



Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première.

Le cas des arabophones

Claudie Péret, Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA 4507

Communication au colloque

"Politiques éducatives de l'enseignement du français : regards croisés"

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines -Oujda- Maroc

19 et 20 décembre 2018

Pour citer cet article

Péret C. (2021). "Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones". In Scolagram Besoins métalinguistiques, janvier 2021. Retrieved

from :<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter-2/besoins-metalangagiers/item/328-acquis-L1-arabophone>

1. Introduction

Nous nous proposons ici de donner quelques pistes pour favoriser l'enseignement-apprentissage du français pour des élèves arabophones. Après avoir exposé les apports sur lesquels nous nous fondons dans la littérature scientifique concernant les processus psycholinguistiques en jeu dans l'apprentissage, nous explorerons les principales composantes de la langue que les apprenants doivent acquérir. Les pistes didactiques que nous pourrons ensuite proposer s'appuient essentiellement sur l'expérience de l'enseignement-apprentissage du français pour les Marocains (adultes et enfants) nouvellement arrivés en France mais également sur des exemples d'enseignement auprès d'apprenants qui ne maîtrisent pas la langue française standard. La conclusion mettra en évidence les limites de ces propositions dans la mesure où la politique de l'enseignement des langues au Maroc est différente de celle appliquée en France.

2. Apprendre une langue seconde

Tout d'abord, nous allons examiner ce que nous apportent les recherches concernant l'apprentissage d'une langue seconde.

Cet apprentissage s'appuie, comme l'a écrit Silvia Lucchini¹, sur des compétences métalinguistiques acquises dans l'apprentissage structuré d'une langue qu'elle appelle « langue de référence ».

Son étude porte sur les élèves immigrés et elle montre, en s'appuyant sur des travaux en psycholinguistique, que les élèves acquièrent plus facilement la langue de leur pays d'accueil s'ils maîtrisent une langue de référence (qui peut ne pas être la langue maternelle) ou si leurs parents maîtrisent cette langue de référence.

« Si l'enfant a pu développer des compétences métalinguistiques précoces dans une langue au moins, s'il possède une langue de référence, l'ajout d'une deuxième langue, qu'elle soit la langue première ou la langue seconde, sera des plus bénéfiques et l'enseignement bilingue (ou plurilingue) représentera une opportunité précieuse pour son développement linguistique. Mais si l'enfant n'a pas pu développer de capacités métalinguistiques précoces dans une langue au moins, s'il n'a pas de langue de référence, ce n'est pas en ajoutant une deuxième langue ou en utilisant aussi une langue supposée première (nécessairement normalisée) comme médium d'enseignement qu'il va acquérir ces compétences métalinguistiques, étant donné que cette langue première ne correspondra de toute façon pas, dans bien des cas, à la langue maternelle réelle, hybridée et fluctuante, de l'enfant. De fait, aucune langue première

1 LUCCHINI, S., « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, vol. 57(4), 2005, 299-315.

normalisée ne correspondra à la langue maternelle, qui sera de toute manière en rupture par rapport à la langue scolaire. »²

Les travaux de Silvia Lucchini sont corroborés par ceux de Michèle Kail³ pour laquelle il existe, pour les apprentissages d'une langue seconde postérieurs à ceux de la langue première, des stratégies de transfert qu'elle appelle « proactives ». Les stratégies de l'apprentissage de la langue première sont alors appliquées aux deux langues.

Ces recherches donnent une preuve supplémentaire que les apprentissages sont favorisés s'ils s'ancrent sur des connaissances antérieures qu'elles soient procédurales ou linguistiques dans le cadre d'une situation d'interaction et d'attention conjointe. C'est ce que nous a appris notamment Jerome Bruner dans son article consacré à l'ontogénèse des actes de langage⁴.

Quelle que soit la langue parlée par l'élève, celui-ci a fait ses premiers pas de locuteur grâce à l'interaction avec l'adulte le plus proche de lui, notamment lors de jeux, et c'est ce qui lui a permis de construire des premières associations de mots. Nous nous appuyons sur ce que dit Jerome Bruner :

« C'est parce que l'enfant est protégé contre les conséquences éventuelles de l'action, qu'il commence à élaborer son système de signalisation dans des situations d'actions, en éprouvant des variantes, en recherchant les différents ordres de combinaisons des actes et signaux. À ce stade, les interprétations systématiques par la mère des intentions de signification de l'enfant jouent un rôle décisif de confirmation d'hypothèses formulées par l'enfant. »⁵

Ces propos sont renforcés par les récents travaux de Stanislas Dehaene qui parle de « recyclage neuronal »⁶.

L'enfant associe des pratiques langagières à des expériences partagées avec son entourage. Les premières connexions entre forme sonore d'un mot et sa référence, entre constructions et schèmes d'actions vont se créer. C'est donc bien à partir d'expériences qui ont été encodées en mémoire que le langage va se développer.

Il ressort de ces apports de la recherche en psychologie cognitive et psycholinguistique qu'il est important que les savoirs linguistiques de l'enfant puis de l'élève s'ancrent dans une pratique métalinguistique. Ce qui suppose une première structuration de savoirs sur la langue à partir d'une langue déjà maîtrisée. Tout individu (sauf pathologie neurologique majeure) maîtrise sa langue première. Si une réflexion métalinguistique se met en place à partir de cette langue première, il y a bien ancrage d'un savoir nouveau

2 Opus cité page 312

3 KAIL, M., *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF Coll, *Que sais-je ?* 2015 p. 76

4 BRUNER, J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983 pour la traduction française, pp. 209-237

5 BRUNER, J., *op. cit.* p 224.

6 DEHAENE, S., *Apprendre ! les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob, 2018, pp 176-181

sur un savoir déjà là. Cela explique la réussite à l'école des enfants dont la langue qui va servir pour l'apprentissage du lire-écrire est aussi celle qui est parlée à la maison. La difficulté de l'apprentissage d'une seconde (voire troisième ou quatrième) langue vient entre autres causes, du fait que la structuration des savoirs sur la langue introduit une réflexion métalinguistique à propos d'exemples issus d'une langue qui n'est pas la langue première de l'élève. L'élève peut ne pas comprendre les exemples. Il se trouve alors devant une double tâche : apprendre une autre langue et apprendre à développer des compétences métalinguistiques. Et, dans l'urgence de la maîtrise de la langue cible, il s'agit là d'une double peine. Certains élèves sur le territoire français se trouvent dans cette situation. C'est le cas des élèves venant d'arriver en France d'un pays non-francophone, mais aussi des élèves dont le « parler maison » n'est pas celui sur lequel et dans lequel vont être conduits les apprentissages. Et c'est aussi le cas des élèves des territoires ultramarins dans lesquels, même en dehors de la maison (commerces, médias...) le français standard n'est pas utilisé et c'est encore le cas des élèves dont les pratiques langagières sont sociologiquement ou géographiquement éloignées du français standard. Cela a donné du poids en faveur de la scolarisation dès trois ans, qui devient obligatoire en France à la rentrée 2019. Les élèves que nous venons d'évoquer vont pouvoir apprendre ce français dans des situations d'échange et de découvertes culturelles avant que l'apprentissage systématique ne se mette en place.

Concernant l'apprentissage du français par les élèves marocains, on peut observer le même phénomène. La majorité des élèves marocains se trouvent dans la situation décrite ci-dessus pour les élèves français. Les statistiques consultables dans le Rapport PIRLS 2019 mettent en évidence le faible taux de réussite en littéracie des élèves marocains à la fin de la 4^e année du primaire en 2016, situant le Maroc dans le bas du tableau des pays ayant participé à l'enquête internationale⁷. L'apprentissage du français pour les élèves marocains dont la langue première est la darija ou l'amazigh est comparable à celui des élèves immigrés, dont parle Silvia Lucchini, qui n'ont pas de langue de référence. Les élèves ont passé les tests en arabe classique. Ils ont donc été doublement évalués et sur l'apprentissage d'une langue qui peut être considérée comme seconde et sur l'apprentissage du lire-écrire et ont été défavorisés par rapport aux élèves d'autres pays dans lesquels l'apprentissage du lire-écrire se fait dans une langue qu'ils maîtrisent déjà.

Quelle pourrait être cette langue de référence de l'élève marocain ? L'apprentissage du français pourrait s'appuyer sur la connaissance de l'arabe littéral si celui-ci avait eu le temps de se constituer en langue de référence. Mais les résultats des évaluations laissent à penser que ce n'est pas forcément le cas, les résultats dans la maîtrise de l'arabe littéral n'étant pas des plus performants non plus. Il s'agit là d'une réflexion à mener au niveau de la politique de l'enseignement des langues au Maroc et ce n'est pas notre propos. Des thèses en faveur de l'appui sur la darija pour apprendre l'arabe standard vont dans ce sens. C'est notamment ce que défend Abdellah Chekayri⁸. Nous nous contentons de faire le constat et cherchons comment favoriser les liens entre une

7 Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur les progrès en littéracie*, 2019, Rapport consultable : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Fr.pdf>.

langue première et la langue cible (ici le français) en l'absence de développement de processus métalinguistiques nécessaires à un apprentissage scolaire.

Quels appuis sur les pratiques langagières en langue première pour l'apprentissage d'une langue seconde ?

Pour trouver des points d'appui, il nous a semblé opportun de s'appuyer sur des opérations considérées comme universelles. Faire prendre conscience à l'élève qu'il maîtrise ces opérations dans sa langue est le levier sur lequel nous pouvons jouer. Nous organiserons notre propos en nous appuyant sur l'article d'Antoine Culioli dont le titre, « la linguistique, de l'empirique au formel »⁹, est emblématique de la démarche recherchée. L'apport de ce linguiste est de doter l'analyse linguistique des langues d'un système de représentation qui peut s'appliquer à chacune. Il distingue plusieurs niveaux d'opérations. Le premier niveau concerne les représentations qui organisent les « expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons »¹⁰. À ce niveau, auquel nous n'avons pas accès, se réalisent les opérations de mise en relation, d'enchaînement, de construction des propriétés composées. Le second niveau concerne les représentations proprement linguistiques, traces de l'activité de représentation de niveau 1. C'est à ce niveau que des différences vont apparaître selon les langues mais le processus cognitif qui permet la réalisation en langue de ce qui a été préalablement construit reste le même. Le troisième niveau concerne les représentations métalinguistiques, celles qui permettent une réflexion sur l'activité linguistique, telle qu'elle a été opérée au niveau 2. Elles dépendent, dans leur réalisation, de la langue dans laquelle on s'exprime mais la compétence métalinguistique est universelle. C'est cette compétence qui est structurée à l'école et qui peut faire défaut si on la suppose maîtrisée quand on aborde l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Nous allons examiner comment, pour chacun de ces niveaux, il est possible de s'appuyer sur des compétences acquises par les élèves dans leur langue première, compétences qui n'ont pas été ancrées par un travail métalinguistique. Il s'agira de leur faire prendre conscience de ces points d'appui pour leur permettre de progresser dans l'apprentissage du français.

8 CHEKAYRI, A. « L'enseignement en arabe dialectal pour consolider l'acquisition de l'arabe standard » in Chekayri, A. et MGHARFAOUI, K. (Ed.) *Réflexion sur le lexique et l'enseignement de l'arabe marocain*. Centre de la promotion du darija. 2018. pp. 13-51

9 CULIOLI, A., *Théorie des opérations énonciatives. Tome 1 Opérations et représentations*. Paris, Odile Jacob, 1981, pp 09-46.

10 *Id.* p 21.

1. Opérations de niveau 1

Les premières mises en relations sémantiques considérées comme universelles par Jérôme Bruner et correspondant au niveau 1 sont les relations agent-action, action-objet, possession, marqueur démonstratif et marqueur de caractéristique.

1.1. Agent-action

Nous allons commencer à examiner ici le cas de l'opération énonciative de prédication qui associe un sujet et un prédicat. Cette opération est constitutive de la proposition logique, élément de construction du discours et c'est la raison pour laquelle nous commençons par elle. Les autres pourront être construites en suivant le même principe. Une première comparaison interlangue va pouvoir s'élaborer. Dans toutes les langues, la proposition de base peut se commenter en « de quelque chose, je dis quelque chose ». Une expérimentation a été faite dans un collège français auprès d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Le développement des compétences métacognitives avait pu être bloqué chez ces élèves parce qu'on leur avait demandé de construire un raisonnement sur leur langue mais sans s'assurer qu'ils aient compris l'enjeu de ce travail. Les activités grammaticales proposées à l'école, ne prenant pas appui sur leurs pratiques langagières mais sur des exemples forgés pour les besoins des notions au programmes sans que le lien soit fait entre la proposition étudiée et sa mise en discours sous une autre forme par l'élève.

Véronique Lasseaux, enseignante spécialisée, non spécialiste de la grammaire, n'arrivait pas à faire évoluer les pratiques langagières de ses élèves et a profité de l'occasion donnée par l'élaboration de son mémoire de master APRIBEP (Accessibilité Pédagogique, Remédiation, Inclusion pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers) pour expérimenter l'appui sur la proposition de base pour aider les élèves dans leur conscientisation du système linguistique¹¹. Elle s'est beaucoup appuyée sur l'article de Roxane Gagnon et Claudie Péret¹² ainsi que sur la thèse de doctorat de Lionel Audion¹³. Ses élèves écrivaient peu, n'arrivaient pas à revenir sur leurs écrits et leur discours oral était souvent incohérent. Certains avaient même recours à la dictée à l'adulte¹⁴ pour qu'une trace de ce qu'ils voulaient écrire demeure. L'enseignante est partie de ce que ses élèves disaient dans leur variante du français. Après chaque énoncé, elle demandait : « de qui ou de quoi voulais-tu parler ? » et elle écrivait la réponse sur une étiquette qu'elle plaçait dans une boîte *débuts de phrase*. Puis elle demandait : « qu'est-ce que tu voulais en dire ? » La réponse trouvait sa place dans la boîte *fins de phrase*.

11 LASSEAUX, V. *La phrase à deux pattes*. Mémoire de master 2 APRIBEP. Université de Cergy-Pontoise. 2018.

12 GAGNON, R. PÉRET, C. 2016. « La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. In *Scolagram* n°2.

13 AUDION, L. Thèse de doctorat, « Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3, dans le cadre d'interactions avec un adulte. » Université de Nantes, 2015.

14 DAVID, J. « La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit » *Études de linguistique appliquée*. Vol 81. Paris, Klincksieck, 1991 pp 7-20.

Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones

En associant un sujet pris au hasard dans la boîte des débuts de phrase à un prédicat tiré de la boîte des fins de phrases, les élèves manipulent les éléments syntaxiques, ils font jouer les axes syntagmatique et paradigmatic, ils prennent conscience que c'est la construction qui permet d'accéder au sens, ils affinent leurs critères d'acceptabilité syntaxique et d'acceptabilité sémantique. Véronique Lasseaux a ensuite amené les élèves à rechercher comment passer d'une phrase à une autre. Elle a introduit la coordination, la subordination et les élèves ont joué à assembler les blocs comme avec un jeu de construction.

1.2. Marqueur de caractéristique

Le même principe de jeu sur les axes organisateurs de la langue a été expérimenté dans un centre d'hébergement d'urgence pour migrants en France¹⁵. Les apprenants ont pu faire une analogie entre la façon dont ils construisaient leurs phrases dans leur langue première et celle avec laquelle la formatrice les amenait à construire les phrases de bases illustrant des images en lien avec la thématique abordée en formation. La manipulation s'est faite sur un modèle syntaxique attributif ce qui correspond à la structure « marqueur de caractéristique » de Jerome Bruner.

Voici le tableau de la salle de formation à l'issue d'une séance :

JE SUIS	BLESSÉ
	FATIGUÉ
	MALADE
	À
	VIEILLE
	AU TRAVAIL
	À L'ÉCOLE
	CONTENT
	FRANÇAIS

Figure 1 : trace des opérations de substitution

Les apprenants arabophones et certains apprenants africains ont réalisé que la prosodie dans leur langue et en français permettait d'attribuer la caractéristique alors qu'en français, il fallait utiliser obligatoirement le verbe *être* comme opérateur de mise en relation. Les Afghans, parlant anglais, ont fait le lien entre les phrases françaises et anglaises. Dans toutes les langues, les locuteurs éprouvent le besoin de marquer des caractéristiques. Il a parfois été nécessaire de recourir au « parler briques » : *Moi fatigué* qui n'est pas une expression dans une langue mais se rapproche de l'opération de niveau 1. *Moi fatigué*, ce n'est pas du français, l'équivalent en arabe ou en dari n'est pas acceptable non plus.

Ces manipulations n'ont pu se faire que parce que l'opération de dénomination a été effectuée. Ce qui relève des universaux langagiers, c'est le fait d'attribuer un mot à une référence pour pouvoir communiquer. Ce qui appartient à une langue en particulier, ou une variante de la langue, c'est le mot, signifiant arbitraire. Les apprenants, qu'ils soient élèves ou adultes, savent très bien qu'il faut des mots pour dire les choses. D'où l'illusion qu'un dictionnaire suffit pour se faire comprendre. Mais la mise en mots n'est pas si simple. Quelles aides apporter aux apprenants n'ayant pas de langue de référence pour acquérir et structurer les mots de la langue cible, ici le français standard ?

15 Pour respecter l'anonymat des migrants, nous ne citerons ni leur nom, ni la localisation du centre d'hébergement.

2. Opérations de niveau 2 : mise en mots et mise en sons

2.1. Les mots

L'une des premières activités métalinguistiques non structurées de l'enfant consiste à demander comment ils peuvent mettre des mots sur ce qu'ils voient. Les parents de jeunes enfants entre un an et demi et trois ans, voire plus, le savent bien, qui doivent répondre aux incessantes questions « C'est quoi ça ? », « Tu fais quoi, là ? » « Pourquoi tu fais ça ? ». L'élève qui apprend une langue seconde n'a pas le souvenir de cet apprentissage qui pourtant se continue au fil de la vie. Michèle Kail nous dit que, lors de cet apprentissage premier, « l'enfant emploie le mot de manière idiosyncratique ou de façon restreinte un mot : par exemple, il utilise le mot *ballon* pour faire référence à son sel ballon et le mot *chapeau* pour faire référence à celui de sous père. »¹⁶ Les opérations de catégorisation viennent ensuite et après l'enfant découvre la polysémie.

2.1.1. Les mots en contexte et la polysémie

La polysémie est un phénomène connu dans toutes les langues. Quel que soit le niveau de conceptualisation de la langue qu'ont les apprenants, ils ont été confrontés dans leur histoire personnelle à des situations d'incompréhension liées à des quiproquos. Ils ont connu dans leur langue première la nécessité d'avoir recours à un contexte pour se faire comprendre. Pourtant, la réaction des apprenants qui n'ont pas de langue de référence est de n'attribuer qu'une seule signification à un terme qu'ils viennent d'apprendre, comme le font les jeunes enfants. Les apprenants qui disposent d'applications de traduction sur leur téléphone portable ont accès aux différentes traductions correspondant aux différentes acceptions du mot qui a été saisi. Mais les élèves marocains n'ont pas, en principe, cet outil à leur disposition ou n'ont pas été initiés à son utilisation. Les adultes migrants, parce qu'ils ont réussi à traverser mers et pays, savent se servir de cet outil mais ne vont utiliser que le premier terme qui leur est donné. De nombreux quiproquos ont lieu en formation du fait de cet usage limité des outils de traductions... et aussi de la puissance plus ou moins grande de l'outil utilisé. À l'enseignant, au formateur, d'aider à faire prendre conscience de cette particularité des langues et de veiller à présenter chaque nouveau mot en contexte. Certains termes ne s'appliquent qu'à des humains, d'autres ne peuvent être associés qu'à certaines prépositions. Les apprenants d'une nouvelle langue vont d'abord apprendre des noms, surtout si la référence peut être représentée. Ce constat a été fait lors de l'apprentissage du français par des élèves ne maîtrisant pas le français standard. Karine Duvignaud et Claudine Garcia-Debanç, se référant aux travaux de Paul Cappeau, partent de ce constat pour proposer de mettre l'accent sur l'apprentissage des verbes et de leurs constructions¹⁷ :

16 KAIL, M. *L'acquisition du langage*, Paris, Puf *Que sais-je ?* 2012. p 41

17 DUVIGNAUD, K., GARCIA-DEBANÇ, C. « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture » in Grossmann, F. et Plane, S. (éds) *Les apprentissages lexicaux, lexique et production verbale*. Lille, presses universitaires du septentrion, 2017. p 17.

« Le problème est particulièrement délicat à propos de l'emploi des verbes. Proposant de mobiliser le lexique en vue de lire les textes d'enfants, Cappeau (2000) indique que « les verbes semblent susciter plus de difficultés » que les noms (pp. 104-105), dans la mesure où leur usage fait particulièrement défaut dans l'écrit des enfants que cela soit au niveau de leur construction (syntaxe) ou bien de la présence massive de verbes génériques (sémantique) qui donnent une impression de pauvreté lexicale (avec notamment les verbes faire et dire). Dans ce contexte, il ressort que l'emploi de verbes spécifiques constitue un enjeu important pour la production écrite. Noyau (2005) fait les mêmes constats à partir de reformulations de récits par des enfants africains ayant le français comme langue seconde : ceux-ci utilisent des verbes supports génériques plus volontiers que les verbes spécifiques qui figuraient dans le texte initialement proposé. »

L'exemple des enfants africains pour lesquels on peut émettre l'hypothèse qu'ils n'ont pas une langue de référence, montre qu'en tant qu'élèves, ils ne peuvent transférer une compétence d'apprentissage en contexte ni de mobilisation de leur vocabulaire en production d'écrit. Il est donc nécessaire de faire appel à leur connaissance de leur langue première parlée pour mettre en évidence les cas de polysémie, de leur faire chercher des exemples pour donner des pistes d'interprétation. Ils prendront conscience qu'ils utilisent des images pour se faire comprendre. Charge à l'enseignant de transformer cette situation naturelle de création d'analogies et de métaphores en situation pour apprendre de nouvelles constructions en français. Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanç montrent bien dans leur article comment cela peut être une source d'enrichissement pour les élèves qui ne maîtrisent que partiellement le français standard d'utiliser le paraphrasage.¹⁸

Cette nécessité d'apprendre le lexique dans des expressions pour apprendre les constructions en même temps que les mots est encouragée par Christelle Cavalla qui se réfère au concept de phraséologie. Elle met en garde contre le découpage des syntagmes en mots, ce qui peut arriver si on suit les préconisations du CECRL¹⁹ et aboutir à une traduction mot à mot qui ne peut être qu'exceptionnellement adéquate. L'apprentissage phraséologique permet de trouver les moyens d'exprimer le concept et d'acquérir des expressions figées. Elle conclut son article ainsi :

« L'enseignement du lexique (unités simples et unités polylexicales que sont les éléments phraséologiques) doit aboutir non seulement à une reconnaissance des éléments, mais à une utilisation appropriée de ceux-ci. N'oublions pas que « savoir un mot » c'est savoir l'utiliser au bon endroit au bon moment et ceci en langue maternelle comme en langue étrangère. »²⁰

18 *op. cit.* p. 21-22

19 Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg. Unités des Politiques Linguistiques. 2001.

20 CAVALLA, C. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les langues modernes*, 2009.

2.1.2. Les emprunts au français

Les élèves marocains partagent avec leurs homologues algériens et tunisiens le fait que leur langue première contient de nombreux termes empruntés au français. Michel Quitout en dénombre 406.²¹ Les élèves circulent dans des agglomérations où ils peuvent lire des inscriptions en français et les francophones qui viennent au Maroc arrivent facilement à se faire comprendre dans cette langue. Ce que les jeunes Marocains savent peut-être moins c'est à quel point le français est aussi nourri par des termes arabes. Jean Pruvost, dans son livre *Nos ancêtres les arabes, ce que notre langue leur doit*²², en recense 485, dont très peu de verbes, il est vrai. Le français a connu plusieurs vagues d'emprunts à l'arabe. Jean Pruvost présente plusieurs voies, qu'il ne présente pas par ordre chronologique et nous respectons ici sa présentation :

- celle des croisades du XI^e au XIII^e siècle après J.-C. qui n'a apporté que peu de mots mais on lui doit l'*ambre* par exemple ;
- celle qui relève des conquêtes arabes au VII^e siècle après J.-C. à laquelle on doit, entre autres, les mots *hégire* ou *amiral* ;
- celle liée à la conquête espagnole et au rayonnement de Cordoue dans le monde médiéval, ainsi *algèbre*, *chiffre*...
- celle liée aux échanges commerciaux qui se sont développés sur le pourtour du bassin méditerranéen et c'est ainsi que *maroquinerie* vient directement du Maroc ;
- celles de la colonisation, de la décolonisation et de l'immigration arabe en France qui fournit le plus grand nombre des mots d'origine arabe en France.²³

Ces mots peuvent servir de point de départ pour découvrir comment ils sont employés en français. Pour ne prendre que l'exemple de *toubib*, cela peut être l'occasion d'apprendre la construction *je vais chez...* ou les verbes *consulter*, *ausculter*, *examiner*, *prescrire*... en variant les contextes, en remplaçant *toubib* par un autre mot.

2.1.3. Construction et dérivation

Traditionnellement, l'apprentissage du lexique en langue française accorde une grande importance à la reconnaissance des préfixes et suffixes. La connaissance de ces derniers permet d'élaborer la signification d'un mot inconnu. Cette compétence suppose la mise à distance de la langue comme objet pour accepter les manipulations. Des activités du même type que celles proposées pour la syntaxe peuvent avoir lieu pour la construction des mots. Pour que l'élève accepte ce jeu, il doit comprendre qu'il a déjà cette compétence dans sa langue première. Or c'est le cas pour les enfants marocains qui s'expriment en darija. Ils savent qu'avec un jeu de voyelles, d'affixes, de doublement ou non des consonnes ils peuvent créer des mots qui appartiennent à ce qu'on appelle en français la même famille. Une fois encore, c'est par le jeu sur la

21 QUITOUT, M. *Parlons l'arabe dialectal marocain*. Paris, L'Harmattan, 2001. pp 160-164.

22 PRUVOST, J. *Nos ancêtres les arabes, ce que notre langue leur doit*. JC. Lattès, Paris, 2017. Index.

23 *Id.* chapitre « les chemins des mots arabes ».

construction des mots dans la langue première que pourra se faire le transfert sur l'emploi des préfixes et suffixes en français.

Mais il reste une difficulté pour apprendre le français, il s'agit de la prononciation des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonétique de l'arabe qu'il soit classique, standard ou dialectal.

2.2. Le système phonétique du français

Les arabophones apprenant le français se heurtent à de grandes difficultés dans la prononciation des phonèmes. Il s'agit essentiellement du système vocalique. La première difficulté vient du fait que la voyelle médiane antérieure arabe se réalise /i/, /ɛ/ voire /ə/ selon le contexte consonantique. Les variations de réalisation ne sont pas discriminantes et les arabophones ont du mal à distinguer *je fais* de *j'ai fait* par exemple. Une autre difficulté, qui joue aussi sur la discrimination de mots tient au fait que la voyelle /y/ n'appartient pas au système vocalique de l'arabe et les arabophones ont beaucoup de mal à l'oraliser. Toujours dans le domaine vocalique, le français fait partie des quelques langues qui ont des voyelles nasalisées. Les arabophones n'arrivent pas à distinguer ni à oraliser les nasalisations de /ɑ/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/

La consonne /p/ n'ayant pas d'équivalent dans l'alphabet arabe, les arabophones sont souvent persuadés qu'ils n'arrivent pas à le prononcer. Et pourtant, il suffit de leur demander comment ils disent *poupée* pour qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent prononcer le son associé à cette lettre.

Longtemps les chercheurs dans le domaine de l'acquisition du langage ont pensé qu'il y avait une période sensible au-delà de laquelle il n'était pas possible d'apprendre à prononcer les phonèmes qui n'appartiennent pas à la langue première. Cette affirmation est contredite par les derniers développements en neuroscience et en psycholinguistique qui ont mis en évidence la plasticité du cerveau. Nous l'avons vu plus haut en faisant référence au recyclage neuronal défendu par Stanislas Dehaene²⁴. Plus l'environnement de l'enfant est riche, plus il pourra trouver des circuits neuronaux à « recycler », trouver dans ce qu'il a déjà entendu les sons dont il a besoin, avoir accès, en quelque sorte, à du « préouï » dont il n'a pas forcément conscience mais sur lequel il pourra s'appuyer. Cela est d'autant plus facile actuellement que grâce à la diffusion de vidéos en différentes langues sur l'Internet, si un son est associé à une émotion, il sera plus facilement retenu et l'apprenant cherchera à la reproduire. Il peut être associé aussi à une émotion liée à un quiproquo du fait de la non-différentiation des phonèmes. Avec les adolescents et les adultes, on utilise deux parties du corps humain, /ku/ et /ky/ et on imagine des saynètes ou l'on prend un mot pour l'autre. Cela doit être évité avec les plus jeunes bien qu'il soit important de connaître certains mots appartenant à la langue familière surtout quand ils sont très courants en français. Il est alors nécessaire de contextualiser l'usage lors de la saynète.

Ainsi, les différentes variantes de la voyelle d'avant de l'arabe peut être retrouvée dans l'imitation de certains rires, le /y/ dans la pratique de l'aïkido, les voyelles dans les

24 *Op. cité* pp 176-181.

chansons françaises ou dans l'appropriation d'un adage qui véhicule la culture française en mobilisant les quatre voyelles nasales : *un bon pain blanc*. L'adage initial est *un bon vin blanc* mais il peut s'avérer délicat avec un public de musulmans.

3. Opérations de niveau 3 : retour métalinguistique sur sa production

Le troisième niveau des opérations énonciatives telles qu'elles ont été définies par Antoine Culioli, concerne la capacité à prendre le discours produit comme objet de l'énonciation. Jean Émile Gombert et Pascale Colé décrivent ainsi l'émergence de cette activité cognitive :

« Les activités métalinguistiques ne peuvent prétendre au statut de « méta-activité » qu'à la condition d'être consciemment exécutées par les sujets. Les comportements langagiers spontanés des jeunes enfants ne semblent pas posséder cette propriété fondamentale. Toutefois, le fait que les capacités de réflexion et d'autocontrôle intentionnels soient peu développés chez les jeunes enfants n'implique pas que les traitements linguistiques qu'ils opèrent ne soient contrôlés. [...] »

La notion d'épilinguistique, élaborée par Culioli (1968), est parfaitement adaptée à la désignation des activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique mais qui sont effectuées sans contrôle conscient. Posant comme principe qu'un caractère réfléchi et intentionnel est inhérent à l'activité strictement métalinguistique, nous avons ainsi proposé d'utiliser le terme « épilinguistique » pour désigner les comportements qui, bien que très proches des comportements métalinguistiques, ne sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques (Gombert 1990). [...] »

C'est cette définition que nous adoptons ici. Les auteurs poursuivent en insistant sur le fait que les opérations cognitives métalinguistiques procèdent d'un apprentissage et plus particulièrement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

« La prise de conscience explicite des connaissances linguistiques ainsi utilisées, autrement dit l'apparition des capacités métalinguistiques, n'est pas automatique. [...] »

L'enfant apprendrait à parler et à comprendre le langage oral, d'une part, sans obligatoirement connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure et, d'autre part, sans qu'il ait conscience d'effectuer un travail destiné à l'installation de nouvelles connaissances. En revanche, le langage écrit, en tant que système conventionnel codant le langage oral, est une création culturelle tardive dans l'histoire de l'humanité (environ 3 500 à 3 000 avant notre ère) et relativement rare (seule une

minorité des langues orales s'est doté d'un système d'écriture), ce qui suggère qu'il doit être appris (De Francis, 1989). »²⁵

Il ressort de ce que disent ces auteurs qu'il faut un accompagnement aider l'enfant manifestant une activité épilinguistique à devenir élève développant une activité métalinguistique. Ce qui n'est déjà pas une mince affaire mais c'est ce qui permet de faire accéder à une langue, pour laquelle un tel changement de posture a eu lieu, au statut de langue de référence.

Pour les élèves qui n'ont pas de langue de référence, l'enseignement doit favoriser ce changement dans la langue première de l'enfant. Cela consiste à faire prendre conscience à l'élève qu'il opère une réflexion sur sa langue. « Quand tu me demandes comment s'appelle tel objet, tu me montres que tu sais que les mots te servent à parler de ce que tu vois » ou encore, « quand tu dis *j'ai perdu*, tu me montres que tu as construit une règle de formation des temps des verbes et c'est très bien... » Dans ce dernier cas, l'élève francophone n'a pas de chance, si son activité épilinguistique a contribué à générer une règle efficiente pour une grande partie des verbes du français – grâce à l'analogie avec des formes entendues–, elle ne lui a pas encore permis d'établir d'autres règles, pour un sous-ensemble des verbes en *-dre*. Les enfants francophones apprenant leur langue dans un entourage réactif et bienveillant, rectifient rapidement, prouvant que d'autres circuits neuronaux se sont mis en place.

Situations didactiques

Quels principes didactiques pouvons-nous inférer de ces différents apports ? Il semble que dans un premier temps il faille pouvoir repérer le déjà-là dans les pratiques langagières des élèves. Nous utilisons ici le concept défini par Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton concernant les pratiques socio-langagières des élèves²⁶. Une pratique langagière peut-elle ne pas être sociale ? Pour nous, il s'agit de toute manifestation de langage, que la langue utilisée soit la langue première de l'élève ou ce qui essaie de s'approcher de la langue attendue à l'école. Cela suppose de lui permettre de s'exprimer librement dans sa langue première sans craindre un jugement normatif, voire une interdiction d'utiliser cette langue, puis, dans un deuxième temps, d'analyser ces productions pour pouvoir repérer ce qui pourra servir de point d'appui pour accompagner le transfert de compétences et enfin de proposer des activités de structuration qui vont amener l'élève à construire une langue de référence, tremplin vers l'apprentissage d'autres langues. Nous allons examiner ce que cela suppose dans la

25 GOMBERT, J. É., COLÉ, P. « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme ». in Kail, M., Fayol, M. *l'acquisition du langage , le langage en développement. Au-delà de 3 ans*. Presses universitaires de France. 2000. pp 119

26 BAUTIER É., BUCHETON, D. « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? » In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. pp. 11-25.

posture de l'enseignant. Nous nous référerons notamment aux travaux de Dominique Bucheton en utilisant ses concepts d'atmosphère, de tissage et de pilotage²⁷.

1. Atmosphère propice à la prise de parole

Cette première condition est très difficile à obtenir car elle vient en rupture avec la tradition de l'enseignement. Ce n'est plus le maître qui monopolise et délivre la parole en espérant des énoncés conformes à la langue standard mais l'élève qui va manifester l'évolution de ses pratiques langagières de sa langue première –qui aura toujours droit à de la considération car c'est celle qui lui permet de communiquer avec ses proches– à la langue cible qui lui ouvrira les portes de la scolarisation et de l'insertion socioprofessionnelle. L'enseignant doit donc trouver une situation dans laquelle l'élève aura envie, besoin de donner son avis. La rencontre avec des œuvres suscitant des émotions peut avoir ce rôle. Mais les élèves vont également être encouragés à parler lors de projets qui visent la production et la présentation d' « œuvres originales » auprès des autres élèves, voire d'un public plus élargi via les sites internet des établissements. Cela peut prendre la forme de présentation de saynètes, de comptes rendus d'expériences riches, de jeux sur les mots, avec les mots, avec les lettres... Mais aussi de situation d'imitation d'acteurs dans des scènes où l'apprenant peut s'identifier au personnage ou d'imitation de chanteurs. Ces dernières situations d'imitation, reproduisant ce que l'enfant fait dans ses premières années, va l'inciter à produire les sons de la langue cible. Même si ces sons sont produits dans d'autres contextes que l'usage de la langue cible. Si la situation suscite l'intérêt de l'élève, si elle permet la valorisation de sa culture et de ses compétences, alors il prendra la parole. Et s'il a le droit de s'exprimer dans sa langue première, alors se crée dans la classe ce que Anne Feunteun appelle l'espace de négociation perceptive qu'elle décrit comme suit :

« Dans cette zone de mise en synergie de pensée, qui ne cesse d'être redéfinie par et dans le dialogue, apprenant et enseignant coconstruisent leur cheminement par et dans la négociation. Les « situational references »²⁸ de communauté constituent un répertoire langagier et culturel qui rend possible l'inter compréhension lors de la confrontation de points de vue au sein des échanges entre pairs. L'enfant peut apprendre grâce à ces échanges de classe organisés. L'apprenant est alors un interactant social qui apprend dans la rencontre, l'écoute et la confrontation d'opinions ou d'expressions perceptives issues de l'expérience des pairs, met tant sa propre expérience en miroir. »²⁹

27 BUCHETON, D. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse. Octarès. 2009. pp. 260-262

28 Elle fait ici référence à l'article de MERCER, N. (2000). Language for teaching a language. In C.N. Candlin & N. Mercer, *English Language Teaching in its Social Context*. New York : Macquarie University & The Open University.

29 FEUNTEUN, A. « Les langues à l'école ou l'importance de négocier pour apprendre », *Le français aujourd'hui*, 2012/1 (n°176), p. 93-101.

Cela correspond exactement à la situation vécue en formation d'adultes migrants provenant de divers pays. À partir d'un thème de société, d'une œuvre projetée, chacun s'exprime, utilise le mime, le dessin, le « parler briques », le traducteur en ligne, le compatriote qui connaît un peu d'anglais ou d'arabe. Ce qui importe, c'est que son opinion soit exprimée. Il se forme alors un bouillonnement d'échanges, comme si l'expérience de tour de Babel s'inversait. Les différentes façons de s'exprimer se réunissent pour échanger à propos d'une même expérience grâce à laquelle on repère les compétences langagières mobilisées qu'elles soient communicationnelles ou linguistiques. Dans un second temps, le formateur va reformuler une idée ou deux, une par apprenant si possible dont la trace sera gardée que ce soit dans un cahier collectif ou dans les cahiers individuels. L'idéal serait de pouvoir enregistrer les productions des apprenants ou des élèves pour pouvoir ensuite arriver à l'opération de tissage.

2. Le tissage

Il va s'agir ici de faire comprendre l'enjeu des apprentissages en cours en créant des liens. Liens entre l'activité langagière et l'apprentissage de la nouvelle langue ; liens entre maîtrise de la nouvelle langue et la réussite scolaire d'une part puis l'insertion socioprofessionnelle d'autre part ; liens entre langue première et langue cible de l'apprentissage dus à la perception des universaux langagiers ; liens entre des sons et structures entendus et ceux qui doivent être produits.

Les élèves qui réussissent à l'école sont ceux pour qui ces liens n'ont pas besoin d'être explicites. Ceux pour qui la langue de l'apprentissage du lire-écrire ne se fait pas dans leur langue première ont besoin que des mots soient mis sur ces liens et c'est encore mieux si ce sont eux qui le disent avec leurs propres mots. C'est alors, seulement, que l'enseignant peu être sûr que les liens sont faits.

D'où l'importance de moments où l'apprenant prend le temps de réfléchir sur qui vient de se produire, temps de synthèse qui facilitera le travail nocturne d'appropriation et de consolidation puisque, pour reprendre un sous-titre de l'ouvrage *Apprendre !* de Stanislas Dahaene, « le cerveau endormi revit les épisodes de la veille »³⁰ et élabore cet autre dernier tissage, celui des circuits neuronaux.

3. Le pilotage, transfert et structuration

Le travail que l'enseignant mènera par la suite sera celui qui permettra de construire la langue comme langue de référence. Il s'appuiera sur des situations classiques d'enseignement dans lesquelles l'élève sera amené à faire des activités de classement, de catégorisation, de formalisation des critères de classement, de systématisation, d'entraînement, de répétition... Il s'agit du travail habituel de l'enseignement et ce n'est pas le lieu ici de le détailler. C'est sa place dans la démarche qui a changé. De position initiale avec un présumé enseignant de prérequis, il vient en fin de démarche, une fois que l'apprenant en compris pourquoi on lui proposait ces tâches et qu'elles peuvent

30 *Op.cit.* p. 298

contribuer à ses apprentissages voire une fois qu'il en a fait la demande, ce qui se produit souvent avec les apprenants adultes.

Pour conclure

Au terme de ce parcours, nous pouvons dire que l'apprentissage du français pour des apprenants marocains est possible à plusieurs conditions. La première est que si l'apprenant n'a pas acquis une langue de référence, il faut l'aider à prendre conscience de sa capacité à réfléchir sur la langue. La deuxième est que même pour un apprenant ayant l'habitude d'avoir une réflexion métalinguistique, il est plus facile de faire du lien entre la langue première, les diverses expériences de langage d'une part et les caractéristiques de la langue cible d'autre part. Ces conditions sont très difficiles à mettre en œuvre dans le contexte scolaire en France car cela suppose un changement de posture de l'enseignant mais dans les dispositifs d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ou encore dans les centres d'hébergement pour migrants, nécessité faisant loi, les enseignants et formateurs adoptent cette démarche. Le contexte marocain rend la démarche plus difficile à mettre en œuvre dans la mesure où la place à l'école des différentes langues parlées sur le territoire est toujours en débat, voire en tension. Tout comme en France, cette démarche peut être conseillée dans le cadre d'actions spécifiques auprès des élèves les plus en difficultés.

Bibliographie

BAUTIER, É., BUCHETON, D. « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? » In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. pp. 11-25.

BRUNER, J. *Le développement de l'enfant. Savoir faire Savoir dire*. Paris, PUF, 1983 pour la traduction française)

BUCHETON, D. (dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse. Octarès. 2009. 284 p.

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Unités des Politiques Linguistiques. 2001. 196 p. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

CAVALLA, C. La phraséologie en classe de FLE. *Les langues modernes*, 2009. Consultable en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>

CHEKAYRI, A. « L'enseignement en arabe dialectal pour consolider l'acquisition de l'arabe standard » in Chekayri, A. et Mgharfaoui, K. (Ed.) *Réflexion sur le lexique et l'enseignement de l'arabe marocain*. Centre de la promotion du darija. 2018. pp. 13-51

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2019. Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur les progrès en

littéracie. Rapport consultable :

<https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Fr.pdf>

CULIOLI, A. Théorie des opérations énonciatives. Tome 1 Opérations et représentations. Paris, Odile Jacob, 1981.

DAVID, J. « La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit » *Études de linguistique appliquée*. Vol 81. Paris, Klincksieck, 1991 pp 7-20.

DEHAENE, S. *Apprendre*. Paris, Odile Jacob, 2018.

DUVIGNAU, K., GARCIA-DEBANC, C. « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture » in Grossmann, F. et Plane, S. (éds) *Les apprentissages lexicaux, lexique et production verbale*. Lille, presses universitaires du septentrion, 2018. pp. 17-41

FEUNTEUN, A. « Les langues à l'école ou l'importance de négocier pour apprendre », *Le français aujourd'hui*, 2012/1 (n°176), p. 93-101.

GAGNON, R., PÉRET, C. (2016). « La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. In *Scolagram n°2*. Retrieved from : http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=216:phrase-2-pattes&Itemid=536

GOMBERT, J. É., COLÉ, P. « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme ». in Kail, M. et Fayol, M. *l'acquisition du langage, le langage en développement. Au-delà de 3 ans*. Presses universitaires de France. 2000. pp 117-150

KAIL, M. *l'acquisition du langage* Paris PUF, 2012. 128p.

KAIL, M. *l'acquisition de plusieurs langues*. Paris PUF, 2015.

LASSEAUX, V. La phrase à deux pattes. Mémoire de master 2 APRIBEP. Université de Cergy-Pontoise. 2018. Consultable en ligne : <https://scolagram.ucergy.fr/index.php/ressources/memoires/272-la-phrase-a-deux-pattes>

LUCCHINI, S. L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, vol. 57(4), 2005, pp 299-315.

PRUVOST, J. *Nos ancêtres les arabes, ce que notre langue leur doit*. JC. Lattès, Paris, 2018.

QUITOUT, M. *Parlons l'arabe dialectal marocain*. Paris : l'Harmattan. 2001. 238 p.