

La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens

The contrastive approach : an opportunity to predict and explain the defective linguistic achievements of Tunisian learners

Lassaad KALAI
Institut Supérieur des Langues de Nabeul
Université de Carthage/ Tunisie
Laboratoire de recherche: *Langues, Discours et Cultures* (LR11ES37)

Lassaadka2016@gmail.com

Reçu: 08/18/2023, **Accepté:** 21/08/2023, **Publié:** 20/10/ 2023

Résumé

Dans ce travail, nous nous inscrivons dans une mouvance de prise en compte du contexte dans le domaine didactique pour présenter une réflexion considérant la démarche contrastive comme une forme de contextualisation. L'objet de cette réflexion est donc de mener une étude sur une orientation qui prend appui sur la comparaison de faits linguistiques dans deux langues, l'arabe et le français, éclairant les difficultés des apprenants qui sont condamnés à faire passer toute donnée nouvelle par le crible des informations qu'ils ont déjà organisées. Cette orientation part du connu ou de l'acquis chez l'élève. Ainsi, l'un des terrains d'action de l'enseignant de langue consiste à renforcer les transferts et à relever les interférences en prenant appui sur le répertoire cognitif, langagier et culturel en langue arabe de l'apprenant. L'expérience grammaticale ou culturelle déjà intériorisée en L1 peut aussi servir de repère de construction d'une progression d'apprentissage aussi bien pour l'élaborateur d'un manuel que pour l'enseignant. La langue maternelle constitue le fondement psychomoteur et affectif déterminant de la personnalité de l'apprenant sur laquelle l'enseignant en langue étrangère peut prendre appui.

Mots-clés: démarche - contrastive - contexte-contextualisation - interférences

Abstract : In this work, we take into account the context in the field of teaching in order to present a reflection that considers the contrastive approach as a form of contextualization. The purpose of this reflection is therefore to conduct a study on an orientation based on the comparison of linguistic facts in two languages, Arabic

La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens

and French, The aim is to clarify the difficulties faced by learners who are forced to sift through any new information they have already organised. This orientation starts from the known or acquired knowledge in the student. Thus, one of the fields of action of the language teacher is to strengthen the transfers and to note the interferences by relying on the cognitive, linguistic and cultural repertoire in Arabic language of the learner. The grammatical or cultural experience already internalized in L1 can also serve as a benchmark for building a learning progression for both the developer of a textbook and the teacher. The mother tongue constitutes the psychomotor and affective foundation determining the personality of the learner on which the foreign language teacher can rely.

Keywords: approach- contrastive- context- contextualization- interferences

ملخص

:

الهدف من هذه الورقة هو إجراء دراسة حول التوجه الذي يقوم على مقارنة الحقائق اللغوية في لغتين ، العربية والفرنسية ، وإلقاء الضوء على الصعوبات التي يواجهها المتعلمون المحكوم عليهم بتمرير أي بيانات جديدة عبر الغربال من المعلومات التي نظموا بالفعل. ينطلق هذا التوجه مما هو معروف أو مكتسب لدى الطالب وبالتالي ، فإن أحد مجالات عمل مدرس اللغة يتمثل في تعزيز عمليات النقل ورفع التداخل من خلال الاعتماد على الذخيرة المعرفية واللغوية والثقافية في اللغة العربية للمتعلم. يمكن أيضًا أن تكون التجربة النحوية أو الثقافية التي تم استيعابها بالفعل في اللغة الأولى بمثابة معيار لبناء تقدم في التعلم لكل من مطور الكتاب المدرسي والمعلم. تشكل اللغة الأم الأساس النفسي الحركي والعاطفي الحاسم لشخصية المتعلم والتي يمكن لمعلم اللغة الأجنبية الارتكاز عليها.

الكلمات المفتاحية : مقارنة - مقارنة - سياق - السياقية - التداخل

Pour citer cet article :

KALAI, Lassaad, (2023), La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 282-297. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

MARTIN, Justine, SOLTANI, El-Mehdi et YAO, Jean-Marc Yao, (2023), Numéro -Spécial- Varia-, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 580p. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Introduction

Dans le champ de la didactique des langues, les notions de contexte, de contextualisation, de démarche contrastive occupent une place centrale ; ces notions reviennent sans cesse dans les travaux de recherche et témoignent actuellement d'un regain d'intérêt de la part des linguistes et didacticiens, notamment Miled 2005, 2010a ; Castellotti, 2014 ; Castellotti & Moore, 2008 ; Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), 2011, entre autres.

Dans le même ordre d'idées, « l'expérience et la réflexion nous ont prouvé que les traces laissées par la langue maternelle sont réelles, profondes et durables. » (Lorian, 1966 : 13) C'est sur cette idée que nous nous basons pour présenter une réflexion s'inscrivant dans une mouvance actuelle qui procède à l'étude des contacts des langues et les enjeux qui en découlent. En effet, dans le contexte tunisien, en tant que se déroulant sur un terrain psycholinguistique déjà occupé par la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français, ne peut manquer d'être influencé par la compétence linguistique des élèves en leur langue maternelle, par leurs habitudes langagières en arabe et par la conception qu'ils se font de la structure de leur langue et du langage en général.

0. Une panoplie de recherches et de travaux en linguistique, notamment Frei (1929), Debyser (1971), Brahim (1994), entre autres et en didactique (Miled, 2010a, Dabène, 1992, 1996b) ont manifesté leur intérêt pour la comparaison des langues en présence dans le but de dégager les ressemblances et les divergences et de prendre la mesure des conséquences positives et négatives que peut avoir le contact entre les deux systèmes linguistiques sur le processus d'apprentissage en œuvre.

1. Dans cette réflexion nous resserrons sur les enjeux de cette rencontre en didactique des langues, où la mise en relation de L1 et L2 implique nécessairement une dynamique de questionnements autour du transfert des compétences métalinguistiques chez l'apprenant.

Dans ce contexte, la didactique des langues est amenée à repenser le grand potentiel de l'analyse contrastive et à suggérer de nouvelles orientations (Dabène, 1996b). La contextualisation des méthodes d'enseignement, du contenu et des pratiques enseignantes s'inscrit dans cette orientation. En ancrant le travail contrastif dans un contexte spécifique, nous visons à éclairer l'apprenant sur la distance qui existe entre son propre système et le système-cible. Il en découle que la place accordée à langue première dans l'enseignement/apprentissage est modifiée. Ainsi, « Il ne s'agit alors plus, ainsi que le préconisait Lado (1957), d'éviter la langue maternelle dans

l'acte didactique mais au contraire de la poser comme objet de comparaison avec la langue d'apprentissage ». (Desoutter, 2005 : 121)

1. Le contact des langues et ses enjeux

1.1. Quelques repères théoriques et historiques

2. Dans ce cadre conceptuel, il est pertinent de définir la notion de contact des langues. Ainsi, pour Josiane F. Hamers (1997 : 94), « le contact de langues inclut toutes situations dans lesquelles la présence de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. » Si l'on remonte dans l'histoire, le terrain des contacts des langues est défriché depuis le 19^{ème} siècle. À partir du 19^{ème} siècle, Von Humboldt mettait déjà les langues en relation en les comparant afin de tirer des significations (Leroux, 2006 : 381). Il a tenté de les classer et de les repérer. Un peu plus tard, dans son ouvrage *Languages in contact* (1953), Weinrich a apporté un nouvel éclairage sur le contact des langues. Il a analysé les phénomènes de bilinguisme, d'interférence, de plurilinguisme et de variation linguistique.

3. Ce domaine des contacts des langues s'est étendu jusqu'à la sociolinguistique et la psycholinguistique. Dans ce cadre, la sociolinguistique interactionnelle a porté un intérêt particulier aux interactions plurilingues. Pour ce faire, elle a élaboré des concepts opératoires susceptibles de décrire des situations langagières construites dans le contexte du contact des langues : alternance codique, parler bilingue, répertoire verbal, etc. Dans les domaines de la psycholinguistique et l'acquisition des langues, les notions d'interlangue, de transfert et de stratégie, en rapport avec les situations de contact des langues, ont fait l'objet de plusieurs études et recherches. Mais le domaine qui a le plus tiré profit de ces différents apports conceptuels c'est le domaine de la didactique des langues étrangères qui a transposé les différents concepts dans le champ de l'enseignement des langues étrangères.

1.2. La perspective contrastive

4. La perspective contrastive implique une comparaison entre deux ou plusieurs langues qui se confrontent dans un processus d'apprentissage. Elle met en avant les ressemblances et les divergences entre les langues comparées. Cette orientation envisage la plasticité des frontières linguistiques en fonction du contexte dans lequel se rencontrent les deux langues, à savoir le français et l'arabe pris comme exemples dans cette réflexion. La démarche adoptée est synchronique du moment que l'objectif est de découvrir des régularités théoriques pouvant servir de soubassements pour ouvrir de nouvelles perspectives dans l'enseignement des langues étrangères.

5. Si l'on remonte dans l'histoire, il faut souligner que la linguistique contrastive a vu le jour au cours des années cinquante. Cette naissance était dictée par la nécessité de combler les lacunes constatées dans l'enseignement des langues étrangères. Lado (1957) a essayé d'établir la meilleure manière de remédier à ces lacunes. *Linguistics Across Cultures*, l'œuvre de référence de Lado, est un ouvrage fondamental de cette discipline. Dans cette œuvre, Lado met à la disposition des chercheurs en linguistique un outil nécessaire pour étudier les problèmes grammaticaux et analyser la relation entre la langue et la culture. Cette linguistique contrastive constitue, pour lui, « une méthodologie comparative qui s'applique à l'analyse de deux langues différentes par leurs systèmes phonologiques, leur grammaire, leur lexique, leur écriture ou encore leur culture. » Il insiste sur le fait que c'est « dans la comparaison entre langue maternelle et la langue étrangère que réside la clé des facultés ou des difficultés de l'apprentissage des langues étrangères. » (1957 : 1) Dans la même lignée, Debyser (1970: 31) souligne que

6. la linguistique contrastive dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique » de deux langues et surtout de leurs différences structurales était possible et devait permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée.

1.3. Le point de vue de la didactique

7. Si l'on veut approcher la question du travail contrastif d'un point de vue essentiellement didactique, on peut partir du constat très fréquent selon lequel l'apprenant d'une langue étrangère manifeste des difficultés à appliquer une règle en apprenant la langue étrangère, qu'elle soit d'ordre morphologique, syntaxique, phonologique, lexical, voire culturel. Diverses raisons sont évoquées pouvant expliquer cet échec du transfert de la théorie à la pratique. L'enseignant peut invoquer l'inefficacité de la méthode d'apprentissage de l'apprenant (manque de travail, manque de volonté, manque de motivation, etc.), les déficiences de la méthode (inadéquation du mode de gestion mentale entre ce que propose la méthode et l'approche de l'individu, inadéquation des compétences proposées et des compétences présentes, etc.), le manque de moyens mis à sa disposition par l'institution (manque de temps, déficit d'application, effectif d'apprenants trop lourd, etc.). L'apprenant avance, quant à lui, que la méthode d'enseignement est défailante, que l'enseignant et/ou l'enseignement se révèlent inefficaces, etc. Dans un contexte de contact des langues, la didactique tente de mettre face à face deux langues, une langue source et une

La démarche contrastive : une opportunité pour prévoir et expliquer les réalisations linguistiques défectueuses des apprenants tunisiens

langue cible, dans un processus d'apprentissage. Mais en quoi cette didactique fondée sur le contraste peut-elle aider à identifier le problème?

8. Pour répondre à cette question, nous avançons que le processus d'enseignement/apprentissage dans le domaine des langues ne s'édifie par sur le néant, mais se construit sur un savoir, un savoir-faire et un savoir-être déjà acquis comme l'affirme Labov : « les apprenants ont des profils sociolinguistiques représentatifs de leur communauté en tant que groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue. » (1976: 338) Les nouveaux acquis en une langue étrangère viennent se superposer sur ces acquis antérieurs. Il en résulte que ce contact des langues peut induire une accélération du processus d'enseignement/apprentissage de la nouvelle langue ou freiner ce dernier dans la mesure où ce contact représente une source de dysfonctionnement se manifestant dans des erreurs d'interférences.

9. L'une des orientations choisies pour remédier à ces erreurs est en rapport avec l'analyse contrastive. Il s'agit de repérer les erreurs et de chercher les sources des dysfonctionnements en effectuant un travail contrastif entre les deux systèmes linguistiques en présence.

10. Dans le contexte tunisien, caractérisé par la coexistence de la langue française aux côtés de la langue arabe, les conséquences de cette rencontre sont ressenties tant au niveau du mécanisme interne qu'au niveau superficiel de la langue. Le contact permanent des deux langues est source d'emprunts, d'interférences ou d'autres phénomènes plus complexes. L'expression des locuteurs bilingues trahit leur recours constant aux structures et formes de leur langue d'origine. Ce qui engendre la production des structures et des expressions présentant des écarts par rapport à la langue cible.

11. Au cours de l'apprentissage de la nouvelle langue, notamment le français, l'apprenant tunisien trouve souvent des difficultés à agencer d'une manière différente des acquis antérieurs dans une nouvelle situation de communication. Ainsi, l'apprenant commet des erreurs en plaçant le contenu appris dans un ordre différent ou en le mêlant à des éléments non pertinents ou étrangers sémantiquement à la langue apprise. On parle alors d'interférence, phénomène expliqué par Kannas comme suit : « quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1. » (1994 : 252). Pour Mackey, « l'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et

quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. » (1976 : 414)

12. Pour Hamers (1997 : 178), « l'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent. » Pour sa part, Hagège (1996 : 239) la considère comme « un croisement involontaire entre deux langues. A grande échelle, l'interférence dénote l'acquisition incomplète d'une langue seconde.»

2. Systématisation d'une approche

2.1. Naissance d'une approche

13. L'une des voies permettant un apprentissage des langues étrangères est le comparatisme. Cette démarche n'est certes pas une découverte nouvelle. Plusieurs études menées dans le contexte tunisien (Kalai, 2019, 2022, entre autres) ont mis en relief les différentes opérations de comparaison des langues, notamment le français et l'arabe, menées par les enseignants pour rendre accessible un savoir grammatical en langue française et faciliter son acquisition par les apprenants tunisiens.

14. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est la systématisation de cette approche, décrite par de nombreux ouvrages et articles publiés entre 1945 et 1965 qui tentent de démontrer que les difficultés de l'acquisition d'une langue étrangère proviennent pour la plupart des différences qui séparent deux langues en contact. C'est à cette époque que voit le jour une nouvelle branche de la linguistique appliquée, l'analyse différentielle au Canada ou l'analyse contrastive aux États-Unis. Ces méthodes sont fondées sur l'utilisation pédagogique des contrastes entre les langues. L'analyse contrastive a montré qu'elle est capable de rendre d'incontestables services à l'enseignement des langues étrangères, « même si elle ne peut pas à elle seule constituer une didactique des langues. »(Mackey, 1976 : 26)

15. Le comparatisme, dans le sens de détermination des similitudes et des divergences entre les langues, ne date pas d'aujourd'hui, c'est une méthode traditionnelle en linguistique. Cette méthode a suscité beaucoup d'intérêt au XIX^{ème} siècle en Europe dans ce qu'on appelle « la philologie comparée ». L'objet de cette méthode est d'établir les relations génétiques entre les langues sur la base de leurs correspondances sémantiques ou formelles en vue d'aboutir à leur classification en familles – selon leur développement historique à partir d'une seule et même langue mère. D'un autre côté,

16. la typologie linguistique, fondée essentiellement sur la comparaison des structures morphologiques des langues ou de l'ordre de leurs éléments, a permis d'aboutir à des classifications non génétiques regroupant par exemple le turc et le japonais dans la même catégorie des langues agglutinantes, et l'arabe et le gallois dans la

même classe des langues à ordre VSO(verbe-sujet-objet). (Brahim, 1994 : 24)

2.2. La démarche contrastive dans l'enseignement des langues

17. Il faut attendre les travaux de Fries (1945), au cours du vingtième siècle, pour parler de comparaison des langues dans le cadre de l'enseignement. En effet, « en 1945, FRIES qui est sans doute le linguiste américain qui a le plus fait pour la rencontre entre la linguistique moderne et l'enseignement, a mis en relief la nécessité d'une description comparée de la langue maternelle et de la deuxième langue dans la programmation didactique. » (Brahim, 1994)

18. L'analyse contrastive s'occupe des interférences, ces erreurs qui s'expliquent par la transposition des structures de L1 dans la production de messages en L2. L'apprenant d'une langue étrangère dispose en effet d'éléments qui font écran entre ce qu'il veut exprimer et les moyens dont il dispose à cet effet. En isolant les zones d'une L2, les plus difficilement acquises par un locuteur de L1, l'enseignant a la possibilité d'organiser le matériel didactique en fonction des erreurs générales observées dans les performances des apprenants. Ainsi, en retenant surtout les dissemblances entre les langues, l'analyse contrastive constitue un moyen d'aider à résoudre, même si ce n'est que partiellement, les problèmes concrets de l'enseignement grâce à l'élaboration d'une grammaire pédagogique et à l'organisation du matériel pédagogique.

2.3. Pourquoi recourir à un travail contrastif ?

19. Des chercheurs en didactique du français (Miled, 2010a, Dabène, 1992, Cavalli, 1994, entre autres) ont porté un intérêt particulier au travail contrastif. De son côté, le linguiste tunisien (Brahim, 1994 : 84) a analysé les erreurs des apprenants tunisiens dans le cadre d'une démarche contrastive et il a dressé cinq postulats de base qui sont à la base d'une démarche contrastive :

-La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent principalement ou totalement des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles ;

-La comparaison des systèmes des deux langues est nécessaire pour prédire les difficultés et les erreurs qui se produisent durant l'apprentissage ;

-Le contenu de l'enseignement linguistique peut-être établi à partir de la comparaison des deux langues ;

-Chaque langue peut avoir un ordre syntaxique spécifique : la structure de la phrase française simple est constituée de deux groupes

essentiels GNS et GV, alors que la phrase en arabe s'organise selon l'ordre GV/GNS ;

-L'opportunité de recourir à la traduction au cours de la séquence d'apprentissage.

20. Suite aux travaux des chercheurs sur la démarche contrastive, des travaux sur l'analyse des erreurs ont frayé leur chemin. Ainsi, le domaine de l'analyse des erreurs a fait l'objet de plusieurs études et recherches qui ont touché un éventail très large de thèmes et de méthodes d'investigation. Les contours de la notion même de l'erreur deviennent imprécis. En effet, les variétés des erreurs commises par les apprenants ont constitué un centre d'intérêt non négligeable pour diverses disciplines telles que la psychologie, la linguistique, la pédagogie des langues et surtout la didactique des langues.

21. Dans le domaine de la linguistique, on doit beaucoup aux travaux de Frei qui ont étudié le rôle des « fautes » dans le fonctionnement normal du langage chez le locuteur natif adulte. Pour lui « le plus correct, est ce qui est émis le plus aisément et compris le plus aisément. » (1929 : 18)

22. Les nouvelles orientations dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE accordent un intérêt non négligeable à l'erreur en lui donnant un nouveau statut et surtout en la considérant comme étant un phénomène naturel dans l'enseignement /apprentissage. Telle est la conception de Perdue (1980 : 94) : « si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive à faire et à vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. » Tagliante ira plus dans le développement de cette idée en affirmant que

23. [les erreurs] sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage. (1994 : 34)

24. Chez Astolfi l'erreur acquiert le statut d'un élément dynamisant dans la stabilisation des connaissances, elle « acquiert le statut plus enviable d'indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre. » (1997 : 19)

25. L'apprentissage linguistique a bénéficié de ces recherches et l'une des orientations choisies est l'implication des méthodes identiques à celles de l'analyse contrastive dans l'analyse des erreurs. On voit apparaître dès lors des comparaisons des systèmes successifs d'un élève et des systèmes de plusieurs élèves appartenant à des groupes homogènes.

26. Pour ne pas trop s'aventurer dans le domaine de l'analyse des erreurs, nous nous bornerons à dire que l'analyse contrastive a permis de frayer la voie devant les recherches en l'analyse des erreurs en expliquant les causes de dysfonctionnement chez un locuteur non natif. Brahim résume ce phénomène dans ces propos :

Pour reprendre l'expression de H. Frei, on peut, à ce propos, parler de « besoin d'économie » chez l'élève, plus trivialement, de « loi du moindre effort » : en « transférant » une règle de L1 pour n'avoir pas à apprendre la règle correspondante en L2, ou en « généralisant » à une situation pour laquelle elle n'était pas « prévue » une règle connue de lui pour éviter d'apprendre la règle adéquate particulière de la L2. L'élève simplifie en effet la tâche à laquelle il est confronté. (1994 : 111)

3. Analyse contrastive et contextes

3.1. Un regain d'intérêt pour le contexte

27. Depuis les années 2000, un renouveau didactique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a été observé tant d'un point de vue méthodologique que matériel pédagogique utilisé et des pratiques de classe. Si l'on resserre sur le domaine de la grammaire, il s'avère qu'il ya une nouvelle tendance qui met le contexte en avant. Ainsi, la problématique de l'adaptation du savoir grammatical au contexte d'enseignement/apprentissage de l'apprenant trouvait déjà ses prémices dans le travail de Besse et Porquier depuis 1980 en s'appuyant sur l'exemple des slavophones. D'autres chercheurs ont manifesté leur intérêt pour systématiser le repérage des formes de contextualisation des savoirs grammaticaux dans des contextes locaux. Beacco, Kalmbach et López (2014 : 5), dans l'introduction du numéro 181 de *Langue française*, ont tracé les grandes lignes de ce travail sur la contextualisation.

Le travail consiste à détecter des formes de descriptions de la grammaire française non éditées et qui manifestent une certaine expertise des enseignants dans leurs pratiques en classe de français. Ces descriptions visent à « répondre à un principe d'adaptation au lecteur / utilisateur, à entendre, dans ce cas, comme reformulation ou modification des descriptions savantes du français et de ses descriptions ordinaires, issues des précédentes ». Le groupe GRAC¹ a eu l'initiative de mettre en avant différentes formes de contextualisation du discours grammatical de

¹ « Le projet du groupe GRAC (DILTEC, Paris 3-Sorbonne Nouvelle) est d'organiser et de mener à bien des études systématiques des formes de « contextualisation » de la grammaire du français (comme description de la langue) dans des « ouvrages de grammaire française » produits « hors de France » et qui peuvent être adaptés aux utilisateurs concernés. » (GRAC, 2011, p. 2)

référence, « qu'il s'agisse de contextualisations motivées par l'approche contrastive (Lado 1957), de modifications de la catégorie grammaticale, de regroupements inhabituels des faits linguistiques, ou de traductions/équivalences. » (Bruley *et al.* 2014) Suite à ces travaux, il s'avère que dans cette nouvelle orientation, la langue maternelle joue un rôle déterminant dans l'acquisition de la langue étrangère, dans la mesure où la perception du système grammatical de la langue cible se réalise à travers le système déjà intériorisé.

28. L'analyse contrastive est d'un grand secours pour réaliser cette opération de contextualisation dans la mesure où les formes de contextualisation des faits grammaticaux du français caractérisant les explications et les commentaires des enseignants s'appuient généralement sur les comparaisons des langues en présence. Il s'agit des activités centrées sur l'observation et la comparaison du fonctionnement des langues en présence et qui constituent de nouvelles pistes de travail pour l'enseignement des langues étrangères en général et pour l'enseignement du français en particulier.

3.2. De l'indispensable prise en considération du contexte

29. L'apprentissage d'une langue étrangère est vu comme un processus complexe dans lequel interviennent les facteurs psychologiques et cognitifs, culturels et sociaux. Le contexte, en tant que cadre d'apprentissage, définit les conditions initiales du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

30. Le contact est donc avant tout une activité sociale engagée dans un certain contexte autant ou plus qu'un état stabilisé. Or toute activité poursuit un objectif et se déroule dans un contexte dont elle est indissociable. Elle est aussi changement. Dans le cas du bilinguisme, ce changement peut être interprété comme acquisition, c'est-à-dire comme appropriation de nouvelles formes et de nouveaux schèmes syntaxiques, gestuels et discursifs. (Py, 2007 : 96)

31. Besse et Porquier ont souligné le rôle du contexte en constatant que l'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie sur des connaissances langagières préalablement acquises par l'apprenant. (Besse, Porquier, 1991 : 182). Ainsi, travailler sur un terrain particulier, c'est prendre en compte le contexte de ce terrain dans lequel a lieu l'apprentissage. En effet, comme l'affirment Chiss et Cicurel,

32. en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir

en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. » (Chiss & Cicurel, 2005: 6)

3.3. Langue première : tremplin pour accéder à une deuxième langue

33. Nombreuses recherches et études soulignent que les langues premières des élèves exercent une influence déterminante sur leur développement cognitif et affectif, (Miled 2005; Castellotti & Moore, 2008 ; entre autres). Plusieurs questions se posent : l'apprenant réussit-il vraiment mieux son éducation quand il s'appuie dans son apprentissage sur sa langue maternelle ? Peut-on la considérer comme une langue « médium », « outil », « tremplin » à travers laquelle peuvent se réaliser les apprentissages (possibilité de transferts) ? Quelle articulation langues maternelles / langues d'enseignement recommander ?

34. Au cours du processus de l'apprentissage de la langue étrangère, l'élève apprend le langage usuel lui permettant de comprendre le fonctionnement de la langue cible. Cependant, ce stock lexical et structurel n'est pas suffisant pour s'approprier les mécanismes de cette langue, encore faut-il acquérir un savoir métalinguistique lui permettant de se repérer dans la nouvelle langue. Etant déjà passé par cette expérience de manipulation du métalangage dans sa langue source, l'apprenant ne devrait pas rencontrer des difficultés pour manipuler le métalangage de la langue cible. Pour appuyer nos propos, nous nous alignons sur les propos de Besse qui mentionne que

si les étudiants ont appris un métalangage (à propos de leur langue maternelle ou d'une première langue étrangère) et qu'ils en ont retenu une partie des catégorisations et des opérations, on ne peut éviter pédagogiquement de tenir compte de ce métalangage, parce que c'est à travers son prisme qu'est perçu et interprété le fonctionnement de la langue cible. En d'autres termes, les apprenants ont inévitablement recours au métalangage qu'ils ont appris pour tenter d'élucider ce qu'ils peuvent appréhender de leurs activités épilinguistiques. (Besse, 1980 : 126)

3.4. Quand comparer c'est contextualiser

35. Le rapport établi entre la comparaison et la contextualisation dans l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas sans fondement. En effet, nous pensons que l'une des formes de contextualisation prend appui sur la comparaison des deux langues en présence. Il s'agit en fait de prendre en considération le contexte dans lequel s'effectue la rencontre des deux langues, la langue maternelle et la langue cible. En quelque sorte, il s'agit de défraîchir le terrain pour pouvoir déclencher le processus d'un nouvel apprentissage.

36. Les théoriciens accordent beaucoup d'importance à la comparaison des langues. En effet, pour Meillet, «la comparaison est le seul instrument efficace dont dispose le linguiste pour faire l'histoire des langues» (1925: 11). Le même auteur développe son idée en présentant les différents types de comparaison : « Il y a deux manières différentes de pratiquer la comparaison : on peut comparer pour tirer de la comparaison soit des lois universelles soit des indications historiques. Ces deux types de comparaison, légitimes l'un et l'autre, différent du tout au tout. » (Meillet, 1925 : 1) Ce que nous proposons c'est une comparaison synchrone, qui part du contexte pour relever les ressemblances et les divergences entre les deux langues en contact. Il s'agit pour nous d'une contextualisation de l'approche didactique, comprise comme un processus dans lequel une présentation traditionnelle des faits grammaticaux destinée à un public hétérogène subit des ajustements pour rendre mieux accessible ce contenu grammatical, et ce en tenant compte des spécificités du public cible.

37. Dans le contexte tunisien, la présentation des constructions grammaticales en langue française se fait à la lumière des caractéristiques de la langue arabe (Kalai, 2022, 2019). Les contextualisations se manifestent lors des traitements des points de grammaire qui sont les plus difficiles à acquérir pour les apprenants arabophones. Souvent, elles sont liées aux phénomènes grammaticaux qui n'existent pas soit en arabe soit en français.

38. Selon le GRAC (2011), la contextualisation peut se manifester, par exemple, dans la traduction de la terminologie ou la création de néologismes dans la langue du contexte, quand celle-ci ne connaît pas de catégories équivalentes. L'analyse contrastive pose en principe que le bilingue débutant part d'un texte constitué dans sa langue qu'il essaie de transférer dans la langue cible, le plus fidèlement possible. Cette hypothèse est d'ailleurs vérifiée par les erreurs interférentielles attestées dans les réalisations discursives des bilingues débutants (Par exemple, le genre grammatical (et non référentiel) des noms de L1 est presque systématiquement transposé en L2 : les arabophones diront * «le porte», * « le fenêtre », etc..) Le bilingue débutant, tout comme le traducteur interprète, opère un transfert d'unités constitutives de L1 vers L2, mais la liberté du second dans l'interprétation du texte de départ est beaucoup plus restreinte que celle du premier. Le texte est imposé de l'extérieur dans un cas, dans l'autre, il vient de l'intérieur. De plus, les productions du bilingue débutant sont – tout au moins en situation d'apprentissage – sous le contrôle d'un « correcteur » immédiat, alors que celles du traducteur attendent les critiques du lecteur-auditeur.

Conclusion

39. Un regain d'intérêt semble se manifester ces dernières années pour l'analyse contrastive. Cette dernière se base sur l'idée que la comparaison des structures des langues permet de prévenir des phénomènes d'interférence linguistique. Ainsi, si l'on resserre sur le contexte tunisien, il est évident que la linguistique arabe et celle du français présentent des descriptions différentes des phénomènes grammaticaux. L'étude contrastive peut amener non seulement à une identification des sources de difficultés rencontrées par les apprenants, mais peut surtout fournir à l'enseignant des outils efficaces pour une meilleure contextualisation pédagogique. D'un autre côté, nous pensons qu'un apprentissage s'appuyant sur la comparaison des langues faciliterait chez l'apprenant l'acquisition d'une posture métalinguistique grâce à laquelle il apprend à prendre de la distance, à développer une posture réflexive, à relativiser et à corriger ses représentations qui entravent son acquisition du nouveau savoir sur la langue étrangère.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

40. Beacco, Jean-Claude, Kalmbach, Jean-Michel et Suso López (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue française*, 181, 3-17.

Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

Blanchet, P. & P. Chardenet. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. France : Editions des archives contemporaines.

Brahim, A. (1994). *Analyse contrastive et fautes de français*. Tunis : Publications de la Faculté des Lettres de La Manouba.

41. Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47, 115-128.

Blanchet, P. ; Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S. et Weber, C. (2014). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés, dans Aguilar Rio, J., Brudermann, C. et Leclere, M., *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? , in Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaeth, V., (coord.). *Contexte*

global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, 111-124.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21 siècle? In Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines, 181- 201.

42. Cavalli, M. (1994). L'enseignement des langues : vers une didactique intégrée. *L'école valdôtaine*, 24, 18-22.

43. Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques . In Beacco, J.-C. et al. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF, 1-9.

44. Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22.

Dabène, L. (1996b). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée*, 104, 394-400.

45. Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61.

46. Desoutter, C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme. *Synergies Italie*, 2, 117-126.

Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Paris : Librairie Paul Geuthner.

47. Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

48. GRAC (2011) : Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde Groupe de recherche du DILTEC : Didactique des langues, des textes et des cultures, EA 2288, Université Paris III- Sorbonne nouvelle .

Hagege C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

49. Hamers, J. (1997). Contact de langues, in Moreau. M-L (éd), *Sociolinguistique concepts de base*, Liège, Mardaga.

Kalai, L. (2022). Les traces de la contextualisation dans le discours des enseignants de français et dans les manuels du collège en Tunisie. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 53-74. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

Kalai, L.(2019). *Contextualisation de l'enseignement de la grammaire française en Tunisie : enjeux et limites*. L'harmattan, 270 p. ISBN : 978-2-343-16440-3.

Kalai, L. (2019). Pour une parenthèse contrastive en classe de français. *Les Cahiers de Friga*, 1, 227-241.

50. Kannas C. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Ed. de Minuit.

51. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : Presses de l'Université du Michigan.

Leroux, J. (2006). Langage et pensée chez W. von Humboldt. *Philosophiques*, vol. 33, 2, 379-390.

Lorian, A. (1966). Les interférences de langues, forces destructrices? *Le français dans le monde*, 44, 12-21.

Mackey, W.F. (1976). Les dimensions de la linguistique différentielle. *Le français dans le monde*, 103, 25-31.

Meillet, A. (1925). *La Méthode comparative en linguistique historique*. Oslo : H. Aschehoug & Co.

52. Miled, M. (2005). « La didactique intégrée de l'arabe et du français ». *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Numéro spécial.

53. Miled, M. (2010 a). Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? Actes du séminaire sur « l'enseignement du français dans le monde arabe ». Paris : CIEP.

Perdue, C. 1980. L'Analyse des erreurs : Un bilan Pratique. *Langages*, Paris VIII, Vincennes, vol. 14, 57, 87-94.

54. Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts des langues. *Journal of Language contact*, Thema 1, 93-100.

Tagliante C. (1994). *La classe de la langue*. Paris : CLE internationale.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.