez certains locuteurs et considérée selon les chercheurs comme un symptôme de confusion mentale et linguistique ;

- Niveau communicatif et interactionnel : une stratégie communicative, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et attitudes ;
- Au niveaux soliolinguistique : les alternances permettent aux locuteurs *d' introduire une marque transcodique pour rappeler (qu'ils ont) des racines autres* (Py & Gajo, 2013 : 86).

Sophie Alby (2013 :44) constate que le terme « alternances codiques » peut être adopté comme terme générique, englobant d'autres notions ayant la même signification. Elle cite à ce propos des exemples :« mélange de langues » ou « marques transcodiques » « bouées transcodiques » qui renvoient , selon elle, à une situation de contact linguistique tout en insistant sur les domaines qui sont concernés par l'étude de ce phénomène : la sociolinguistique, l'interculturel et la didactique. Nombreux sont les auteurs qui se sont intéressés à l'étude des alternances codiques dans des situations d'enseignement en contexte multilingue (Moore1996, 2006, Gajo & Mondada 2000 cités par Alby 2013).

1.2.8. Les interférences codiques

Elles en résultent aussi de la coexistence des plusieurs langues. Makey (1976) s'attache à définir ce concept comme étant « *l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre* » (1976 : 397). Dans des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant est amené à faire appel à sa langue maternelle ou du moins à un code qui lui est plus familier, l'analyse contrastive est de ce fait l'une des préoccupations de la didactique des langues étrangères :

« L'approche comparatiste s'est ouverte au milieu du 20e siècle à la notion d'analyse contrastive, mettant en évidence les éléments non

coïncidents entre langues dans un but essentiellement didactique. »(Desoutter, non daté:117).

En effet, le transfert négatif des éléments de la L1 vers la L2 connu sous l'appellation « d'interférences codiques » ou « erreurs interférentielles » ont longtemps été considérées comme des erreurs. Néanmoins, la conception des erreurs et des interférences a bel et bien évolué avec l'évolution de la didactique : « *L'erreur, considérée jusqu'à présent comme un accident indésirable, et peut-être évitable, de l'apprentissage en deviendrait ainsi un moment dialectique inévitable et fonctionnel* » (Debyser, 1970).

Elimam (2006 :61) explique ce processus de transfert négatif en affirmant que :

« lorsque le passage des « opérations langagières » vers des « opérations linguistiques » est mal réglé. Les opérations linguistiques en L2 étant en cours de montage , elles cèdent le pas aux opérations linguistiques de L1 » .

1.2.9. Compétence plurilingue

C'est l'un des concepts qu'a forgé domaine de la sociodidactique et qui renvoie à l'éventail de langues présent chez certains locuteurs :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièremment et à interagir culturellement possédé par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétence toujours

distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène » (Conseil de l'Europe, 2009 :11).

Ph. Riley (2003) s'accorde à repérer trois formes des capacités que peut regrouper la compétence pluriculturelle : linguistique (cf :Chomsky,1957), communicative (cf :Hymes, 1984) et socioculturelle. A ce niveau, on stipule qu'une langue est vecteur de culture et que la compétence socioculturelle peut englober la compétence linguistique et communicative (ibidem).

1.2.10. La langue maternelle dans l'histoire de l'enseignement

On retient dans ce point que le statut de la langue première (qui peut être la langue maternelle de l'apprenant) diffère d'une méthodologie à une autre.

Avec la méthodologie grammaire-traduction, la langue première :

« sert d'outil méthodologique dans la mesure où c'est (elle) qui sert de modèle dans la construction des méthodes supposées guider l'apprentissage de la langue seconde (par traduction et une grammaire normative notamment) » (Asselah-Rahal & Blachet, 2007 :28)

La méthode directe 1920 a banni la langue maternelle dans des classes de FLE : *« Par cette méthode on recourait à l'ensemble des procédés et techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle ; ce qui a entraîné un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. »* (Tatah, 2013 :122).

La méthode audio-orale considérait la première langue comme source d'interférence, dès lors on estimait qu'il était convenable de n'utiliser que la langue étrangère en classe (idem.).

Avec les méthodologies SGAV⁹, on considérait que la langue première constituait un obstacle dans l'apprentissage d'une autre langue : « *En fait cette méthodologie en est vite venue à refuser de manière catégorique non seulement un enseignement grammatical explicite mais aussi la traduction et le recours à la langue dite « maternelle » de l'apprenant.* » (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 :29).

Les approches communicatives (1980) autorisaient théoriquement le recours à la langue maternelle lorsque le besoin s'en fait sentir (Puren, 1988, cité par Tatak, 2013 :122). De leur côté, Blanchet & Asselah-Rahal (2007 : 29) affirment que le recours à la langue première était considéré comme un tabou à cette époque, cela perpétuait selon eux « le monolingue actif ».

Delà, nous pouvons constater qu'avec les approches communicatives, le recours à la langue première était théoriquement autorisé, mais rejeté dans les pratiques de classe.

C'est durant les années 1990 qu'on commençait à prendre en considération la langue première dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, avec l'introduction de *la conception du plurilinguisme et l'interculturalité dans l'approche communicative* (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 : 29).

Des réflexions commencent à se développer autour des stratégies adoptées dans l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, grâce notamment aux apports de la pragmatique et de la sociolinguistique (idem.).

1.3. De la théorie de la grammaire

⁹ Méthodologie structuro-globale audio-visuelles.

La grammaire est l'un des niveaux de l'analyse linguistique, elle comprend l'ensemble de règles qui régissent la structuration interne des mots et la combinaison des unités dans une phrase. La grammaire se subdivise en deux niveaux d'analyse :

1.3.1. La morphologie

Elle s'attache à décrire la structure interne des mots, le niveau de l'analyse morphologique est le morphème, c'est-à-dire la plus petite unité significative. On distingue principalement deux types de morphèmes : lexèmes, dont les lexèmes libres, liés, interfixes, etc., et les grammèmes dont les grammèmes libres liés, grammèmes amalgamés etc.,¹⁰.

1.3.2. La syntaxe

C'est l'une des composantes de la grammaire elle prend pour objet l'étude de l'organisation des mots dans une phrase. On parle ainsi de combinaison des mots dans une phrase « *certaines mots imposent aux autres des variations en cas, nombre, genre* » (Ducrot & Todorov ,1972 :71). En effet, toute phrase se prête à une analyse au niveau syntaxique, l'exemple suivant *La société a droits aux femmes donné* est considéré comme syntaxiquement incorrecte, on parle ainsi d'une phrase agrammaticale et sémantique, car il est possible d'en saisir le sens. Il convient aussi d'évoquer des énoncés impossibles mais correctes du point de vue de la syntaxe comme *le pain a mis le boulanger dans le fourre* qui est une phrase grammaticale mais inacceptable.

Admettons à ce sujet, que certains énoncés asémantiques et agrammaticaux peuvent être dus au transfert négatif des éléments de la langue source vers la langue cible dans des situations d'enseignement/apprentissage,

¹⁰ CM de morphologie et syntaxe du français assuré par M. Cherifi 2013 /2014.

d'où l'intérêt d'une meilleure prise charge des langues acquises antérieurement.

1.3.3. De l'histoire de l'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la grammaire a connu de nombreux tournants, à commencer par la méthode grammaire-traduction entre le XVI^e siècle (la Renaissance) au XX^e siècle : son enseignement à cette époque, constitue l'un des axes les plus fondamentaux caractérisé en grande partie par un aspect normatif et des méthodes port royalistes dont elle puise le fondement du bon usage. L'exploitation de l'axe grammatical chez les traditionalistes va des règles aux exceptions pour aboutir enfin à une mémorisation : «*Son enseignement portant essentiellement sur la morphologie elle se limite au niveau de la phrase et non-pas sur les relations syntaxiques.* »¹¹

La méthode directe constitue une rupture avec la méthode traditionnelle ; l'enseignement de la grammaire se fait de manière inductive, sa démarche va des exemples aux règles¹².

Avec la méthode audio orale l'enseignement se basait sur le principe du renforcement des structures verbales. La grammaire était considérée comme le centre d'intérêt, à travers la mémorisation.

La SGAV¹³ a connu l'introduction des exercices de type structural (exercices de substitution et exercices transformation) et l'interdiction de l'enseignement du métalangage. L'enseignement de la grammaire se fait de manière implicite à travers des exemples phrastiques et une démarche répétitive peu soucieuse de sens¹⁴.

¹¹CM de grammaire de langue française première année Master, assuré par M Ammouden A., 2013/2014.

¹² Idem.

¹³ Méthode structuro-globale audio visuelle.

¹⁴ CM de grammaire de langue française première année Master, assuré par M Ammouden A.,

Les approches communicatives 1975 accordent plus d'importance au sens. Elles procèdent par association des règles d'utilisation (système linguistique) + règles d'emploi (règles sociolinguistiques). Elles se focalisent sur les fonctions langagières¹⁵.

Nous pouvons affirmer que l'enseignement de la grammaire tend à devenir moins rigide en ayant plus conscience des différents phénomènes qui entrent en jeu dans le processus l'apprentissage.

1.4. Questions de recherche

Nous nous sommes intéressée, dans ce modeste travail de recherche, à la description de la situation sociolinguistique de la coexistence des langues (cf.supra.1.1.) afin d'envisager des implications didactiques adéquates. Nous nous demandons, à ce propos, quelles sont les implications sociolinguistiques et didactiques de la coexistence du kabyle et du français à Bejaïa ?

A travers cette question, nous allons tenter de voir quelles sont les principales similitudes et différences des langues kabyle et française sur le plan morphologique et syntaxique ?

En ce qui relève de la didactique, nous allons apporter les premiers éléments de réponses aux questions suivantes :

- Comment le contact du kabyle et du français est-il pris en charge en didactique, à la lumière et des résultats d'étude contrastive ?
- Que peuvent être les implications, dans le contexte algérien, des phénomènes découlant du contact de langue, dans le cadre d'une didactique comparée et convergente, visant le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ?
- A quels types d'outils didactiques devrait-on penser ?

¹⁵ CM de didactique du français langue étrangère assuré par Benamer,2012/2013.

L'intérêt majeur de cette étude étant d'impliquer plusieurs disciplines relevant de deux domaines de recherche : la sociolinguistique et la didactique. En effet, multiples sont les études menées sur la question liée aux langues en présence. Cependant, elles ne sont pas prises en charge dans des situations d'enseignement.

1.5. Hypothèses

Pour construire des hypothèses de départ, nous avons décidé de nous appuyer essentiellement sur des faits, des résultats d'études antérieures et sur des postulats théoriques. Ce qui nous permettra de nous situer par rapport aux recherches relevant des domaines deux : sociolinguistique et didactique, étant donné que notre travail s'inscrit dans un champ hétérogène impliquant à la fois, la linguistique contrastive et la didactique des langues. D'où l'intérêt d'actualiser toutes les informations recueillies à partir des travaux universitaires et des réflexions théoriques diverses faits au préalable.

1.5.1. Aspects sociolinguistiques

En 2011, l'université de Bejaïa a connu un vaste changement, et pour cause, les quatre filières : sciences humaines et sociales, les sciences économiques, le droit et la littérature arabe n'étaient plus enseignées à l'université de Bejaïa ; les nouveaux bacheliers ayant opté pour ces filières ont été orientés vers l'université de Jijel ou celle de Sétif. Ce qui a suscité leur colère pour plusieurs raisons dont l'une était due au fait que l'enseignement des sciences humaines et sociales et des sciences économiques se fait en langue arabe à Jijel et à Sétif. Sous la pression des étudiants, l'université de Bejaïa était contrainte de réintégrer ces étudiants l'année d'après. Ceci démontre la place du français chez les locuteurs kabylophones qui estiment que le français véhicule le savoir et la modernité (Bedadi,2013).

Ceci dit, l'influence positive du français chez les locuteurs kabylophones a de l'impact au niveau des productions langagières : le recours au français y est fortement constaté, ce dernier entraîne souvent des emprunts, des alternances codiques, l'hybridation, des interférences codiques etc.,. En effet, aux niveaux morphosyntaxique et syntaxique, le kabyle et le français sont deux systèmes différents ; le kabyle fait parti du berbère qui est issu de la famille de langues dites « chamito-sémitiques » et le français est issu de la famille des langues dites « indo-européennes », et à ce propos, Mohamed Alkhatib affirme (2011 : 120) que :

« Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notre langue maternelle est notre repère et notre guide qui nous indique deux chemins principaux : un chemin sémantique et un chemin morphosyntaxique ».

Par conséquent, le risque d'engendrer les interférences codiques dans l'apprentissage du français nous semble complètement inévitable. Le positionnement des enseignants vis-à-vis de la présence de la langue maternelle diverge; certains d'entre eux n'autorisent aucunement l'utilisation de la langue maternelle dans des situations d'enseignement du français, pour eux, l'apprentissage du français doit se faire uniquement en français allant même jusqu'à interdire les dictionnaires bilingues (Aouni, 2013 :32) .

Une enquête menée dans une école primaire (Blaïche,2013:35) a révélé que les enseignants sont défavorables à l'utilisation de la langue maternelle à un taux de 64 % allant jusqu'à sanctionner les apprenants qui recourent à la langue maternelle. Ils estiment, à ce fait, que les élèves n'ont que l'école pour apprendre une langue, et que la L1 constitue un obstacle dans l'apprentissage de la langue française, notamment sur le plan communicationnel. Toujours selon eux, l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle éviterait d'installer certaines habitudes, à travers cette réponse, nous pouvons

comprendre que le/la où les enquêté(e)s font allusion aux alternances codiques. Ceci pourrait avoir, selon eux, comme conséquence le délaissement de l'apprentissage de la langue cible.

Tout cela nous conduit à supposer que :

- Le contact des langues n'est pas sans conséquence dans les contextes d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ;
- Les similitudes et divergences entre les deux langues, maternelle et étrangère, devraient faire l'objet d'une analyse contrastive en vue d'assurer une meilleure acquisition en langue étrangère ;

1.5.2. Aspects didactiques

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est primordial de voir comment la langue cible et les langues maternelles sont conçues dans l'imaginaire linguistique des apprenants.

James & Garrett 1991 (cité par Moore & Castellotti, 2006) suggèrent une stratégie qui vise principalement une confrontation à l'altérité en vue de faire face à certains stéréotypes présents dans l'imaginaire linguistique des apprenants, un processus qui doit s'effectuer, selon eux, en trois axes:

- « *-une orientation sociolinguistique, qui légitime la diversité linguistique ;*
- une orientation psycholinguistique, qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles;*
- une orientation linguistique et cognitive, qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues ».*

Pour ce qui est des résultats d'analyses contrastives, Benhouhou et Yermèche (2013) jugent que la linguistique contrastive en tant que seule discipline est incapable de cerner les phénomènes d'interlangue dans l'enseignement du FLE :

« On peut s'orienter vers la linguistique contrastive pour comprendre ces phénomènes d'interlangue. Mais la linguistique contrastive peut-elle répondre aux attentes des enseignants de français langue étrangère si elle ne fournit que des hypothèses explicatives aux erreurs observées ? En vérité elle ne pas répondre aux attentes car elle n'a pas élaboré de « systèmes pré-correcteurs d'erreurs » (Portine, 1998). Elle ne pourrait intervenir que dans une première phase du traitement de l'erreur du fait qu'elle permet de mettre en évidence le point d'achoppement de l'apprentissage de la langue étrangère. ».

Une enquête menée à l'université de Bejaïa par Sadi N. (2013) dans le cadre de l'étude des représentations des enseignants autour du niveau de la langue française au sein de deux facultés¹⁶. Cette étude a révélé que les enquêtés (les enseignants) qualifient le niveau des étudiants d'assez bon à l'oral mais de mauvais, voire de très mauvais, à l'écrit pour la plupart des enquêtés :

« Ils trouvent que la majorité des étudiants ne prononcent pas correctement et qu'ils réfléchissent en kabyle ou en arabe dialectal pour construire des bribes de phrases en français. Ils font tous référence aux problèmes de conjugaison, de syntaxe et de vocabulaire qui renvoient à un français approximatif(...)Ils conviennent que la majorité ne maîtrise pas la grammaire ainsi que l'orthographe et les

¹⁶: La faculté des lettres et des sciences humaines et la faculté des sciences économiques, sciences de gestion et sciences commerciales.

règles élémentaires de l'écriture, conséquences, selon eux, des SMS et du tchat. » (Ibidem).

Ainsi les enseignants constatent que le français parlé par les étudiants est caractérisé, entre autre, par :

« Retour fréquent vers la langue maternelle,(...) « Beaucoup d'interférences avec les langues locales.», « Beaucoup d'interférences(...) Je ne considère pas la langue qu'ils parlent comme étant du français, c'est un massacre total de cette langue(...) les étudiants font trop souvent recours aux autres langues (kabyले, arabe) en parlant en français(...) L'étudiant pense en kabyle et il fait semblant de parler en français(...)Coexistence de plusieurs langues dans la structuration de leur phrase (...)» (ibidem).

L'enquêteur révèle ainsi que :*le niveau des étudiants de l'université de Béjaia, tant à l'écrit qu'à l'oral, est déprécié par les enseignants » (Ibidem).*

Il nous est donné de soulever, à partir de cette étude, un constat purement paradoxal, car l'image positif du français chez les kabylophones ne justifie nullement pas son usage correct à l'oral ou à l'écrit.

Une récente enquête menée au sein du département des mines et de la géologie rapporte que :

« Sur le plan pédagogique, l'erreur étant considérée comme un cauchemar par les enseignants de langues en général et ceux des langues étrangères en particulier, ainsi, l'objectif principal de tout enseignant est de dédramatiser le taux des erreurs que font ses apprenants afin qu'ils puissent bien s'exprimer dans la L2. Alors que ces apprenants se trouvent souvent dans la contrainte de passer par des

stades intermédiaires comme la traduction directe et l'interférence avant d'atteindre celui de l'expression correcte» (Assyakh, 2014 :7).

Pour notre part, nous estimons que ces faits rejoignent l'idée de Benhouhou et Yermèche (2013) qui admettent que l'enseignement du français en Algérie se base selon elles sur « *l'automatisation d'une règle n'aboutit pas toujours à l'appropriation des données* ».

Nous pouvons néanmoins évoquer quelques travaux dont l'objet d'étude est la description du fonctionnement du processus métalinguistique des langues en présence en classe ; dans l'article « *L'expression de la conjecture : une analyse contrastive français/berbère (kabyle)* », Linda Belahsène (2005) a tenu à nous présenter « *une analyse contrastive de la particule préverbale [ad + ili (aoriste)] suivi du thème de l'aoriste intensif ou du prétérit en berbère kabyle et du futur conjectural en français* ». L'auteure a fait le lien entre l'expression d'une action dans un futur conjectural avec l'emploi de la particule *ad*+le verbe *ili* aoriste qui aurait la fonction d'un auxiliaire en français en l'absence des auxiliaires en kabyle :

« En français, le futur conjectural référant à une situation présente est limité aux seuls verbes auxiliaires avoir et être dans des structures à présentatif. Ces restrictions d'emploi en ont modifiées l'usage ; la forme en (ça/ce doit être) ou le futur conjectural référant à une situation passée lui sont préférés. En kabyle, le verbe ili à l'aoriste (être, exister) précédé de la particule préverbale « ad » peut être utilisé comme auxiliaire temporel »

Admettons, pour notre part, l'importance que nous accordons à ces travaux dans la mesure où ils présentent la description du fonctionnement métalinguistique des deux langues le kabyle et le français, ils peuvent en conséquence être réinvestis dans le domaine de la didactique en vue de

suggérer d'éventuelles solutions à certaines erreurs interlinguales commises par les apprenants.

Nous retenons par ailleurs les postulats théoriques suivants :

- Dans des situations d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant est amené, volontairement ou involontairement, à faire appel à sa langue maternelle (Alkhatib, 2011);
- Dans des pratiques de classe l'enseignant est tenu de prendre en considération les langues acquises antérieurement par les apprenants ;

Tous cela nous conduit à supposer que l'analyse contrastive est en mesure de prévenir certaines erreurs interférentielles ;

1.6. Indications méthodologiques

Pour ce qui est de notre enquête, il nous est donné, dans un premier temps, de nous référer à certaines études ayant traité de la structure grammaticale du kabyle contemporain et du français. Nous comptons entreprendre une analyse contrastive de deux systèmes linguistiques à savoir le kabyle et le français. Cette étude va s'effectuer au niveau de la langue puis en niveau de la parole. Nous renvoyons par ces deux niveaux à la conception saussurienne, en effet la langue « *est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptés par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* »¹⁷ . La parole est « *La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence,* »(Saussure, 1975).

Conclusion

¹⁷ Page:Saussure - Cours de linguistique générale, éd. Bally et Sechehaye, 1971.djvu/26 in fr.wikisource.org/wiki/Page:Saussure__Cours_de_linguistique_générale,_éd._Bally_et_Sechehaye,_1971.djvu/26 consulté le 07/05/2015.

Chapitre 1 : Problématique

Au terme de ce chapitre, nous retenons que la plupart des caractéristiques du contexte de notre étude et de celles du cadre théorique dans lequel nous avons choisi de l'inscrire nous impose une analyse contrastive de faits deux langues en contact.

Notamment pour des raisons de faisabilité, nous avons décidé de limiter cette étude à la comparaison des faits relevant de la morphologie et de la syntaxe dans deux langues, le français et le kabyle. Ce sera l'objet du chapitre 2 de ce mémoire.

**Chapitre 02 : Analyse comparative de faits
morphologiques et syntaxiques**

Introduction

La nature de la problématique qui sous-tend notre étude nous impose une étude contrastive en vue de mieux expliquer les conséquences liées au contact de langues ; cette analyse porte donc sur les traits linguistiques propres à chaque langue, ce qui va permettre de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les deux langues.

2. L'Analyse contrastive

Dans ce présent chapitre, nous allons ainsi nous intéresser à l'analyse comparative des deux systèmes linguistiques : le français et le langue kabyle, au niveau de la « langue » (cf. infra. 2.1), puis au niveau de la « parole »¹⁸ (cf.infra . 2.2).

2.1. Analyse contrastive au niveau de la langue

Cette partie sera subdivisée en deux sections : la première est consacrée à l'anayse des faits relevant de la morphologie (cf. infra . 2.1.1), et la deuxième à des phénomènes relevant de la syntaxe (cf. infra. 2.1.2).

Nous tenons à signaler que la quasi-totalité des explications et des exemples que nous donnerons dans ces deux parties sont extraits à partir des deux guides : *Littré Grammaire* (2009)¹⁹ que nous avons signalé en note de bas de page par des inintiales G-L, 2009 ; et *La Grammaire du berbère morphologie* (1995) et *syntaxe* (1996) de Kamel Naït –Zerrad²⁰. Nous nous sommes référée aussi à l'étude de Benmokhtar (2014) concernant certains faits de syntaxe.

¹⁸ Nous renvoyons par « Langue » et « parole » à la distinction établie par Saussure. (cf. problématique)

¹⁹ Dans le souci d'encombrer le moins possible l'analyse, nous renvoyons parfois à cette grammaire par L-G, 2009 et de la page.

²⁰ Dans le souci d'encombrer le moins possible l'analyse, nous renvoyons parfois à Nait-Zerrad par les initiales N-Z, suivies selon le cas de l'année 1995 ou 1996 et de la page.

2.1.1. Les faits de morphologie

Il s'agit de l'analyse du fonctionnement interne de chaque unité, ce chapitre comprend donc quelques faits de langue qui relèvent de la morphologie : les articles(cf. 2.1.1.1.), le genre(cf. 2.1.1.2.), le nombre(cf. 2.1.1.3.), et le verbe(cf. 2.1.1.4.).

2.1.1.1. Les articles

Les articles, définis ou indéfinis, diffèrent entre le français et le kabyle. La langue française comprend deux catégories d'articles (L-G, 2009 : 72-73) dont les définis : *le* (masculin), *la* (féminin) et *les* pour le pluriel et les articles indéfinis comme *un* (masculin), et *une* (féminin) et *des* pour le pluriel.

En kabyle, les articles définis sont généralement déterminés par la lettre initiale (*a*) pour le masculin et le (*t* → *t*) pour le féminin (N-Z, 1995 : 43).

2.1.1.2. Le genre

a. Le genre en français

On explique par exemple en traitant du genre en langue française dans L-G (2009 : 60-61) que :

- On forme le féminin en ajoutant le *-e* au masculin. Le nom peut subir des modifications : ex. *Epicier/épicière*.
- La consonne finale est parfois doublée comme dans le cas de *chat/chatte* ; et dans celui des noms en *-on* (*lion /lionne*) ou en *-en* (*comédien/comédienne*).
- Quelques noms subissent des modifications (*époux/épouse, loup/louve, veuf/veuve*).
- On note le cas des genres obtenus par suffixation. Cela se fait par l'ajout de *-eur/-euse* (*chanteur/chanteuse*), de *-eur/-rice*

(*acteur/actrice*), ou encore de *-eur/-eresse, -oresse* :
(*enchateur/enchanteresse, docteur/doctoresse*).

b. Le genre en kabyle

En traitant du genre en langue kabyle, N-Z (1995 :45-46) retient par exemple que :

- Le féminin se forme généralement sur le masculin par la préfixation et la suffixation de *t* : ex. *aqcic/taqcict*.
- Il peut exprimer le diminutif (*axxam/taxxamt*), le dépréciatif (*argaz : targazt*), la femelle : (*uccen/tuccent*), le nom d'unité d'un collectif (*azmmur/tazemmurt*).
- Certains noms féminins se terminent par une voyelle (*targa, tili*).
- Dans le cas des noms masculins finissant en *d* ou *ɖ* la consonne finale du féminin se transforme en *t* ou en *t*: *Ayazid / tayazit*, *Agellid / tagellit*.
- Le nom masculin commence en général par une des voyelles initiales (ou "préfixes d'état") : *a, u, i*.
- Certains noms masculins n'ont pas de voyelle initiale ex. : *seksu*.
- Les emprunts se terminant par une consonne sont en général masculins, ex. : *zzman*.

2.1.1.3. Le nombre

a. Le pluriel en français

On lit dans L-G (2009 :62) au sujet du pluriel en langue française que :

- Le pluriel en français commence à partir de 2.
On distingue des noms toujours en pluriel : Ex. *les vivres, les mœurs*,
- Les noms en *-s, -x, -z, sont invariables: un avis/des avis*
On forme le pluriel des noms communs en ajoutant un *-s* au nom singulier : *Un(e) ami(e)/des ami(e)s*.

b. Le pluriel en kabyle

N-Z (1995 : 49), note que :

- En kabyle, les pluriels qui sont formés à partir de 2 sont des emprunts à l'arabe ou des noms formés à partir des noms arabes, *yumayen*: *deux jours* ; *berdayen* : *deux fois*.
- Certains noms n'existent qu'au pluriel, c'est le cas par exemple de : *aman*.
- D'autres n'ont pas de pluriel ex. : *tidet*.
- Les marques du pluriel sont caractérisées par une modification de la voyelle initiale pour les trois types de pluriel : $a \longrightarrow i$

c. Les différentes formes du pluriel en français

On a répertorié dans L-G (2009 : 62-64) plusieurs formes de pluriel :

Les noms en *-eau*, *-eu*, *-au*, ont un pluriel en *-x* : *des drapeaux*, exception faite pour certains noms : *pneus*.

- Certains noms en *-al* ont un pluriel en *-aux* *un animal /des animaux*
- Les noms non comptables sont au singulier : on peut prendre seulement une partie : *du beurre, beaucoup de beurre*.

d. Les différentes formes de pluriel en kabyle

N-Z (1995 : 49,51,54,57) distingue trois types de pluriels :

-Pluriel externe : par l'ajout d'un suffixe,

Masculin: $a/i-i \longrightarrow i-iyen$,

feminin: $ta/ti-it \longrightarrow ti-iyin$:

Aqbayli: *iqbayliyen, taqbaylit: tiqbayliyin*

Masculin : $a/i-c^{21} \longrightarrow i-c-en$, féminin : $ta/ti-c-t \longrightarrow ti-c-in$: *Amyar: imyaren, tamyart : timyarin.*

-Pluriel interne avec alternance interne : dans beaucoup de cas, il existe sous forme d'un pluriel régulier. Ex. : *awtul/iwtal.*

- Le pluriel mixte : suffixe + alternance interne, *tasedda/tisedwin. Igenni/igenwan.*

e. Pluriels particuliers en français

On retient également (L-G, 2009 : 63) l'existence de certains pluriels particuliers (*madame/mesdames, monsieur/messieurs*) ; des abréviations (*Mme:Mmes,M.:MM.*) ; *Du fer : des fers (anciennes entraves des prisonniers).*

-Les noms collectifs ne sont pas des noms au pluriel mais ils peuvent être employés au singulier et au pluriel: *Foule \longrightarrow les foules*

-Le ciel: les cieux, mais les ciels d'un peintre (ses représentations du ciel)

f. Pluriels particuliers en kabyle

Dans la langue kabyle aussi on trouve des pluriels particuliers. C'est le cas de :

- Certains noms qui ont la même racine au singulier mais qui diffèrent au pluriel : *taqcict/tiqcicin*, mais *aqcic/arrac.*

-Des noms polysémiques qui peuvent avoir des sens différents au pluriel:

Iri, pl : iran : bord, lisière.

Iri, pl : irawen : dos, responsabilité. (N-Z, 1995 : 50, 61)

²¹ (le *c* renvoie à une consonne)

2.1.1.4. Les verbes

a. Les verbes en français

On explique dans L-G (2009 : 150) que les verbes de la langue française sont répartis en trois groupes :

-Le 1^{er} groupe contient ceux dont l'infinitif se termine par *-er* (à l'exception du verbe aller). Ces verbes sont presque tous construits avec un seul radical : ex.:*chant-*.

-Les verbes du deuxième groupe ont un infinitif en *ir*, ils sont construits avec trois radicaux dont un radical en *-iss-*.

-Les verbes du troisième groupe ont des infinitifs en *:-ir, -oir, -re*.

b. Les verbes en kabyle

Les verbes peuvent être divisés, selon N-Z (1995 :71-72) en deux groupes :les verbes faibles ou réguliers et les verbes forts ou irréguliers. Dans le cas des verbes faibles, le thème d'aoriste est identique à celui du prétérit. Ils se distinguent ainsi des verbes forts qui subissent essentiellement une alternance vocalique au prétérit. Exemples : *urar* (thème d'aoriste) /(*urar*) (thème du prétérit) (*Afeg*) (thème d'aoriste) /(*ufeg*) (thème du prétérit).

c. La conjugaison en français

La conjugaison complète d'un verbe, en langue française, écrit-on dans L-G (2009 : 148-149) comporte cinq modes :

-Deux modes personnels (les temps ont 6 personnes)²² :l'indicatif et le subjonctif.

-Un mode semi-personnel (3 personnes) : l'impératif .

²² Certains grammairiens considèrent que le gérondif est un mode à part.

-Deux modes non personnels (pas de personne) : l'infinitif et le participe.

La conjugaison complète comporte des temps simples, des temps composés et des temps surcomposés :

-Au temps simple, le verbe est en un seul mot : *elles partent*

-Aux temps composés, le participe passé du verbe est employé avec l'auxiliaire *être* ou *avoir* : *j'ai chanté*,

-Aux des temps surcomposés, avec deux participes passés et l'auxiliaire *avoir* : *quand j'ai eu chanté*

Pour ce qui est des formes verbales, on retient que chaque forme verbale comporte au moins un radical et une désinence qui informe sur la personne, le mode et le temps, *venir* en a cinq radicaux pour sa conjugaison écrite et orale : *Je vien-s, nous ven-ons, ils vienn-ent, je vin-s, je viend-r-ai*. Les formes irrégulières : ne permettent pas de distinguer un radical et une désinence : *j'ai, ils ont*.

d. La conjugaison en kabyle

La conjugaison du kabyle diffère énormément de celle du français. N-Z (1995 : 73) note par exemple que :

-Le verbe possède quatre thèmes : l'aoriste, l'aoriste intensif ou inaccompli l'action est en cours ou habituelle, le prétérit (accompli) qui indique que l'action est achevée et le prétérit négatif.

-Il existe deux types de verbes : les verbes ordinaires et les verbes d'état ou de qualité. Ces derniers se distinguent au prétérit par l'absence de désinences personnelles préfixées et une forme unique pour le pluriel :

Ex.: *melluled* : *tu es blanc*.

On peut ajouter que, en passant de l'aspect du prétérit à l'aspect de l'intensif, le verbe présente une différence similaire :

urar → *tturar* (le “*tt*” sert de suffixe d'aspect du temps); *rfed* → *reffed*
ou encore *degdeg* → *degdig* (alternance interne avec renforcement de la seconde consonne dans les trilitères, la transformation de la voyelle “*e*” en voyelle “*i*”).

Qu'en est-il des formes verbales ? Une forme verbale se décompose de deux manières :

-Forme verbale : radical+affixe(s).

-Forme verbale : racine +schème+affixe(s).

Exemple: *Aru*

-Turamt : *t-u-r-a-mt*

Racine: *r*

Schème: *u-a* (prétérit ou passé)

Affixes: *t-mt*.

Nous pouvons retenir, à partir de cette analyse, que le fonctionnement linguistique des deux « langues » partagent un certain nombre de similitudes comme par exemple la formation du féminin sur la base des noms masculins que se soit en kabyle ou en français (cf. supra. 2.1.1.2.) ou dans le cas des noms toujours au pluriel, bien qu'il ne s'agisse pas des mêmes pluriels (cf. supra. 2.1.1.3). Cela dit, la comparaison révèle que les deux systèmes ont également des dissimilitudes, comme celles qui concernent les articles (cf. supra. 2.1.1.1.).

Ce qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble concernant le fonctionnement linguistique au niveau morphologique des deux langues, à travers l'analyse des éléments les plus pertinents des deux langues.

Qu'en est-il des formes syntaxiques des deux langues qui nous intéressent ?

2.1.2. Les faits de syntaxe

Cette deuxième section de l'analyse au niveau de la « langue » porte sur les faits de syntaxe. Nous avons choisi pour cette étude les éléments les plus pertinents des deux langues en question, dont les déterminants démonstratifs(cf. 2.1.2.1.)les déterminants possessifs(cf. 2.1.2.2.), les adjectifs (cf. 2.2.1.3). Les phrases complexes dont la coordination(cf.2.2.1.4.), la subordination(cf.2.2.1.5.)et la juxtaposition(cf.2.2.1.6.).

2.1.2.1. Les déterminants démonstratifs

En français, le démonstratif précède le nom: *cette maison* (Benmokhtar, 2014).

En kabyle, le démonstratif vient après le nom: *axxam-agi*(Ibid).

Il y a trois catégories de démonstratifs qui expriment la proximité, l'éloignement ou l'absence (N-Z, 1995).

2.1.2.2. Les déterminants possessifs

En français, le pronom possessif précède le nom : *notre maison*.

En kabyle, les pronoms possessifs sont placés après le nom: *Axxam-nney*(Benmokhtar, 2014).

2.1.2.3. Les adjectifs

Pour les adjectifs en français, l'ordre dominant c'est l'adjectif +nom: *une grande maison* –(Ibid).

En kabyle c'est le nom qui précède l'adjectif : *Axxam ameqq°ran* – (Ibid).

2.1.2.4. La coordination

On lit dans L-G (2009 : 23) que les conjonctions de coordination établissent une relation d'égalité entre des unités qui ont la même fonction.

a. Éléments convergents

Il s'agit d'évoquer les similitudes entre le français et le kabyle concernant les conjonctions de coordination.

- **L'alternative** : *ou* qui peut exprimer l'alternative inclusive ou exclusive (ibid). En kabyle l'alternative est exprimée par *ney* : ou, *ama* : soit.(N-Z, 1996 : 92).
- **La négation** : *Ni* a les mêmes emplois que *ou* mais dans un contexte négatif, *ni* est souvent répété (L-G, 2009 : 26). En kabyle, la négation est exprimée en utilisant les conjonctions *la... la*, ou *ur...ur* (N-Z, 1996 : 96).
- **La conséquence** : en français, la conjonction *donc* coordonne des propositions ou des phrases, sa place est plus libre (L-G, 2009 :27), celle-ci a comme équivalent en kabyle *dayentta* : *c'est pourquoi, aussi*.
Ihi : donc, *dya* : alors, *daymi* : c'est pourquoi (N-Z, 1996 : 95).
- **La cause**: introduite par *car*, elle coordonne que des propositions ou des phrases (L-G, 2009 :27). Les conjonctions qui servent à exprimer la cause en kabyle sont *elaxater*, *axater*, *acku* (l'emprunt au berbère marocain : parce que , car) (N-Z, 1996 : 94).

- **La transition** : *or* requiert l'attention d'un interlocuteur (L-G, 2009 :27), en kabyle *ziy* : en fait, *or*.(Ibid, 96).
- *Mais* : a des valeurs argumentatives très variées comme réfuter une suite attendue, confirmer une négation, renchérir une affirmation etc... (L-G, 2009 :26) En kabyle, *Lame3na*, et *lakin* :peuvent être utilisés dans différents contextes, tout comme la conjonction *mais* en français (N-Z, 1996 : 94).

b. Eléments divergents

Comme éléments divergents entre les deux langues que nous comparons, nous avons en français l'addition avec *et* (L-G, 2009 :27) qui n'a pas d'équivalent, c'est-à-dire de coordonnant exprimant l'addition en kabyle. De même pour l'opposition *Wannag* : *tandis que*, *yerna* : *pourtant* et *maca* (*Cependant*) celui-ci est un emprunt au berbère marocain (N-Z, 1995) et la gradation *yerna*, *yernu* : *en outre* qui, en kabyle, servent de coordonnants dans les phrases complexes (ibid). Alors qu'en français, l'opposition ou la gradation sont introduites par des articulateurs logiques ou des conjonctions de subordination.

2.1.2.5. La subordination

Une proposition est subordonnée à une autre s'il existe une relation de dépendance (ibid, 96-97).

a. Proposition subordonnée complétive

La conjonction de subordination *que* introduit des propositions subordonnées complétives.

En kabyle, nous avons l'exemple suivant : *Yebya ad isew*, *yebya* : p. principale, *ad isew* : proposition subordonnée complétive. A vrai dire, ces deux propositions sont des subordonnées juxtaposées (reliées sans conjonction de subordination) (N-Z, 1996 : 96-97). Ceci étant, ces deux

propositions juxtaposées ne sont pas indépendantes ; la proposition subordonnée a la valeur d'une complétive en français dans ce contexte.

b. Propositions circonstancielle

La proposition circonstancielle en français est introduite, par la conjonction *quand* et la locution conjonctive *comme si* qui introduisent le temps. Dans ces deux cas, le support est la proposition principale elle-même.

23

En kabyle les propositions circonstancielle temporelles sont introduites par les conjonctions suivantes *mi, asmi, tcki*.

La seule différence avec le français dans ce cas réside dans le fait que les circonstancielle en kabyle peuvent être introduites par les conjonctions causales : *imi, segmi, seg, wakken, yef akken, deg wakken*, les concessives : *yas, yas akken, yes ulamma* et les comparatives *akken, amzun*.²⁴

2.1.2.6. La juxtaposition

*Les propositions juxtaposées en (français) sont reliées aux autres propositions à l'aide d'un signe de ponctuation, tels la virgule, le point-virgule*²⁵

En kabyle, la juxtaposition sont des propositions qui se suivent sans éléments de liaison , comme la juxtaposition négative se fait par simple juxtaposition *Ex.: ur nyiy ur ukiray*²⁶.

Nous estimons avoir abordé la description du processus métalinguistique des principales parties du discours dans ces sections ci-dessus. Ce qui nous a permis de recenser certains faits similaires et d'autres

²³ Certains éléments de conjonctions sont également employés comme des coordonnants (Naït-Zerrad,1996 :100)

²⁴ Nous avons choisi d'évoquer que les éléments de subordinations les plus pertinents.

²⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Proposition_%28grammaire%29 consulté le 29/05/2015.

²⁶ N-Z,1996 :92.

divergents liés aux deux langues aux niveaux morphologique et syntaxique. L'étude comparative permet, à cet effet, de constater les cas de similitudes et les différences²⁷ entre ces deux codes et peuvent servir d'élément d'appui dans l'enseignement /l'apprentissage des langues en contexte multilingue.

Nous considérons toutefois que l'analyse au niveau de la langue n'est pas une fin en soi. L'étude comparative doit porter ainsi sur le discours en vue d'étudier comment celui-ci actualise les faits linguistiques. Nous allons donc dans ce qui suit travailler sur la parole.

2.2. L'analyse contrastive au niveau de la parole

Nous allons entreprendre l'analyse des deux codes au niveau de la « parole ». Pour ce faire, nous avons choisi trois textes de différents types. Nous avons opté pour la numérotation des extraits, l'idée est de recommencer la numérotation à chaque fois qu'on aborde l'analyse d'un texte.

Les supports que nous avons choisi pour cette étude sont les suivants :

L'explicatif : *Acuyer i yetteqqes uzegduf ?*²⁸

Le conversationnel : sans titre²⁹

Le rhétorique : *le poème de Qasi udiffella* traduit par Tassadit Yacine³⁰

2.2.1. Analyse comparative, Texte 1 « *Acuyer i yetteqqes uzegduf ?* »

Nous allons commencer par nous appuyer sur un texte qui relève du type explicatif. Nous comptons ainsi repertorier les éléments importants qui relèvent de la morphologie et de la syntaxe dans l'étude de ce texte, écrit en

²⁷ Voir infra. la synthèse globale de cette comparaison (cf. sous-titre sous-titre 2.3)

²⁸ Texte extrait du manuel de tamazight de 2^{ème} année moyenne, reproduit et traduit par Meksem, (2007 : 475).

²⁹ Propos recueillis et traduits par Meksem pour les besoins de son enquête (2007: 484).

³⁰ Yacine T., 1990, *Poésie berbère et identité. Qasi Udifella, héraut des At Sidi Braham*, éd : Bouchene Awal. Alger. Poème recueilli et traduit par T., Yacine.

kabyle et traduit ensuite en français. Nous comptons procéder par sélection des extraits qui comportent des faits pertinents à étudier.

Acuyer i yetteqqes uzegduf ?

Mi ara tennaled azegduf, ad thulfud i uksum-ik itett-ik. Acuyer azegduf i yetteqqes?

Imyi-ya yeččur akk d anžadén; d ibestah, ur d-ttbanen ara mlih. Yal yiwen ad as-tiniđ d tisegnit : yesea yiwet n tqerruyt teččur d ssem. Ma tennuled-tt kan akka cwit, ad tt- terzed, ad k-teqqes , ad d-tserreh i ssem-is yef uglim-ik.

Maca, imyi-ya yettdurun yelha atas. Deg Lazi (L'Asie), xeddmén-d seg lexyud-is Ikettan iğehden atas .

Pourquoi l'ortie pique-t-elle ?

Quand tu touches une ortie, tu éprouves une désagréable impression de démangeaison. Pourquoi l'ortie pique-t-elle ?

Cette plante est entièrement couverte de petits poils creux, presque invisibles. Chacun de ces petits poils fonctionne comme une aiguille : il est doté d'une petite boule élastique contenant du poison. Si d'un léger effleurement, tu brises la pointe de l'aiguille, elle te pique le doigt et pousse le liquide de la boule dans ta peau.

Mais cette plante désagréable est aussi utile. En Asie, on en utilise les fibres pour en faire de solides tissus.

2.2.1.1. Les faits de morphologie

Dans ce chapitre, nous allons entreprendre l'analyse des faits qui constituent le fonctionnement interne des unités. Nous avons choisi quelques éléments qui nous semblent pertinents à analyser dont les verbes(a.), le genre (b.), le nombre(c.), les déterminants possessifs (d.), les pronoms(e.), et les substituts lexicaux(f.).

a. Les verbes

Extrait n° 01:

Yeteqqes uzegduf

L'ortie pique

Nous constatons qu'en kabyle, le verbe *qqes* est conjugué au thème d'aoriste intensif (*urmir ussid*) qui renvoie à une action habituelle, son équivalent en français est le présent de l'indicatif, (de vérité générale) : *pique*.

Extrait n°02:

Mi ara tennaled azegduf, ad thulfud i uksum-ik itett-ik

Quand tu touches une ortie, tu éprouves une désagréable impression de démangeaison.

Dans le texte écrit en Kabyle *Mi* introduit une antériorité, à travers l'emploi d'un verbe conjugué au prétérit (*izri*) dans la première proposition et le verbe de la deuxième proposition est conjugué au thème d'aoriste futur (*urmir, imal*).

En français bien que les deux verbes de la phrase ci-dessus soient conjugués au présent de l'indicatif qui est le présent de vérité générale, la conjonction *quand* n'introduit pas la simultanéité mais l'antériorité. Le présent de vérité générale renvoie à l'idée que les mêmes causes donnent les mêmes effets.

Extrait n°03

Ma tennuled-tt kan akka cwit, ad tt- terzed, ad k-teqqes , ad d-tserreh i ssem-is yef uglim-ik

Si d'un léger effleurement, tu brises la pointe de l'aiguille, elle te pique le doigt et pousse le liquide de la boule dans ta peau

Ma et *Si* expriment la condition, mais leurs emplois dans les phrases ci-dessus diffèrent.

En kabyle, *Ma* introduit une antériorité et l'idée de vérité générale exprimée par la proposition postérieure, le verbe de celle-ci est conjugué au

futur aoriste (urmir imal). En français aussi la conjonction *Si* dans ce contexte, introduit l'antériorité et l'idée de vérité générale mais en usant du présent de l'indicatif (exprimant la vérité générale) :

Kabyle: *Ma* + verbe de la première proposition conjugué au prétérit + verbe de la deuxième proposition conjugué au futur aoriste

Français: *Si* + première proposition au présent de l'indicatif + deuxième proposition au présent de l'indicatif.

b. Le genre

Extrait n°:04 :

Acuyer i yetteqqes uzegduf ?

Pourquoi l'ortie pique-t-elle ?

En kabyle, dans le verbe *yetteqqes*, le préfixe *ye-* renvoie à *azegduf* qui est un nom masculin.

En français, le verbe *pique* est suivi d'un pronom personnel féminin *elle* renvoyant à *l'ortie* qui est un nom féminin.

c. Le nombre

Extrait n°05 :

Lkettan est un nom invariable en kabyle.

Le mot *tissus* est au pluriel formé en ajoutant le *-s*.

Lexyud : pluriel du mot *lxid*.

En français, les *fibres* dont *fibre* est un pluriel formé en ajoutant le *-s*.

d. Les déterminants possessifs

Extrait n° 06 :

xeddmén-d seg lexyud-is Ikettan iğehden atas.

on en utilise les fibres pour en faire de solides tissus.

En kabyle, l'adjectif possessif *-is* qui renvoie à *imyi* est utilisé pour éviter la répétition. On aurait pu avoir cette phrase: « *xeddmén-d seg lexyud n yemyi-agi.* »

En français, c'est le pronom *en* qui est employé pour éviter la répétition « plante ». L'auteur aurait pu dire « *on utilise les fibres de cette plante pour en faire...* »

e. Les pronoms indéfinis

Extrait n°07:

Deg Lazi (L'Asie), xeddmén-d seg lexyud-is Ikettan iğehden aṭas.

En Asie, on en utilise les fibres pour en faire de solides tissus.

En kabyle, le pronom indéfini est exprimé par un verbe conjugué à la troisième personne du masculin pluriel, d'où l'expression « *qqaren(-d)* en français : « *on dit que... ou on dit souvent.* »

En français, c'est le pronom indéfini *on* qui est utilisé pour indiquer d'une manière vague des personnes ou quelqu'un³¹.

f. Les substituts lexicaux

Extrait n°08 :

Imyi-ya yeččur akk d anẓaden; d ibeṣṭaḥ, ur d-ttbanen ara mlih

Cette plante est entièrement couverte de petits poils creux, presque invisibles.

Nous constatons, dans les deux phrases ci-dessus, que l'emploi des substituts lexicaux *Imyi* et *plante* renvoient respectivement aux noms *azegduf* et *ortie*. Nous estimons que le recours à ce procédé est purement évident car la substitution lexicale évite la répétition de l'objet dont on parle.

2.2.1.2. Faits de syntaxe

³¹ 36 dictionnaires et recueils de correspondance

Dans cette partie d'analyse, nous allons entreprendre l'étude syntaxique des éléments tels que les déterminants démonstratifs (a.), les adjectifs qualificatifs (b.) et les phrases(c.).

a. Les déterminants démonstratifs

Extrait n°09 :

imyi-ya

Cette plante

En kabyle, c'est le nom qui précède l'adjectif : *imyi-ya*
nom+démonstratif

En français, l'adjectif démonstratif précède le nom: *Cette plante*
démonstratif+nom.

b. Les adjectifs qualificatifs

Extrait n°10 :

Danzaden; d ibestah,

de petits poils creux

Dans l'énoncé kabyle, le nom est précédé d'une particule prédicative *d* tout comme l'adjectif, celui-ci est placé après le nom³².

En français, les adjectifs qualificatifs peuvent être employés avant ou après le nom : *petits* et *creux*.

c. Les phrases

Extrait : 11

Acuyer i yetteqqes uzegduf ?

Pourquoi l'ortie pique-t-elle ?

L'ordre des mots dans ces deux structures syntaxiques diffèrent entre le kabyle et le français : bien que le pronom interrogatif *acuyer* en kabyle qui

³² On peut dire aussi *d'ibestah wanzaden-is*, ce qui fait que l'adjectif précède le nom.

veut dire *pourquoi* en français se trouvent en première position. En kabyle, le verbe précède le nom *yetteqqes uzegduf* (aoriste intensif).

En français, c'est l'inverse qui se produit ; le nom précède le verbe *l'ortie pique*

2.2.1.3. Les emprunts

La langue kabyle connaît un nombre important de mots ou d'unités linguistiques issus des autres langues avec lesquelles elle est en contact permanent, tels que l'arabe et le français. Nous pensons qu'il est intéressant d'évoquer quelques uns des ces emprunts à partir de ce texte :

« Tamazight a emprunté à toutes les langues des envahisseurs occupants. Parmi ces mots empruntés, il y a aussi bien ceux de la religion, que de la science et technique »³³.

Extrait n°12 :

*Deg Lazi (L'Asie), xeddmén-d seg lexyud-is Ikettan iğehden aṭas.
En Asie, on en utilise les fibres pour en faire de solides tissus.*

Lazi est un emprunt au français.

xxeddmén-d, lexyud, lkettan dont les lexèmes *xdem, lexyud, lkettan* sont des emprunts à l'arabe, il convient de rappeler, à cet effet, que des mots appartenant à l'arabe ont été empruntés dans la langue kabyle:

« Depuis près de treize siècles, la langue berbère est donc en contact permanent avec l'arabe. Et ce contact arabe-berbère est évidemment d'un type très particulier, sans doute beaucoup plus étroit que les

³³ Propos recueillis par Mouloudj M., «Tamazight a emprunté et empruntera sinon elle disparaîtra» mis en ligne le 05 /12/2011
Read more at : <http://www.depechedekabylie.com/culture/102777-tamazight-a-emprunte-et-empruntera-sinon-elle-disparaitra.html#bKAJkzq6RxpY1Gm.99> consulté le 27/05/2015.

échanges qui ont pu exister dans les périodes antérieures (latin, punique) : l'arabe est la seule langue non autochtone qui se soit solidement et définitivement implantée au Maghreb au point d'y menacer désormais l'existence même du berbère » (Chaker, 1989 :4).

lexyud et lkettan commencent par *Al* utilisé en arabe comme article défini (ataerif, التعريف). *xeddmén* est un emprunt qui a subi les caractéristiques morphosyntaxiques de la langue d'accueil. Pour le verbe *xeddemén-d*, l'auteur aurait du dire *tgen-d*, quoique c'est *xeddem* qui plus répandu parmi la jeune génération kabylophone.

2.2.2. Analyse comparative : Texte 2 « sans titre »

L'intérêt d'opter pour ce type de discours permet d'étudier la langue dans sa spontanéité et son aspect authentique qui s'écarte de l'aspect confectionnel généralement propre aux genres écrits, il convient aussi de rappeler que l'oral est prédominant dans le quotidien des locuteurs.

“...mi nexdem amzwaru-nni, ur t-nefhim ara, ur t-neil ara d læali-t/ mi yay-txedmed timsirin ikel nefhem-it umbæed yeshel-ay , wina yeshel-a/

D acu i yuæren d lherða-nni i d-teqqreð /llan kra n Les mots ur ten-fhimey ara, timsirin fehmeý-tent xaþer tesfehmed-ay-d /yelha...”

“...quand nous avons rédigé le premier texte nous n'avons pas compris et nous avons travaillé mal / mais lorsque tu nous a présenté les leçons nous avons compris le texte puis il devient facile / celui-ci nous est accessible / cependant quelques mots que tu as employés étaient difficiles / les leçons je les ai comprises car tu nous les a expliquées / c'est bien...”

2.2.2.1. Les faits de morphologie

Dans ce point qui concerne l'analyse morphologique, nous allons évoquer l'étude de certains éléments qui semblent être les plus pertinents comme les verbes (a.), les déterminants démonstratifs (b.) , les adverbes (c.) et le nombre (d.).

a. Les verbes

Extrait n° 01:

ur t-nefhim ara, ur t-neil ara d leali-t

nous n'avons pas compris et nous avons travaillé mal

Nefhim et *neil* en kabyle sont conjugués au prétérit négatif avec les particules de négation *ur...ara*.

Leurs équivalents en français sont conjugués au passé composé “*nous n'avons pas compris*” et “*nous avons travaillé*”

Il y a lieu de soulever, à partir de ces exemples, que du point de vue métalinguistique, la forme négative constitue un thème en kabyle (équivalent d'un mode en français) alors qu'en français, elle fait partie des types de phrases.

Extrait n° 02:

tesfehmed-ay-d

tu nous les a expliquées

tesfehmed est une forme dérivée de factitif ou causatif³⁴ du verbe faible *fhem* conjugué au prétérit (izri) avec le pronom personnel *kečč* ou *kemm*.

En français, le verbe *expliquer* est conjugué au passé composé avec l'auxiliaire *avoir*.

b. Les déterminants démonstratifs

³⁴ Se dit d'un verbe dont le sujet fait accomplir l'action exprimée par ce verbe sans l'accomplir lui-même, ³⁶ Dictionnaires et Recueils de Correspondance.

Extrait n° 03:

amezwaru-nni

le premier texte

Le déterminant démonstratif en kabyle *nni* renvoie au *texte*, il est employé pour désigner un objet bien déterminé, son usage suppose que l'interlocuteur sait de quoi parle l'enquêté (e). Le démonstratif prend la forme d'un article défini en français dans ce contexte.

Nous tenons à signaler que s'il n'y avait pas la traduction en français, nous ne saurions pas de quoi parle l'enquêté(e). La traduction en français nous éclaire sur ce dont on parle dans ce contexte.

c. Les adverbes

Extrait n° 04:

mi yay-txedmed timsirin ikel nefhem-it umbæed yeshel-ay

les leçons, je les ai comprises car tu nous les a expliquées

L'emploi de l'adverbe *ikel* ne désigne pas *toutes* ou *la totalité*, il prend, dans ce contexte, la valeur d'un article défini en français *les leçons*. L'enquêté(e) aurait pu dire *timsirin nni* : le démonstratif en absence, *nni* qui désigne l'objet dont on parle et qui renvoie à l'article défini en français est plus approprié.

Notons, à ce propos, que nous avons affaire à un discours oral qui relève de la spontanéité et dans lequel certaines formules transgressées sont tolérées. De plus, le souci majeur dans cet entretien est de transmettre une information et non pas de travailler la langue.

Comme nous soulevons que le démonstratif *nni* dans *lhedra-nni* renvoie au défini alors qu'en français, l'adjectif indéfini *quelques* relève de l'indéterminé.

d. Le nombre

Extrait n° 05:

mi yay-txedmed timsirin ikel nefhem-it umbæed yeshel-ay

*mais lorsque tu nous a présenté les leçons nous avons compris le texte
puis il devient facile*

timsirin du singulier *tamsirt* est un pluriel mixte formé par l'ajout du suffixe *-in* et la l'atenance \longrightarrow vocalique a \longrightarrow i : *tamsirt /timsirin*

En français, le pluriel *leçons* est formé par flexion en ajoutant un suffixe -s.

e. Les pronoms

Extrait n°06:

timsirin fehmay-tent... tesfehmed-ay-d

les leçons je les ai comprises ... tu nous les a expliquées

fehmay du verbe faible régulier *fhem* conjugué au prérérêt (*izri*) dont le suffixe *-y* qui renvoie au sujet de la phrase. En français, c'est le pronom personnel *je* qui est le sujet de phrase, *ai* est une forme irrégulière du verbe *avoir* qui renvoie aussi à la première personne du singulier.

Extrait n°07:

timsirin fehmay-tent

les leçons je les ai comprises

En kabyle le pronom personnel (suffixe direct) *-tent* (Naït-Zerrad,1995:143) renvoie à *timsirin*. En français , les leçons sont reprises par le pronom anaphorique *les*.

La personne interrogée s'adresse probablement à son enseignant qui peut être l'enquêteur lui-même. Nous estimons à ce propos que dans la traduction en français, l'enquêteur a omis volontairement d'utiliser le vouvoiement par déférence pour rapporter le discours tel qu'il se présente en kabyle. Nous tenons à souligner qu'en kabyle le vouvoiement avec le pronom *vous* n'existe pas, bien au contraire ; si on s'adresse à une seule personne avec pronom *kenwi: vous*, nous renseigne que le locuteur ne s'entend pas avec son interlocuteur.

2.2.2.2. Les faits de syntaxe

Cette partie va comprendre l'analyse comparative des faits suivants : les locutions (a.), les phrases (b.).

a. Les locutions

Extrait n°08 :

d acu i yuæren d lherða-nni i d-teqqreḍ /llan kra n Les mots ur ten-fhimey ara /timsirin fehmeḍ-tent xaṭer tesfehmed-ay-d /yelha

cependant quelques mots que tu as employés étaient difficiles / les leçons je les ai comprises car tu nous les a expliquées / c'est bien

La locution interrogative *d acu*, composé du présentatif *d* et du pronom interrogatif *acu*, est employée ici pour exprimer une transition tout comme *cependant* en français.

Dans le syntagme suivant *d lhedra-nni* l'auteur a relié le démonstratif avec le substantif. Selon Naït-Zerrad (1995:159), le démonstratif *nni* ne se relie pas au substantif avec un trait d'union. L'auteur aurait dû dire *lhedra nni*.

b. Les phrases

Extrait n°09:

mi nexdem amzwaru-nni, ur t-nefhim ara, ur t-neil ara d leali-t

quand nous avons rédigé le premier texte nous n'avons pas compris et nous avons travaillé mal

La simultanéité dans cet extrait est introduite par *mi* en kabyle et *quand* en français. Les deux verbes sont conjugués au prétérit (*izri*) dans le cas du kabyle, alors qu'en français, les deux verbes sont conjugués au passé composé.

2.2.2.3. Les emprunts

Les mots est un emprunt au français précédé de l'adjectif indéfini *kra* et de la préposition *n* l'enquête aurait pu dire *imslayen*.

2.2.3. Analyse comparative : Texte 3 « Le type rhétorique »

Pour ce dernier texte choisi, nous avons opté pour un support traitant du type rhétorique (le poème). Ce type de texte se caractérise par l'usage de la langue qui est hautement confectionnée et qui se démarque, de fond en comble, des écrits ordinaires à travers l'importance accordée au côté esthétique (les rimes les assonances, l'usage des figures de style, etc.). Nous tenons à signaler combien même il serait utile d'entreprendre l'étude des faits de morphologie et de syntaxe. En effet, l'une des difficultés dans la traduction de type de texte serait, sans doute, de veiller à ne pas alterner le sens et le côté esthétique de la langue.

Ay ul-iw beṛk' ur ḥeṛṛeṣ

Nniya tenqes

Medden tbeddel ssira

Lehdṛa menyir s-leekes

Laman yetwakkes

Yeqqim-ed ccek d lyiṛa

Mon coeur cesse de me presser

La bonne foi va diminuant

Les gens changent de comportement

Ils disent le contraire de ce qu'ils pensent

Finie la confiance

Seuls subsistent le soupçon, la jalousie

L'homme véridique reste seul

Le mensonge caracole

Ainsi disent les anciens présages

Bab ššeḥ yeqqim weḥdes

Lekdeb d lfares

Akk' ay tella g ccira

Kr'i-geezizen yerxeš

Wagi d lamer ines

Nekwni ur nezmir i-kra

Nuday-d seg wejd' ar Tunes

Lkwetra teḍles

Xedmen akw deg lexšara

W'ibyan iyeḥ iderres

Tiyersi tekres

W'ur neyri d lexšara

Ce qui était précieux est devenu vil

Ce sont là Ses desseins

Nous-mêmes n'y pouvons rien

J'ai parcouru le pays d'Oujda à Tunis

La plupart des gens sont égarés

Tous n'oeuvrent que pour le mal

Qui le veut s'instruise et enseigne

Car le noeud est serré

L'ignorance est grand dommage

2.2.3.1. Les faits de morphologie

A partir de ce texte, nous allons repérer les éléments de morphologie suivants : les verbes (a.), les personnes (b.), les sujets (c.), les présentatifs (d.).

a. Les verbes

Extrait n°01:

Laman yetwakkés

Finnie la confiance

Dans ces deux phrases, nous constatons que la phrase en kabyle comporte un verbe *kkes* qui est à la forme passive formé par préfixation *twa* : *twa +kkes twakkés*. (Naït-zerrad, 1995:105). Tandis qu'en français, la phrase

est non verbale *finnie la confiance*: l'adjectif *finnie* qualifie le nom *la confiance*. Si on traduit littéralement le vers, on obtiendrait : *la confiance est enlevée* ce qui constitue une transgression au niveau du sens et de l'esthétique.

Extrait n°02:

Kr'i-geezizen yerxes

Ce qui était précieux est devenu vil

Les verbes *eezizen* et *yerxes* en kabyle sont conjugués au prétérit (*izri*). En français, le verbe de la première proposition est conjugué à l'imparfait, tandis que celui de la deuxième est conjugué au présent. Celle-ci marque une rupture avec la première proposition et indique que l'action de la première proposition est achevée.

b. Les personnes

Extrait n°03:

Nuday -d seg wejd' ar Tunes

J'ai parcouru le pays d'Oujda à Tunis

Nuday du verbe fort *nadi* conjugué au prétérit (*izri*) dont le préfixe *-y* qui renvoie au sujet parlant *nekk*.

En français, le verbe *parcourir* est conjugué au passé composé avec la première personne du singulier *je* dont les marques sont le pronom personnel *je* et le verbe irrégulier *avoir ai*.

c. Les sujets

Extrait n° 04:

Medden tbeddel ssira

Les gens changent de comportement

Le verbe *beddel* est conjugué au prétérit (*izri*) avec le pronom personnel *nettāt* désignée par le nom féminin *ssira*, alors qu'en français, le verbe *changent* dont les marques du pluriel *ent* renvoient aux *gens*. Donc dans ces deux extraits, en kabyle c'est le nom *ssira* qui est le sujet de la phrase et *medden* est un groupe prépositionnel dont la préposition omise *yer*. En français, c'est l'inverse ; le nom *gens* est sujet de la phrase et *comportement* est complément d'objet indirect.

d. Les présentatifs

Extrait n°05:

W'ur neyri d lexšara

L'ignorance est grand dommage

Dans l'énoncé kabyle, nom *lexšara* est introduit par la particule prédicative *d*.

En français, c'est l'auxiliaire *être*, conjugué au présent de l'indicatif, qui est adopté à la place de la particule prédicative en kabyle.

e. Le nombre

Extrait n° 06:

Medden tbeddel ssira

Les gens changent de comportement

Medden est un nom qui est toujours au pluriel (Naït-Zerrad,1995:50).

En français, *gens* est aussi un nom toujours en pluriel.

2.2.3.2. Les faits de syntaxe

Cette section se rapporte à l'analyse des faits de syntaxe, nous allons aborder l'analyse des adjectifs indéfinis (a.), les conjonctions (b.), les prépositions (c.), les syntagmes verbaux (d.), les adverbes (e.) et les phrases (f.).

a. Les adjectifs indéfinis

Extrait n° 07:

Xedmen akw deg lexšara

Tous n'oeuvrent que pour le mal

Dans ces deux phrases, nous pouvons déceler des caractéristiques distinctes au niveau syntaxique entre le kabyle et le français : le verbe en kabyle précède l'indéfini *akw* qui correspond à l'adjectif indéfini *tous*. Alors qu'en français, la phrase débute avec l'adjectif *tous* qui précède le verbe *oeuvrent*.

Les conjonctions

Extrait 08:

W'ibyan iyeṛ iderṛes

Tiyersi tekres

Qui le veut s'instruire et enseigne

Car le noeud est serré

Dans ces deux phrases, le rapport de causalité est exprimé de manière implicite en kabyle. Alors qu'en français, il est explicitement évoqué par l'emploi de la conjonction de coordination *car*.

b. Les prépositions

Extrait n° 09:

Medden tbeddel ssira

Les gens changent de comportement

Dans ce contexte, nous remarquons que le poète a omis volontairement la préposition *yer*, à l'origine, la phrase se présente comme suit: *yer Medden tbeddel ssira* ou *tbeddel ssira nmedden* ou *medden tbeddel ssira-nsen*. Nous tenons à signaler que le verbe *tebeddel* renvoie à *ssira* et non à *medden* qui est à l'origine un groupe prépositionnel introduit par la préposition *yer* (*chez* en français). Ce procédé est toléré dans les genres qui relèvent de la rhétorique ; Ducrot et Todorov soulèvent que :

« Une figure de rhétorique est conçue (...)comme une façon de parler artificielle et impropre, substituée volontairement, pour des raisons d'élégance ou d'expressivité, à une façon de parler naturelle, qui doit être rétabie pour que la signification de la phrase soit comprise »
(1972: 17-18)

Extrait n°10

bab n ššeḥ yeqqim weḥdes

L'homme véridique reste seul

Le sujet de la phrase en kabyle est un nom suivi d'un groupe prépositionnel introduit par la préposition *n* (Naït-Zerrad,1995:165).

En français, le sujet de la phrase est introduit par un nom suivi d'un adjectif qualificatif.

c. Les syntagmes verbaux

Extrait n° 11

W'ur neyri d lexṣara

L'ignorance est (grand) dommage

Dans ces deux phrases, le mot *ignorance* n'a pas d'équivalent en kabyle, ce qui justifie la forme verbale *W'ur neyri...* qui est un syntagme négatif, auquel correspond un substantif en français *ignorance*.

d. Les adverbes

Extrait n° 12:

Wagi d lameɣ ines

Ce sont là Ses desseins

Dans la traduction en français, l'adverbe *là* semble superflue dans la mesure où l'auteure aurait pu dire *ceci/cela est son dissein*.

e. Les phrases

Extrait n° 13:

Ay ul-iw berk' ur herreɣ

Mon coeur cesse de me presser

Le nom *ul*, mis en apostrophe, accompagné d'un vocatif *a*, dans sa variante *ay* devant une voyelle (Naït-Zerrad,1996:32), et l'emploi de l'adverbe *berk'* conjugué comme un verbe à l'impératif (*anaɖ*) indiquent que la phrase en kabyle est injonctive.

La phrase en français comporte une ambiguïté, dans la mesure où le verbe *cesser*, qui est conjugué au mode impératif avec le pronom personnel *tu*, peut être confondu avec le présent de l'indicatif. Donc, la phrase qui, en français exprime l'injonction, peut être considérée aussi comme une phrase déclarative, d'autant plus qu'il n'y a aucun signe typographique qui renvoie à l'injonction.

Extrait n° 14:

Lehdra menyir s-leekes

Ils disent le contraire de ce qu'ils pensent

Bien que ces deux phrases renvoient à la même idée, la phrase en kabyle est nominale. Tandis qu'en français, la phrase est verbale: *disent*, *pensent*. Si on traduit littéralement la phrase en français on obtiendrait : *il n'y*

a de parole qu'avec le contraire (phrase asémantique) l'auteure a, évidemment, privilégié le sens dans la traduction.

2.2.3.3. Les figures de style

Extrait n°15

Lekdeb d lfares

Le mensonge caracole

La phrase non verbale *lekdeb d lfares* comprend une métaphore; le poète compare le mensonge à un cavalier. L'auteure (Tassadit Yacine) a traduit la phrase en français tout en optant pour une autre figure de style: la personnification *le mensonge caracole* l'auteure compare le mensonge aux mouvements d'un cheval guidé par un cavalier. Dans la traduction française, l'auteure cherche à rester fidèle à la phrase kabyle et dans l'univers hippique.

Nous estimons ainsi avoir effectué l'analyse contrastive de différents types de textes, ce qui nous permet de présenter un travail riche et varié à travers l'analyse contrastive de différents textes.

2.3. Synthèse globale

Nous comptons suggérer, dans cette partie, une synthèse générale à partir des faits repertoriés dans l'analyse aux deux niveaux. Il nous est donné, à cet effet, de soulever certains phénomènes pertinents, comme les éléments qu'on peut considérer comme étant convergents:

- Le pluriel invariable dans les deux langues (cf. Texte 3. Extrait n°06).
- Certaines structures syntaxiques présentent des dissimilitudes dans ces exemples suivants *Acuyer i yetteqqes uzegduf ? Pourquoi l'ortie pique-t-elle ?* (cf. Texte 1.Extrait : 11). On peut, toutefois, rétablir l'ordre syntaxique de la phrase en kabyle *Acuyer azegduf i yetteqqes* qui coïncide avec l'ordre des unités en français. Idem pour le français, si on suggère de formuler la

phrase autrement : *pourquoi elle pique, l'ortie* avec le pronom anaphorique *elle*. Nous tenons à signaler que cette formule est généralement propre à l'oral.

-Les conjonctions de subordinations *quand* et *mi* qui introduisent les propositions circonstancielles temporelles confirme la convergence soulevée dans l'analyse au niveau de la langue (cf. 2.2.3.2. l'analyse des faits de syntaxe).

Les cas de divergence comme :

-Les temps et modes verbaux dans les propositions complexes (cf.supra. Extrait n° 02 ,Texte 1) diffèrent généralement d'un système à l'autre.

-Les pronoms indéfinis différents aussi d'un système à l'autre : masculin pluriel pour le kabyle et indéfini qui a la valeur de la troisième personne du singulier masculin pour le français (cf.supra. Texte1, Extrait n°07).

-La reprise par les pronoms anaphoriques en français et par suffixation direct en kabyle (cf.Texte 2. Extrait n°07).

-Dans l'ordre syntaxique du kabyle et du français s'opère souvent des traits distincts propres à chaque langue, comme l'emplacement des déterminants possessifs (cf. Texte 1.Extrait n°09).

-L'emploi des verbes qui marquent l'évolution de l'action dans le temps contrairement au kabyle (Texte 3. Extrait n °2).

Comme il y a lieu de mettre en évidence des traductions qui entraînent certaines ambiguïtés (cf.supra.Texte 3.Extrait n°13).

Des traductions qui peuvent entraîner un sens alterné sans la prise en compte de la charge sémantique de l'énoncé en langue source (cf.supra.Texte 3. Extrait n° 01. Extrait n°14).

Conclusion

Au terme de cette analyse, il nous est donné de confirmer que les deux langues présentent des similitudes et des différences. Nous estimons, à cet effet, que les éléments similaires peuvent contribuer à une meilleure acquisition en langue étrangère. Pour ce faire, il convient d'établir des stratégies afin de promouvoir l'enseignement d'une langue étrangère en s'appuyant sur les éléments similaires des systèmes linguistiques dans d'un côté. D'un autre côté, il convient de permettre une meilleure prise en charge des éléments différents, en tenant compte des langues acquises antérieurement et de leur caractéristiques grammaticales distinctes :

«il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde »(Daff, 2007 :50).

Ainsi, la langue maternelle et les langues déjà présentes dans le paysage linguistique exerce une influence nettement remarquable dans l'apprentissage des autres langues.

Ces conclusions vous nous être d'un grand apport pour énumérer des psites didactiques. Ce sera l'objectif du chapitre 03.

Chapitre 03 : Propositions didactiques

Introduction

Les contenus du chapitre précédent nous ont permis de retenir, entre autres, certaines caractéristiques relevant des deux langues telles que l'étude du genre, mais aussi l'analyse du fonctionnement grammatical entre les deux systèmes dans différents contextes (cf. supra. sous-titre 2.2.).

En partant de ces résultats, nous comptons suggérer des activités dans lesquelles s'opèrent des éléments pertinents qu'il convient d'exploiter en classe, telles que les transformations du discours direct vers le discours rapporté, l'exploitation des équivalences sémantiques et syntaxiques des proverbes en kabyle et en français.

Nous allons donc proposer, dans ce qui suit, quelques pistes didactiques qui peuvent contribuer à rentabiliser la coexistence des langues dans un contexte donné. Ces propositions peuvent s'inscrire dans le cadre d'une approche intégrée et convergente de l'enseignement des langues.

Nous allons commencer par évoquer le champ dans lequel nous nous situons, à savoir, la sociodidactique (cf. infra. sous-titre 3.1.) ainsi que la didactique convergente des langues (cf. 3.2.), l'approche curriculaire en Algérie (cf. 3.3.) et enfin les propositions d'activités (cf. 3.4.).

3.1. La sociodidactique : de la sociolinguistique à la didactique

Avant d'entreprendre la définition de la didactique convergente, nous estimons qu'il est convenable d'insister sur l'intérêt des travaux de la sociodidactique qui se base sur des faits recueillis par la sociolinguistique, en vue d'envisager une intervention didactique adéquate. En d'autres termes, la didactique intervient à la lumière des faits recensés par la sociolinguistique. Nombreux sont les auteurs qui encouragent les travaux allant dans cette

perspective, tels que C. Barré de Miniac ou M. Dabène, Celui-ci parle d'une didactique « élargie au contexte social » (Meksem, 2007). De son côté, Blanchet (idem) a évoqué les travaux de l'école de Grenoble, et ceux de Rouen et de Neuchâtel, ayant associé la sociolinguistique et la didactique des langues, tout prenant en considération la dimension plurilingue. Comme il a tenu à leur dire :

« merci d'avoir inventé la socio-didactique dont on peut espérer un jour le préfixe socio- sera devenu pléonastique, comme dans cette (socio)linguistique parentisée par Louis-Jean Calvet ».

Meksem (2007 :88) affirme à ce sujet que :

« la sociodidactique requiert une double entrée : d'une part l'une va du bas vers le haut, c'est-à-dire qu'elle part des pratiques langagières, sociales et scolaires vers leur enseignement en classe d'autre part du haut vers le bas c'est-à-dire des savoirs scientifiques et universitaires vers leur réinvestissement en classe».

Comme il insiste, un peu plus loin, sur les nouvelles réflexions concernant deux concepts : *triangle didactique* et *transposition didactique* et leur importance dans le domaine de l'enseignement ayant permis selon lui :

« d'élargir le domaine de la didactique au-delà des trois pôles du triangle didactique traditionnellement connus. Et d'autre part cela a favorisé l'émergence et la reconsidération de deux principales questions que se pose la didactique à savoir quoi enseigner ? et comment enseigner auxquels on a apporté des réflexions sociodidactiques sur le plan de la recherche. »(idem.).

3.2. La didactique intégrée et convergente des langues

Le fait que nous inscrivons ces propositions – voire l’essentiel de notre travail– dans le cadre des didactiques comparée, intégrée et convergente des langues nous impose à dresser un bref état de la question relatif à la théorie de ce champ de recherche naissant.

3.2.1. Naissance et évolution de la didactique convergente

Elle a été mise au point durant la période qui s’étalait du 19 novembre au 4 décembre 1984 sous le nom de pédagogie convergente, à l’occasion d’un stage organisé par le CIAVER à Saint-Ghislain en Belgique, dont le thème porte sur : « L’enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue ». Les auteurs de cette démarche accordent une place considérable à la langue maternelle et aux langues acquises et ou apprises antérieurement :

« L’utilisation des langues nationales s’est vite montrée comme une voie privilégiée d’adaptation de l’école au milieu de l’apprenant, de réduction considérable de la déperdition scolaire et d’amélioration de la qualité de l’enseignement » (Traoré, 2001 : 4-5).

a. L’expérience malienne

Les réflexions issues de cette nouvelle approche se veulent donc être comme une solution aux nombreuses difficultés que rencontrent les apprenants dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Le succès de son introduction au Mali, un pays réputé pour sa pluralité linguistique et ethnique, a été salué par un nombre considérable d’établissements *« Aujourd’hui l’expérience, pratiquée seulement au Mali sur le continent africain, touche 345 écoles et plus de 45,000 élèves » (idem :03).*

A l’instar du Mali, et de la Belgique (Wambach, 1995 : 8), nombreux sont les pays qui ont connu l’introduction de l’approche convergente dans leur

système éducatif. Celle-ci est née d'un besoin d'une meilleure prise en charge de la diversité linguistique mais aussi d'une préparation à un meilleur apprentissage des langues véhiculaires. Maurer (2010 :170) écrit à ce propos :

« depuis le début des années 2000, une réflexion sur l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement se développe. Plusieurs pays tentent de sortir de la situation postcoloniale où le français est resté langue unique d'enseignement en mettant en place, de manière plus ou moins expérimentale, à des échelles diverses, des systèmes de bilinguisme le plus souvent transitionnels dans lesquels l'élève fait ses premiers apprentissages dans une des langues de son milieu et où, au bout de quelques années, le français devient langue d'enseignement en complément ou en remplacement de la langue africaine. ».

b. L'approche convergente dans les pays arabophones

La didactique convergente est connue aussi bien sous l'appellation de *pédagogie convergente* que sous celle de *didactique intégrée*, et التلاقي الالتهائىة, الالتهائىة الالتهائىة en arabe. Sa dénomination suscite de nombreux questionnements, le constat a même été soulevé lors d'une rencontre en Tunisie en 2011, sous le nom de « La didactique convergente : réflexions et perspectives ».

Son expérimentation dans les pays arabophones a été marquée, entre autres, par une rencontre qui s'est déroulée en Tunisie en 2011, au cours duquel les représentants de l'éducation (enseignants, formateurs) ont tenu à débattre sur les perspectives à envisager, afin de promouvoir l'introduction de cette méthode. Celle-ci se veut comme une démarche qui ne constitue pas :

*« un prétexte pour recourir à une traduction pure et simple mais plutôt une méthode qui vise à tirer profit, le maximum possible, des acquis de la langue maternelle afin de surmonter les difficultés en français. »*³⁵

Un autre exemple à citer est celui du Liban, un pays où la place de la langue française connaît un certain rejet de la part des apprenants en grande partie masculine:

« la société libanaise ne cesse de lui envoyer des signaux lui rappelant que le français n'est pas la langue des sciences, ni la langue de la technologie, ni la langue du commerce, mais qu'elle est la langue de la culture, langue belle et douce, en somme, féminine. » (CPLL, 2012: idem).

De là, il est nécessaire de rappeler que la question des représentations qui influencent la place du français dans l'imaginaire linguistique des apprenants. Les réflexions autour de l'enseignement du français partent ainsi de ce constat, en vue de songer à la promotion de l'enseignement du français en contexte multilingue.

En évoquant l'exemple des pays arabophones, Miled (2010) fait référence aux pays du nord de l'Afrique et ceux du Moyen-Orient qui ont connu l'influence de la langue et de la culture françaises causée en grande partie par les périodes du colonialisme et du protectorat. À cet effet, Miled distingue deux statuts de la langue française: le français comme langue seconde au Maghreb et comme langue étrangère au Liban.

³⁵ Propos recueillis par Mouhoub & Houmane AREF Doukkala Abda : « Table ronde sur la didactique convergente » Publié dans Libération le 19 - 02 - 2011 <http://www.maghress.com/fr/liberation/17191>. consulté le 04/06/2015.

L'enseignement de la LE doit ainsi tenir compte des compétences acquises a priori en d'autres langues. La didactique convergente établit une démarche d'analyse qui se centre, et pour ne citer que ce dont nous aurons besoin, dans le cadre de ce travail, sur la grammaire comparée (SADER OIF, 2015). Elle constitue un élément important dans la description des faits morphosyntaxiques.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte algérien bien que celui-ci n'aie pas connu officiellement l'introduction de la didactique convergente. Nous pouvons, toutefois, constater que de nouvelles recommandations issues de la loi d'orientation sur l'éducation, vise à « *développer l'enseignement des langues étrangères (...) tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe* » (Loi 2008 : 16).

Dans le guide des programmes, plusieurs orientations guident clairement vers ce que Miled (2008 : 197) appelle une didactique convergente ou intégrée :

« Cependant la démarche dans l'élaboration des curricula et des programmes ne peut faire l'économie d'une vision globale et systémique des choix opérés, des objectifs assignés et des méthodologies d'enseignement/apprentissage mises en place dans le cadre de cet aménagement linguistique(...)La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région et dans le concert des nations. »
(2009 :23-24).

3.2.2. Les fondements et objectifs de la didactique convergente

Nous allons évoquer quelques-uns des fondements de la didactique convergente. Il convient d'abord de signaler que la didactique convergente s'articule autour d'un certain nombre de fondements : éthique, psycholinguistique et didactique :

- Le fondement éthique : Il tend à diffuser une culture du bilinguisme ;
- Le fondement psycholinguistique: Il s'agit d'un principe constructiviste qui consiste à concevoir les acquis des élèves comme un repère lui permettant d'accéder à la connaissance en d'autres langues ;
- Le fondement didactique: « *C'est le même élève qui évolue dans l'environnement éducatif où les deux langues sont dispensées* » (idem).

Quels sont les objectifs assignés généralement à cette perspective didactique?

Elle vise, selon les chercheurs du Centre Pédagogique Lasallien Libanais (Désormais, CPLL, 2012) à « *l'harmonisation des approches et des méthodes d'enseignement des langues en présence dans le système éducatif* » (CPLL, 2012), ainsi qu'une prise en compte du système linguistique et des démarches d'enseignement acquises ou apprises a priori. Cette méthodologie se focalise en grande partie sur « *la comparaison de faits linguistiques dans les deux langues éclairant les difficultés de l'apprenant* » (Idem).

3.3. L'approche curriculaire en Algérie

Il convient dans ce point d'évoquer l'enseignement des langues étrangères dans le contexte algérien, selon les instructions du guide.

Asselah-Rahal, Blanchet & Méfidène (2007) ont évoqué à ce sujet les principaux apports de la réforme éducative de 2004 quant à l'enseignement des langues en Algérie:

-L'introduction de la dimension plurilingue, un exemple a même été évoqué :

« l'utilisation des glossaires arabe /français dans les manuels de 1ère AM. Dans les manuels de 2^e AM certains exercices comportent des consignes suivantes : translate into a language you know (Arabic, tamazight, french) » p.169.

- Le statut de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères;
- Les autoévaluations qui se font sur des modèles de portfolio européen des langues;
- Les orientations méthodologiques de types socio-constructivistes.

Néanmoins les mêmes auteurs ont émis quelques réserves à propos de cette réforme, comme ils constatent aussi que seules les pratiques de classes peuvent déterminer l'application de ces nouvelles recommandations:

« Il ne s'agit pas encore d'une véritable sociodidactique du plurilinguisme. Les langues restent massivement distinctes, tout comme et leur enseignement, et rien n'indiquent que les compétences visées sont celles de plurilingues et non de monolingue(...)» p.171.

Face à cette situation plurilingue on recommande de faire du contexte algérien « un levier efficace, et de le didactiser, plutôt que de l'ignorer».

(idem). En admettant d'emblée la compétence plurilingue pré-acquises des apprenants dans leur contexte familial et social.p.171-172.

Dans le guide d'élaboration des programmes (2009) on explique que :

« L'approche curriculaire a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires.(...) Elle est destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, pour le moins au niveau de champs disciplinaires à constituer » (Guide, p.12).

Nous allons proposer dans ce qui suit des activités qui visent la promotion de la compétence plurilingue, en vue de promouvoir une meilleure acquisition en langue étrangère.

3.4. Propostions d'activités

Il nous est donné, dans ce point qui est fondamental dans notre travail de recherche, de proposer quelques activités permettant d'investir l'un des principes de l'approche par les compétences, à savoir, la démarche convergente.

3.3.1. Fondements des centrations sur l'apprenant et sur l'apprentissage

On dénombre plusieurs types de centration car le processus de focalisation de l'acte de l'enseignement/apprentissage peut être sur « *les contenus, sur l'individu, sur la relation, sur le groupe, sur l'institution ou*

l'organisation» (Rieunier, 2000 :37-40). Celle qui est recommandée est la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage. Nous retenons pour notre travail l'idée que la centration sur l'apprenant consiste en :

« la prise en compte de facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle ; d'ordre biophysique et neuropsychologique avec l'étude des stimuli d'ordre affectif : attitude, motivation, etc. » (Borg, 2001).

Nous estimons que cette définition englobe des paramètres importants qui renvoient à la centration sur l'apprenant. Comme nous tenons à signaler que celle-ci est évoquée sous différentes dénominations telles que la centration « *sur l'individu ou sur l'élève (la centration) sur l'activité des élèves* » « *sur l'enseigné* » (Ammouden M., 2012: 283).

La lecture divers état de la question relatif aux principes de la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage, et notamment de ceux que nous pouvons trouver dans les mémoires de magisters de Amar Ammouden (2006) et de M'hand Ammouden et dans la thèse de ce dernier (2012), permet de retenir les principes suivants:

- a. La prise en compte du niveau des apprenants (Evaluation diagnostique, la ZDP- Zone de Développement Proche, Zone Proximale de Développement) : suggérer aux apprenants des activités ni trop difficiles, ni trop faciles (cf. Vygotsky, 1985);
- b. Favoriser aussi les démarches actives qui tend à se focaliser sur l'apprentissage à l'enseignement et qui entrent dans le cadre des orientations méthodologiques de types socio-constructivises;

- c. Proposer des activités qui facilite l'apprentissage en se basant sur le principe de déduction de la règle, qui va de l'observation, à entraînement/approfondissement à la production³⁶ ;
- d. Le recours aux documents authentiques conçus à des fins non pédagogiques ces derniers, facilitent l'acquisition ou la mémorisation des différents niveaux de langues (Holek, 1990:67) ;
- e. Privilégier la grammaire du sens et de l'expression dans l'élaboration des activités (cf. Chareaudeau, 1992: 04; J. Courtillon, 1989: 113).
- f. Se focalier davantage sur le developpement de la compétence communicative et les interactions en classe;
- g. Encourager la dimension coopérative et sociale et l'aspect ludique grâce notamment aux travaux de groupe.

3.3.2. Exemples d'activités

En ce qui concerne les documents choisis pour ces activités, nous tenons à signaler que les documents recueillis sont pour la plupart des documents authentiques : pour la deuxième activité, l'entretien est réalisé par Meksem pour les besoins de son enquête (2007: 500). Pour la troisième activité, nous avons proposer un extrait en kabyle et nous avons soumis la traduction à des étudiants de l'université de Bejaïa. Pour la quatrième activité, nous avons aussi suggérer d'analyser des corpus bilingues extraits de la thèse de Meksem (2007:485, 486). Enfin, pour les trois dernières activités, nous avons exploité les provebes extraits de l'article de Ammouden A., (2009).

a. Activité 1 : l'étude du genre à partir de deux langues

Nous allons entamer ces propositions par une activité de complétion sur le genre qui est souvent source d'interférence dues au transfert négatif des éléments de la langue source vers la langue cible.

³⁶ Voir mémoire de Capes, Ammouden M'hand,2003.

L'idée est veiller à faire prendre conscience quant à la similitude et/ou la différence des catégories génériques d'une langue à l'autre. On peut prendre l'initiative d'y exercer les apprenants suivant leur niveau et la catégorie des entités nommées (végétal, domestique, abstraites, techniques, etc.), ou d'y remédier en s'appuyant sur leurs savoirs en d'autre(s) langue(s). L'exercice ici proposé peut donc tout à fait être adapté. Il consiste à demander de compléter les vides par un article indéfini *un / une* en tenant compte de la traduction du genre en kabyle et en sachant que les genres des noms donnés en kabyle renvoient à leur contraire dans la traduction :

.... olivier : tazemmurt , village :taddart, usine : luzine , ... mouche: izi,

....ortie : azegduf , route : abrid, œil : tiṭ , chaise : akursi , Sauterelle : Abziz.

La consigne doit être explicitement formulée, elle s'appuie sur les connaissances déjà acquises en langue maternelle (ou dans d'autres langues en présence) comme repère dans cette activité.

Nous tenons à signaler que les noms qui commencent par une voyelle sont souvent sources d'erreur chez les apprenants: dans les cas où ils sont précédés d'un article défini " l' " qui est le même pour le masculin et le féminin, les élèves ont tendance à confondre entre ces derniers. On trouve alors des erreurs comme *une appareil** au lieu de *un appareil*. Dans ce genre d'exemple, nous stipulons en effet que la prononciation des noms à l'oral induisent certains locuteurs en erreur en croyant que le nom est décomposable en un article et un nom de manière suivante *la pareil** ,*la partement** ce qui les laisse supposer que ces noms sont féminins alors qu'ils sont masculins.

b. Activité 2: repérage des équivalences entre les deux langues

Dans cette activité, il est demandé aux apprenants de repérer chaque thème en kabyle avec sa version en français :

- *luya n tmaziyt d tirugza d lherma/ lmeena n wawal-a yeskunay-d ayen n leali*
- *je lui souhaite un bon avenir et je sais qu'elle évoluera car elle a trop enduré*
- *dans ma vie je l'utilise en premier dans mon travail avec ceux qui ne connaissent pas d'autres langues*
- *Tamazight c'est la bravoure c'est la dignité / c'est- à-dire quelque chose de noble*
- *deg tudert-iw sexdamey-tt yakan deg tazwara deg Ixedma-inu/ sexdamey-tt d yimeqqranen wld ur nettmeslay ara tutlayt-nniden*
- *ttmenny-as lmusteqbel n leali yerna elmey akken ad tuyal xir n wassa axater bezzaf tettwahqer*

L'intérêt de l'activité est de faire prendre conscience des équivalences sémantiques, syntaxiquement différentes d'une langue à l'autre, de : “d” (a) / “c'est” (d) ; “yerna” (f)/”et” (b) ; répétition du verbe “sexdamey” (e) / la simple virgule (c) ; adjectif “bon” pré-posé (b) / complément adjectival “n leali” post-posé (f), etc.

c. Activité 3 : traduction du kabyle vers le français

Nous avons soumis à des étudiants de l'université de Bejaia la traduction de l'extrait suivant :

A : Nekk ur kdimey ara bien deg l'examen

B : Nekk dayen

La totalité des étudiants interrogés ont répondu de cette manière :

A : Je n'ai pas bien travaillé dans l'examen

*B : Moi aussi**

Il s'agit d'un bref échange dans lequel des éléments de la langue maternelle s'interfère dans la langue cible lors de la production de l'énoncé en langue cible. L'erreur interférentielle dans ce contexte n'altère pas la langue pour autant, en d'autres termes, il n'y a pas d'indice qui démontre que la réplique de B est erronée ; c'est une réponse qui passe pour correcte tant elle est généralisée, formant ainsi un barbarisme syntaxique, au niveau interactionnel si on peut dire. Pourtant, en français, la bonne réplique serait de dire « moi, non plus », puisque l'énoncé du premier intervenant est négatif. Cette application pourrait être faite de manière ludique, oralement, afin qu'elle soit comprise dans son contexte naturel d'apparition : l'interaction.

Un autre fait fréquent en interlangue qu'il convient de soulever est :

*Je me souviens comme si c'était aujourd'hui**

ccefiy am ass-a

Cet énoncé est produit par transposition des éléments du kabyle, du point de vue linguistique, la phrase en français ne comporte aucune erreur mais il est difficile parfois de faire admettre à celui qui l'a produite qu'il s'agit ici d'un transfert des éléments culturels de la langue source vers la culture cible. À ce propos, nombreux sont les mots ou expressions qui ont subi des transformations transgressant parfois l'usage de la langue cible comme : *week-ender** au lieu de dire *passer le week-end* ,

*chiner** au lieu de dire faire la queue,

*féminisé** au lieu de dire éfféminé,

C'est dire à quel point l'usage de la langue en contexte social regorge de certains faits pertinents, quasiment inexploitable en classe de langue étrangère comme étant des phénomènes de transfert négatifs. Ces faits interpellent les sociolinguistes, car ces usages qui transgressent parfois la norme de la langue se sont tellement répandus chez la jeune génération qu'on parle de la naissance d'un français algérianisé.

d. Activité 4 : style direct et style indirect

Pour cette activité, nous avons choisi deux extraits de la thèse de Z. Meksem, l'intérêt de ce choix est dû au fait que ce sont des entretiens transcrits et réalisés pour les besoins de une enquête et qui relèvent donc des documents authentiques.

Dans cette activité, nous allons nous focaliser sur la manière d'enseigner le discours direct et indirect en langue cible, grâce à des éléments de la langue source.

Extrait de la thèse de Meksem (2007 : 485)

Il s'agit d'un étudiant qui évoque les différents contextes d'utilisation des langues:

« Tmeslayey taqbaylit d tamezwarut, taerabt deg uyerbaz d trumit deg leqraya-w, cwiya kan n lungli »

Nous allons procéder à la transformation au discours indirect de cet extrait recueilli par Meksem, 2007.

La transformation en kabyle:

Y-nad beli y-tmeslay taqbylit d tamenzwarut, taerabt deg uyerbaz d trumit deg leqraya-s, d cwiya n lungli.

La transformation en français :

Il a dit qu'il parlait le kabyle en premier et l'arabe à l'école et qu'il utilisait le français dans ses études et parfois l'anglais.

a. Extrait de la thèse de Meksem (2007 :486)

Il s'agit d'une enseignante qui évoque aussi les différents contextes d'utilisation des langues:

« *heddrey taqbaylit, deg wexxam heddrey taqbaylit deg Ixedma imi nek syurayey taerabt heddray s taerab, gar "les collègues" nessxlaḍ tikelt dta tikelt dta ilmend n teswiet* ».

Nous estimons que la transformation au discours indirect va s'effectuer comme suit:

La transformation en kabyle :

Tena-d beli tehedder taqbaylit deg wexxam u tehdder taqbaylit deg lexedma, imi netta-t tesyaray taerab, gar *les colleagues* ssexlaḍen tikelt dtina tikelt d tina naḍen ilmend n teswiet

La transformation en français:

Elle a dit qu'elle parlait le kabyle à la maison et qu'elle utilisait le kabyle au travail puisqu'elle enseignait en arabe et qu'entre les collègues ils mélangeaient les langues selon les situations.

Nous allons, dans ce qui suit, suggérer d'étudier certains faits de grammaire grâce à la langue maternelle :

a. Les conjonctions

À partir de ces deux versions s'opère donc une convergence entre certains éléments grammaticaux dans la manière de rapporter les propos du style direct au style indirect. Il convient donc de l'exploiter comme support d'activité; la conjonction *beli*, qui introduit une complétive a la même fonction que *que*. Ceci dit, et contrairement au français, en kabyle, la conjonction peut être omise dans certains contextes pour éviter les répétitions.

b. Les temps verbaux

Comme éléments divergents, nous pouvons relever les temps verbaux : en kabyle, le verbe qui est à l'intensif (*ussid*) introduit une action habituelle qui dure dans le présent. En français, le verbe est conjugué à l'imparfait, il introduit une action habituelle qui s'est déroulée dans le passé, l'imparfait est adopté comme temps des verbes dans les discours car cela s'impose du fait que le verbe introducteur soit au passé.

c. Les pronoms personnels

Il est évident que quand on rapporte des propos du style direct au discours rapporté, les transformations s'opèrent aussi au niveau des pronoms personnels, ainsi des modifications doivent être soulevées :

Nekk devient *netta* ou *nettat* pour le féminin, ceci étant les pronoms personnels qui renvoient au sujet parlant n'apparaissent pas dans l'énoncé kabyle mais des marques de suffixation indiquent qu'il s'agit de la troisième personne respectivement masculin ou féminin du singulier.

Pour le français, le pronom personnel *je* dans l'énoncé du style direct devient *il* ou *elle*.

Il est, par conséquent, intéressant pour l'enseignant de conclure cette transformation par un récapitulatif des éléments à transformer dans le discours rapporté en kabyle et en français, ce qui permet d'utiliser la langue maternelle pour une meilleure maîtrise des éléments métalinguistiques et de là, à instaurer la compétence transversale des deux langues.

Ainsi, nous pouvons dire que l'usage de la langue maternelle ou d'une autre langue acquise antérieurement par l'apprenant peut servir de tremplin (Moore, 1996 ; Causa, 1996) dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

e. Activité 5: exploiter les proverbes en classe de FLE

Pour cette activité, nous avons choisi de proposer des activités à partir des proverbes; c'est indéniablement l'un des points les plus intéressants dans le travail sur la compétence interculturelle. Nous tenons à signaler que nous nous sommes référée aux activités proposées par Ammouden A., dans son mémoire de Magister (2006), concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE :

«(les) proverbes contribuent à dissiper le sentiment de rejet, les conflits et les préjugés issus des différences culturelles, mieux encore, à faire de ces différences une source d'enrichissement mutuel, c'est-à-dire un moyen de développer la compétence interculturelle». (Ammouden A., 2009).

Cette proposition d'activité vise à constater certains faits culturels similaires relatifs aux deux cultures: kabyle et française. Nous tenons à rappeler que nous nous basons dans notre étude sur les deux niveaux: morphologique et syntaxique. Nous allons à présent introduire les proverbes que nous avons choisis pour cette activité:

Ayn i-dergen yef tiṭ i-derg yef ul

Loin des yeux, loin du cœur

Adaɛmamac gtmurt ideryalen d sseltan

Au royaume des aveugles le borgne est roi

Ssuq sbeḥ

La vie appartient à ceux qui lèvent tôt

Ur teffey ssadaqa irebḥen alama yerwa lqrib y-estaḥqen

Charité bien ordonné commence par soi

Timiqit stmiqit assa ingi wassif

Les petits ruisseaux font les grandes rivières

La consigne de cette activité comprend plusieurs étapes:

- 1- L'enseignant désigne d'un côté un apprenant à qui, il va remettre la liste des proverbes en kabyle, et d'un autre côté il va désigner un groupe de quatre à cinq apprenants à qui, il va remettre une autre liste des proverbes en français, en sachant que chaque proverbe en kabyle a son équivalent dans la liste en français;
- 2- L'enseignant demande aux apprenants de bien observer les proverbes et d'essayer de repérer le sens que peut véhiculer chacun des proverbes ;
- 3- Delà, l'enseignant va demander à l'apprenant de lire, à haute voix, l'un des proverbes en kabyle (un autre apprenant passe au tableau pour noter le proverbe) ;

- 4- Après quelques minutes de réflexion les éléments du groupe vont désigner un orateur pour lire à haut l'équivalent du proverbe en français et ainsi de suite ;
- 5- L'enseignant demande aux autres apprenants de l'assistance de bien observer la réponses données par le groupe et qui sont notées sur le tableau ;

Une fois l'activité terminée, on aura une liste des proverbes en kabyle d'un côté et leurs équivalents en français de l'autre côté, c'est là qu'intervient l'enseignant pour demander aux apprenants de l'assistance de donner leurs avis, ils doivent donc intervenir individuellement pour évaluer et éventuellement déceler les erreurs d'équivalence comises par les membres du groupe.

Cette activité va permettre aux apprenants de constater que, contrairement à d'autres, certains proverbes présentent des similitudes que ce soit au niveau des termes choisis ou de la structure syntaxique. Ce qui permet de mieux repérer les proverbes en langue maternelle et leur équivalent en langue cible. Cette activité a comme avantage de faire participer tout les membres du groupes

« L'apprentissage des proverbes(...) n'a pas réussi à se frayer une place dans l'enseignement du français. L'aspect ludique de cette activité va sans doute motiver l'apprenant » (idem).

Mais aussi d'enseigner des liens culturels communs aux deux sociétés: kabyle et français, et de travailler la langue en repérant certaines structures syntaxiques communes ou différentes entre les deux systèmes.

L'enseignant aura pour mission de guider les apprenants et de mieux gérer le contexte de classe tout en veillant à ce que tous les apprenants participent à cette activité.

f. Activité 6: la grammaire à partir de proverbes bilingues

L'enseignant peut suggérer à partir des mêmes proverbes de travailler la langue et plus particulièrement la grammaire.

Pour cette activité, l'enseignant va remettre la liste des proverbes en kabyle avec leur équivalent en français. Il demande aux apprenants de repérer les proverbes qui présentent certains points communs au niveau des termes choisis et de la structure syntaxique. À partir de ces proverbes, l'enseignant va proposer aux apprenants des activités qui concernent la grammaire par exemple: ils leur sera demandé de repérer la catégorie grammaticale de chaque partie du discours des proverbes qui présentent des similitudes et d'étudier ainsi leurs structures syntaxiques:

Ayn i-dergen yef tiɣ i-derg yef ul

Loin des yeux loin du coeur

Il convient d'exploiter ces deux proverbes et de suggérer aux apprenants d'effectuer une analyse contrastive, ce qui va permettre de constater d'emblée que dans la version kabyle du proverbe, la phrase est verbale tandis qu'en français, la phrase est nominale.

Nous pouvons ainsi demander aux apprenants de traduire autrement la phrase du kabyle vers le français. On obtiendra alors comme proposition *ce qui est loin de l'oeil est loin du coeur*, ce qui nous donne une phrase grammaticalement et sémantiquement correcte, mais dont l'effet sentencieux est moindre comparée à la formule figée du proverbe: « *Les mots, même s'ils*

peuvent être traités comme équivalents, ne donnent pas le même effet qu'ils ont dans la langue de départ » (I. Marzouk, 2013).

Nous pouvons enchaîner par faire prendre conscience que le schéma de l'expression figée d'une langue donnée s'éloigne parfois du schéma ordinaire (S+V+C) justement pour produire cet effet. C'est dire que la traduction du kabyle vers le français a attribué un tout autre au sens en français. À l'occasion, on peut faire découvrir que les poètes aussi se permettent parfois de s'écarter des normes de leur langue d'expression, quand ils recourent aux licences poétiques. Les licences poétiques ne sont pas considérées comme étant des fautes lorsqu'elles produisent des effets poétiques.

Autre proverbe qu'on peut exploiter en classe de FLE:

Adeemamac g tmurt ideryalen d sselṭan

Au royaume des aveugles, le borgne est roi

Ces objets linguistiques qui appartiennent à deux langues différentes constituent un exemple où s'opère une similitude au niveau sémantique, mais entre lesquels des divergences demeurent au niveau syntaxique, sans compter que le mot "*adeemamac*" (malvoyant) n'est pas l'équivalent parfait du mot "*borgne*" (aferḍi n tiṭ ; bu yiwet n tiṭ).

Il s'agit donc ainsi d'observer les deux structures distinctement, de manière comparative terme à terme (place du sujet, du verbe, du complément ; relations qui s'établissent entre les éléments), et non seulement les proverbes en tant que tels (du point de vue thématique, séantique, etc.), en vue de présenter une activité qui porte sur l'étude du fonctionnement métalinguistique des deux langues.

g. Activité 7: Une tâche à partir des proverbes

Enfin comme tâche, l'enseignant peut demander aux apprenants de recueillir des proverbes auprès des membres de l'entourage: parents, voisins, habitants du village ou d'exploiter d'autres sources : livre, internet etc.,. et de chercher leur équivalent, par exemple en arabe et français et même en anglais. L'apprenant peut tenter de définir leur similitudes ou ressemblances au niveau grammatical. Ce qui lui permet d'investir leur compétence plurilingue pour réaliser cette tâche, et une fois terminé, l'apprenant aura la possibilité de constater par exemple qu'un même proverbe varie selon des régions. Cette tâche pourrait faire l'objet d'un projet et éventuellement proposée au journal du lycée.

En parlant de la syntaxe des proverbes, on est amené à évoquer les licences poétiques dans les deux langues, occasion d'apprendre des proverbes et des vers de poèmes dans chacune des deux langues et de confronter les usages des particularités syntaxiques, sémantiques et poétiques des figements de langue et des licences poétiques.

Conclusion

L'étude comparative et syntaxique peut aider (l'apprenant) à (faire) acquérir des compétences interculturelles dans ce contexte, à travers l'exploitation de plusieurs types d'activités. Cela peut donner à l'enseignant une inspiration afin de suggérer des activités riches, variées, ludiques et tirées des documents authentiques, comme nous l'avons proposé dans ce chapitre. Ces activités permettent d'investir la compétence plurilingue et de recourir à la langue maternelle, afin de faire valoir les faits linguistiques entre les deux systèmes. À ce propos, l'enseignant peut exploiter la compétence des apprenants en d'autres langues, telles que l'arabe algérien, l'arabe classique et pourquoi pas l'anglais.

Conclusion générale

Notre étude s'inscrit dans une démarche sociodidactique qui part de la réalité sociolinguistique, en vue d'envisager des perspectives didactiques adéquates. Nous nous sommes intéressée à la question de la coexistence de plusieurs langues et notamment aux éventuelles implications didactiques de leur coexistence dans des situations d'enseignement/apprentissage du FLE, dans le contexte algérien.

Nous sommes ainsi partie du constat que le contact de langues entraîne des phénomènes sociolangagiers comme les interférences codiques. Cela a nécessité une analyse comparative entre deux langues en contact : le kabyle comme langue maternelle et le français comme langue étrangère, en vue de mieux expliquer certains phénomènes de transfert positif et d'interférences.

L'analyse contrastive entre les deux systèmes est, en effet, en mesure d'expliquer l'influence de la langue maternelle: le kabyle, dans des situations d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En nous basant sur la célèbre dichotomie saussurienne, nous avons procédé à l'analyse de certains éléments au niveau de la « langue », puis au niveau de la parole, grâce à l'étude des différentes parties du discours. Nous avons aussi exploité dans notre analyse des travaux ayant abordé l'étude de la grammaire des deux systèmes: *Grammaire du berbère contemporain : morphologie* 1995 ; *syntaxe* 1996 de K., Naït-Zerrad, et l'étude faite sur *le code switching en Kabylie* de F., Benmokhtar, 2014. Nous nous sommes référée aussi à *Littré Grammaire*, 2009, pour le système linguistique français de R., Eluerd.

Cette analyse contrastive nous a permis de repérer certains éléments convergents au niveau morphologique, comme la formation des noms féminins sur la base des noms masculins ou encore les pluriels invariables ; mais aussi d'autres éléments divergents comme les temps verbaux, le genre qui est souvent source d'interférence dans certains cas où le nom commence

par une voyelle, est précédé d'un article défini et élidé. Au niveau syntaxique aussi, certains faits présentent des similitudes comme dans la description de certaines conjonctions et de ce qu'elles introduisent dans des phrases complexes ; tandis que d'autres phénomènes présentent des divergences, comme l'emplacement des déterminants dans des énoncés relevant des deux langues.

Nous avons pu explorer le volet didactique afin de proposer quelques perspectives en définissant d'emblée le champ d'étude dans lequel nous nous situons, à savoir la sociodidactique, comme nous avons suggéré de définir les approches convergente, intégrée et comparée, et l'approche curriculaire adoptée en Algérie, et dans lesquelles s'inscrivent les activités suggérées. Nous avons évoqué à ce sujet certains principes de base auxquels l'enseignant peut se référer lors l'élaboration des outils didactiques fondés sur la logique de la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage ; qui impliquent, entre autres, les interactions en classe, l'exploitation des documents authentiques, ainsi que la dimension sociale et coopérative dans des situations d'enseignement du FLE et des langues étrangères en général.

Cela nous a conduit à retenir que la langue maternelle occupe une place considérable dans l'apprentissage d'une langue étrangère et le fait de la renier ne constitue guère une solution. En effet, la didactique d'aujourd'hui retenir que l'apprenant est amené à faire appel à sa langue d'origine, consciemment ou inconsciemment (Alkhatib, 2011).

L'apprentissage d'une autre langue s'établit sur la base de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà acquise par l'apprenant et dont il puise les connaissances linguistiques et socioculturelles. A ce niveau, il n'est pas étonnant de constater que l'apprenant recourt ou exprime un besoin de recourir à sa langue maternelle :

Conclusion générale

« Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression » (Poth,1988 cité par Traoré, 2001 :04).

Au terme de notre étude, et compte tenu des conclusions que nous avons tirées, quelques propositions et perspectives se dégagent dont les plus significatives sont, à notre sens, les suivantes :

- Développer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et ce, en vue d'instaurer des compétences plurilingues et pluriculturelles en tenant compte des apports de l'approche convergente et comparée ;
- Améliorer les contenus méthodologiques concernant l'enseignement de la langue française pour permettre réellement de faire de cette langue un moyen d'instruction et d'accès à la recherche scientifique et technique ;
- Accorder une place importante à la pédagogie de l'erreur et faire de cette dernière un indice permettant l'amélioration de l'acte d'enseigner/apprendre ;
- Résoudre les questions liées à la problématique des langues au sein de l'école pour permettre une meilleure prise en charge des répertoires linguistiques de l'apprenant et favoriser la dimension interculturelle dans le système éducatif algérien. Tout cela rendra possible aussi une approche spiralaire³⁷ de l'enseignement des langues et cultures à l'école en Algérie.

Nous souhaitons que notre travail contribue à rapprocher davantage les langues, et de là si nous osons l'espérer leurs usagers, et à tirer profit de leur coexistence.

³⁷ Pour que l'enseignement d'une langue puisse profiter chez l'apprenant à l'apprentissage d'autres langues.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- ALBY S., « Alternances et mélanges codiques » in *sociolinguistique du contact. dictionnaire des termes et des concepts*, éditions, Lyon, p. 43-70.
- ALKHATIB M., (2011), « Qui domine .. La langue ou l'identité ?, Aspect psycholinguistique » http://litere.univovidius.ro/Anale/11_volumul_XXII_2011_1/02_linguistics/01_Mohammed%20Alkhatib.pdf consulté le 11/11/2014.
- AMEUR M., (2009), Aménagement linguistique de l'amazighe : pour une approche polynomique *Asinag*, 3, 2009, p. 75-88 IRCAM http://www.ircam.ma/doc/revueasing/meftaha_ameur_asinag03fr.pdf consulté le 05/05/2015.
- AMMOUDEN A.,(2009), « Interculturalité enjeux pour les pays du sud », colloque international 19-20/11/2008 actes ed ieeps université de Bejaïa .
- AMMOUDEN A.,(2006), « L'enseignement/apprentissage de la grammaire :les principes des approches communicatives en 3.A.S. », Mémoire de Magistère, opt : didactique des langues et des textes, , université A .Mira, Bejaïa.
- AMMOUDEN M.,(2012), « L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée », Thèse de doctorat, opt : didactique des langues et des textes, université A.Mira ,Bejaïa.
- AOUNI T, (2013),« L'impact des interférences de l'arabe sur les activités de l'écrit en FLE et leurs remédiassions en classe de première année moyenne », Mémoire de Master, opt : didactique, , université A .Mira, Bejaïa.

Références bibliographiques

- AREF Doukkala Abda : « Table ronde sur la didactique convergente » Publié dans Libération le 19 - 02 - 2011 <http://www.maghress.com/fr/liberation/17191>. consulté le 04/06/2015.
- AREZKI A., (2008), « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien ». in le français en Afrique. No 28. CNRS pp.21-30 ,
- ASSELAH-RAHAL S. & MEFIDENE T.,(2008), « environnement graphique et politique linguistique en Algérie »in *Langues dominantes, Langues dominées*, Publications Universitaires de Rouen et du Havre ,p.245-268.
- ASSELAH-RAHAL S., & BLANCHET Ph., « Contacts de langues et didactique des langues» *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique* ed. Editions Modulaires Européennes Harnet.
- ASSELAH-RAHAL S., (2001), «La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? » , http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm consulté le 05/10/2014.
- ASSELAH-RAHAL, MÉFIDÈNE, ZABOOT.,(2007), «le contexte sociolinguistique algérie» in *plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie.Rôles du français en contexte didactique*,ed. Editions Modulaires Européennes Harnet .
- ASSYAKH S., (2014), « Analyse sociolinguistique et contrastive des erreurs interférentielles des étudiants de l'université de Bejaïa : Cas du département des mines et de géologie », Mémoire de Master opt : sciences du langage , université A .Mira, Bejaïa.
- BEACCO J-C., & BRYAM M., (2007), «Éducation plurilingue et pluriculturelle ». *Conseil de l'Europe*,

Références bibliographiques

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../EducPlurInter-Projet_fr.doc
consulté le 02/04/2015.

BEDDADI A.,(2013), « Plurilinguisme algérien : entre compétition de langues arabisation et enjeux interculturels et identitaires .Cas des étudiants de l'université de Bejaia », Mémoire de Master opt : sciences du langage université A. Mira, Bejaïa.

BEKTACHE M.,(2013), « représentations sociolinguistiques et dénomination des dialectes berbères en Algérie », *Studii de gramatică contrastivă studiidegramaticacontrastiva.info/?page_id=242*.consulté le 11/11/2014.

BELAHSENE L.,(2005),« L'expression de la conjecture : une analyse contrastive français/berbère (kabyle) » in *Corela :cognition, représentation, langage , _Colloque AFLS* <http://corela.revues.org/1097> consulté le 02/12/2014.

BELLOUCHE A.,(2009), « L'apprentissage du français en contexte plurilingue en Algérie, de la sociolinguistique à la didactique : le cas des enfants berbérophones », *RUSCA*, Université Grenoble III. <http://www.msh-m.fr/La-Recherche/Les-Ecoles-Doctorales/Rusca/Rusca-Langues-Litteratures/Colloque-2008-Enfance-et/Articles,268/L-apprentissage-du-francais-en> consulté le 12/11/2014.

BENAZOUZ N.,(2011), Politique linguistique en Algérie Arabisation et francophonie, université Mohamed Kheider Biskra. http://fll.univ-biskra.dz/images/benazzouz_hamel/Article%20%20politique%20linguistique%202011.pdf consulté le 02/12/2014.

BENHOUHOU N., & YERMECHE O., (2013), « L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte

Références bibliographiques

- plurilingue », in *Synergies Algérie* n°18-p. 17-38
gerflint.fr/Base/Algerie18/article1_Nabila_Benhouhou.pdf consulté le
02/12/2015.
- BENHOUBOU N., et BLANCHET P.,(2007), « Analyse des instructions officielles et programmes concernant l'enseignement des langues en Algérie »in : *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique* ed. Editions Modulaires Européennes. Harnet.
- BENMOKHTAR F., (2014), *étude du code switching en Kabylie*, éd: Tira, Bejaïa.
- BLAÏCHE L.,(2013), «l'impact du recours à la langue maternelle chez les élèves de la 5^{ème} année primaire de Tizi-Ouzou », Mémoire de Master, opt :didactique, université A.MIRA de Bejaia.
- BORG S.,(2001), *La notion de progression*, Paris : Didier, coll. Studio didactique.
- BROHY C., & MOORE D., (2013) «Identités plurilingues et pluriculturelles» in *sociolinguistique du contact. dictionnaire des termes et des concepts*,ens éditions, Lyon, p. 289-316.
- CALVET L.J., (1993), *La sociolinguistique*, PUF, France, Coll. « Que sais-je ?».
- CALVET L.J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CAUSA M., (1996), « *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant* », in *Les Carnets du Cediscor*, n°4, [En ligne], <http://cediscor.revues.org/404> consulté le 18/09/2014.
- CHAKER S.,(1989), *Berebères d'aujourd'hui*, Paris l'harmattan/imazighen Ass-a/Alger Bouchène.

Références bibliographiques

CHARAUDEAU P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

COSTE D., MOORE D., & ZARATE G., (2009), Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *Conseil de l'Europe*.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf consulté le 02/04/2015.

COURTILLON J. (1989), « La grammaire sémantique dans l'approche communicative »: *Le Français dans le monde - Recherches et applications : Et la grammaire...*

CPLL, (2012), « Didactique convergente de l'arabe et du français ». (*Radic*)
<http://www.cpll-lb.org/SubPage.aspx?id=cfa7e0e4-e2e4-43cc-afbec658c60d964c> Consulté le 19/05/2015.

DABÈNE L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DAFF M., (2011), « esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingues francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal » in *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne n° 18*. p. 34-44. glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_03daff.pdf consulté le 05/05/2015.

DEBYSER, (1970), « La linguistique contrastive et les interférences » in *langue française* N°8, pp31-61 http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LulvLahM7LMJ:https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/37431/DEBYSER_LC_et_interf_rences.PDF+&cd=1&hl=fr&ct=clnk. Consulté le 12/11/2014.

Références bibliographiques

DESOUTTER C., Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? Université de Bergame.
<http://gerflint.fr/Base/Italie2/desoutter.pdf> consulté le 23/03/2015.

DRIDI M, (2009), « Arabe classique, arabe Moderne, arabes dialectaux: une situation linguistique multidiglossique », *Al Athr* N° 8 : revue des lettres et langues, université KASDI MARBAH, Ouargla.
<http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6591/1/T0830.pdf> consulté le 11/11/2014.

DUCROT O., & TODOROV T., (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, éd Points, France .

ELIMAM A., (2006), « L'exception linguistique en didactique » éd. Dar El Gharb.

ELUERD R.,(2009), *Littré Grammaire. Toutes les règles essentielles pour un usage quotidien*, Paris, éd. Garnier,.

FERGUSON C., (1959), « Diglossia », *Word* 15, p. 325-340.

GAJO L., & PY B., « Bilinguisme et plurilinguisme » in *sociolinguistique du contact. dictionnaire des termes et des concepts*, éditions, Lyon, p 71-94 .

GUEUNIER N., (1997), « Représentations linguistiques » in *sociolinguistique. Concept de base*. Madraga, Liège, pp.246-252.

Guide théorique. CIAVER. Belgique.

GUMPERZ, J., 1989. *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris: L'Harmattan.

HAMERS, J. F., BLANC, M. (1984), *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, , Bruxelles.

Références bibliographiques

- HOLEC, (1990), « *Des documents authentiques pour quoi faire ?* », *mélanges pédagogiques*, www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf. consulté le 02/06/2015.
- LAROUSSE F., (2006), « La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme » DYALANG FRE 2787 CNRS, Université de Rouen.
http://www.researchgate.net/publication/238658588_La_problématique_du_plurilinguisme_et_du_pluriculturalisme consulté le 23/03/2015.
- MACKEY W., 1976, *Bilinguisme et contacte des langues*, Klincksieck, Paris.
- MANZANO F., (2006), berbères, berbéricité :noms, territoires, identités. Considérations anthropologiques, lexicologiques et onomastiques en suivant germaine tillion (2000) et quelques autres, *Cahiers de sociolinguistique*, 11 (2006) p. 175 à 214. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00351800/document> consulté le 23/04/2015.
- MARZOUK I-M., (2013), « Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE », Thèse de doctorat, université Paul Valéry, Montpellier III _a Bahreïn III, 2013. French. <NNT : 2013MON30044 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00958833/document> consulté le 10/06/2015.
- MAURER B., (2010) « Réponse à Daniel Coste. Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes, Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, http://acedle.org/IMG/pdf/Maurer_Cahiers-Acedle_7-1.pdf. consulté le 06/05/2015.

Références bibliographiques

- MEKSEM Z.,(2007) « Pour sociodidactique de la langue Amazigh :approche textuelle »,UFR sciences du langage, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble III.
- MILED, M. (2008), « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue: l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb ». *In Plurilinguismes et enseignement*, Coordination de P. Martinez, D. Moore et V. Spaëth. Riveneuve Editions.
- MOORE D. & CASTELLOTI V., (2002), « représentations sociales des langues et enseignements », *in Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*
<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
consulté le 18/09/2014.
- MOORE D., (1996) « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *in Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, [En ligne], <http://aile.revues.org/4912> consulté le 18/09/2014.
- MORSLY D.,(2011), « Enseigner la variation, L'exemple de tamazight en Algérie », *in Diversité* n° 164, CNDP-CRDP, p. 146-151.
<http://iremam.cnrs.fr/spip.php?article1033>. consulté le 02/12/2014.
- NAÏT-ZERRAD K.,(1995), *Grammaire du berbère contemporain (kabyle). I-Morphologie*, éd. ENAG, Alger.
- NAÏT-ZERRAD K.,(1996), *Grammaire du berbère contemporain (kabyle). II-syntaxe*, éd. ENAG, Alger.
- RIEUNIER A., (2000) *Préparer un cours Tome1 : Applications théoriques*, Paris, ESF, Col. Pédagogies.

Références bibliographiques

RILEY Ph., (2003), « le « linguisme » -multi-poly-pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques » *in français dans le monde*, CRAPEL (centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues). Université Nancy 2, France.

SAADI D.,(1995), « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues. » *In: Linx*, n°33, Situations du français. pp. 129-133. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397 consulté le 05/05/2015

SADER OIF, 2015<http://www.sader-oif.org/>

SADI N.,(2013) « Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université » *in Synergies Algérie n°18*, p. 211-219. gerflint.fr/Base/Algerie18/Varia3_Nabil_Sadi.pdf consulté le 02/04/2015.

SEBAA R., (2002), *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Dar el Gharb, Oran.

TATAH N.,(2013), « La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie » *in : multilinguales n° 1*, LAILEMM,université A.Mira, Bejaïa.

TRAORE S.,2001 ,« La pédagogie convergente: son expérimentation au mali et son impact sur le système éducatif », *in : monographies in no d a t a – 6*. unesco: bureau international d'éducation <https://books.google.dz/books?id=FIMzSwAACAAJ&dq=samba+traoré,«+La+pédagogie+convergente:+son+expérimentation> consulté le 11/11/2014.

VYGOTSKI L., (1985),*Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales.

WAMBACH M., (1995), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Guide théorique, Ciaver.

Références bibliographiques

YACINE T., 1990, *Poésie berbère et identité. Qasi Udifella, héraut des At Sidi Braham*, éd : Bouchene Awal. Alger.

Table des matières

Introduction générale	5
Chapitre 1 : Problématique.....	9
Introduction.....	10
1.1 . Des caractéristiques du contexte de l'étude	10
1.1.1. La coexistences des langues.....	10
a. Le berbère et ses variétés	11
b. L'arabe et ses variétés	14
c. Le français	16
d. L'anglais.....	17
1.1.2. L'enseignement du français en Algérie	18
1.2. De la linguistique et didactique des contextes mulilingues.....	19
1.2.1. Représentations sociolinguistiques.....	20
1.2.2. Contact des langues	21
1.2.3. La langue maternelle.....	21
1.2.4. Bilinguisme.....	22
1.2.5. Plurilinguisme.....	22
1.2.6. Diglossie.....	24
1.2.7. Alternances codiques	25
1.2.8. Les interférences codiques	26
1.2.9. Compétence plurilingue	27
1.2.10. La langue maternelle dans l'histoire de l'enseignement	28
1.3. De la théorie de la grammaire	29
1.3.1. La morphologie	31
1.3.2. La syntaxe.....	30
1.3.3. De l'histoire de l'enseignement de la grammaire	30
1.4. Questions de recherche	32
1.5. Hypothèses	33
1.5.1. Aspects sociolinguistiques	33

1.5.2. Aspects didactiques.....	35
1.6. Indications méthodologiques.....	39
Conclusion	39
Chapitre 02 : Analyse comparative de faits morphologiques et syntaxiques .	41
Introduction.....	42
2.1. Analyse contrastive au niveau de la langue	42
2.1.1. Les faits de morphologie.....	43
2.1.1.1. Les articles.....	43
2.1.1.2. Le genre.....	43
a. Le genre en français	43
b. Le genre en kabyle	44
2.1.1.3. Le nombre	44
a. Le pluriel en français	44
b. Le pluriel en kabyle	44
c. Les différentes formes du pluriel en français.....	45
2.1.1.4. Les verbes.....	47
a. Les verbes en français.....	47
b. Les verbes en kabyle.....	47
c. La conjugaison en français.....	47
d. La conjugaison en kabyle.....	48
2.1.2. Les faits de syntaxe.....	50
2.1.2.1. Les déterminants démonstratifs	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2.2. Les déterminants possessifs.....	50
2.1.2.3. Les adjectifs	50
2.1.2.4. La coordination	51
a. Éléments convergeants.....	51
b. Éléments divergents	52
2.1.2.5. La subordination.....	52

a. Proposition subordonnée complétive	52
b. Propositions circonstancielles	53
2.1.2.6. La juxtaposition.....	53
2.2. L'analyse contrastive au niveau de la parole	54
2.2.1. Analyse comparative, Texte 1 « Le type explicatif ».....	54
2.2.1.1. Les faits de morphologie.....	55
a. Les verbes.....	55
b. Le genre.....	57
c. Le nombre.....	57
d. Les déterminants possessifs	57
e. Les pronoms indéfinis.....	58
f. Les substituts lexicaux	58
2.2.1.2. Faits de syntaxe	58
a. Les déterminants démonstratifs.....	59
b. Les adjectifs qualificatifs	59
c. Les phrases	59
2.2.1.3. Les emprunts	60
2.2.2. Analyse comparative : Texte 2 « Type conversationnel »	61
2.2.2.1. Les faits de morphologie.....	61
a. Les verbes.....	62
b. Les déterminants démonstratifs.....	62
c. Les adverbes	63
d. Le nombre.....	64
e. Les pronoms	64
2.2.2.2. Les faits de syntaxe.....	65
a. Les locutions.....	65
b. Les phrases	65
2.2.2.3. Les emprunts	66

2.2.3. Analyse comparative : Texte 3 « Le type rhétorique »	66
2.2.3.1. Les faits de morphologie.....	67
a. Les verbes.....	67
b. Les personnes	68
c. Les sujets	68
d. Les présentatifs	69
e. Le nombre.....	69
2.2.3.2. Les faits de syntaxe.....	69
a. Les adjectifs indéfinis	70
b. Les conjonctions	70
c. Les prépositions	70
d. Les syntagmes verbaux	71
e. Les adverbes	72
f. Les phrases	72
2.2.3.3. Les figures de style	73
2.3. Synthèse globale	73
Conclusion	75
Chapitre 03 : Propositions didactiques	76
Introduction.....	77
3.1. La sociodidactique : de la sociolinguistique à la didactique.....	77
3.2. La didactique intégrée et convergente des langues	79
3.2.1. Naissance et évolution de la didactique convergente.....	79
3.2.2. Les fondements et objectifs de la didactique convergente	83
3.3. L’approche curriculaire en Algérie.....	84
3.4. Propositions d’activités	85
3.3.1. Fondements des centrations sur l’apprenant et sur l’apprentissage	85
3.3.2. Exemples d’activités.....	87
a. Activité 1 : l’étude du genre à partir de deux langues.....	87

Table des matières

b. Activité 2: repérage des équivalences entre les deux langues	88
c. Activité 3 : traduction du kabyle vers le français.....	89
d. Activité 4 : style direct et style indirect	91
e. Activité 5: exploiter les proverbes en classe de FLE	94
f. Activité 6: la grammaire à partir de proverbes bilingues	97
g. Activité 7: Une tâche à partir des proverbes	98
Conclusion	99
Conclusion générale	100
Références bibliographiques.....	104
Table des matières.....	115