

## Trabajo Fin de Máster

Título del trabajo: L'enseignement interculturel du  
FLE pour des élèves d'origine maghrébine

English tittle: French intercultural education for  
North African students

Autor

Darío Sola Torres

Director

Javier Vicente

Facultad de Educación

2015/2016

## TABLE DE MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>I CONTEXTUALISATION GÉNÉRALE DU PROJET .....</b>                 | <b>6</b>  |
| 1 FINALITÉS .....   | 6         |
| 1.1. But et démarche .....  | 6         |
| 1.2. Objectifs .....  | 6         |
| 2 CONTEXTE .....  | 8         |
| 2.1. Contexte géographique et historique.....                       | 8         |
| 2.2. Colonisation.....  | 9         |
| 2.3. Immigration .....  | 10        |
| 2.4. Application de mon projet.....                                 | 11        |
| 3 ENSEIGNEMENT DU FLE DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE MAGHRÉBINE.....   | 12        |
| 3.1. Réalité linguistique du Maghreb.....                           | 12        |
| 3.2. Systèmes éducatifs au Maghreb.....                             | 13        |
| 3.3. Statut de la langue française .....                            | 15        |
| 3.4 Les variétés du français au Maghreb.....                        | 17        |
| <i>La variété basilectale .....</i>                                 | <i>17</i> |
| <i>La variété mésolectale.....</i>                                  | <i>17</i> |
| <i>La variété acrolectale.....</i>                                  | <i>17</i> |
| <i>L'alternance codique.....</i>                                    | <i>18</i> |
| 3.5. Interculturalité et multiculturalisme .....                    | 18        |
| <b>II DÉVELOPPEMENT DU PROJET.....</b>                              | <b>19</b> |
| 4 LEXIQUE .....   | 19        |
| 4.1. Emprunts.....  | 19        |
| 4.1.1. <i>Forme des emprunts .....</i>                              | <i>20</i> |
| 4.1.2. <i>Emprunts de nécessité et emprunts facultatifs .....</i>   | <i>20</i> |
| 4.1.3. <i>Aspect morpho-lexical des emprunts.....</i>               | <i>20</i> |
| 4.2. L'enseignement du lexique.....                                 | 20        |
| 5 GRAMMAIRE.....  | 22        |
| 5.1. Comparaison de la grammaire arabe et française .....           | 22        |
| 5.1.1. <i>Notions générales de la grammaire arabe.....</i>          | <i>22</i> |
| 5.1.2. <i>Notions générales de la grammaire française .....</i>     | <i>22</i> |
| 5.1.3. <i>Approche comparative du français et de l'arabe .....</i>  | <i>23</i> |
| 5.2. Enseignement de la grammaire.....                              | 24        |
| 6 PHONÉTIQUE .....  | 26        |
| 6.1. Erreurs plus fréquentes.....                                   | 26        |
| 6.1.1 <i>Généralités sur la phonétique arabe et française .....</i> | <i>26</i> |
| 6.1.2 <i>Sons consonantiques.....</i>                               | <i>27</i> |
| 6.1.3 <i>Sons vocaliques .....</i>                                  | <i>28</i> |
| 6.2. Enseignement de la phonétique .....                            | 28        |

|   |           |
|---|-----------|
| 7 LITTÉRATURE .....                           | 30        |
| 7.1. Littérature maghrébine francophone ..... | 30        |
| 7.1.1. <i>Contexte</i> .....                  | 30        |
| 7.1.2. <i>Thèmes traités</i> .....            | 30        |
| 7.1.3. <i>Auteurs</i> .....                   | 31        |
| 7.1.4. <i>Choix des textes</i> .....          | 32        |
| 7.2. Enseignement de la littérature .....     | 33        |
| <b>CONCLUSION .....</b>                       | <b>34</b> |
| 8.1. Problèmes trouvés .....                  | 34        |
| 8.2. Résultats attendus.....                  | 34        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>                     | <b>36</b> |

## INTRODUCTION

Dans le monde actuel, les flux migratoires et les déplacements humains se succèdent, entraînant des changements sociaux et des influences culturelles, au sein même de pays très enracinés dans leurs racines et traditions d'origine. Dans le cas de la France et du Maghreb, l'étroite relation forgée par la colonisation et l'immigration qui les unit, renforcée par la proximité géographique, fait que cette influence réciproque soit très visible.

Attiré dès mon plus jeune âge par la culture arabe, après avoir vécu pendant cinq ans au Liban, j'ai toujours fait preuve de curiosité dans les échanges et les influences de cultures si différentes comme peuvent l'être l'occidentale et l'islamique. Étant donnée la proximité du Maghreb et le nombre croissant d'étudiants originaires de ce territoire dans notre pays, j'aimerais pouvoir dégager des ressources utiles pour leur faciliter l'acquisition du français. Je souhaiterais faire un lien entre la culture française et arabe et pouvoir ainsi mettre mes savoirs et connaissances au service d'un enseignement de la langue française qui soit utile et motivant, en mettant l'accent sur les aspects qui régissent actuellement la langue et qui ont créé le code de communication que nous utilisons de nos jours.

Dans un premier temps je voudrais montrer la complexité de cette zone en développant les aspects qui m'ont semblé pertinents et nécessaires. On fera donc un parcours géographique et historique du nord de l'Afrique pour se centrer ensuite sur le statut que la langue française occupe de nos jours dans la société maghrébine.

Dans la deuxième partie nous ferons une analyse contrastive des systèmes langagiers prédominants sur le territoire maghrébin pour dégager les similitudes et les différences les plus importantes et pouvoir de cette façon établir la méthodologie plus adéquate pour l'acquisition des compétences linguistiques essentielles.

Les locuteurs arabophones maghrébins disposent de connaissances préalables qui peuvent supposer un avantage et qui peuvent faciliter leur apprentissage. Mais les systèmes arabe et français, étant si différents, entraînent de nombreuses difficultés qui devront être surmontés grâce au travail rigoureux. Les explications théoriques et la comparaison avec leur langue maternelle seront ici nécessaires pour bien fixer les bases et corriger les possibles erreurs que nos apprenants ont assimilées à cause de l'usage des différentes variétés du français que l'on retrouve dans leur vie quotidienne.

Comme futur enseignant et par le biais de ce projet, je voudrais donc élaborer des un plan de travail qui vise l'utilisation de l'interculturalité pour expliquer des facteurs linguistiques. Grâce à cette méthode, où on expliquera des aspects historiques et culturels, on pourra situer la langue dans un contexte qui soit familier aux élèves. En même temps on essaiera de se servir des connaissances dont les étudiants disposent pour entamer l'enseignement et faciliter l'acquisition de nouveaux contenus.

La méthodologie présentée peut sembler traditionnelle et démodée, mais d'après les caractéristiques des apprenants et de leur entourage je crois que c'est un travail nécessaire qui devra se faire dans un premier temps. D'autres méthodes d'apprentissage ne sont pas exclues et pourront être développées une fois que les notions générales seront bien acquises.

# I CONTEXTUALISATION GÉNÉRALE DU PROJET

## 1 Finalités

### 1.1. But et démarche

Le Maghreb, ensemble de pays situés au nord ouest du continent africain, a une relation très étroite avec la culture et la langue française. Pendant longtemps, ce territoire fut un des importants foyers de la francophonie, dû en grande partie à la colonisation, et de nos jours, cette influence continue à être très évidente. Ses habitants conservent et partagent des coutumes et du lexique propres du vieux continent et l'enseignement du français continue à être un fait quotidien dans les écoles et les lycées maghrébins.

L'influence algérienne, tunisienne et marocaine, est aussi très visible sur l'hexagone, dû surtout au phénomène de l'immigration. On observe ces influences dans la littérature, la musique, la gastronomie, etc., et ces aspects sont de nos jours considérés comme une partie importante de la culture française.

Le but de mon étude est l'enseignement de la langue française à des élèves d'origine maghrébine, sous un point de vue interculturel, pour leur faire voir l'influence réciproque qui a nourri les deux cultures et motiver ainsi leur apprentissage. Je pense, que le fait de contraster, comparer et expliquer les liens et les relations entre ces deux territoires, peut leur fournir des renseignements qui faciliteront l'enseignement mais aussi l'apprentissage de la langue. Cette méthode enrichissante leur permettra en même temps de comprendre l'histoire et le lien inébranlable qui les unit.

À travers des activités type de lexique, grammaire, phonétique et littérature, je veux exposer les principales différences entre la langue arabe et la langue française. Ceci permettra aux élèves de faire un travail contrastif et d'améliorer beaucoup leurs compétences communicatives et pragmatiques en langue française.

### 1.2. Objectifs

Les objectifs marqués pour ce projet sont en relation avec les exercices et activités types détaillés dans la deuxième partie pour chacun des aspects développés. Ils visent

tous à l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles de la langue française dans le cadre du Maghreb, pour des élèves arabophones qui aient un certain degré de connaissance de la langue française. Comme on verra à la suite, le niveau de maîtrise du français peut varier, mais il existe une certaine connaissance générale de certains éléments dû au plurilinguisme présent sur le territoire étudié.

On peut donc établir les objectifs suivants pour les élèves:

- Acquérir le lexique français à travers des influences culturelles réciproques
- Comparer les grammaires arabe et française
- Établir des liens entre elles
- Assimiler les multiples différences existantes entre les deux grammaires
- Assimiler les règles grammaticales du système français
- Comparer les systèmes phonétiques français et arabe
- Connaître les différences entre eux
- Prononcer correctement les sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle
- Comprendre la littérature maghrébine francophone
- Connaître les principaux auteurs, étapes et thèmes de cette littérature

## 2 Contexte

Pour comprendre la complexité de mon projet, nous devons d'abord décrire et limiter l'espace géographique, puis nous centrer sur les domaines généraux qui ont établi et forgé les liens existant de nos jours entre ces deux cultures qui peuvent nous sembler si différentes et, finalement, expliquer le contexte général de mon étude et son but.

À travers les phénomènes de la colonisation et de l'immigration nous pourrions comprendre cette relation indissociable et le besoin de communication et de dialogue existant. L'enseignement de la langue française serait, de mon point de vue, le point de départ pour relier toutes les deux et pouvoir ainsi apporter une vision interculturel aux élèves de leur histoire et du monde qui les entoure.

Nous pourrions ainsi observer, d'une façon très résumée, le double versant qui les unit et qui fait que leur histoire et leurs cultures s'influencent et se complètent de façon réciproque.

### 2.1. Contexte géographique et historique

Le Maghreb est, actuellement, le territoire composé par les pays du nord-ouest du continent africain. Limité par la mer Méditerranée au nord, par le désert du Sahara au sud et par l'océan Atlantique à l'ouest, il regroupe le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. Les régions littorales connaissent une densité démographique beaucoup plus élevée que celles de l'intérieur dû aux différences et aux déséquilibres géographiques. Ces régions permettent aux habitants de vivre grâce aux activités maritimes et agricoles, car les terrains sont plus fertiles, mais on retrouve aussi toutes les activités et les services liés au secteur du tourisme.

Ce territoire a connu des grands changements politiques au cours de l'histoire. Ces peuples d'origine berbère furent le foyer des phéniciens et ensuite des romains dans l'antiquité, en se convertissant de cette façon au christianisme. Puis, au VIIème siècle ils furent conquis par les musulmans et plus tardivement par les ottomans. Et finalement, absorbés par la colonisation européenne, principalement française, au début du XIXème siècle. De nos jours, tous ces pays sont devenus indépendants et c'est la culture islamique qui règne au détriment de leurs racines berbères et de leurs influences coloniales.

## 2.2. Colonisation

La deuxième période dorée de la colonisation fut un phénomène d'expansion de la culture européenne, qui s'est étendu dans toute l'Afrique et certains territoires d'Asie centrale. Inaugurée en 1830 avec l'invasion française de l'Algérie, les puissances européennes envahissent les territoires africains dans le but d'une expansion territoriale et démographique et de l'exploitation des ressources et de la main d'œuvre de ces nouvelles acquisitions. Dans la grande partie des cas, cette colonisation s'est faite de façon violente ce qui, de nos jours, perdure dans la conscience collective et historique des peuples colonisés et entraîne certains problèmes dans leurs relations avec les puissances colonisatrices.

Comme j'ai déjà dit, le premier pays qui subit ce phénomène est l'Algérie, en 1830, après une crise diplomatique. La France envahit les côtes méditerranéennes et après une guerre qui dure jusqu'en 1857, elle bat l'armée algérienne. Après cette victoire on assiste à la pacification des territoires intérieurs et à l'arrivée des colons. Se forment ainsi deux groupes parfaitement séparés, les colons français entre lesquels on retrouve des déportés et des migrants volontaires, et le peuple appelé « indigène » qui est composé par les algériens originaires. Cette colonisation se maintient pendant plus de cent ans et c'est en 1962, après une longue guerre qui commence en 1954, que l'Algérie gagne son indépendance.

La colonisation de la Tunisie a lieu en 1884. La France soutient les beys tunisiens, qui luttent contre le pouvoir du sultan ottoman, et finance la modernisation du pays. Mais les causes principales qui déclenchent l'invasion du pays sont la rivalité existante avec l'Italie sur ce territoire et pour éviter que la résistance algérienne trouve de l'asile. La Tunisie, affaiblie à cause de ses problèmes internes, n'a aucun choix et se voit donc forcée à accepter le protectorat français et signe le traité de Bardo. C'est en 1956 qu'elle accède à l'indépendance et une année plus tard abolit la monarchie et instaure la république.

Le Maroc subit une colonisation plus tardive, mais qui par contre se voit partagé entre la France et l'Espagne. Le pays affaiblit par les victoires espagnoles qui se succèdent à partir de 1860, s'ouvre au commerce européen en 1864. C'est en 1907 que la France envahit le territoire, qui jusqu'au moment se trouve sous tutelle internationale. En 1912, avec le traité de Fès avec la France, on signe le protectorat franco-espagnol et ces deux pays se divisent le territoire, après de nombreuses polémiques et contestations

d'autres pays européens. La France conserve l'intérieur du pays et la côte atlantique, tandis que l'Espagne s'établit dans le nord et dans la Région du Sahara occidental. La conquête du territoire marocain et sa pacification s'étendent jusqu'en 1934. Finalement le Maroc accède à l'indépendance en 1956, après une longue lutte entre la résistance et les puissances coloniales.

### 2.3. Immigration

En direction inverse, la France connaît trois vagues d'immigration pendant le XXème siècle. Nous pourrions observer que, au cours de cette période, les causes et les provenances des immigrés ont évolué et ont été très diverses, mais le Maghreb, et en général toutes les colonies françaises, occupent une place importante dans ce phénomène.

La première vague se situe entre 1900 et 1945, et a pour cause le déficit de population. Les immigrants arrivant sur le territoire français cherchent à fuir leurs pays d'origine à cause de la famine, la pauvreté ou les régimes dictatoriaux. Les immigrants sont dans sa grande majorité d'origine européenne, des belges, des allemands et des italiens, et à partir de 1930 des espagnols et des polonais. Mais on retrouve aussi le besoin de main d'œuvre qui vient des colonies, surtout du nord de l'Afrique.

La deuxième vague a lieu entre 1945 et 1970. La main d'œuvre étrangère est aussi dans ce cas une raison importante de l'immigration, car il faut faire des travaux de reconstruction après la guerre et on assiste à un moment important de croissance industrielle. Les immigrants, cherchant à améliorer leur niveau de vie, sont d'origine portugaise et maghrébine, et grâce à la création en 1945 de l'ONI (Office Nationale de l'Immigration), l'intégration de ces personnes est plus facile et contrôlée.

La dernière vague commence en 1974 et, selon les sociologues, continue jusqu'à nos jours. La crise de 1973 augmente le chômage considérablement et les frontières se ferment en ne permettant que quelques exceptions. Les causes qui encouragent les immigrants à venir en France sont, principalement, les mesures mises en place pour légaliser l'immigration qui poussent beaucoup d'entre eux à faire ce que leurs parents avaient tenté de façon illégale (mais ces mesures sont très limitées), le regroupement avec les membres de leurs familles qui avaient déjà immigré, et finalement, la demande d'asile politique.

Nous observons donc que la France ne pourrait jamais s'être développée sans une immigration massive. En même temps, le flux de migrants provenant du Maghreb est un

constant tout au long du siècle, ce qui renforce les échanges et les influences culturelles encore plus et commence à créer une identité définie de maghrébins nés sur le territoire français. Les points négatifs de ce phénomène sont les réactions xénophobes qui surgissent face à ces flux migratoires. En 1880 apparaissent les problèmes issus de l'immigration après la mise en place du droit de la nationalité.

#### 2.4. Application de mon projet

Mon projet se base donc dans l'enseignement interculturel de la langue française pour des élèves d'origine maghrébine. Tous les exercices envisagés et les renseignements dégagés pourront être fournis à des étudiants de l'enseignement secondaire obligatoire. Il pourra être mis en place dans un établissement espagnol, avec des apprenants maghrébins, mais il serait plus facile et plus adéquat de le développer dans un des trois pays antérieurement décrits, car l'immersion complète serait un aspect favorable à l'acquisition des contenus.

À travers les informations issues du contexte présenté nous pourrions élaborer des activités visant à l'acquisition du lexique, de la grammaire, de la phonétique et de la littérature, tout en mélangeant l'interculturalité et le multiculturalisme caractéristiques de ce territoire.

Cette méthode nous permettra de motiver les élèves et d'attirer leur attention en partageant, en comparant et en expliquant leurs influences réciproques, ce qui enrichira le cours et leur donnera une vision globale de la langue française, en focalisant en même temps l'enseignement sur leur histoire et leur culture d'origine.

### **3 Enseignement du FLE dans l'éducation secondaire maghrébine**

Dans cette partie nous allons nous centrer dans les systèmes linguistiques et éducatifs marocain, algérien et tunisien, pour avoir une vision générale de l'éducation dans ces pays et pouvoir ainsi faire une comparaison avec la France. Nous pourrons observer comment le plurilinguisme de ce territoire peut entraîner des confusions et des problèmes dans l'enseignement général, mais aussi dans d'autres domaines de la vie quotidienne.

De cette façon nous observerons comment a évolué le statut de la langue française et nous pourrons établir l'importance que l'on lui donne dans l'actualité pour pouvoir délimiter notre tâche et apporter la méthodologie la plus appropriée pour son apprentissage.

#### **3.1. Réalité linguistique du Maghreb**

Le Maghreb, comme nous avons déjà dit, est un territoire parsemé d'une grande variété de cultures qui font de lui un lieu de coexistence et de diversité. Sur le terrain linguistique toutes ces influences ont dessiné un paysage complexe dans lequel se mêlent tous les aspects décrits, pour donner ainsi un tableau parfois compliqué dans lequel une grande variété de langues et dialectes cohabitent.

La diglossie et le bilinguisme sont deux phénomènes habituels sur ce territoire à cause du contact existant entre différentes langues. La diglossie s'applique au niveau social, et elle désigne la coexistence de deux variétés linguistiques, ou plus, sur un même territoire. Le bilinguisme est au niveau individuel, est il caractérise les individus qui parlent et pratiquent indifféremment deux langues. Mais on pourrait aller plus loin et parler de multilinguisme car, comme nous verrons plus en détail ci-dessous, au Maghreb coexistent une grande quantité de langues que les citoyens utilisent selon le lieu et les situations.

Au Maroc, on retrouve le multilinguisme propre des pays arabes, ou coexistent les langues maternelles, l'arabe classique et les langues étrangères établies par les anciens colons. Selon des études récentes, presque le 70% de la population parle le *darija*, sorte d'arabe modernisé d'usage quotidien. Souvent associé à l'analphabétisme, cette langue a pris de l'élan avec le développement des nouvelles technologies et son écriture avec l'alphabet roman, et elle est devenue de nos jours une langue vivante, de plus en plus utilisée et en pleine évolution. Une autre langue officielle qui coexiste dans ce paysage

est l'*amazigh*, langue qui embrasse trois dialectes préislamiques et d'origine berbère, le *tamazight*, le *tachelhit* et le *rifain*, parlés par plus du 40% de la population. Finalement on peut trouver d'autres langues minoritaires, entre lesquelles nous pouvons citer le *hassani*, langue propre du Sahara Occidental.

En Algérie, comme dans le cas du Maroc, on retrouve l'arabe classique et le *darija* algérien, parlée par la grande majorité de la population. Cette langue, ensemble d'emprunts du berbère et des langues coloniales, est la langue véhiculaire et se rapproche aux autres *darija* maghrébins. De même que dans le cas précédent, les communautés berbères continuent à utiliser l'arabe *hassaniya*, et cette année ils ont aussi reconnu le *tamazight* comme langue officielle. Cette dernière est composée de différents dialectes entre lesquels nous pouvons trouver le *kabyle*, le *chaoui*, le *tasahlite* et le *chenoui* entre autres.

La Tunisie, même si elle fait aussi preuve d'une coexistence linguistique comme le reste du Maghreb, montre un paysage linguistique beaucoup plus homogène que les autres pays. Les langues officielles sont l'arabe du Coran, soit l'arabe classique, et l'arabe moderne, et même s'ils partagent le territoire avec d'autres dialectes, ce sont les langues utilisées dans l'enseignement, les démarches administratives et dans la plus part des domaines d'aspect public. Les autres langues que nous pouvons retrouver, dans un pourcentage beaucoup moins élevé, sont le *darija* tunisien (ou arabe moderne tunisien), qui embrasse une grande quantité de dialectes comme le *tunis*, le *sfax* et le *sahil*, dialectes qui ont des structures très similaires et se rapprochent d'autres dialectes africains. Étant une terre de transition, l'arabe tunisien tend à se distinguer un peu des autres dialectes parlés au Maghreb.

Nous pouvons conclure que le Maghreb est un territoire multilingue et plurilingue, dans lequel coexistent la tradition et la modernité. On retrouve des influences linguistiques qui rappellent l'histoire si complexe de ces peuples. Dans ce cadre si varié il est donc inévitable de trouver des traces très importantes des langues coloniales et surtout du français qui continue à être très présent dans le jour à jour de la population maghrébine. On verra ensuite plus en détail les systèmes éducatifs de ces pays pour pouvoir ainsi observer leur évolution et le statut donnée à la langue française, pour pouvoir finalement envisager la démarche la plus efficace pour son enseignement.

### 3.2. Systèmes éducatifs au Maghreb

La colonisation a établi en quelque sorte un système éducatif proche de celui que nous trouvons aujourd'hui en France. Dans les pays maghrébins ce système se compose de l'étape préscolaire, le primaire et le secondaire. Les élèves peuvent aussi choisir un enseignement technologique ou professionnel proche des BEP français.

Dans les trois pays étudiés, la scolarisation est obligatoire de 6 à 16 ans. Avant cet âge les élèves peuvent faire une étape préscolaire, habituellement hors du système éducatif national, qui est normalement payante et appartient à des institutions étrangères et privées.

À la suite de l'accès à l'indépendance ces pays se sont retrouvés avec un manque important d'enseignants. Pour faire face à cette fuite de professeurs et pour adapter le nouveau système éducatif arabe, on a fait appel à un grand nombre de personnes provenant des écoles coraniques mais sans une formation spécifique en matière d'enseignement. De plus, le niveau requis consistait uniquement à savoir lire et écrire en arabe classique, et on a décidé de mettre en place des cours de pédagogie et de culture générale obligatoires pour leur apporter une formation plus adéquate aux besoins des élèves et à la nouvelle réforme éducative.

Nous pourrions, ci-dessous, observer plus en détail comment ces différents systèmes éducatifs ont évolué et se sont adaptés à leur nouveau statut et à leurs nouvelles lois en matière d'enseignement.

Au Maroc on retrouve des changements moins importants après son accès à l'indépendance et on observe comment ce système est parfaitement fondé sur le modèle français. On voit comment le secteur privé, géré par des pays étrangers (surtout francophone et géré par la France) et le secteur public, géré par le gouvernement marocain, cohabitent en paix. Le système éducatif se divise entre les deux années optatives de préscolaire, dans des écoles privées ou coraniques, les six années de l'enseignement primaire et les trois années du secondaire. Cet enseignement secondaire débute avec un tronc commun d'un an, et puis permet aux élèves de se spécialiser dans le domaine voulu, lettres, sciences ou mathématiques. Comme dans tous les pays étudiés, les étudiants doivent passer l'examen du baccalauréat à la fin de l'étape secondaire pour pouvoir continuer leurs études supérieures et accéder à la faculté.

En Algérie, le ministère de l'Éducation nationale gère le niveau primaire, moyen et secondaire, ce qui fait que la majorité des établissements soient publics et gratuits de six à seize ans. En plus, en 1970, on a interdit les écoles privées, pour rompre définitivement avec la colonisation et son influence en matière d'enseignement. En

2008 on met en place une réforme de l'éducation qui abolit la sixième année de l'enseignement primaire. On établit un niveau préparatoire qui met en situation les enfants pour leur permettre une introduction progressive au niveau primaire. À six ans, on passe en primaire. Ce niveau à une durée de cinq ans suivie de l'enseignement moyen qui se poursuit pendant quatre années de plus. Comme dans le cas de la France, le secondaire se compose de trois années dispensées dans les lycées, avec une première année commune à tous. Les élèves peuvent à ce moment choisir entre un enseignement général, divisé en cinq filières (sciences, sciences de la vie et de la terre, lettres, sciences humaines et sciences religieuses), et un enseignement technologique, divisé en différentes spécialités (électronique, électrotechnique, mécanique, construction et chimie). À la fin de cette étape, et comme dans le cas précédent, les apprenants doivent passer l'examen du baccalauréat pour obtenir leur diplôme et pouvoir ainsi opter à un enseignement supérieur.

En Tunisie, les principales réformes portent sur l'arabisation des contenus. Mais on continue à trouver des matières, surtout scientifiques, qui se font complètement en français. Pendant la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les réformes éducatives se succèdent pour donner plus d'importance à cette arabisation et pour apporter une certaine stabilité au système éducatif et à sa durée obligatoire. On donne plus d'importance au niveau préscolaire, ce qui fait que les enfants, à partir de trois ans, puissent y accéder à travers des institutions privées ou publiques. Puis, le système éducatif de base se compose de six années d'éducation primaire plus trois de niveau préparatoire, qui leur permettront d'accéder au secondaire. L'étape secondaire à une durée de quatre ans, entre lesquels nous trouvons une première année commune et trois de spécialisation en lettres, sciences, informatique ou économie. Finalement, il est indispensable de passer l'épreuve du baccalauréat pour accéder aux études supérieures.

En somme, nous voyons comment la culture française est encore très présente dans les systèmes éducatifs maghrébins qui reprennent le modèle français quasi parfaitement. À la suite nous pourrions voir comment la langue française continue à influencer l'enseignement mais aussi d'autres aspects de la société maghrébine et de sa vie de tous les jours.

### 3.3. Statut de la langue française

D'après les nouvelles constitutions c'est l'arabe classique qui règne dans les domaines publics et législatifs, mais la réalité nous montre que ce sont les *darija*,

antérieurement décrits et qui diffèrent d'un pays à l'autre, les langues socialement plus utilisées et rependues.

Avec la colonisation, le français s'est imposé comme la langue de l'enseignement et de l'administration dans le Maghreb. Mais, comme nous avons observé, l'accès à l'indépendance de ces pays a relativement relégué le français à un deuxième plan. D'après les législations en vigueur, il ne s'agit plus d'une langue véhiculaire et officielle et son enseignement n'est plus obligatoire.

Mais la réalité est toute autre ; dans le domaine social elle est largement rependue et utilisée parallèlement à l'arabe, et dans le domaine scolaire le français continu à être enseigné dès le plus jeune âge (deuxième année de l'enseignement primaire), ayant un statut de deuxième langue privilégiée, voire de langue étrangère de préférence, au détriment de l'anglais et de l'espagnol. Le nombre d'heures dédiées à son enseignement est quasi le même que pour l'arabe, et les établissements scolaires exigent un niveau minimum pour pouvoir suivre les cours dès l'éducation primaire et pour accéder aux études supérieures.

Il existe aussi une idée très ancrée dans le sein de la société sur le rôle du français. Cette langue est un moyen d'expansion, de diffusion, d'ouverture vers l'extérieur qui, dans le monde actuel, peut jouer un rôle très important dans le développement des pays maghrébins. À cause de ce fait, on cherche à établir un bilinguisme arabo-français, qui se voit renforcé par la nécessité du français pour poursuivre des études supérieures, surtout scientifiques, qui continuent à être enseignés dans la langue de l'hexagone. En plus il est très important en ce qui concerne le processus d'immigration, dont nous avons déjà en parlé.

On peut donc conclure que le français a un statut très particulier, voire ambivalent, qui se débat entre le rôle de langue étrangère et celui de langue nécessaire à l'enseignement. Le nombre de francophones reste très élevé et les raisons qui poussent les citoyens à apprendre la langue sont très bien définies. On pourrait donc dire que le Maghreb fait preuve d'un bilinguisme arabe/français très marqué dans les domaines formatif et social. Le seul problème réside dans la soif d'arabisation des gouvernements qui cherchent à imposer leurs propres identités et à rompre donc avec tous les aspects résiduels des anciennes colonies. Dans les dernières décennies, nous distinguons cinq mesures, entre autres, qui ont été prises par ces pays pour arabiser l'éducation comme la Conférence des ministres de l'Éducation du Maghreb de 1966, la création du Comité consultatif maghrébin pour un « arabe fondamental » en 1972, les Conférences

régulières de ministres arabes de l'Education nationale organisées par la ligue arabe, la création du bureau pour la coordination de l'arabisation et les Congrès pour l'arabisation.

### 3.4 Les variétés du français au Maghreb

Comme nous avons pu observer, le statut ambivalent du français entraîne de différents niveaux de maîtrise de la langue. Nous trouvons des personnes qui l'utilisent uniquement dans le contexte social, d'autres qui font toute leur étape formative en langue française, d'autres qui n'utilisent que le lexique résiduel des colonies, etc. Nous verrons ensuite les différentes variétés du français que nous pouvons trouver sur le sol maghrébin, ce qui nous aidera à connaître un peu plus les possibles apprenants et à cerner notre projet.

#### *La variété basilectale*

Variété utilisée par les locuteurs qui ont un niveau équivalant à avoir fait le cycle d'enseignement primaire. On peut distinguer dans ce niveau des personnes adultes qui ont appris le français il y a longtemps et ne conservent que des compétences résiduelles, et des personnes qui ont suivi des études totalement en arabe et l'apprentissage du français a été relégué à un deuxième plan.

#### *La variété mésolectale*

La variété mésolectale est celle des personnes qui ont suivi une scolarisation plus longue en langue française. C'est une variété intermédiaire qui se trouve aux limites des deux autres variétés présentées. Elle n'est pas parfaitement adaptée à la norme académique française mais reste quand même dans un niveau adéquat et compréhensible. Elle est fortement influencée par les emprunts des langues avec lesquelles elle coexiste et donne une dimension et une identité purement maghrébine à la langue française. Les sujets qui emploient cette langue peuvent être traités comme bilingues.

#### *La variété acrolectale*

Utilisée dans le domaine de l'enseignement supérieur, surtout dans les spécialités scientifiques. C'est une variété conforme à la norme académique française, mais elle est par contre moins utilisée que la variété mésolectale, antérieurement décrite, qui domine les interactions dans le domaine public et familial.

#### *L'alternance codique*

Il s'agit de l'alternance, à l'intérieur d'un même échange verbal, de mots ou phrases appartenant à des systèmes linguistiques et grammaticaux différents. C'est un phénomène très habituel dans les territoires diglossiques comme le Maghreb. Son utilisation est normalement faite par des personnes bilingues, qui maîtrisent donc deux systèmes différents, mais on peut aussi le trouver chez des personnes qui utilisent des mots ou des expressions qui servent à désigner des réalités qui ne peuvent pas être exprimées dans leur langue maternelle.

### 3.5. Interculturalité et multiculturalisme

La colonisation, l'héritage arabo-musulman, les nouvelles évolutions suite à l'indépendance, etc., font du Maghreb un territoire plurilingue et diglossique où se mêlent des langues et des cultures de provenances très diverses. Dû à ce facteur, il me semble pertinent d'envisager l'enseignement du français d'un point de vue inter et multiculturel.

L'interculturel sert à délimiter les rencontres et les échanges qui se produisent lorsque deux communautés, ou plus, entrent en contact. Le multiculturalisme décrit une situation sociale qui réunit plusieurs communautés. De mon point de vue, le Maghreb, représente parfaitement ces deux concepts, et il me semble adéquat d'envisager l'enseignement du français en ayant comme point de départ ces deux prémisses.

D'après ces idées, je voudrais mettre en place des activités qui puissent montrer cette diversité et ce contact culturel, et établir une démarche qui mette en relation les aspects linguistiques et culturels. De cette façon l'enseignement du français prendra une dimension globale qui réunira tous les concepts présentés et définira la réalité culturelle du Maghreb. À travers ces activités l'apprentissage du lexique, de la phonétique, de la grammaire et de la littérature pourra se faire de façon à ce que les élèves acquièrent les contenus en faisant appel à son histoire et aux changements qui ont lieu sur leur territoire. Cette démarche me semble, dans ce cas, beaucoup plus utile et attirante pour les étudiants visés.

## II DÉVELOPPEMENT DU PROJET

### 4 Lexique

Il est évident que les langues en contact se sont influencées les unes aux autres et cela à permis d'adopter des nouveaux termes qu'elles se sont empruntés réciproquement. Dans ce cas spécifique, nous verrons que les maghrébins, même dans le cas de ceux qui ne sont pas totalement francophones, utilisent des termes empruntés au français, ce qui peut entraîner une acquisition plus rapide et facile du lexique. Au sens inverse, le français parlé au Maghreb, et de nos jours étendu à l'hexagone, est trempé de mots d'origine arabe ou berbère, mots nécessaires à exprimer certains aspects qui étaient méconnus par la société française.

Dans cette partie nous observerons les principales influences lexicales qui surgissent de ce contact et nous verrons comment, à l'aide de celui-ci, nous pouvons élaborer des activités pour acquérir le vocabulaire français d'une façon qui soit utile et familière aux élèves.

#### 4.1. Emprunts

L'emprunt peut se définir comme une lexie, appartenant à une première langue, utilisée et intégrée par une deuxième où elle n'existait pas à l'origine. J. Tabi Manga (2000 : 162) dit que « l'emprunt est au carrefour des langues et des cultures ». Il existe une grande variété d'emprunts de l'arabe au français et du français à l'arabe, et leur formation peut être faite de différentes façons. Généralement, ces emprunts lexicaux sont des nominaux simples.

En français les mots empruntés à l'arabe font surtout référence aux sciences (car depuis le moyen-âge les sciences arabes dominaient le monde occidental) au commerce, aux arts, aux objets de la vie quotidienne et au domaine militaire. On trouve donc des mots appartenant à la famille de la biologie, la chimie, la médecine, les mathématiques, l'architecture, la musique, les professions, la religion et la guerre, mais aussi des noms propres appartenant à l'histoire maghrébine. De nos jours, les vagues migratoires apportent un vocabulaire plus familier (expressions colloquiales et sujets quotidiens comme la nourriture) qui s'étend des points de chute, comme peuvent être les banlieues, au reste du territoire français.

#### *4.1.1. Forme des emprunts*

Nous retrouvons des emprunts simples sans modification des structures morphologiques, qui sont pris tels qu'ils apparaissent dans la langue prêteuse, et des emprunts complexes, formés à partir d'une structure morphologique complexe. Nous retrouvons d'autres cas où ces emprunts subissent des transformations, conformes au système français mais qui se construisent à partir d'un radical arabe et vice-versa.

#### *4.1.2. Emprunts de nécessité et emprunts facultatifs*

On peut faire la distinction entre un emprunt de nécessité et un emprunt facultatif. L'emprunt de nécessité fait référence au lexique qui n'existe pas dans une langue et qui est donc pris d'une autre pour suppléer ce manque. Dans le cas qui nous intéresse, on peut les observer dans certains mots qui désignent des réalités maghrébines que le français ignore. Les emprunts facultatifs sont des mots, qui ont leur correspondance dans la langue d'accueil, mais qui par contre peuvent apporter des nuances spécifiques qui peuvent être utiles selon le sujet traité. Certains linguistes considèrent ces derniers inutiles.

#### *4.1.3. Aspect morpho-lexical des emprunts*

Des nouvelles lexies ont aussi été créées à partir d'un processus de formation hybride. On trouve des mots formés à partir d'un radical d'origine française, auquel on additionne un élément arabe, et vice-versa. Ce processus peut se faire au moyen de la préfixation, de la suffixation ou de la composition. La suffixation et la préfixation donnent lieu à des formes simples, mais la composition peut entraîner la création de formes complexes ou composées.

### 4.2. L'enseignement du lexique

Tenant en compte tous les renseignements présentés ci-dessus, on peut voir que l'apprentissage du lexique sera peut-être la partie plus facile pour les élèves maghrébins car, bilingues ou pas, ils utilisent des mots puisés du français dans leur vie quotidienne, ce qui peut faciliter le travail de l'enseignant pour faire des associations ou des comparaisons. La problématique peut surgir au moment d'écrire étant le français et l'arabe si différents dans cet aspect.

Le choix du vocabulaire qui doit être enseigné dépendra des objectifs fixés dans la programmation annuelle, et comme nous avons déjà expliqué, le principal intérêt que l'enseignant doit susciter est la relation entre les deux cultures.

Comme toutes les recherches ont démontré, il faut motiver, dans un premier temps, les exercices de compréhension, puisque les apprenants seront capables de comprendre des énoncés avant de les produire. Mais, il faudra rapidement leur introduire des activités de production pour travailler tous les contenus présentés et favoriser leur acquisition grâce à la pratique.

Dans notre cas, il serait très utile d'associer les mots français aux mots arabes, puisque les élèves trouveront plein de similitudes et des mots qu'ils ont déjà entendus dans des contextes spécifiques. Comme nous avons montré, le français apparaît constamment au Maghreb dans des situations et des réalités où l'arabe n'a pas de représentations. Il faut donc commencer par le vocabulaire appartenant à ces contextes et élargir peu à peu le champ d'action en introduisant des nouveaux termes. Dans un premier lieu, il faudra travailler sur le lexique en relation avec celui qu'ils connaissent déjà et puis sur des sujets plus variés et qui normalement sont dominés par l'arabe sur le territoire maghrébin.

Pour les arabophones il est très important de faire des exercices de réécriture, soit en remplaçant des images par les mots appropriés ou des textes à trous, soit avec des exercices de composition et de dérivation. Il existe un besoin impératif de les habituer à l'écriture romane pour la distinguer de l'arabe et qu'ils prennent conscience des différences existantes entre elles dès le premier moment.

## 5 Grammaire

L'enseignement de la grammaire française aux élèves maghrébins est peut-être le point le plus compliqué et complexe de cette étude. Les grammaires française et arabe sont tellement différentes qu'il est difficile de trouver un point de référence pour les mettre en rapport et pouvoir ainsi arriver à des coïncidences syntaxiques qui facilitent son apprentissage.

Je ferais à la suite une brève description des grammaires qui nous intéressent pour ensuite pouvoir établir une liste d'aspects qui peuvent être difficiles à acquérir par des élèves arabophones. À travers cette étude je voudrais dégager les points qui peuvent induire à l'erreur et pouvoir ainsi les travailler de façon plus rigoureuse.

### 5.1. Comparaison de la grammaire arabe et française

Dans cette partie nous ferons une rapide révision des notions générales des deux différentes grammaires pour ensuite pouvoir faire une comparaison de tous les aspects qui diffèrent dans leur utilisation.

Nous pourrons ainsi établir des exercices appropriés à l'acquisition des normes grammaticales du français de la part de nos étudiants arabophones.

#### *5.1.1. Notions générales de la grammaire arabe*

L'arabe est une langue flexionnelle, c'est-à-dire que les mots changent de forme selon les rapports grammaticaux qu'ils ont entre eux. Sa morphologie est très riche, la dérivation entraîne des sens différents selon les affixes ajoutés au mot dérivé, et on trouve trois cas nominaux différents, le nominatif, l'accusatif et le génitif. L'ordre des mots dans la phrase n'est pas fixe, mais on ne peut pas la construire librement non plus, donc, cet ordre obéit à des règles très différentes. Il s'agit aussi d'une langue « cliticisante », où les mots indépendants peuvent perdre ses propriétés et devenir des affixes morphologiques. En arabe, les pronoms personnels sujets ne sont pas exprimés dans la phrase mais on peut les deviner grâce aux formes verbales. Et finalement c'est une langue où les propositions peuvent se succéder sans avoir à exprimer un lien qui les unit (ce que l'on appelle parataxe).

#### *5.1.2. Notions générales de la grammaire française*

Le français est une langue romane issue du latin. Le français moderne fait disparaître le système de déclinaison existant dans l'ancien français et qui se rapprochait

en quelque sorte au système fléchi de l'arabe. Mais, de nos jours, la plus part de normes de cette ancienne variante se maintiennent et peu de choses ont réellement changé, à part l'enrichissement du lexique. Comme nous verrons ensuite, il existe une grande quantité de points d'inflexion entre les deux langues ; ceci nous permettra d'observer les nécessités de nos apprenants et élaborer des activités qui s'adaptent parfaitement à leur rythme et à leurs besoins d'apprentissage.

### *5.1.3. Approche comparative du français et de l'arabe*

D'après ce que nous venons de voir et des recherches faites, je vais établir les principales différences existantes entre ces deux systèmes.

Le français a de nombreuses règles grammaticales et beaucoup d'exceptions. Dans l'aspect morphologique on retrouve de nombreux monosyllabes, surtout en ce qui concerne les mots outils et les déterminants. En arabe, langue sémitique, les mots se composent à partir d'une racine de trois lettres qui peuvent être renforcés par les différents procédés de la dérivation.

En français on retrouve des articles définis et indéfinis qui s'accordent en genre et nombre avec le mot qu'ils accompagnent. En arabe nous trouvons aussi des articles mais ils peuvent apparaître là où en français ne devraient pas forcément y être.

Le genre est arbitraire dans les deux langues. Quant au nombre, en français on voit qu'il existe beaucoup de marques du pluriel, dû aux formes irrégulières, qui ne s'entendent pas forcément à l'oral, et on accorde les déterminants, les adjectifs, les mots et les verbes. L'arabe distingue trois nombres, le singulier, le pluriel et le duel qui s'utilise pour faire référence aux paires. En plus, il existe un pluriel irrégulier appelé pluriel interne.

Pour l'ordre syntaxique, en français on retrouve les formes affirmatives et interrogatives, étant le modèle plus commun celui de sujet, verbe et complément. En arabe le verbe est généralement placé en début de phrase avec son sujet intégré.

La conjugaison et les temps verbaux varient aussi d'une langue à l'autre. Le français emploie un système chronologique sur l'axe temporel, passé, présent et futur, et nous trouvons plusieurs temps verbaux de chacun d'eux. On utilise aussi des auxiliaires pour en former certains. Les verbes se classent en trois groupes et les temps se divisent à leur tour en quatre modes, indicatif, impératif, conditionnel et subjonctif. En arabe on a trois modes, celui du fait accompli, celui du fait inaccompli et l'impératif. Les aspects se différencient entre le réalisé, temps passé, et l'irréalisé qui a des formes verbales

présentes et futures. Ils se forment à partir des affixes pour le présent, et des suffixes pour le passé, et les verbes auxiliaires ne s'utilisent pas.

Les pronoms personnels sujets français sont indispensables, tandis qu'en arabe ils ne s'expriment pas étant le verbe le responsable de marquer les trois possibles personnes, les troisièmes personnes du singulier et du pluriel au masculin et au féminin et la forme *tu*, au masculin et au féminin.

En ce qui concerne la négation, le français utilise une double particule qui se place de part et d'autre du verbe, même si à l'oral on a tendance à utiliser une forme simple. L'arabe n'utilise qu'une seule dans tous les cas. Et pour l'interrogation, le français a des formes très variées orales et écrites et donne beaucoup d'importance à l'intonation, et par contre l'arabe a la seule condition de placer une particule devant le verbe.

## 5.2. Enseignement de la grammaire

Pour atteindre les objectifs marqués dans ce projet, il est indispensable de travailler exhaustivement la grammaire en classe, au détriment de nombreux experts qui considèrent que l'enseignement de ces aspects n'est plus un besoin impératif de nos jours. L'arabe et le français étant si différents sur ce sujet, il serait convenable de travailler sous un point de vue comparatif, pour leur faire voir rapidement les différences existantes et pouvoir ainsi les résoudre avant même qu'ils puissent être induits à l'erreur.

Développer une conscience grammaticale et orthographique française dès le premier moment est très important. Dans un premier lieu il serait nécessaire de présenter les règles avec des explications explicites et en contraste avec leur langue d'origine pour après, de façon implicite, faire un travail pratique pour acquérir la grande quantité de normes qui composent la grammaire française.

On a donc à faire à une approche contrastive dans laquelle les apprenants mettent en relation les concepts présentés par l'enseignant avec ceux qu'ils connaissent dans leur langue maternelle.

Les exercices structuraux seraient un bon entraînement pour fixer ces règles. Les élèves devront donc faire un travail de répétition, de transformation et même de traduction, jusqu'à ce que les bases soient bien comprises et acquises. Une fois qu'ils auront bien assimilé le fonctionnement général de la grammaire française on pourra faire des activités de réflexion dans lesquelles les élèves, individuellement ou en

groupes, devront dégager eux-mêmes les règles grammaticales plus complexes qui apparaîtront dans les documents fournis par le professeur.

Je voudrais insister encore une fois sur l'importance de l'écriture, mais aussi de la lecture pour observer des exemples de la correcte utilisation de la grammaire et de l'orthographe. Donc, pour les élèves arabophones, il est indispensable de faire beaucoup de transcriptions, de dictées préparées et des lectures à voix haute dans un premier moment, pour après mettre en pratique toutes les connaissances acquises dans des activités de production écrite et orale.

## **6 Phonétique**

Dans cette partie je vais me centrer sur les problèmes phonétiques et phonologiques les plus fréquents des arabophones. Étant donné que de nombreux sons de la langue française n'existent pas en arabe, il est convenable de les dégager et pouvoir ainsi élaborer des activités pour les travailler et que nos élèves puissent arriver à bien les différencier et les prononcer.

Certaines de ces erreurs sont dues aux spécificités de la langue française et ne touchent pas uniquement les arabophones, mais la grande majorité des étrangers qui apprennent la langue française. Ces erreurs, comme nous avons vu dans ce master, sont principalement la différenciation entre les sons consonantiques sourds et sonores, les voyelles simples et composées, et les voyelles nasales.

D'autres portent uniquement sur l'accent arabe, ce qui ne veut pas dire qu'elles nuisent à la compréhension et l'expression générale du message, mais par contre affectent au correct apprentissage de l'orthographe et la graphie. Mais on trouve aussi quand même des interférences qui peuvent entraîner des confusions sémantiques dues à l'inexistence de ces sons en arabe. Il conviendrait donc de bien fixer le système phonétique français pour éviter ces fautes et entraîner leur prononciation à des sons auxquels ils ne sont pas habitués.

D'après les études et les articles consultés sur l'expression de la langue française dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur, j'ai pu élaborer une liste des principaux besoins phonétiques des étudiants maghrébins. De cette façon, j'ai élaboré des exercices type adaptés à leurs nécessités.

### **6.1. Erreurs plus fréquentes**

Dans cette partie nous observerons les interférences typiques des maghrébins avec les sons consonantiques et vocaliques français.

#### ***6.1.1 Généralités sur la phonétique arabe et française***

L'arabe, même en étant plus riche en sons consonantiques, n'embrasse pas certaines prononciations françaises. Il compte 26 consonnes, 2 semi-voyelles et uniquement 3 voyelles. Le français, comportant 16 phonèmes consonantiques, 2 semi-consonnes, et une grande quantité de sons vocaliques, est plus riche en voyelles ce qui

entraîne aussi des difficultés. Nous observons donc 14 consonnes en arabe moderne qui n'ont pas d'équivalence dans le système phonétique français. Tandis que dans la langue française on retrouve 5 voyelles qui sont totalement absentes dans l'arabe coranique. Malgré cela, ils partagent certains sons communs aux deux langues.

Une autre caractéristique du français sont les groupements consonantiques, inexistantes en arabe, qui peuvent entraîner l'introduction de voyelles pour briser ces constructions de la part des apprenants et donc une prononciation incorrecte. Aussi dans le cas de la liaison propre du français, elle peut entraîner une segmentation incorrecte des mots ou bien n'est pas faite du tout par les arabophones, car en arabe la syllabe initiale est toujours composée par une consonne suivie d'une voyelle.

Finalement, en ce qui concerne les voyelles, en arabe on retrouve le facteur de la longueur qui est très important (les trois voyelles peuvent être longues ou courtes) pour faire des oppositions distinctives, mais qui par contre n'est pas tenu en compte dans la prononciation française.

### *6.1.2 Sons consonantiques*

En ce qui concerne les consonnes, les fautes portent principalement sur les phonèmes [p], [v], [r], [h] et [ɲ]. Les deux premiers étant complètement absents du système phonétique arabe sont totalement remplacés par un autre son, et le reste trouve des prononciations relativement proches mais qui diffèrent du système français actuel.

Pour l'occlusive bilabiale sourde [p], absente dans l'arabe classique, les élèves auront tendance à la remplacer par [b].

La fricative labiodentale sonore [v] apparaît uniquement dans certains dialectes maghrébins, mais pas dans l'arabe classique. Elle est normalement remplacée par [b] ou [f], ce qui peut entraîner de nombreuses confusions sémantiques.

Dans le cas du [r], vibrante uvulaire, il sera prononcé comme un [r] roulé, même si en arabe on retrouve une prononciation similaire avec le phonème [g].

Le [h], qui ne se prononce pas en français, et qui a seulement la fonction d'éviter la liaison ou l'apostrophe dans certains cas, sera normalement prononcée par les arabophones en produisant une spirante laryngale.

Finalement, le [ɲ], qui n'existe ni dans les dialectes ni en arabe classique, est toujours remplacé par le groupe consonantique [nj].

### 6.1.3 Sons vocaliques

Le système vocalique français pose beaucoup plus de problèmes que le consonantique aux apprenants arabophones. Il diffère beaucoup des trois voyelles existantes en arabe classique, même si dans les dialectes nous pouvons trouver quelques variations à ce système. La labialisation et la nasalisation sont les deux principaux phénomènes qui entraînent des graves difficultés. La nasalisation, très difficile à prononcer par les arabophones donne lieu à une dénasalisation qui transforme ces voyelles en voyelles simples. On observe un manque de précision dans l'articulation à cause des habitudes des locuteurs arabes qui ne doivent différencier que trois voyelles dans leur langue maternelle. On peut aussi trouver dans le discours une assimilation des voyelles françaises, influencées par la proximité d'autres voyelles existantes dans le système arabe. Et le son [e], absent dans l'arabe classique et dialectal, est habituellement transformé en [i], ce qui entraîne, entre autres problèmes sémantiques, la non-différenciation des pronoms personnels singuliers de la troisième personne.

Les voyelles orales simples françaises entraînent trois problèmes. Le premier c'est la transformation du son de [i], qui près de [y] s'assimile en [y], près de [u] se labialise pour se confondre aussi avec [y] et près de [e] se transforme en [e]. En deuxième lieu, le son [e] est celui qui produit plus d'erreurs. N'existant pas en arabe, il se transforme presque toujours en [i] et en présence de [i] ou de yod elle s'assimile au ce premier phonème. Et troisièmement, le [ɛ], existant comme une variété du [a] dans certains dialectes, est aussi interprétée comme un [i] en arabe standard.

Pour les voyelles orales composées du français, [y], [ø] et [œ], on trouve le phénomène de délabialisation et par conséquent, transformation aux sons simples qui leur correspondent. Le [y] se transforme en [i], et le [ø] et le [œ] se prononcent comme [ɛ] et [e] respectivement.

Pour conclure, les voyelles nasales, totalement absentes en arabe, sont dénasalisées et on a tendance à utiliser la voyelle simple accompagnée du phonème consonantique [n]. Ceci engendre un grand nombre de confusions et des problèmes à l'oral et à l'écrit.

## 6.2. Enseignement de la phonétique

Dans le cas de la phonétique, les apprenants maghrébins devront faire un grand effort pour surmonter les lacunes et les mauvaises prononciations auxquelles ils se sont habitués au cours du temps. Dans leur société, dû surtout à la prononciation si limitée de l'arabe, ils ont acquis des façons de parler qui peuvent nuire à la compréhension de leur discours. Il est donc important de leur faire connaître tous les sons, surtout vocaliques, et corriger les possibles erreurs dès le début.

Il faudrait commencer, comme dans les autres domaines, par des explications théoriques et contrastives entre l'arabe et le français, et leur montrer que certaines assimilations qu'ils entendent dans le jour à jour peuvent être source de malentendus. Les activités de reconnaissance de sons, mais surtout de discrimination phonétique, seront un travail habituel pour leur faire assimiler ces prononciations qui différeront de ce qu'ils ont l'habitude d'écouter dans la presse, dans la rue et dans presque toutes les situations de leur vie quotidienne. La lecture à haute voix et les compréhensions orales seront aussi des exercices qui leur permettront de corriger les possibles erreurs.

Au moyen de nouvelles technologies, nous pouvons établir une grande quantité d'activité, d'aspect audio-visuel, qui les forceront à travailler de façon attentive en touchant tous les aspects de la phonétique comme le rythme, les différentes intonations, les distinctions entre graphie et prononciation, etc.

En langue française, pour marquer la sonorité, la nasalité et la labialisation auxquelles les élèves ne sont pas habitués, il est nécessaire de travailler les oppositions phonologiques.

Finalement, pour que nos élèves assimilent toute cette information, il faudra faire des activités pratiques d'interaction. Les thèmes et les situations devront être attirants et variés pour pouvoir mettre en pratique tous ce qu'ils ont appris et s'entraîner aussi à l'utilisation correct des aspects prosodiques comme le rythme et l'intonation.

## 7 Littérature

La littérature maghrébine francophone englobe plusieurs cultures. On retrouve des écrivains de nationalités et origines très diverses, nées dans les pays nord-africains ou dans l'hexagone. C'est une littérature qui raconte l'histoire, les événements, les souffrances, les passions et les sentiments d'un peuple multiculturel qui a subi de nombreux changements au cours du temps et où réside le besoin d'illustrer leur réalité et revendiquer une identité propre.

D'après l'interculturalité dominante dans cette matière, on pourra établir un plan de travail basé dans les interférences littéraires françaises et maghrébines pour donner à nos élèves un point de vue socio-historique à travers les œuvres d'auteurs francophones originaires de ce territoire. Cette vision nous permettra de motiver la classe et d'apporter des renseignements familiers aux élèves et pouvoir en même temps travailler tous les aspects littéraires nécessaires pour une classe de l'enseignement secondaire.

Dans le système éducatif maghrébin on donne plus d'importance à la langue qu'à la littérature mais, de mon point de vue, l'apprentissage d'une langue n'est pas complet sans avoir un aperçu des ses grandes œuvres. Il serait donc convenable de présenter et travailler aussi des textes d'auteurs français qui incarnent les valeurs humaines et universelles ou qui aient un lien avec la culture maghrébine.

### 7.1. Littérature maghrébine francophone

#### *7.1.1. Contexte*

Apparaît dans les années 1945-1950 au Maghreb une littérature autochtone qui acquiert certaine reconnaissance après la deuxième guerre mondiale. Elle surgit comme une réponse à la colonisation, et c'est avant les mouvements d'indépendance des pays maghrébins qu'elle commence à se développer. Le français, vu comme un butin de guerre, sera l'instrument utilisé pour donner de l'élan à ce mouvement littéraire.

Ensuite, les nouvelles générations se succèdent donnant lieu à une littérature plus encrée dans leur propre société, comme on pourra observer ci-dessous. Ces générations seront composées non seulement par des auteurs originaires du Maghreb, mais aussi par ceux appartenant aux nouvelles générations d'immigrés nées sur le territoire français.

#### *7.1.2. Thèmes traités*

Dans un premier lieu, les principaux thèmes littéraires proviennent de ce sentiment contradictoire existant entre colonisés et colonisateurs. Les œuvres traitent la

revendication identitaire, l'insatisfaction culturelle, le conflit entre cultures, le refus de l'ordre colonial et de son idéologie, la fermeture sur soi, la contestation, la critique sociale, les témoignages, etc. Ce sont précisément les témoignages qui vont avoir plus de succès, car ils décrivent, d'un point de vue fictif ou réel, un univers inconnu pour la société européenne mais qui par contre concerne la vie politique française.

Dans les années 70, cette écriture continue à traiter les mêmes thèmes mais elle devient plus violente, surtout à cause de la croissante dynamique d'opposition contre les régimes qui gouvernent.

Puis, avec la naissance de la troisième génération d'écrivains maghrébins, on commence à traiter des sujets comme la réalité politique et sociale de leur propre territoire, mais aussi l'émergence de l'individu qui réclame sa place et son autonomie.

De nos jours, on assiste à la naissance d'une quatrième génération d'auteurs qui est en train de se consolider sur le panorama littéraire international. Les thèmes développés portent sur les rapports existant avec les terres d'accueil et tout ce que leurs familles et eux-mêmes ont dû parcourir pour arriver à ce stade.

### 7.1.3. *Auteurs*

Étant donnée le grand nombre d'auteurs francophones qui ont développé le courant littéraire maghrébin, j'ai choisi ceux qui, de mon point de vue, sont les plus influents et en même temps reprennent les sujets qui nous intéressent pour l'élaboration de ce projet. Je présenterais ensuite des auteurs maghrébins autochtones de différentes générations qui ont su exprimer les influences réciproques des deux cultures.

Tahar Ben Jelloum est un auteur qui touche beaucoup de disciplines artistiques. Né en 1944 au Maroc, il fait toute sa formation dans le système bilingue arabo-français existant à l'époque. Après avoir terminé ses études en 1971, il commence à écrire des recueils poétiques, pour ensuite développer d'autres genres. Ses œuvres plus connues sont *L'Enfant de sable*, écrit en 1985, et *La Nuit sacrée*, de 1987, avec lequel il gagne le Prix Goncourt.

Driss Chraïbi, écrivain marocain né en 1926 et mort en 2007. Il suit des études dans des écoles coraniques avant d'entrer dans le système éducatif français pour pouvoir ainsi faire des études supérieures scientifiques. Il part en France en 1945 pour étudier la chimie, mais peu à peu il commence à s'intéresser à l'écriture. À partir de ce moment sa vie tourne autour de la littérature et participe à des émissions radio, donne

des cours, et sa production littéraire se diversifie. Il fait partie de la deuxième génération, et ses premières œuvres montrent ce côté violent du monde maghrébin en crise. Son œuvre la plus influente est *Le Passé simple*, écrite en 1954. Il finira par écrire de nombreux romans policiers

Maïssa Bey, intimement liée à la langue française depuis sa jeunesse, est une écrivaine algérienne née en 1950. Auteure multidisciplinaire, elle produit des romans, des nouvelles, des essais, des poésies et des pièces de théâtre. Elle appartient à la troisième génération, décrivant ainsi dans ses œuvres la réalité sociopolitique et les conflits individuels. Elle est devenue « la voix des femmes d'Algérie » et est en constante lutte pour défendre leurs droits.

Assia Djebar, connue comme une des auteures les plus influentes de la littérature maghrébine, est née en Algérie en 1936, et décédée à Paris en 2015. Elle fait sa formation obligatoire dans des écoles françaises et coraniques et finalement se penche vers des études supérieures d'histoire. À cheval entre la France et l'Algérie elle consacre tout son temps aux arts et à la littérature et réalise de nombreux romans, essais, films, etc. Ses premiers ouvrages datent d'avant la guerre d'indépendance. Elle exprime dans ses œuvres la dualité de la société maghrébine sous un point de vue individuel, voire autobiographique. De toute sa production nous pouvons souligner *L'Amour, La Fantasia* de 1985, où elle traite des sujets importants tels que la double appartenance à l'Europe et l'Algérie, la condition humaine, la quête individuelle, la place de la femme dans la société maghrébine, etc.

Albert Camus, né en Algérie en 1913 et mort en 1960, est un homme de lettres qui traite dans ses ouvrages l'absurdité de la condition humaine. Il développe sa philosophie humaniste et ses idées politiques dans ses essais et ses articles pour de nombreux journaux. *L'Étranger* est un des ouvrages que nous pourrions travailler avec nos élèves et qui fait partie des programmations habituelles du système éducatif français.

#### 7.1.4. Choix des textes

Les textes choisis doivent être adéquats aux élèves du cycle d'éducation secondaire. Il est important que le style et les événements racontés soient attirants pour des apprenants de cette tranche d'âge. Il nous faudra donc des histoires, qui ne soient pas excessivement explicites, mais qui donnent un point de vue réaliste de l'histoire en essayant de montrer le côté optimiste et encourageant. C'est vrai que la littérature

maghrébine se base principalement dans les problèmes, les souffrances et les témoignages déchirants de ceux qui ont vécu la dure réalité d'un colonisé ou d'un immigrant, mais je crois que grâce aux auteurs antérieurement présentés, nous pouvons élaborer un corpus littéraire approprié.

## 7.2. Enseignement de la littérature

Par le biais de la littérature nous pouvons, entre autres, enseigner l'orthographe, le lexique, la phonétique et la grammaire. Mais ce qui nous intéresse spécialement est l'aspect interculturel que nous pouvons dégager des œuvres d'auteurs maghrébins pour montrer, de première main et d'un point de vue réel, les influences réciproques entre la France et le Maghreb qui ont eu lieu au cours de l'histoire.

Tous les renseignements présentés dans la première partie de notre projet pourront être observés et expliqués grâce aux œuvres fournies par le professeur. En plus, le fait de voir comment les écrivains maghrébins font usage de la langue française peut influencer les élèves et leur faire voir la dimension internationale que peut leur donner la maîtrise de cette langue.

La lecture, les analyses des textes, les compréhensions écrites et les exposés sur des ouvrages variés, peuvent être de très bons exercices pour que nos élèves voient ce que leurs parents et grands-parents ont vécu. Ce lien avec leurs propres familles et leur propre culture peut entraîner une motivation additionnelle pour attirer l'attention et l'intérêt des étudiants.

Comme j'ai déjà dit, il serait aussi très convenable de leur fournir des ouvrages universels français. Ces livres leur permettront de réfléchir sur les causes et les conséquences des phénomènes présentés.

## CONCLUSION

Le Maghreb, ayant été si longtemps sous l'influence coloniale, continue de nos jours à faire preuve d'une francophonie riche et originelle. Même si la coexistence de nombreuses langues et dialectes sur ce territoire peut reléguer le français à une position moins avantageuse, il continue à être utilisé dans de nombreux contextes et son enseignement dans l'éducation obligatoire est en hausse, malgré les politiques arabisantes mises en place.

Les étudiants marocains, tunisiens et algériens ont une nouvelle perspective du français, différente à celle des générations antérieures. Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'un vestige qui rappelle les souffrances de l'époque coloniale, c'est plutôt un moyen de s'ouvrir au monde et de faire connaître leur culture au-delà de leurs frontières.

À travers ce projet, j'ai voulu aborder l'enseignement de la langue française d'un point de vue interculturel, en montrant les influences qui ont forgé les identités culturelles que nous trouvons de nos jours sur les deux territoires.

Il ne s'agit pas uniquement de raconter les faits et les phénomènes, mais de les mettre en relation avec la langue et pouvoir ainsi voir l'aspect plus positif et optimiste de l'histoire.

### 8.1. Problèmes trouvés

Pendant la réalisation de ce travail j'ai dû faire face à quelques problèmes. Premièrement, le fait de condenser la grande quantité d'information que je voulais recouvrir, et qui me semblait nécessaire à l'élaboration d'un projet complet et bien structuré. J'ai été obligé de cerner les limites de mon étude et de me centrer sur les recherches et la production des contenus strictement nécessaires.

Et deuxièmement, j'ai eu du mal à trouver des études comparatives d'arabe et de français sur le plan linguistique et j'ai dû puiser d'une grande quantité de sources différentes pour élaborer la deuxième partie de mon projet.

En ce qui concerne le contexte de mon projet, je crois avoir expliqué tout le nécessaire pour pouvoir comprendre et entrevoir les objectifs marqués dans un premier lieu.

### 8.2. Résultats attendus

Ce projet peut facilement être mis en pratique dans une classe de l'enseignement secondaire obligatoire dans un lycée maghrébin ou dans un lycée occidental avec des élèves originaires de ce territoire.

Avec les renseignements apportés et les possibles activités dégagées j'espère pouvoir apporter des ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage du français à des étudiants arabophones. La motivation issue du facteur interculturel peut être un avantage pour l'enseignant et une source d'intérêt pour les élèves. Le fait de voir leur culture et leur histoire reflétées dans l'enseignement d'une langue étrangère peut supposer un point très positif et attirant et peut entraîner des résultats très satisfaisants.

## BIBLIOGRAPHIE

- AGERON C.R. (1985). « L'immigration maghrébine en France [Un survol historique] ». *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°7, pp. 59-70.
- AMARA, A. (2010). « Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? » *Synergies Algérie*, n°11, pp. 121-125.
- AZOUZI, A. (2008). « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue ». *Synergies Europe*, n°3, pp. 37-50.
- BEN AMOR BEN HAMIDA, T. (2009). « Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français ». *Synergies Tunisie* n° 1, pp. 105-117.
- BEN GHARBIA, A. (2011). « Les schémas de phrase en arabe et en français », *Syntaxe et sémantique* n°12, pp. 49-72.
- BIANCHINI, L. (2007). « L'usage du français au Maghreb ». *Constellations francophones*, Publifarum, n°7.
- CHAMI, F., ELBEKRAOUI, N. (1991). « L'enseignement du français au Maroc : Démarches pédagogiques - Essai d'évaluation ». *L'Information Grammaticale* n°51, pp. 44-47.
- CHEDDAD, B. (2011). « Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du Français dans le cycle primaire ». *Synergies Algérie* n° 14, pp. 145-150.
- CUQ, J.P. (1992). « Le français au Maghreb ». *L'Information Grammaticale*, n° 54, pp. 45-47.
- EL KASAS, D. (2005). *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue* (Thèse de Doctorat). Université de Paris 7 Denis Diderot.
- EL-HARMASSI, S. (2008). « L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel ». *Tréma*.
- GONTARD, M., DEJEUX, J. (1976). « Littérature maghrébine de langue française ». *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°22, pp. 216-220.
- KETHIRI, B. (2014). *L'emprunt à l'arabe dans le français au Maghreb. Étude comparative* (Thèse de Doctorat). Faculté des Lettres et des Langues. Université Mentouri.
- KHELEF, F. (2011). « Évolution ethnique et dialectes du Maghreb ». *Synergies Monde arabe*, n°8, pp. 19-32.
- MAUME J.L. (1973). « L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) ». *Langue française*, n°19, pp. 90-107.

- MZOUGH, I. (2015) *Intégration des emprunts lexicaux au français en arabe dialectal tunisien* (Thèse de Doctorat). Linguistique. Université de Cergy Pontoise.
- PENNELL, C.R. (2009). *Breve historia de Marruecos*. Alianza editorial, Madrid.
- REHOROVA, H. (2007). *Emprunts arabes en français* (Thèse de Doctorat). Faculté de pédagogie, Masarykova Univerzita, Brno.
- REYBAUD, A., ROCHE, A. (1978). *La littérature maghrébine d'expression française en mutation*, pp. 17-37.
- VERDIER, E. (2010). « Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non -qualité : une approche institutionnaliste » [Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00476700>. Consulté le 15/06/201].