

**Problèmes didactiques et méthodologiques en face
d'appliquer un corpus de FLE d'après des apprenants
étrangers irakiens
(Langue, Corpus, Application)**

Recherche présentée par

Dheyaa Mejbél Jaber

**Université Al-Moustansiriya
Faculté des lettres
Département de français
dheyaa_mejbél@yahoo.com
2013**

**Problems in the light of the analysis and discussion off
approach to application of French as a foreign language
for foreign students Iraqis
(Language, Corpus, Application)**

**Researcher: Dheyaa Mejbil Jaber
University of Al-Moustansiriya
Faculty of Arts - Department of French Language
Emile: dheyaa_mejbil@yahoo.com**

مشكلات في ضوء التحليل والنقاش قبالة تطبيق منهج اللغة الفرنسية كلغة
اجنبية على الطلبة العراقيين
(اللغة، المنهج، التطبيق)

ضياء مجبل جابر
الجامعة المستنصرية/كلية الاداب/قسم اللغة الفرنسية

يتناول البحث تحليل ونقاش اهم المشكلات الناتجة عن تطبيق منهج اللغة الفرنسية كلغة اجنبية للطلبة المبتدئين العراقيين الذين يرومون تعلم اللغة الفرنسية في العراق. ونحلل في هذا البحث نظريا المشكلات المنهجية من حيث علم الصوت، علم النحو والقواعد وعلم الاصطلاحات هذا فضلا عن بروز بعض المشكلات الفنية والتطبيقية. كما كان الطالب الاجنبي العراقي كحقل للدراسة اما المنهج الدراسي الذي اخترناه فهو احدى المناهج التعليمية التي تم تطبيقها في جامعة ليون الفرنسية على تلة من الطلبة الاجانب في فرنسا.

La recherche porte sur l'analyse et la discussion des problèmes les plus importants résultant de l'application d'un corpus de FLE d'après des apprenants Irakiens qui souhaitent apprendre la langue française en Irak. Dans cette recherche, nous analysons théoriquement des problèmes méthodologiques en termes de données scientifiques. Nous avons essayé d'expliquer des problèmes grammaticaux, lexicaux et terminologiques rencontrés lors d'appliquer ce corpus. En tant qu'étudiant irakien sera notre champs d'études, nous avons choisi l'un des corpus d'enseignement qui a été appliqué à l'Université de Lyon, en France, à un groupe d'étudiants étrangers dans une classe française.

Research deals with the analysis and discussion of the most important problems resulting from the application of an approach to the French as a foreign language for young learners Iraqis who wish to learn the French language in Iraq. And analyze the theory in this research methodological problems in terms of sound science, the science of grammar rules and aware of this terminology as well as the emergence of some technical problems and applied. As a student of the Iraqi foreign to study either the curriculum that we have chosen is one of the educational curricula that have been applied at the University of Lyon, France, to a group of foreign students in France.

**Problèmes didactiques et méthodologiques en face
d'appliquer un corpus de FLE d'après des apprenants
étrangers irakiens
(Langue, Corpus, Application)**

Recherche présentée par

Dheyaa Mejbel Jaber

**Université Al-Moustansiriya
Faculté des lettres
Département de français
dheyaa_mejbel@yahoo.com
2013**

Table Des Matières

Introduction.....	3
1.Le choix de corpus.....	5
1.1 Point de vue d'analyse des facteurs	5
1.1.1 Analyse de premier facteur	5
1.1.2 Analyse de deuxième facteur	6
1.2 Point de vue grammatical entre L1 et L2	6
1.3 Point de vue de l'oral à l'écrit entre L1 et L2	7
2. Analyse de corpus.....	7
2.1 Première phase	10
2.2 Deuxième phase	13
2.3 Troisième phase	15
2.4 Quatrième phase	18
Conclusion.....	23
Bibliographie.....	26

Introduction

L'apprentissage de la langue vivante comme le FLE enseigné dans une classe française à l'apprenant irakien varie généralement selon le lieu géographique, le milieu social et les individus. Cette qualité adhérente à la langue vivante limite quelquefois le cadre où la langue se trouve comme Cuq J-P. & Gruca I. ont expliqué :

« Pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe, qui l'est plus que l'italien. La géographie a des conséquences pédagogiques »¹.

Donc, les deux nous ont donnés une explication générale sur les familles des langues:

« Les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues slaves. L'arabe et le japonais, quoi qu'appartenant à des familles différentes apparaîtront peut-être sous certains aspects comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture latine, est alphabétique, alors que le japonais est idéogrammatique»²

La langue française est une langue romane parlée, on la trouve principalement en France, au Canada, en Belgique, aux États-Unis, en

¹Cuq J-P & Gruca I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p.93

²Cuq J-P & Gruca I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p.94

Suisse, au Congo et au Maghreb...etc.. Au contraire, L'arabe est une langue originaire de la péninsule arabique. L'expansion territoriale au Moyen Âge et la diffusion du Coran répandent la langue arabe, cette langue sémitique devenue langue liturgique de l'islam en Asie, en Afrique du Nord, en Europe et d'autres régions dans le monde.

Nous pouvons maintenant remarquer la grande divergence entre l'Arabe et le français, non seulement dans l'appartenance de l'origine de la langue mais aussi dans leur distance géographique d'une part et l'influence de la langue seconde enseigné en Irak (la langue anglaise) d'une autre part. La langue anglaise en Irak occupe une deuxième langue dans la hiérarchie d'apprentissage des langues étrangères dans notre pays.

De nos jours, le français est considéré comme une des langues internationales utilisées dans le monde entier dans les domaines socio-économiques, culturels, scientifiques et technologiques. On peut dire que le français est la deuxième langue internationale, après l'anglais, pour l'emploi dans les contacts internationaux.

Cette recherche met l'accent sur l'application méthodologique utilisée dans une classe française. Le professeur essaye, dans cette classe française, d'appliquer quelques applications méthodologiques en traitant toujours les problèmes et les problématiques entre professeur et apprenant. Notre recherche donc prendra l'analyse théorique sur le corpus d'une langue étrangère d'après des apprenants irakiens.

1. Le choix de corpus

Après avoir indiqué la divergence entre l'Arabe et le français dans l'introduction ci-dessus, nous voulons choisir le corpus d'une langue étrangère comme un champs d'application de notre recherche. Mais avant de commencer notre étude d'analyse, nous voulons présenter des trois petites points de vue:

1.1 Point de vue d'analyse des facteurs

Nous voulons mentionner quelques facteurs qui limitent peut-être la manière que nous pouvons maîtriser une langue ou apprendre à la maîtriser. La question se pose lorsqu'il s'agit d'apprendre une autre langue que celle qu'est ce que la nature de la langue enseignée aux apprenants avec la considération de trois axes importants dans l'enseignement de la langue étrangère (enseignant, apprenant, méthode). Nous allons expliquer quelques facteurs qui nous aident à analyser ce corpus. D'après nous, ces facteurs limitent l'ambiance pédagogique où l'on enseigne le FLE.

1.1.1 Analyse de premier facteur

Le premier facteur, c'est la manipulation des langues, on aperçoit qu'une bonne méthode doit être adaptée à la langue qu'on apprend. On n'apprend pas le Latin comme l'Arabe. On ne rencontre pas les mêmes difficultés à

apprendre ces langues différentes. Conjugaison et déclinaisons sont une réelle difficulté en français et en arabe, alors que la grammaire arabe est plutôt simple. Cependant on peut sans peine apprendre à lire et à écrire le français ou l'Arabe, même si l'on ne comprend pas tous les mots qu'on lit et qu'on écrit, alors que lire l'Arabe est bien plus difficile que le parler. Sans doute ne finit-on jamais d'apprendre à écrire l'Arabe, comme on n'en finit jamais avec l'orthographe du français.

1.1.2 Analyse de deuxième facteur

Le deuxième facteur, c'est le choix de la bonne méthode. Une bonne méthode doit être aussi adaptée à la langue, ou aux langues que l'on connaît. Par exemple, tout français a commencé d'apprendre au cours de ses études au moins une langue étrangère. Il l'a apprise dans des manuels écrits en Français et avec des professeurs qui parlaient en Français. C'est un problème tout autre qui se pose si nous devons apprendre une langue étrangère sans se servir de sa langue maternelle. Dans tous les cas, en apprenant une langue étrangère nous nous servons de la langue ou des langues que nous connaissons. La bonne méthode pour apprendre une langue étrangère devrait donc être adaptée à la langue maternelle. Le même problème se voit peut-être lorsqu'on enseigne le français aux irakiens.

1.2 Point de vue grammatical entre L1 et L2

Tout dépend aussi du rapport entretenu avec sa propre langue maternelle. On peut parfaitement savoir parler une langue sans avoir une idée bien nette

des règles de grammaire que l'on emploie pourtant bien à son insu. Il est manifestement inutile de savoir énoncer les règles que l'on emploie automatiquement pour savoir bien parler. Heureusement, car aucun être humain sinon n'aurait jamais su parler en Occident. On s'est mis à formuler des règles de grammaire pour préparer les enfants à apprendre plus tard le Latin. D'ailleurs les premières grammaires de Grec, de Latin, d'Arabe, ont été conçues par les anciens philologues pour apprendre à ceux qui allaient devenir des lettrés, ces langues à vocation transculturelles.

1.3 Point de vue de l'oral à l'écrit entre L1 et L2

Tout dépend encore du rapport de l'orale à l'écrit : D'une part, du rapport de l'oral à l'écrit dans la même langue : Dans l'Arabe ou dans le français, chaque lettre correspond à des phonèmes parfaitement identifiables ; le même signe graphique correspond presque toujours au même signe sonore. Le français ou l'anglais connaissent au contraire de profonds divorces entre les deux. D'autre part, du rapport de l'oral à l'écrit chez celui qui apprend. On peut avoir un usage correct, et même très bon, de la lecture et de l'écrit sans être capable de suivre une conversation courante. On peut aussi maîtriser parfaitement l'oral sans savoir lire ni écrire.

2. Analyse du corpus

Le corpus contient des textes dans le cours de FLE niveau débutant. Dans notre analyse, on va commencer par le contexte de la séance :

« *Etablissement privé lyonnais spécialisé en FLE. Classe de 14 élèves irakiens. Manuel utilisé pour cette séance : Compétence Expression Orale1, leçon 8, Cours de révision s'appuyant sur des exercices d'expression orale : les étudiants doivent décrire oralement un dessin du manuel* »

Un coup d'œil rapide sur le contexte de la séance. Nous pouvons résumer quelques points:

- La langue cible, c'est le FLE, dans une classe française.
- La langue source, c'est l'Arabe.
- L'objectif c'est l'oral. (décrire oralement un dessin du manuel)

Ces trois points, comme Cuq J-P. a expliqué, représentent la grande divergence entre LM et LE car la notion de la langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle³. Le français et l'Arabe n'appartiennent pas au même système langagier. Il en découle d'importantes différences quant aux aspects phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques des deux langues. L'Arabe est une langue avec tons. Pour les irakiens, la prononciation et la perception des sons en français

³Cuq J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle, Clé international, p.150-151.

deviennent rapidement un défi. Par exemple, pour eux, il n'y a pas d'opposition entre les consonnes sonores (b,d,g) et consonnes sourdes (p, t, k). Par conséquent, distinguer cadeau et gâteau n'est pas une tâche simple. Dans la classe de francisation, les principales difficultés phonétiques observées sont : la différence entre les voyelles orales et nasales; les intonations; l'égalité syllabique et l'enchaînement consonantique et vocalique.

En Irak, l'évocation visuelle est largement sollicitée lors de l'apprentissage de l'écriture. En effet, dès leur jeune âge, les apprenants apprennent les caractères arabes par des automatismes de la main. En français, en revanche, l'évocation phonétique occupe une place privilégiée. D'ailleurs, l'exercice de la dictée révèle l'écart entre les modes d'apprentissage français et arabe et même avec les apprenants ayant appris le français pendant plus de trois ans en Irak. Parmi ces apprenants, plusieurs arrivent avec des erreurs fossilisées de la langue. Principalement, on retrouve des erreurs avec les verbes, les articles, les prépositions, les pronoms, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Nous serons d'un problème essentiel lié à l'acquisition d'une langue étrangère. Ce problème vient de plusieurs distances :

- 1.La distance historique de la langue entre L1 et L2 ou entre LM et LE.
- 2.L'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte de la langue étrangère(FLE) entre la théorie et l'application.

Nous pouvons maintenant prendre quelques phases du cours de FLE niveau débutant, ce dialogue se déroule entre l'enseignante et les apprenants

irakiens. Nous divisons le cours en quelques phases pour nous aider à analyser le corpus d'une part et constater les vrais problèmes de l'enseignement de FLE d'une autre part:

2.1 Première Phase :

001 P alors le programme aujourd'hui 00 le programme aujourd'hui 000 oui très bien 0 on va commencer 0(elle tient une photocopie d'une page du manuel à la main) est-ce que vous vous souvenez de ce dessin à la suite 0 vous ne regardez pas c'est-à-dire 0 que vous ne attendez 0 si 0 vous pouvez regarder mais 00 eh si 0 vous pouvez regarder 0 mais vous ne regardez pas vos notes 0 vous ne regardez pas votre leçon 00 vous regardez l'dessin 0 et vous ne regardez pas la 0 page : 00 alors 0 que fait ce dessin-là 0 déjà 0 ah oui mince 0 tu n'était pas là hie-euh mardi 00 alors 0 où est-ce que j'ai-est-ce que j'ai encore des feuille(rsp) 000

002 EE (...)

003 P est-ce que tu-euh 0 tu peux partager avec elle ces feuilles

004 E oui

005 P cool Feiyin 0 ça Feiyin 0 ce n'est pas- ce n'est pas un café eh

006 E eh 0 moi 0 c'est 0 c'est fatigué=

007 P=tu es fatigué 0 d'accord 0 ouais 0 moi aussi

008 EE (rires)

009 p (rires) alors 0 moi aussi 00 ben chuis désolée j'en ai plus 0 alors 0 ah Adilas 0 si tu as les feuilles ou pas là 0 tu les a

010 E (...)

011 P ah c'est super 00 bon 0 on commence alors 0 comment ça s'appelle ça 0 cet arti-et vous ne regardez pas vos notes 00 ça s'appelle comment 0 ça (montre le dessin)

012 E chambre

013 P non 0 cet article-LÀ

014 EE(rires)

015 E a'ticle-là 0 boot 0 botte

016 P botte 0 donne-moi une phrase

017 E c'est une botte

018 P ce sont- alors vous regardez pas le leçon 0 ce sont 0 alors 0 c'est une botte 0 et puis 0 regarde bien 0 y en a deux là 0 ce sont 0 des 0

0019 E des

020 P bottes

021 E bottes

022 P des0 bottes 0 ce sont 0 des 0 bottes 0 d'accord c'sont des bottes 0 et la personne 0 qu'est-ce qu'elle fait 0 comme sport

Théoriquement, on constate dans cette interaction le problème de l'hypothèse cognitive de Cromer. Giacobbe J. estime:

«Les constructions préalables qui, chez l'adulte, conditionnent jusqu'à un certain point la façon dont le processus d'acquisition démarre et se développe. Parmi ces précurseurs qui constituent le cadre linguistique et conceptuel de l'acquisition des langues étrangères, la langue maternelle de l'apprenant a un statut particulier. À la différence de l'enfant, pour qui acquisition du langage et acquisition de la langue première constituent un seul et même processus, l'adulte est déjà un locuteur au moment d'entrer en contact avec une langue étrangère, de ce fait, il peut entretenir, avec toutes les limitations qu'on sait⁴» .

Il a ajouté dans la même page de son livre:

«Des interactions langagières avec ses partenaires natifs. Ceci est particulièrement vrai quand les deux langues concernées sont proches, mais n'est pas à exclure même au cas où elles appartiendraient à des familles linguistiques éloignées»⁵ .

⁴Giacobbe J., (1992), *Acquisition d'une langue étrangère*, Cognition et interaction, Science du langage CNRS éditions, p.43

⁵Giacobbe J., (1992), *Acquisition d'une langue étrangère*, Cognition et interaction, Science du langage CNRS éditions, p.43

Cette capacité discursive met l'adulte dès ses premiers contacts avec des locuteurs de la langue cible dans une situation presque paradoxale : il doit communiquer, mais les moyens linguistiques pour le faire lui font défaut. Cette alternative a été très clairement présentée par Giacobbe J. :

«Pour adulte qui dispose de peu de moyens linguistiques, un éventuel problème se profile : pour organiser ce qu'il a à communiquer d'une manière compréhensible, les moyens linguistiques manquent. On peut donc imaginer de ce point de vue chez l'adulte non natif deux obligations potentiellement conflictuelles»⁶

- Organiser son message pour qu'il soit compréhensible pour l'auditeur ;comme la préface que le prof. dans le corpus .
- Adapter son message aux moyens linguistiques disponibles comme l'utilisation des verbes, des temps, des modes, des expressions simples de la part du Prof dans le corpus »

Le deuxième problème chez l'apprenant irakien est celui le problème de la construction de l'énoncé car l'analyse par l'apprenant dépend de deux grandes composantes :

⁶Giacobbe J., (1992), *Acquisition d'une langue étrangère*, Cognition et interaction, Science du langage CNRS éditions, p.43

« les connaissances dont dispose l'apprenant et qui sont en évolution constante, d'une part, et les données aux quelles il est exposé et qu'il doit analyser, d'autre part »⁷.

L'apprenant irakien manque la possibilité de construire une phrase complète car il n'a pas les deux éléments que nous avons indiqués ci-dessus comme dans la réponse de l'apprenant irakien (002 EE (...)).

Nous pouvons indiquer le cardage externe de l'activité par l'introduction d'objets constituantes un support didactique non séquentiel :

Activité	Deixis personnel	Deixis temporel
Explication d'un dessin pour développer la production oral	le pronom personnel (on), alors, l'utilisation d'inter jonction (usage parlé et même écrit de la langue quotidienne « conversation, etc. » en excluant les circonstances solennelles ; cette remarque porte sur la situation de communication et non sur l'appartenance sociale).	le présent, imparfait, alors, future proche, le conditionnel, l'infinitif, le présent à la négation simple

2.2 Deuxième Phase :

023 EE (silence)
 024 P elle fait quoi comme [sport]
 025 E[cheval]
 026 P elle fait=
 027 E =cheval
 028 P une PHRASE
 029 E elle fait des 0
 030 P elle fait 0
 031 E(silence)
 032 P du 0
 033 E cheveux
 034 P non 0 du 0 cheveux 0 c'est ça(indique des cheveux d'un garçon)

⁷Klein W., (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Éditeur, Paris, p.107

035 E ah
036 P elle fait du 0 cheval
037 EE cheval 0 cheval
038 P elle fait DU cheval00 ou alors une [autre]
039 E (...) [l'équitation]
040 P elle fait 0 de
041 E l'équitation
042 P elle fait DE l'équitation 0 elle fait DU cheval 0 d'accord.

Un coup d'œil sur cette phase, on trouve une insistance ou l'emphase sur l'utilisation de la préposition (de). Nous pouvons observer quelques contradictions de préposition (de)

1. Du + nom masculin comme l'exemple suivant : elle fait du cheval
2. De l'+ nom qui commence par une voyelle comme l'exemple suivant du corpus : elle fait de l'équitation.

Les négociations méta grammaticales apparaissent surtout lors de la mise au point définitive du texte (corpus). On y voit se manifester tout particulièrement le souci orthographique d'orthographe grammaticale⁸. C'est sans doute dans ce domaine - où il s'agit de mener des études comparatives précises, dans des secteurs particuliers de la langue, entre langue-source et langue-cible - que l'apport de la recherche linguistique peut apporter le plus à l'enseignement des langues.

Toute comparaison exige l'identification de différences, mais aussi de ressemblances. Dans l'approche comparative appliquée à l'enseignement, surtout lorsqu'on a affaire à des langues typologiquement très différentes

⁸ Bouchard R., (1991), "Tri focalisation" de la conversation en langue étrangère et potentialité acquisitionnelles, Interaction en langues étrangères, p.17

comme le sont l'arabe et le français, la mise en valeur de similarités, même s'il ne s'agit pas d'universaux, a des vertus pédagogiques plus sûres que le simple constat de différences⁹.

On remarque que l'apprenant irakien manque de constituer une série de mots comme on l'appelle une phrase (comme l'emphase dans le corpus sur ce mot) ou une série musicale des sons phonétiquement corrects (comme la chute d'une syllabe, élision) dans la plupart des phrases du corpus comme les a indiqué Claude Hagège dans son introduction :

«L'impossibilité où se trouve la voix humaine de produire simultanément deux mots à la façon dont la plupart des instruments de musique peuvent jouer deux ou plusieurs notes à la fois fait partie des contraintes physiques qui fondent la linéarité du discours. Ces mêmes contraintes comportent l'irréversibilité absolue de tout énoncé proféré dans l'exercice naturel de la parole, à l'inverse de ce que permet un message fixé sous la forme indéfiniment réversible qui est celle des inscriptions sur support matériel, dont les textes écrits et les bandes magnétiques sont les exemples modernes les plus courants. Précisément, les contraintes liées à la linéarité font partie des propriétés fondamentales qui, par-delà la diversité des doctrines, constituent le noyau de toute linguistique. »

2.3 Troisième Phase:

(Une fille entre dans la classe)

⁹ **Avancées** récentes en linguistique et enseignement du chinoiseducol.education.fr/.../avancees-recentes-en-linguist... -

043 P Erica 0 on se met au travail 0 allez 0 on commence 000 et eh 0 j'ai oublié d'vous présenter 0 donc 0 c'est eh 0 pardon 0 j'ai oublié ton prénom 00 s'il t'plait 0 est-ce que tu veux te présenter 00 fin 0 p't'être en chinois que c'est pour un stage quoi.

044 Obs d'accordeh : ***(rires)

045 EE(rires)

046 P voilà 0 d'accord 0 donc 0 on se met au travail 0 c'est bon 0 ah 0 donc0 on recommence 0 on commence 0 tiens 0 je recommence 00(sort, frappe à la porte, et rentre) bon ↓ jour 0 voilà

047 EE (rires)

048 P et on commence à travailler

049 EE (rires)

050 P alors 0 on va commencer 0 c'est quoi ça 0(rires) toujours l'même chose 0 Feiyin

051 E 00 quoi

052 P ça

053 E 00 ça

054 P oui↓0 on l'a déjà fait 0 on recommence 0 donc :

055 E c'est :

056 P ce s-ce des 0 SONT

057 E ce SONT 0 des 0 bottes

058 P bottes

059 E bottes

060 P ce sont des botes↑ 00 et la personne 0 qu'est-ce qu'elle fait comme sport.

061 E e : lle : che-[chev-]

062 P[elle fait] DU

063 E ah du 0 elle fait du 0 elle fait du [che-]

064 E [cheval]

065 P [val]

066 E cheval

067 P elle fait du cheval 0 ou alors 00

068 E elle a=

069 P=je veux une phrase ↑ 00[elle]

070 E [elle] 0 elle fait 0 de 0 l'équitation

La rencontre entre L1 et L2 dans un sujet de dialogue pose un problème chez l'apprenant. Ce problème sera en deux domaines :

1. La difficulté chez l'apprenant de composer un mot correct.
2. La difficulté chez l'apprenant de bien prononcer le mot.

Dans une classe française, l'opération de faire un dialogue rencontre un problème d'argumenter en situation conversationnelle. Ce problème qui vient toujours comme un défi linguistique entre LM et LE comme a argumenté M. Bouchard R. dans son article numéro 1:

«ne correspond pas dans la plupart du temps à une intention a priori, à un projet mûrement réfléchi. Le locuteur se retrouve en train d'argumenter a posteriori alors qu'il était en train d'accomplir intentionnellement une autre activité illocutoire. C'est la divergence vécue entre ce qu'il est en train de dire ou de faire, verbalement ou non verbalement, et les volontés ou représentations de son interlocuteur qui déclenche la séquence argumentative. C'est, par exemple, la non-satisfaction de son acte intentionnel primaire, indiquée par le refus de prise en compte de l'interlocuteur qui entraîne éventuellement le locuteur dans un enchaînement d'interventions anti-orientées, dans la production d'unités subordonnées de justification, etc. Par ailleurs, ces moments argumentatifs ne constituent que rarement la configuration dominante des grosses masses verbales d'une interaction. Ils sont en général brefs, dans la mesure où ils concernent fréquemment des aspects mineurs de la conversation. Ils peuvent même ne pas du tout être perçus en tant que tels par les participants voire par l'énonciateur lui-même. »

M. Robert Bouchard a ajouté dans le même article:

«On raconte, on décrit, on explique, on demande de faire ou de dire, en connaissance de cause. On « argumente » de manière moins consciente, en accentuant des procédés utilisables en d'autres occasions (cf. Arditty 1995, Roulet 1991) pour faire acquiescer l'autre ponctuellement à un point de vue, une demande qu'il ne semblait pas immédiatement prendre en compte. Dès que cette prise en compte intervient, en d'autres mots dès qu'un signal est donné que la condition de satisfaction est remplie, la séquence argumentative peut s'arrêter. Il suffit pour cela, comme le signale Moeschler, que se réalisent deux interventions successives Co-orientées argumentative ment. Il n'y a donc pas à attendre à l'oral de configuration argumentative complexe,

si ce n'est dans des discours mixtes, oralo-graphiques, de type judiciaire par exemple(cf. Plantin). Dans ces cas-là, d'une part la prise de parole est préalablement préparée par écrit et d'autre part elle s'opère devant un tiers, appelé à évaluer la pertinence des arguments ainsi agencés. Argumenter dans l'oral conversationnel apparaît donc souvent comme une simple mise en jeu qualitativement différente de la tension discursive interne, en vue de donner plus d'efficacité, en général, à l'action verbale en cours, quelle qu'elle soit, quand elle rend souhaitable une convergence des opinions ou des actions. Si, comme le disent Sperber & Wilson(1989), « la communication est une question de degré », les moments argumentatifs sont des moments de communication forte, où les inférences de l'interlocuteur sont particulièrement guidées. Cette gestion verbale s'opère alors de manière beaucoup plus diaphonique qu'à l'écrit par retraitement immédiat de la parole de l'autre »¹⁰

Nous pouvons ajouter à tout cela le cardage externe de l'activité par introduction d'objets constituante un support didactique non séquentiel :

Deixis d'expression	Deixis personnel	Deixis temporel
(d'accord ou peut-être pas d'accord) pour exprimer des formes linguistiques qui permettent de répondre positivement ou négativement à une question.	Le pronom personnel (on)	Passé composé, le futur proche, le présent

¹⁰Bouchard R., (1996), Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle, *langue française*, volume 112, numéro 1, ,p.93, 94 www.persée.fr

2.4 Quatrième Phase :

071 ha 0 merci 0 on continue OO ensuite 00 comment s'appelle 0 cet objet- là ce-lui :: ci(indique sur la feuille d'un étudiant) 00 ça (indique sur la feuille d'un autre étudiant)
Objet-là 0 ce-lui :: ci(indique sur le dessin) 0 là (indique sur la feuille d'un étudiant) 00 ça (indique sur la feuille d'un autre étudiant)
072 EE (silence)
073 E c'est :
074 P oui 0 c'est
075 E c'est un sac à dos
076 P oui 0 c'est un sac-à-dos 00 c'est un sac-à-dos 0 et là 0 c'est un sac-à-dos
077 EE sac-à-dos
078 P oui 0 donc on dit pas sac à dos 0 on dit/sakado/
079 EE /sakado/
080 P pres'comme un mot :: japonais 0 /sakado/
081 EE /sakado/
082 P (rires) alors 0 c'est un sac-à-dos 00 et qu'est-ce qu'elle fait la personne.
083 E elle fait=
084 P=elle 0
085 E elle fait la randonnée
086 P elle fait de la 0 randonnée 0 d'accord 0 elle fait de la randonnée 0 et 0 où est-ce qu'on fait de la randonnée 0 où
087 E campagne
088 P campagne 0 ce n'est pas une phrase 00 ON fait=
089 E=on fait la randonnée=
090 P=on fait DE LA randonnée
091 E on fait de la randonnée en campagne=
092 E=À LA
093 P oui 0 à la campagne 0 à la campagne 00 alors on fait de la randonnée 0
094 EE (silence)
095 EE (rsp) je veux une phrase
096 EE (...)
097 P d'accord 0 on fait de la randonnée à la campagne 00 et 0 pourquoi on fait de la randonnée 0 à la campagne 00 pourquoi 'n'fait d'la randonnée à la campagne 0 je veux-alors 0 on commence par la phrase par « parce que » 00 On fait de la randonnée à la campagne 00 00 PARCE que d'accord 0 alors 0 Min 0 on fait de la randonnée :
098 E on fait : de la : ran-donnée :à la [campagne]
099 P[campagne] 0 parce=
100 E =parce que ::
101 P parce qu'ON 0 puisque le sujet c'est « ON »
102 E parce qu'on
103 P oui 0 parce qu'on (chante et marche comme si elle apprécie le paysage) parce qu'on aime
104 E[qu'on aime marcher]
105 E[parce qu'on aime du :sport]
106 P parce qu'on aime 00 LE=
107 E =LE sport
108 P oui 0 on aime- ou alors 0 on aime faire du sport parce qu'on aime le sport 0 parce qu'on aime : parce'on aime 0
109 E parce qu'on aime beaucoup marcher (sourire)

110 P parce qu'on aime beaucoup marcher 00 on refait cette phrase encore 0 on fait de la randonnée et enco-on a vu une autre chose encore 0 Mali

Si nous parlons en général de ce qui concerne les problèmes sur les domaines : syntaxe, morphologie, phonologie, lexicologie parce que les paragraphes des extraits du dialogue dans la classe française sont attachés l'une après l'autre, on dit que le français et l'arabe n'appartiennent pas au même système langagier. Nous touchons des importantes différences quant aux aspects phonologiques, lexicaux et morpho-syntaxiques des deux langues. L'arabe comme une langue sémitique est une langue des tons. Pour les irakiens, la prononciation et la perception des sons en français deviennent rapidement un défi. Par exemple, pour eux, il n'y a pas d'opposition entre les consonnes sonores (b,d,g) et consonnes sourdes (p, t, k). Par conséquent, distinguer cadeau et gâteau n'est pas une tâche simple. Dans la classe de francisation, les principales difficultés phonétiques observées sont : la différence entre les voyelles orales et nasales; les intonations; l'égalité syllabique et l'enchaînement consonantique et vocalique.

L'apprentissage d'une langue seconde facilite le transfert des compétences dans une langue tierce. Étant donné que le sémitique est une langue très éloignée du français, l'apprentissage de l'anglais (langue seconde enseignée en Irak à partir du secondaire) permet un rapprochement des langues (alphabet, structures des phrases, etc.) et nous renseigne sur les mécanismes déjà en place. En d'autres mots, si un apprenant a été capable d'apprendre une langue seconde sans problème, ses chances de transfert de compétences à une langue tierce sont plus élevées et facilitées. Selon nos observations, les apprenants irakiens ayant des difficultés marquées en

anglais ont aussi des difficultés accrues et persistantes avec l'apprentissage du français.

Généralement, dans le système éducatif irakiens, la méthode « grammaire-traduction » est la plus répandue dans l'enseignement des langues étrangères. Cette méthode consiste à privilégier la grammaire, le vocabulaire et la traduction dans l'enseignement. La compréhension et l'expression orales sont mises au second plan. On ne met pas beaucoup d'emphasis sur la prononciation de la langue seconde. Par contre, la mémoire occupe un rôle central. De plus, l'enseignement est souvent donné dans la langue maternelle des apprenants. Les principaux objectifs de cette approche sont :

1. Lire les textes,
2. Développer les facultés intellectuelles,
3. Former de bons traducteurs (habiletés visés : lecture et écriture).

Ce qui concerne les problèmes lexicaux notamment dans l'interaction entre un groupe non natif avec l'autre groupe non natif, nous touchons un problème lexical chez les participants du monolinguisme pour condamner les équivalences des mots dans les deux langues et pour réclamer la sémantisation uniquement en langue étrangère. Nous regardons l'exemple dans le (corpus) [le sac à dos] dans L2 qui est équivalent au mot [حقيبة الظهر] dans L2 (langue arabe qui est proche de dialecte irakienne). L'équivalence des mots paraît enseigner quelque chose de faux dans L1 pour faire approcher le sens que le mot dans L2 apporte. Il est sensé à quoi sert le sac à dos ou حقيبة الظهر. Une théorie qui évite le mot dans la langue maternelle

parce qu'il peut entraîner de fausses associations sémantiques et qui, d'autre, attend de l'apprenant qu'il utilise effectivement les associations correspondantes qu'il a développées pour cette notion.

La chose la plus importante dans cette phase, c'est l'utilisation du verbe (aimer) pour aider les apprenants à chercher un exemple pour chacune des expressions « aimer bien »-« aimer beaucoup »-« adorer » + nom ou verbe à l'infinitif comme les exemples dans la quatrième phase (on aime le sport ou on aime marcher).

Conclusion

Notre recherche traite et discute la problématique de l'enseignement du FLE dans une classe française d'après des apprenants irakiens. Le problème qui vient toujours entre LM et LE renforce la difficulté entre deux langues très différentes de leurs caractères. Cette discussion dans cette classe française découvre, à travers l'analyse quatre phases des cours, le problème de prononciation des mots, la phonétique, des mots lexicaux et différentes interactions. Inter lingue et méta lingue mettent la lumière sur le problème dialogal que l'apprenant étranger irakien rencontre lorsqu'il compose une phrase correcte.

Nous pouvons conclure que l'enseignement d'une langue étrangère dans une application comme ce corpus rencontre quelques problèmes. De plus, les problèmes que l'on a expliqué dans notre analyse des quatre phrases.

Le premier problème que nous étions en face dans notre analyse est celui de bilinguisme et plurilinguisme chez l'apprenant étranger en générale : l'apprenant qui est bilingue se trouve face à des problèmes car l'espace où il apprend le FLE choque la tradition et la culture françaises de plus en plus son espace culturel sera donc mixte. C'est à partir de là que se joue la différence entre les deux langues et que la langue du pays d'accueil aura le plus grand rôle d'être une langue utilitaire et privilégiée comme dit Duverger J. qui a expliqué en détail ce problème:

« En préalable, observons que l'enseignement d'une langue est une chose, l'éducation aux langues en est une autre ; on sait que les termes enseignement et éducation ne se recouvrent pas complètement et ce qui est visé dans l'éducation plurilingue² n'est pas la connaissance parfaite de plusieurs langues, pas plus d'ailleurs que l'enseignement bilingue ne vise un bilinguisme où les deux langues seraient équilibrées et également maîtrisées. ».¹¹

Le deuxième problème est celui d'exolingue et endlingue. Nous allons soutenir ici l'idée qu'un corpus est indispensable pour une recherche s'intégrant au sein du problème de l'interaction, de l'acquisition d'une langue étrangère et de la sociolinguistique. Pour ce faire, nous avons mis la lumière sur le type exolingue qui nous a amenés à réfléchir au problème. Dans notre situation, la conversation à table, les comportements linguistiques différents dans la gestion de l'échange avaient été remarqués auprès des apprenants irakiens. Cela se marquait essentiellement au niveau de l'emploi des marqueurs de structuration de la communication : les apprenants irakiens, par exemple, montraient une nette hésitation d'exprimer d'une parole enchaînée. Il était toutefois difficile pour eux de mettre les interférences linguistiques et culturelles avec leur langue maternelle.

Nous touchons dans notre recherche le rôle de l'enseignant dans la classe française. L'utilisation du document authentique entre la théorie et l'application, d'après Moirand S.:

¹¹ Duverger J., (2009), De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue, Séminaire Paris Denis Diderot / OEP « *Politique et plurilinguisme* », 28-10-2009. Année universitaire 2009-2010.

« Si les enseignants ont toujours effectué, lors de la préparation de leurs cours, des analyses de ce type aux niveaux phonétique, grammatical et lexical, ils ont souvent négligé de tenir compte d'une part de la spécificité de l'oral authentique à ces niveaux et d'autre part des conditions de production de ces discours et leur déroulement dans le temps et l'espace »¹²

Nous croyons que le rapport entre l'enseignant et l'apprenant marche dans le cadre de cette théorie (stimulus-réponse) malgré l'acquisition d'une L2 n'implique pas nécessairement la possibilité de traduction d'une langue à l'autre d'après le point de vue de Skinner :

« la connaissance de deux langues n'est pas en principe suffisante pour être capable de traduire : il faut aussi acquérir des liaisons verbales (d'une langue à l'autre) spécifique du comportement de traduction. Le bilingue « non traducteur » correspond au cas général du locuteur, qui, dans une même situation, peut produire des réponses différentes (dans une langue ou dans une autre), selon l'auditoire et le contexte, sans qu'il y ait forcément possibilité de transfert immédiat d'une langue à l'autre »¹³

¹² Moirand S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p.77

¹³ D. Gaonac'h, (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif., Hatier/ Didier, p.19

Bibliographie

Avancées récentes en linguistique et enseignement du chinois [eduscol.education.fr/.../avancees-recentes-en-linguist...](http://www.eduscol.education.fr/.../avancees-recentes-en-linguist...) -

Bouchard R., (1991), "Tri focalisation" de la conversation en langue étrangère et potentialité acquisitionnelles, *Interaction en langues étrangères*.

Bouchard R., (1996), Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle, *langue française*, volume 112, numéro 1. www.persée.fr.

Cuq J-P. & Gruca I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Nouvelle édition.

Cuq J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle. Clé international.

D. Gaonac'h, (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif,, Hatier/ Didier.

Duverger J., (2009), De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue, Séminaire Paris Denis Diderot / OEP « *Politique et plurilinguisme* », 28-10-2009. Année universitaire 2009-2010.

Giacobbe J., (1992), *acquisition d'une langue étrangère*, Cognition et interaction, Science du langage CNRS éditions.

Hagège C., (1985), *Le chinois, l'ordre des mots et l'ordre du pensable*, BRILL.

Klein W., (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Éditeur, Paris.

Moirand S.,(1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

wikipedia.org [wiki/Arabe Arabes](#) - [Monde arabe](#) - [Liste des pays de langue arabe](#) - [Portail:Langue arabe](#)

