

L'appropriation de l'auxiliation¹ en français langue étrangère dans un contexte plurilingue

Nabila Benhouhou

PREFics EA 3207/UMR CNRS LCF 8143, Université européenne de Bretagne- Rennes 2
Département de français, ENS de Bouzaréah-Alger
bnabila2001@yahoo.fr

Ouerdia Yermèche

CRASC Oran
Département de français, ENS de Bouzaréah-Alger
ouerdiayermeche@yahoo.fr

1 Introduction

Dans l'enseignement des langues, on a souvent considéré que l'acquisition des structures linguistiques pouvait se faire en créant des automatismes, notamment pour la conjugaison. Les recherches en didactique des langues étrangères ont montré que la systématisation développait certes l'acquisition mais pas l'appropriation des notions. En effet, dès que l'apprenant est mis en situation de production, le « savoir conjuguer » qui est un savoir-faire linguistique est difficilement mobilisable au point où le locuteur convoque les structures acquises et les place dans l'énoncé de manière anarchique.

En termes d'objectifs comportementaux, le « savoir conjuguer » qui peut être considéré comme une activité grammaticale spécifique devrait développer l'interaction langagière. Les limites sont plus visibles dans l'apprentissage des langues étrangères, en effet, dans le contexte qui nous intéresse ici, à savoir le français en tant que langue étrangère dans un contexte plurilingue, l'enseignement/apprentissage de cette langue se caractérise par des situations qui s'avèrent être intéressantes pour le chercheur. Dans cette situation, le français entre en contact avec d'autres langues, la (les) langue(s) première(s) de l'apprenant et/ou la langue de scolarisation, surtout quand cette dernière est plus ou moins différente des langues premières de l'apprenant ; la classe de langue(s) est le lieu où se médiatise ce contact.

L'Algérie est un espace qui se caractérise par une diversité de pratiques linguistiques : l'arabe algérien appelé « Derdja » avec différentes variantes locales, le berbère avec différentes variantes locales (kabyle, tamazight, chaoui, targui,...), reconnu comme langue nationale depuis 2000, l'arabe dit « classique », langue officielle et le français qui a officiellement le statut de langue étrangère. La distribution des fonctions de ces langues n'est pas nécessairement fixe. Les situations de communication sont quelquefois gérées par le locuteur algérien dans une seule variété linguistique, mais le plus souvent ce sont deux à trois variétés qui coexistent dans le même énoncé (alternance codique). Ces interactions plurilingues se déroulent dans les conversations spontanées, dans les médias, en situations professionnelles, mais elles sont plus ou moins prohibées en classes de langues (et dans l'espace de la classe de manière générale) étant donné que l'enseignement des langues (arabe, français, tamazight, anglais,...) dans le système éducatif algérien est organisé sur la base d'une juxtaposition et que les enseignants perçoivent les formes linguistiques alternées qui composent l'arabe algérien comme « *des indicateurs d'une maîtrise précarisée des langues* » (Moore, 2006 : 161). Avant sa scolarisation, l'élève a un répertoire qui se caractérise l'alternance codique (Derdja/français), (kabyle/Derdja/français), (kabyle/Derdja) ou (Kabyle/français).

L'enseignement d'une langue en milieu institutionnel se caractérise par une situation « guidée » (Cuq et Gruca, 2002), par conséquent des choix méthodologiques issus des travaux de recherche en didactique des langues sont mis en œuvre. Mais cet enseignement prend rarement en ligne de compte les acquis de la langue d'enseignement, surtout quand celle-ci est plus ou moins différente de (des) langue(s) première(s) de l'apprenant. En effet, l'arabe, langue de l'école, est une langue « littéraciée » (Barré de Miniac, 2003, Moore, 2006) normée, elle remplit plusieurs fonctions : langue de scolarisation, langue d'enseignement et

« matière » que l'élève retrouve dans toutes les disciplines scolaires alors que l'arabe algérien (« Derdja ») et les variétés qui le composent sont des langues à tradition orale, utilisés dans les situations de communication courante et absentes dans le système éducatif.

On reconnaît certes l'influence des langues premières dans l'acquisition d'une langue cible, mais qu'en est-il de l'influence de la langue de scolarisation pour l'acquisition d'une langue étrangère ? L'enseignement de la langue étrangère dans ce contexte plurilingue se caractérise par des choix méthodologiques appropriés qui ne devraient pas perdre de vue que l'apprenant développe ses compétences en langue cible en se basant sur ses acquis antérieurs, entre autres, la langue de scolarisation dès lors que celle-ci fait l'objet en tant que matière enseignée d'explicitations de son fonctionnement linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, lexical, sémantique,...), de conceptualisation. Elle dépasse, en termes d'heures d'enseignement et d'apprentissage, la (les) langues(s) étrangère(s) enseignées, elle donne également l'occasion à l'apprenant de traiter le matériau langagier dans diverses disciplines scolaires aussi bien en réception qu'en production. Ce qui peut déclencher un processus de réélaboration conceptuelle qui suscite chez l'apprenant la création de systèmes d'appréhension et de traitement basés sur ses acquis dans cette langue. Du fait que le plurilinguisme est envisagé dans la perspective du locuteur, l'acquisition de nouvelles ressources linguistiques se fait sur la base d'autres langues plus ou moins maîtrisées par une approche interactionniste. En effet, si l'individu plurilingue se définit par la maîtrise plus ou moins fonctionnelle, à des degrés divers, voire très divers, de plusieurs langues, ou la « *capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues* » (Coste, 2010 : 144), le « déjà-là » langagier pluriel crée une dynamique pour l'acquisition d'autres ressources linguistiques.

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 répond pas 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.

2 Données contextuelles : l'auxiliation est-elle une structure à automatiser ?

Une des difficultés que rencontrent les apprenants en situation d'apprentissage du français langue étrangère est l'acquisition et l'appropriation des auxiliaires *être/avoir* aux temps composés. En effet, en français langue étrangère, les apprenants réalisent à la perfection les exercices structuraux comportant le passage au passé composé qui, signalons-le est le premier des temps composés enseigné dans le cadre scolaire qui nous intéresse ici. Mais lorsqu'il s'agit de produire un texte/discours à l'oral et à l'écrit, la distinction *avoir/être* pour la formation des temps composés est neutralisée, l'alternance des deux auxiliaires rend compte de stratégies développées par les apprenants se basant sur leurs langues premières. Comme en témoignent les extraits suivants relevés d'un corpus écrit comportant des activités de production écrite réalisées par des étudiants inscrits en première année au département de français de l'Ecole Normale des Lettres et des Sciences Humaines de Bouzaréah (Alger) : « *il a tombé* », « *il a cassé la jambe* », « *elle est vu de gros nuages* », « *tu es maigri avec ce régime* », « *l'orage est éclaté* », « *les véhicules ont mal vendu* », « *tu es vécu à Nice* », « *tous les poissons sont disparus* », « *ils ont parti* », « *je me suis allée à la plage* », « *soyez sages et ayez à l'écoute de votre tante* », « *j'étais très peur de reprendre mes études* », « *pendant les vacances, on a reposé* », « *il a arrivé à son bureau* », « *quand il a arrivé à la maison* », « *je me suis jetée un coup d'œil sur l'actualité* », « *c'a été intéressant* », « *j'ai fait beaucoup de connaissances avec des gens qui n'ont pas de la même région* ». Pourtant l'enseignement de la conjugaison des verbes au passé-composé² et les exercices d'entraînement ont émaillé les neuf années d'apprentissage du français du cycle scolaire qui précède le cycle universitaire de ces étudiants, mais il faut reconnaître que les activités effectuées en classe ou celles proposées dans les manuels de français s'inscrivent dans une approche basée sur la systématisation et la création d'automatismes.

Le système scolaire par lequel sont passés ces apprenants se caractérise par treize années d'enseignement obligatoire en arabe dit « classique », réparties en trois cycles : primaire, moyen et secondaire. Le français, première langue étrangère obligatoire, intervient dès la troisième année de scolarisation, à raison de 100 heures/semaine. Il figure parmi les épreuves évaluées aux trois examens qui sanctionnent le parcours scolaire. La deuxième langue étrangère obligatoire, l'anglais, est enseignée à partir du cycle moyen. Ce n'est que dans le cycle secondaire que les élèves inscrits dans les filières littéraires ont le choix d'une troisième langue étrangère, l'espagnol ou l'allemand. Au début de la scolarisation, l'arabe de l'école est une langue plus ou moins « étrangère » pour les élèves aussi bien arabophones que berbérophones du fait que ce n'est pas la langue de communication de tous les jours. L'arabe dialectal ou « Dardja », langue première des arabophones, est défini comme étant une langue « panachée » ou « métissée » avec des formes linguistiques hybrides (arabe/français, arabe/berbère/français), par conséquent différent de l'arabe classique.

Il serait facile de considérer les exemples relevés des extraits ci-haut comme des preuves d'ignorance, des lapsus ou des défaillances de compétences dues à l'approche retenue, en vérité c'est le résultat d'un choix orienté vers la (les) langue(s) première(s) de l'apprenant, la « faute » ou l'erreur étant intégrée au fonctionnement du langage. Il faut comprendre ce mécanisme et savoir que, lié au fonctionnement même de la langue, il risque de se reproduire aussi longtemps que la situation appelle l'apprenant à produire non pas des phrases isolées mais un texte/discours. Cette situation montre bien que la création d'automatismes n'écartera pas la difficulté que rencontrent les apprenants à traiter le matériau langagier en situation. La méthodologie généralement répandue et qui concerne l'enseignement de la conjugaison en français appelle à entraîner l'apprenant à situer les auxiliaires *être* et *avoir* dans une liste de verbes qui se conjuguent aux temps composés avec l'un ou l'autre des auxiliaires parce qu'il faut reconnaître que ce n'est qu'à l'école que la compréhension du fonctionnement linguistique d'une langue donnée se fait et se développe. Notre corpus montre les limites de cette méthodologie. Assigner à l'enseignement d'une langue le but d'en connaître seulement les lois de fonctionnement n'a aucune validité en soi.

2.1 Analyse des énoncés produits

Si on prend l'énoncé « *il a cassé la jambe* », il équivaut à : [kas□s□ar□ radzlu] en arabe dialectal, une des langues premières de ces apprenants. Cet énoncé est formé du verbe au passé³, amalgamé au pronom personnel « sujet » + le nom : complément d'objet direct (COD) associé à l'adjectif possessif en position de suffixe « *ou* ». Littéralement, on a la structure : casser (au passé) + il + jambe + sa (= *il a cassé sa jambe*). Le groupe verbal représente une seule unité comportant le verbe conjugué et le sujet en position de suffixe, il en est de même pour le groupe nominal COD, l'adjectif possessif est suffixé. Dans l'une des variantes du berbère, le kabyle, autre langue première de ces apprenants, le même énoncé [jar□az□ aqjiris] se compose du pronom personnel amalgamé au verbe au passé + le nom (COD) accolé à l'adjectif possessif postposé, ce qui donne une structure légèrement différente de la première : il + casser (au passé) + jambe + sa (= *il a cassé sa jambe*). De toute évidence, l'énoncé « *il a cassé la jambe* » est de type interférentiel (interférence morphosyntaxique). L'utilisation de l'auxiliaire *avoir* au détriment de la forme pronominale avec *être* s'explique par le fait qu'aussi bien en arabe dialectal qu'en kabyle, le processus est présenté comme une action accomplie et non un état. L'énoncé produit en français (« *il a cassé la jambe* ») est le résultat d'une « reconstruction », d'une élaboration où deux systèmes de langues se chevauchent, celui de l'arabe dialectal (et/ou du kabyle) et celui du français. La même structure en arabe « classique », langue de scolarisation, se présenterait sous une forme qui se rapprocherait du français : [takas□s□ar□at ridzluhu] = « sa jambe s'est cassée ». La forme obtenue relève plus de la description d'un état que celle d'une action effectuée dans sa forme pronominale. Cependant, il faut souligner que dans la syntaxe de l'arabe, les éléments se combinent différemment sur un plan syntagmatique, à savoir que le verbe conjugué précède le nom ayant la fonction de « sujet », contrairement au français :

- en français : nom + verbe : « sa jambe s'est cassée »,
- en arabe : verbe + nom : [takas□s□ar□at ridzluhu].

Tout dépend donc de l'attitude qu'adopte le locuteur face aux faits. Dans « *il a cassé la jambe* », le locuteur a adopté celle de rapporter les faits en focalisant l'attention sur l'action, ce qui explique l'emploi de l'auxiliaire *avoir*.

Le même constat s'impose, dans les exemples suivants, pour les verbes pronominaux qui n'existent ni en arabe dialectal, ni en berbère : « *nous avons reposé toute la journée* », « *pendant les vacances, on a reposé* » = [rijjahna nhar□ kaməl], [nafa askaməl], la non identification de la forme pronominale « *se reposer* » et l'absence d'auxiliaire dans les systèmes des deux langues premières confèrent au verbe le statut de verbe d'action, d'où l'utilisation de l'auxiliaire *avoir*. Le processus de pronominalisation se réalise, dans ces langues premières, par la détermination du complément d'objet direct (COD) au moyen du possessif.

Les énoncés qui comportent l'auxiliaire *avoir* à la place de *être* se justifient par cette interférence avec l'arabe et le kabyle, comme dans « *ils ont parti* ». Dans ces deux langues, la structure est la même : [rahu/ruhan], c'est-à-dire composée du verbe *partir* au passé + *ils*. Elle désigne l'action accomplie et non le constat de départ, la marque de l'auxiliation n'existant pas dans ces deux systèmes. Pourtant, ces apprenants ont eu à apprendre en français durant leur scolarisation – les programmes le confirment – que « *partir* » est un verbe intransitif et que les verbes intransitifs se conjuguent obligatoirement avec « *être* ». Ceci prouve que l'automatisation d'une règle n'aboutit pas toujours à l'appropriation des données parce que la réflexion et les manipulations concernant les verbes transitifs et intransitifs se fait sur des énoncés décontextualisés et dès que l'apprenant est en situation de production, le traitement du matériau langagier est plus dépendant des systèmes acquis antérieurement ou des systèmes intériorisés que de l'application directe des règles du système en cours d'acquisition qui est ici le français langue étrangère. La connaissance de la règle qui régit les verbes transitifs et les verbes intransitifs ne suffit pas et donne lieu à la réalisation de nombreux énoncés erronés en français en situation de discours, énoncés marqués par des interférences morphosyntaxiques.

Quant à l'usage défectueux de l'auxiliaire *être* dans les énoncés « *tu es maigri avec ce régime* », « *j'étais très peur de reprendre mes études* », il s'explique par le fait que les verbes « *maigrir* » et « *avoir peur* » désignent en arabe dialectal l'état dans lequel se trouve le sujet [ʃjanek rizim] = « le régime t'a rendu maigre », par conséquent c'est le régime qui fait l'action de « *maigrir* » sur la personne « *ek* » = te/ toi, ce qui lui confère une forme adjectivale. Les énoncés produits montrent bien la transposition de données issues des langues premières, comme en témoigne l'énoncé « *j'étais très peur de....* », nous retrouvons la transcription de la forme verbale arabe [kunt xajfa bəzzaf]. En effet, [kunt] est une variante de *kàna* qui est considéré comme l'équivalent de *être* au passé + [xajfa], employé en tant qu'adjectif qualificatif, équivalent de « *avoir peur* ». C'est pourquoi, « *peur* » en arabe ne peut s'associer à « *avoir* » dès lors qu'il est employé en tant qu'adjectif qualificatif. Ces énoncés ne constituent pas pour nous des erreurs qu'il suffit de corriger par la mise en place d'une multitude d'exercices dans lesquels l'apprenant s'entraîne sans arrêt, mais bien une activité d'appropriation progressive du système de la langue cible menée par l'apprenant, activité de conception et d'élaboration. « *Avoir peur* » est un concept nouveau et difficilement mobilisable en français pour ces apprenants tant que s'impose dans leur répertoire linguistique le concept qui équivaut à « *être dans un état de peur* ».

L'observation et l'analyse de ces énoncés prouvent une non-appropriation des manipulations linguistiques relatives au traitement des règles syntaxiques en situation de production. L'obstacle lié à la maîtrise de l'auxiliation en français langue étrangère dépend donc de concepts lexicaux et grammaticaux différents entre langues 1 et langue cible, mais également du système verbal de ces langues premières qui est différent de celui du français. La langue de scolarisation dans le contexte qui nous intéresse ici est l'arabe dit « *classique* » qui s'intègre dans un paysage sociolinguistique dans lequel des variétés linguistiques multiples se chevauchent. Quel rôle jouerait alors la langue de scolarisation dans l'apprentissage de la langue étrangère ? La mise en circulation de la notion de compétence plurilingue dans l'univers de l'enseignement des langues étrangères dans un milieu institutionnel impose de se tourner vers la langue de scolarisation dès lors que c'est dans cette langue que les élèves apprennent le système et le fonctionnement de la langue. La maîtrise des langues premières ne passe pas forcément par la compréhension du fonctionnement linguistique de ces langues. Comment la langue de scolarisation peut-

elle contribuer à développer l'acquisition et l'appropriation des données en français langue étrangère ? Les mécanismes acquis dans la langue de scolarisation favorisent-ils ou nuisent-ils à la production en langue étrangère ? Quel apport peut-on tirer de la langue de scolarisation ?

3 Données théoriques

La langue permet de conceptualiser le temps et de le poser comme objet qui se déploie sous différentes manifestations, entre autres, linguistiques. La perception du temps et son expression linguistique sont différentes d'une langue à une autre. En arabe, elle est différente de celle du français. Tout d'abord, signalons qu'en arabe, il n'existe pas de notion de *temps*. Comme le soulignent R. Blachère et M. Gaudefroy-Demombynes :

La conjugaison du verbe arabe est pauvre, si on la compare, par exemple, à celle du verbe dans les langues indo-européennes. Il convient de remarquer tout d'abord que la notion du temps n'y a point une position solide. Ce que les grammairiens européens appellent tantôt prétérit et aoriste, tantôt passé et présent-futur, tantôt parfait et imparfait, ce ne sont point des temps mais des aspects du verbe. (1975 : 36).

Si le système temporel en français est essentiellement constitué de formes verbales, celui de l'arabe « présente une forme verbale (*F1*), une sous-classe de verbes servant d'exposants temporels (*kana, zalla, 'adha, ...*), des particules exprimant un décalage temporel et pouvant se construire en exposants temporels (*qad, sa-, sawfa*), et enfin des particules de négation à valeur temporelle. » (Albert, 2001 : 165-166). Ainsi, comme le souligne A. Albert, « la capacité d'exprimer le temps en arabe n'est pas, comme en français, spécifique aux formes verbales. C'est bien dans cette différence que l'affirmation de Benveniste selon laquelle « la distinction d'aspect en sémitique n'est pas encore temporalisée », prend toute sa valeur. » (2001 : 76).

La conjugaison des verbes en arabe se fait par rapport à la notion d'*aspect*. La notion d'aspect est définie comme étant « la façon selon laquelle le locuteur envisage les différents moments du déroulement de l'action, indépendamment du repère temporel (situation dans le temps) » (Pougeoise, 1998 : 55). Elle se confond souvent avec les marques formelles du temps. Cependant, en linguistique générale l'aspect est considéré comme une catégorie grammaticale au même titre que le temps et le mode. C'est une modalité qui exprime la manière dont se déroule le procès, avec différents moyens car il faut distinguer entre « aspect grammatical » et « aspect lexical ». Nous retenons l'aspect grammatical parce qu'il fait l'objet d'un choix de la part du locuteur et qu'il s'agit d'alternances régulières qui font intervenir des listes fermées.

Les différents types d'*aspect* se manifestent par : l'*accompli* qui sert à rendre compte des actions passées, il présente le procès comme étant achevé et le ramène à un point ponctuel, seules les instances énonciatives peuvent l'interpréter comme un passé ou un présent. Quant à l'*inaccompli*, il désigne des actions en cours de réalisation, que l'action ait commencé dans un passé lointain ou proche, ou qu'elle se déroule encore actuellement dans le *ici-maintenant*. Il indique le plus souvent le procès habituel ou le procès en cours. Le fonctionnement du système verbal arabe est donc « aspectif dans son fonctionnement fondamental (...) son système est organisé pour exprimer de manière privilégiée l'une des deux notions, précisément celle de l'aspect, car, pour le temps, il est facile de voir que chacune des formes accomplies ou inaccomplies, peut être située par le contexte dans n'importe quel rapport temporel avec le moment de l'énonciation » (Cohen, D. 1989). En effet, comme le souligne Albert, « pour signifier le temps, l'énonciateur a besoin de placer dans l'énoncé des marques, produits d'un choix qu'il opère dans les possibilités qui s'offrent à lui dans son énonciation. La théorie de l'aspect ne se préoccupe pas souvent de ces marques ni de leur classement : elles n'appartiennent pas à la catégorie verbe. » (2001 : 147).

Le temps s'exprime alors en combinant un aspect et un mode. Cependant, Albert fait remarquer que « l'opposition d'aspect doit être nuancée et le système temporel complété par des formes composées construites à partir de la combinaison des formes simples entre elles ou avec certaines particules portant une marque de temps. » (2001 : 142).

Si la notion de mode n'existe pas, c'est la notion de modalités qui est retenue, on en dénombre trois : accompli, inaccompli et impératif. La notion de temps simples et de temps composés n'existe pas du fait que l'auxiliation est inconnue du système grammatical arabe. En revanche, il existe une unité grammaticale appartenant à la classe morphosyntaxique des « opérateurs » qui peut correspondre approximativement à l'auxiliaire « être », c'est la forme verbale « *Kàna* ». Il n'existe pas de verbe *être* en arabe, il est implicite dans la phrase nominale. *Kàna* s'emploie comme auxiliaire introduisant les verbes à la forme préfixée et permettant de les situer temporellement. La forme préfixée se trouve ainsi modifiée, elle a alors une valeur aspectuo-temporelle, cette forme étant très sensible au contexte. La présence de *kàna* avec la forme préfixée nécessite une indication temporelle précise (un circonstant). Le procès introduit par *kàna* exprime l'accompli certain, c'est le contexte qui favorise l'une ou l'autre interprétation et qui spécifie le cadre temporel. *Kàna* fournit une indication temporelle dans le passé. Elle désigne à la fois l'aspect et le mode. La sémantique de *kàna* correspond à peu près à « a été, était, fut », mais n'a pas d'équivalent en français. Le concept grammatical d'« antériorité » comme le plus que parfait n'existe pas en arabe. Ce qui explique l'emploi de « *c'a été intéressant* » dans notre corpus au lieu de « *c'était intéressant* ». *Kàna* comporte donc implicitement *être*, elle indique une forme temporelle dans le passé et « *joue un rôle majeur dans la cohésion temporelle du discours* » (Nsiri, 2007).

Toutes les formes verbales de l'arabe dépendent du contexte phrastique, aussi bien les éléments ayant trait à l'expression de la temporalité que le mode d'énonciation et le contexte. Il faut souligner également que « *la transitivité (...) est une relation dynamique purement syntaxique, entre la position du verbe transitif et la position du complément d'objet.* » (Messaudi, 2007 : 116) et que c'est le sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct.

Quant au verbe en français, il constitue l'une des parties du discours qui se définit exclusivement d'un point de vue morphologique puisqu'il s'intègre dans un paradigme fermé dans lequel il reçoit toutes ses variations de temps et de mode. Il a une fonction assertive déterminée par l'auxiliation qui est « *une forme linguistique unitaire qui se réalise, à travers des paradigmes entiers, en deux éléments, dont chacun assume une partie des fonctions grammaticales, et qui sont à la fois liés et autonomes, distincts et complémentaires.* » (Benveniste, 1974 : 177).

Benveniste précise que « *l'auxiliation de temporalité qui constitue le parfait, se réalise au moyen de deux auxiliaires, avoir et être, qui sont en distribution complémentaire.* » (1974 : 181). La jonction forme *auxilié* et forme *auxiliante* produit une forme verbale de structure binomale *auxiliant* + *auxilié* d'ordre invariable, dont les éléments peuvent être dissociés par insertion. La forme ainsi créée par auxiliation s'oppose, en tant que marquée, à la forme verbale simple, non *auxiliée*. En français, la conjugaison d'un verbe aux temps composés s'opère donc selon le schéma suivant : « *être* ou *avoir* » conjugués à un temps simple + le participe passé du verbe. Le verbe « écrire » au passé composé se forme avec l'auxiliaire *avoir* au présent et le participe passé du verbe « écrire » (= *j'ai écrit*), marquant ainsi l'accomplissement de l'action⁴.

Tesnière explique que dans la formation des temps composés, « *les caractéristiques grammaticales passent dans l'auxiliaire, la racine verbale dans l'auxilié.* » (1939 : 160). En d'autres termes, c'est l'auxiliant qui porte la fonction de flexion ou « désinence verbale » et indique la personne, le nombre, le mode, la voix. L'auxilié porte la fonction de dénotation ou « *sémantème* » (Benveniste, 1974). Mais, comme le souligne Benveniste, « *seule la somme de l'auxiliant et de l'auxilié, associant le sens spécifique de l'auxiliant à la forme spécifique de l'auxilié, assure la fonction de temporalité.* » (1974 : 185).

4 La langue de scolarisation : enjeu et impact

Si les langues premières influent sur l'acquisition d'une langue étrangère, quel investissement tirer de la langue de scolarisation pour l'acquisition de structures linguistiques en langue étrangère ? Pourquoi la langue de scolarisation ?

Dans le cas qui nous intéresse ici, dès lors que la langue est un objet d'enseignement, la langue de scolarisation ne peut être considérée en elle-même et pour elle-même indépendamment de celles qui

coexistent avec elles, il faut reconnaître, comme le souligne D. Coste, « *qu'il y a toujours interdépendance, dans une « niche écologique » donnée, entre l'ensemble des langues qui s'y trouvent, d'une manière ou d'une autre, en contact* » (2010 : 153). Un élève scolarisé est en contact permanent aussi bien avec la langue de scolarisation qu'avec sa langue première, en effet dans les cours, les interactions enseignants/élèves se font dans la langue d'enseignement et les interactions élèves/élèves se font dans leurs langues premières. Néanmoins, la langue de scolarisation est située comme matière ou discipline enseignée et située dans les autres matières comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, ... disciplines communément appelées « disciplines non linguistiques » (DNL). Elle opère comme véhicule du savoir, comme « *médium d'enseignement* » (Coste, 2010) de toutes les disciplines scolaires.

En tant qu'objet d'enseignement, c'est dans la langue de scolarisation que le traitement du système et du fonctionnement de la langue se fait, elle est conceptualisée et conscientisée, alors que les langues premières (l'arabe dialectal et le kabyle, par exemple) ne sont ni valorisées, ni conceptualisées, ni explicitement cultivées dans la formation scolaire. L'enseignement de la langue pensé en termes de concepts permet de rassembler des savoirs qui sont mobilisés en situation de production écrite et orale. L'apprenant est donc conduit petit à petit à traiter le matériau langagier dans et hors de cette discipline dans la même langue, ce qui contribue à forger et à renforcer les concepts acquis. Pour mener à bien ses interactions langagières, l'apprenant développe un répertoire dans lequel toutes les capacités linguistiques acquises dans la langue de scolarisation trouvent leur place. Ainsi, les phénomènes linguistiques sont-ils traités de manière à construire l'activité langagière parce qu'il faut reconnaître que celle-ci est non automatisée et demande une planification. Dans la langue de scolarisation, l'élève a la possibilité de comprendre le système et le fonctionnement de cette langue, mais également de traiter et de manipuler cette langue d'enseignement dans différentes situations de communication comme par exemple, les activités de compréhension et de production dans la discipline « langue arabe » figurant sur son programme scolaire. Il traite également le même matériau langagier dans les autres disciplines comme expliquer un schéma dans les séances de géographie, rédiger un compte-rendu de lecture en philosophie ou expliciter une démarche de résolution de problèmes en mathématiques. Ces disciplines ou « matières » contribuent à l'extension du répertoire langagier. Les occasions de mobiliser les ressources linguistiques dans la langue d'enseignement, aussi bien en production écrite qu'en production orale, se trouvent multipliées.

Lorsque l'élève a appris à planifier l'activité langagière dans la langue d'enseignement et qu'il est mis en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, les savoirs linguistiques acquis sont « convoqués » de manière diversifiée et plus ou moins automatique dans l'acquisition des structures linguistiques de la langue cible. Selon Giacobbe, c'est cette diversification « *qui génère des contradictions à l'intérieur des microsystèmes qui composent leurs interlangues et rend instables leurs productions.* » (1992 : 9). Les élèves abordent l'apprentissage de la langue étrangère en se basant donc sur leur patrimoine cognitif en matière d'élaboration ou de réélaboration de notions (Giacobbe, 1992), patrimoine cognitif rassemblant aussi bien les langues premières que la langue de scolarisation. Le système linguistique en cours d'acquisition se construit donc avec le « déjà-là » et en est fortement influencé. Comment alors construire et développer ce système instable pour que l'apprenant entame un processus de grammaticalisation basé non plus sur les langues premières mais sur ce qu'il a appris comme notions et concepts, ce qu'il a acquis comme fonctionnements linguistiques dans la langue d'enseignement l'amenant à devenir un locuteur de la langue cible ? La langue de scolarisation peut constituer un patrimoine cognitif dès lors que l'élève a eu à maintes reprises à comprendre le fonctionnement de cette langue, à développer le métalangage et à manipuler les structures linguistiques dans différentes situations de communication.

5 Modalités pratiques pour une démarche de conceptualisation

L'objet de ce dernier point est de tenter d'apporter quelques réflexions constructives dans un domaine où les réponses absolues et globales n'existent pas, compte tenu de la diversité des contextes et des publics concernés. Au lieu de considérer le travail en conjugaison (travail grammatical) comme se limitant à une automatisation de comportements, il faudrait développer l'idée de conceptualisation qui à notre avis

favorise une activité cognitive qui dépasse le simple usage de ce qui a été enseigné. Comment l'environnement conceptuel pourrait-il favoriser/développer l'appropriation de l'auxiliation ? Qu'est-ce qui doit faire l'objet d'une conceptualisation ? Comment conceptualiser une notion en langue étrangère dans un contexte plurilingue à partir de la langue de scolarisation ?

La non maîtrise de l'auxiliation dont les causes sont multiples et complexes appelle à s'interroger sur le moment requis pour l'intégration de la démarche de conceptualisation que nous proposons. Si des étudiants ayant eu un cursus de neuf années d'apprentissage du français manifestent des faiblesses chroniques à maîtriser l'auxiliation, nous estimons que la démarche de conceptualisation de l'auxiliation en conjugaison française peut se faire durant les trois dernières années du cycle scolaire, dès lors que les programmes de français ont pour objectif de travailler, en compréhension et en production, la notion de discours. A ce stade d'apprentissage du français⁵, les élèves se situent au niveau A2 (CECRL, 2001), ils disposent d'une grammaire leur permettant de produire du discours même si certaines structures discursives sont défaillantes.

Pour développer la capacité à situer les verbes en français au passé composé et par là-même aux temps composés de manière générale, nous préconisons un traitement par concepts. La conceptualisation se met en place au moyen d'activités de « haut niveau⁶ » (Pendanx, 1998), portant sur des séquences textuelles. La démarche consiste à établir un lien entre conceptualisation et résolution de problèmes à travers des activités ayant une fonction de structuration qui conduit l'apprenant à consolider de nouvelles représentations. La principale fonction que l'on peut assigner à l'enseignement de la conjugaison en tant qu'activité grammaticale est d'aider l'apprenant à structurer sa grammaire d'apprentissage, à saisir en particulier les nouvelles catégories langagières, les formes morphologiques et syntaxiques les plus rentables pour la production. Nous inscrivons notre démarche d'appropriation de l'auxiliation dans une approche grammaticale textuelle et discursive, dans la mesure où les énoncés sont traités non pas de manière isolée, mais intégrés dans un enchaînement d'« unités supérieures », unités que J-M. Adam nomme « *le système polystructuré et complexe du texte comme unité signifiante* » (2004 : 28), s'inscrivant dans une démarche discursive, en effet, conjuguer un verbe en français à tel ou tel mode ou à tel ou tel temps répond à un acte de langage qui se définit par son enjeu.

La première représentation à transformer en profondeur chez ces apprenants consiste à montrer qu'il n'existe pas en conjugaison française **un** temps désignant le passé, mais qu'il existe des temps simples (imparfait, passé simple) et des temps composés (passé composé, plus que parfait). Le développement du concept de « temps simples/temps composés » consiste à travailler sur des activités de « bas niveau⁷ ». Le concept « temps composés » va faire intervenir la notion d'auxiliaires. Ce sont les auxiliaires d'aspect (*être* et *avoir*) marquant l'accomplissement de l'action qui seront retenus. L'un des moyens les plus efficaces, nous semble-t-il, est d'amener les élèves à observer des énoncés en français issus de textes qui ont été travaillés en séance de compréhension écrite, l'objectif visé est le traitement des données en situation. Les énoncés recueillis de ces corpus sont sélectionnés sur la base de la conjugaison des verbes au passé composé. Trois catégories seront sélectionnées :

- les verbes pronominaux,
- les verbes d'état/les verbes d'action,
- les verbes transitifs/intransitifs.

Ces trois catégories doivent être observées et comparées avec le système de la langue d'enseignement et celui des langues premières pour voir quelles similitudes et quelles distinctions établir entre elles, l'objectif étant l'appropriation du fonctionnement grammatical des auxiliaires en français. La nécessaire circulation entre le français, l'arabe classique et les langues premières, leur mise en relation permet de développer la réflexivité dans les apprentissages linguistiques. Dans ce présent article, nous n'allons développer que les deux premières catégories, en effet la notion de transitivité constitue à elle seule des développements plus circonstanciés. Cette dernière catégorie sera appréhendée à partir du sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct.

5.1 Le fonctionnement grammatical des verbes pronominaux

Le concept étant la représentation mentale d'un ensemble d'objets concrets et d'éléments abstraits auxquels il correspond, l'opération consiste à lier ce concept à un terme linguistique qui permet de le mobiliser et de désigner les objets (ou éléments) auxquels il correspond. Les mots grammaticaux sont aussi conceptualisés, mais il est plus difficile de passer d'un concept grammatical en langue de scolarisation à un autre dans la langue étrangère surtout quand celui-ci n'existe pas dans la langue de scolarisation, comme c'est le cas des verbes pronominaux.

L'enseignant commence par la structure linguistique qui n'existe pas dans le système de la langue de scolarisation. Il sélectionne, des textes étudiés en compréhension, des exemples avec des verbes pronominaux sans encore les nommer pour expliquer la formation de la structure avec deux pronoms personnels et ceci par le biais de questions ; l'objectif étant de montrer que cette structure n'existe pas en arabe (ou est exprimée différemment), mais l'intérêt est de favoriser la sémantique de la reprise du sujet par un pronom personnel en français. Il fait observer que la structure pronominale des verbes en français est formée de deux pronoms personnels qui se déclinent selon le genre et le nombre du sujet qui fait l'action et ce, en conjugaison au passé composé (et à tous les temps composés). Il montre que ces pronoms se déclinent en deux catégories : les « pronoms réfléchis » qui indiquent que c'est le sujet qui fait l'action sur lui-même (tout ou partie) (« se laver », « se laver les mains ») et les « pronoms réciproques » qui désignent les sujets exerçant une action l'un sur l'autre (« se parler »).

Il reprend l'exemple issu du corpus écrit par les étudiants (« *il a cassé la jambe* »), l'explication de la fonction de chaque élément fait ressortir le schéma suivant : *il* est le sujet « personne » qui fait l'action, *a cassé* est une action effectuée au passé, l'enseignant fait le lien avec la valeur « accomplie » de la notion temporelle en arabe ; *la jambe* représente l'objet sur lequel est effectuée l'action. Cette opération vise le traitement des données orientées vers le sens et la situation. En effet, quand l'enseignant explique que le sujet *il* fait l'action sur l'objet *jambe* qui appartient à la même personne (une partie de lui-même), l'apprenant construit une nouvelle structure (la forme pronominale) qui n'existe pas dans la (les) langue(s) qu'il maîtrise. L'objectif est de l'amener à comparer la représentation de ce concept avec un autre qu'il connaît en arabe et qui se construit d'une autre manière, à savoir : *sa jambe s'est cassée*. L'adjectif possessif *sa* serait redondant en français, il est alors désigné par la forme *se* qui régit la formation pronominale des verbes. Ce que doit saisir l'apprenant arabophone, c'est que dans cette situation, l'objet *jambe* est partie intégrante de *il* (sujet) qui fait l'action sur lui-même, on obtient alors la structure *il s'est cassé la jambe* qui équivaut à *sa jambe s'est cassée*. L'enseignant explique que la structure *il a cassé la jambe* appelle une suite dans l'énoncé introduite par *de...quelqu'un* (une autre personne), comme par exemple : « *il a cassé la jambe de son camarade* ».

Nous avons dit plus haut que la forme « *il s'est cassé la jambe* » se rapproche de l'arabe classique « *sa jambe s'est cassée* », l'acquisition et l'appropriation de la forme pronominale en français va se faire en établissant des comparaisons avec des structures en arabe classique. Nous reprenons le verbe « se reposer », conjugué au passé composé, et son équivalent en arabe qui n'a rien d'un verbe à la forme pronominale, dans le tableau suivant :

français	arabe classique
je me suis reposé/reposée	[irtahtu]
tu t'es reposé/reposée	[irtahta/irtahti]
il s'est reposé/elle s'est reposée	[irtaħa/irtaħat]
nous nous sommes reposés/reposées	[irtaħna]
vous vous êtes reposé/reposées	[irtaħtuma/irtaħtunna]
ils se sont reposés/elles se sont reposées	[irtaħum/irtaħna]

Il s'agit de montrer, à partir de ce tableau, que la forme « pronominale⁸ » en arabe est une occurrence qui se réalise à partir d'une forme préfixée « *ir* » qu'il faut distinguer des autres [jastar□īhu] = « il se repose » au présent de l'indicatif pour former les temps du passé. Cependant, il faut bien souligner que la forme [irtahtu] est perçue beaucoup plus comme étant l'équivalent de « *j'étais en état de repos/dans un état de repos* » qui exprime plus l'état (au passé) dans lequel se trouve le locuteur qu'une forme verbale désignant l'action de « se reposer » au passé composé.

Cette occurrence « *ir* » va servir à décliner les différents pronoms personnels : *je me..., tu te..., il/elle se...,* en français et c'est la terminaison du verbe en arabe qui va aider l'élève à situer ces différents pronoms personnels en français. S'il s'agissait de donner en arabe, la structure équivalente de « *pendant les vacances, on s'est reposé* », on obtient non pas le passé composé mais l'imparfait : « *pendant les vacances, nous étions en train de nous reposer* » ou alors la structure avec *kàna* qui donnerait un syntagme nominal équivalent à « *nous étions dans un état de repos* ».

Le deuxième exemple issu du corpus, « *les poissons ont bien vendu* », va servir à consolider la compréhension du concept relatif à la formation pronominale de sens passif : « *les poissons se sont bien vendus (par les pêcheurs/les poissonniers)* », l'intérêt est de voir réagir les élèves face au sens donné à cette phrase. Comme le soulignent M. Pendanx : « (...) *c'est à partir du sens et des valeurs liées aux formes que le nouveau prend sa place dans la structure cognitive et que celle-ci s'affine et s'enrichit progressivement.* » (1998 : 132). La description grammaticale favorisant le sens va faire émerger l'idée que « les poissons » ne peuvent effectuer l'action de vendre, qui plus est, des poissons. L'action de « vendre » est effectuée par un agent non obligatoirement nommé qui ne peut être « sujet » dans cette forme passive, il le sera dans la forme active de la phrase. La comparaison de cette structure passive avec celle de l'arabe [juba'u əssamak] et [bi'a əssamak] va consolider l'idée de l'agent non nommé.

5.2 Les verbes d'état / les verbes d'action

Rappelons que la notion d'auxiliaire *être* n'existe pas en arabe et qu'elle est implicite dans la phrase nominale. La structure *avoir peur* en français se construit différemment en arabe : *être dans l'état de peur*, ce qui donne en arabe une structure adjectivée dérivée du nom *peur*. L'enseignant fait intervenir le concept *kàna* auquel on attribue le statut d'auxiliaire *être*. Il reprend l'exemple *j'étais très peur de reprendre mes études* qu'il reporte sur le tableau en demandant aux élèves de construire la structure en arabe, on obtient : [kuntu djiddu xajfa]. La structure est formée différemment en arabe, elle se compose de : [kuntu] (*kàna*) à la 1^{ère} personne du singulier + l'adverbe « très » + l'adjectif qualificatif qui est l'équivalent de « avoir peur » au féminin.

L'opération de conceptualisation consiste à montrer que la structure en arabe, comportant un adjectif qualificatif, oblige à employer *kàna* qui joue le rôle d'exposant temporel au passé. Cette structure adjectivée correspond en français à une forme verbale « avoir peur » qui, dans les représentations des élèves, pourrait désigner plus l'action que l'état et ce, pour la présence de « avoir » dans l'expression. Le nom en français : *la peur* correspond en arabe à [əl-xawfu]. Pour décrire en arabe l'état d'une personne dans la situation de peur, on emploie une forme adjectivée dérivée du nom. En français, l'adjectif « peureux » dérivé du nom « peur » est beaucoup plus utilisé pour désigner le « lâche », le « poltron » que le sujet qui éprouve ou ressent la peur dans une situation donnée.

Ce qu'il importe de souligner, c'est que la marque temporelle est portée par l'auxiliaire tout autant que *kàna* puisque la forme verbale *avoir peur* se décline en conjugaison en fonction du sujet :

Kàna (passé) ← moment d'énonciation → Sa/sawfa (futur)

Si l'auxiliaire permet de donner une information sémantique et/ou syntaxique supplémentaire sur le verbe principal, il suffit de dégager dans chaque situation, la valeur sémantique du verbe désignant l'action accomplie. L'aspect étant un trait grammatical associé au verbe indiquant la façon dont le procès ou l'état

exprimé par le verbe est envisagé du point de vue de son développement : commencement, déroulement, achèvement, évolution globale, ou au contraire, moment précis de cette évolution.

Quant aux verbes d'action, c'est le sens du verbe qui détermine l'emploi (ou non) du complément d'objet direct en arabe. La notion de transitivité servira de paramètre à prendre en ligne de compte pour savoir si le verbe accepte ou non un complément d'objet direct pour se conjuguer avec *avoir* ou *être*, la notion de transitivité influence donc le choix de l'auxiliaire employé. Cette notion doit être expliquée de manière à faire ressortir les emplois structurels d'une part, des verbes transitifs (avec emploi du complément d'objet direct) et des verbes intransitifs dont l'action ne s'effectue pas sur un objet. D'autre part, il faut montrer la double organisation des verbes transitifs (direct/indirect) qui déterminera le choix de tel ou tel auxiliaire. Seule la présentation des oppositions pertinentes au sein d'énoncés et de situations diverses peuvent sortir la conjugaison en français de l'impasse de l'artificiel. Ces énoncés doivent appartenir au *discours* et manifester directement une volonté du locuteur. En effet, si en arabe, pour signifier le temps, il suffit au locuteur de placer dans son énoncé des marques ou des particules qui n'appartiennent pas à la catégorie *verbe*, qu'il choisit dans toutes les possibilités ayant une fonction d'exposant temporel ; il faudrait guider l'apprenant, pour l'appropriation des notions en français, vers la situation et placer tout énoncé par rapport au moment où le locuteur parle et situe temporellement le procès.

Les catégories établies par la grammaire arabe traditionnelle depuis des siècles montraient la distinction entre *récit* et *discours* (Benveniste, 1966, 1974). Pour faciliter la comparaison des systèmes verbaux arabe et français, le recours à cette opposition entre « monde raconté » et « monde commenté » (Weinrich, 1989) présente des avantages, dès lors que l'apprenant/producteur en français langue étrangère (dans notre contexte) ramène tous les faits en adoptant l'attitude de « commentaire ». Les apprenants arabophones en situation d'apprentissage du français ont tendance à utiliser le passé composé dans tous les textes narratifs qu'ils produisent, le passé simple se voit accordé une place très réduite.

En résumé, nous pouvons dire que la démarche de conceptualisation pour l'acquisition et l'appropriation des structures linguistiques en français langue étrangère se construit selon l'approche dite de la « didactique intégrée⁹ » (Beacco, 2007) où les apprenants pourraient s'appuyer sur les compétences acquises en langue d'enseignement. Il s'agit de :

- développer la réflexivité dans les apprentissages linguistiques,
- penser les rapports interlinguistiques,
- aider les apprenants à comprendre le fonctionnement du français, à partir de corpus écrits et oraux, en portant l'analyse sur des éléments de comparaison entre la langue d'enseignement et le français pour montrer que les mêmes éléments sont traités différemment dans chacune des langues,
- créer des situations d'apprentissage où les élèves apprennent à tisser des liens entre les systèmes linguistiques.

Conclusion

Les erreurs en langue étrangère sont fondamentalement le résultat d'un mauvais traitement des données de la langue en cours d'acquisition. En revanche, il faut reconnaître que lorsque le locuteur ne dispose pas dans l'immédiat de données linguistiques, pendant qu'il élabore le langage en langue étrangère, il construit des structures linguistiques sur la base de celles qu'il maîtrise. Il ne s'agit pas seulement de transferts mais de généralisations incorrectes des données de la langue en cours d'acquisition. On ne perd pas de vue le rôle actif et créateur de l'apprenant dès lors que les langues entrent en contact. La compétence de l'utilisateur d'une langue se caractérise par la superposition de deux grammaires ou l'agencement de deux systèmes linguistiques. Les règles du système de L2 peuvent influencer sur le système de la langue d'enseignement (ou des L1) et vice-versa. Cette multi-compétence présente des caractéristiques originales qui ne sont pas réductibles à des phénomènes de transfert (Moore, 2006), les

deux systèmes peuvent se joindre sur le plan discursif et l'agencement des transitions entre deux grammaires (ou la superposition d'une grammaire sur l'autre) mériterait un dépouillement et une analyse fine pour en déterminer des objectifs d'apprentissage. Le développement de l'acquisition d'une langue étrangère peut être facilité par le recours à la comparaison du système linguistique de la langue d'enseignement avec celui de la langue cible en vue de montrer les similitudes (si similitude il ya !) mais surtout les oppositions pertinentes.

La conceptualisation sous-tend le procès d'appropriation et permet d'éviter de « fossiliser » l'erreur. La principale fonction que l'on peut assigner à l'enseignement de la conjugaison en tant qu'activité grammaticale est d'aider l'apprenant à structurer sa grammaire d'apprentissage, à saisir les nouvelles catégories langagières, les formes morphologiques et syntaxiques en lui présentant des oppositions pertinentes au sein de corpus d'énoncés et de situations inscrits dans un discours dès lors qu'ils manifestent directement une volonté de locuteur et ce, pour faire sortir l'apprentissage de la conjugaison en français de l'impasse de l'artificiel. La tentative de faire comprendre une notion grammaticale par ses aspects sémantico-pragmatiques permet, d'une part de favoriser le développement d'une meilleure compétence langagière et d'autre part, de favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue ; à condition qu'on n'inverse pas la priorité du sémantique sur la structure ou vice-versa.

Le souci de l'utilité de l'enseignement de la conjugaison en français des temps composés par le biais de l'observation et de la comparaison de deux systèmes linguistiques est directement lié aux nécessités du développement de l'expression et de l'aisance langagière. Aider l'apprenant à se construire une représentation mentale permet d'établir des liens entre des éléments de savoirs en cours d'acquisition avec d'autres qu'il possède déjà. Cet enseignement est basé sur des activités de structuration qui ont trois objectifs : l'acquisition d'un métalangage permettant l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement de la langue étrangère, la maîtrise des opérations constitutives du discours et le développement des repères entre la langue de scolarisation et la langue étrangère.

Références bibliographiques

- Abi Aad, A. (2001), *Le système verbal de l'arabe comparé au français. Énonciation et pragmatique*. Paris : Maisonneuve Larose.
- Adam, J-M. (2004), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Barré de Miniac, C. (éd.) (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. *Lidil*, 27, 5-10.
- Beacco, J-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier International.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris : Gallimard.
- Besse, P. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier, CREDIF.
- Blachère, R. & Gaudefroy-Demombynes, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : G-P. Maisonneuve et Larose. 36-73.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castelloti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 1, 181-207.
- Cohen, D. (1989). *L'aspect verbal*, Paris : PUF.
- Coste, D. (2008). Education plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 91-107.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 1, 141-165.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Defays, J-M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.

- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : CNRS Editions.
- Larcher, P. (2003). *Le système verbal de l'arabe classique*, Publications de l'Université de Provence, coll. « Didactilangue ».
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Maurer, B. (2010). Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 1, 167-179.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Nsiri, M. (2007). L'opérateur *Kàna* en arabe : valeur aspectuo-temporelle, emploi modal et interprétation anaphorique. *Cahiers du CRISCO*, 23, 106-114.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.
- Porquier, R. (1991). Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé, in « Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle », *Actas de las XIVas Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*. Barcelone : Universitat Autònoma de Barcelona., 11-20.
- Porquier, R. & Py, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Portine, H. (1998). Conceptualisation, automatisation et didactique. *Pour l'enseignement de la grammaire*, Journée d'étude du 20 novembre 1996 à l'Université d'Artois à Arras. Textes recueillis et présentés par Guy Legrand, Centre Régional de Documentation Pédagogique du Nord-Pas de Calais. 152-167.
- Pottier, B. (1992). *Sémantique générale*, Paris : PUF.
- Pougeoise, M. (1998). *Dictionnaire de grammaire*, Paris : Armand Colin.
- Véronique, D. (2002). Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère. *Marges linguistiques*, 4, MLMS éditeur, novembre.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier.

¹ Nous empruntons le terme d' « auxiliation » à E. Benveniste qui le définit de la manière suivante : « *Nous traiterons d'un procès linguistique, l'auxiliation, qui consiste en la jonction syntagmatique d'une forme auxiliante et d'une forme auxiliée, ou plus brièvement, d'un auxilient et d'un auxilié. Le terme « verbe auxiliaire » sera évité.* » (1974 : 179).

² Pour les besoins de notre étude, nous n'avons retenu que le passé-composé parmi les temps des formes composées car c'est le premier temps de ces formes qui est enseigné dès les premières années d'apprentissage du français, avant l'imparfait et le passé simple des formes simples. Ce qui explique que les élèves, par la suite, ne retiennent que le passé composé comme temps désignant le « passé » pour adopter un discours de type « narratif ».

³ Nous verrons plus loin qu'il n'existe qu'un seul temps, le passé, dans les langues premières de ces apprenants.

⁴ Comme le souligne Pougeoise, il faut distinguer « *les auxiliaires d'aspect (être et avoir) qui marquent l'accomplissement de l'action : « ils étaient partis », et les auxiliaires de voix (essentiellement le verbe être) : « il a été renvoyé par son patron.* » » (1998 : 65-66).

⁵ Six ans de français, à raison de 100 heures par an.

⁶ « *Les processus de « haut niveau » (sont) relatifs à la structuration sémantique, à la cohérence textuelle, à la portée pragmatique et à l'organisation des discours.* » (Pendanx, 1998 : 63).

⁷ Pour Pendanx, les activités de « bas niveau » ciblent, entre autres, les aspects lexicaux et morphosyntaxiques de la langue.

⁸ Qui ne correspond pas exactement à la forme pronominale du français dès lors qu'il n'y a pas dédoublement du pronom personnel.

⁹ Démarche qui invite à articuler les enseignements des langues les uns aux autres en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes.