



MINISTERE DE ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE DE TOLIARA

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCE HUMAINES ET SOCIALES

FORMATION DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

Intitulé :

**INITIATION AUX RECHERCHES
EN SCIENCE LINGUISTIQUE.
REFLEXION SUR LA
PROXIMITE DE DEUX LANGUES
FRANCAISE ET ANGLAISE ET
DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS LANGUE
ETRANGERE**

Thèse de doctorat : nouveau régime

Présenté par BERIZIKY Abdou

Sous la direction de Professeur Roger Bruno RABENILAINA

Année universitaire : 2009-2010

PLAN DU PROJET DE THESE

- Dédicace
- Remerciements
- Plan détaillé du projet de thèse
- Introduction
- Choix et motifs de ce choix du thème
- Bibliographie commentée
- Conclusion du projet de thèse
- Table des matières

DEDICACE

A mon père et à ma mère :

Je vous dédie ce mémoire en ma reconnaissance pour tous les biens dont vous m'avez comblé, pour la peine que vous avez prise pour moi pour ma subsistance ainsi que pour le rôle que vous avez joué pour mon éducation.

Vous n'avez pas ménagé vos efforts pour me pousser toujours plus loin dans mes études pour l'honneur de la famille.

Vous étiez mes premiers éducateurs et vous l'êtes encore aujourd'hui.

A ma femme et à mes enfants :

Je vous dédie ce mémoire en témoignage d'affection. Vous avez contribué à mon ascension dans ma fonction car vous avez soutenu moralement mes efforts au travail afin d'avoir l'auréole de la famille.

Je vous remercie infiniment.

REMERCIEMENT

Que tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail trouvent ici l'expression de ma profonde et sincère gratitude, en particulier :

- Monsieur RABENILAINA Roger Bruno, qui a eu la générosité de patronner ce mémoire.
- Les éminents professeurs qui ont bien accepté de siéger parmi les membres du jury.
- Le Département d'études françaises et Sa Directrice, Mme ANDRIAMAMPIANINA Sylvia
- La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et son Doyen, M. Louis Mansare MARIKANDIA
- L'Université de TULEAR et son Président, Mr. DINA Alphonse

Puissent-ils croire que ces remerciements vont bien au-delà des mots.

Merci.

PLAN DETAILLE DE LA THESE

- Introduction
 - Etat de la question :
 - Pour une contribution linguistique aux sciences humaines
 - Origine et cause du problème
- I- Première partie : L'étude comparative de langues et sa nécessité pour l'enseignement des langues étrangères.
- 1.1..Notions linguistiques de base et étude contrastive et inter-structurale.
- 1.1.1. Nécessité de connaître les langues
- 1.1.2. Bilinguisme universel
- I.1.3.Utilité des langues et nationalisme linguistique
- I.1.4. A propos de la dépendance linguistique
- I.1.5. Importance des langues internationales.
- I.1.6. L'Indépendance linguistique
- I.2. La langue et sa graphie
- I.3.Problématique de la faute
- I.4. Notions de faute découlant des grands courants linguistiques
- I.4.1. Construction de phrases grammaticales/non grammaticales, acceptables et non acceptables
- I.4.2.Compétence et performance.
- I.4.3 Quelques difficultés pouvant amener l'élève à faire des fautes d'anglais.
- I.4.3.1 La traduction.
- I.4.3.2. La traduction littérale et mot à mot.
- I.4.3.3. Pour traduire, attention ! un signifié peut en cacher un autre
- I.4.3.4. La généralisation « économique » d'une règle
- I.4.4. Les fautes chez Frei

I.4.4.1 Analogie mémorielle sémantique

I.4.4.2. Analogie mémorielle formelle

I.4.4.3. Assimilation dans la chaîne

I.4.4.4 Différenciation mémorielle formelle

I.4.4.5 La différenciation discursive

I.4.4.6 La représentation

I.4.4.7. Le besoin d'invariabilité

I.4.4.8. La transposition syntagmatique

I.4.4.9. La besoin d'expressivité

I.4.5. La faute d'aujourd'hui sera la norme de demain

I.4.5.1 La langue, système complexe

I.4.5.2. Conception pratique de la vision de faute.

I.5. Etude comparative de langues

I.5. 1. Introduction

I.5.2. Etude comparaitre de langues

I.5.2.1. Le langage n'est pas empiriquement observable

I.5.2.2. Etudier le langage et les langues par la méthode scientifique..

I.5.2.3.. Linguistique et didactique

I.6.. Essai de présentation du substrat linguistique français en vue d'éclairer des interférences.

I.6.1. Introduction

I.6.2. Les interférences : essai de définition

I.6.2.1. Interférences phonétiques

I.6.2.2 Interférences lexicales

I.6.2.3.. Interférences grammaticales

I.6.2.3.1. Transfert de morphèmes

I.6.2.3.2. Interférences des relations grammaticales

I.7. Nécessité d'une étude contrastive de langues

I.7.1. Essai de présentation du substrat linguistique français en vue d'éclairer l'origine des interférences.

I.7.1.1. Etude comparative des phonétismes

I.7.1.1.1 Systèmes vocaliques

I.7.1.1.2. Systèmes consonantiques.

Structure morphologique, structure syllabique

I.8. Les catégories flexionnelles

L'abandon de distinctions obligatoires.

Deuxième partie

II. Conformités entre les langues

II.1. Conformités entre l'arabe et le malgache

II.1.1. Introduction

II.1.2. Points de ressemblance entre l'arabe et le malgache au niveau lexical ou phonétique

II.1.2.1 A quoi est due la ressemblance de mots ou structures de langues ?

II.1.2.2. La ressemblance des mots de langues est liée à leur proximité.

II.1.2.2.1. A quoi voit-on que deux langues sont proches ?

II.1.2.2.2. Des mots malgaches qui seraient d'origine arabe.

Origine du nom de Madagascar.

Liste de mots malgaches qui seraient d'origine arabe

II.1.3 Points de ressemblance entre l'arabe et malgache au niveau du système morphosyntaxique.

II.2. Conformités entre l'anglais et l'arabe :

II.2.1. au niveau de la phonation

II.2.2. Dans une manière d'exprimer le passé

II.2.3. L'idée de dualité

II.3.Pour parler de proximité de langues

II.3.Proximité des deux langues française et anglaise.

II.3.1 Introduction

II.3.2.Les origines de chacune des deux langues pourraient expliquer leur proximité

II.3.2.1.Les origines et la formation de la langue française

II.3.2.2.Les origines et la formation de la langue anglaise

II.4.Les cas de conformité existant entre le français et l'anglais.

II.4.1. Similitude au niveau de mode d'écriture

II.4.2. Similitude au niveau du vocabulaire

II.4.3.Similitude au niveau de système morphologique

.II.4.4.Similitude au niveau du système syntaxique

Troisième partie

1. La dissemblance dans la ressemblance. Le français diffère quelque peu de l'anglais

2. Didactique de l'anglais, langue étrangère.

III. Le français diffère quelque peu de l'anglais

III.1 Introduction

III.2.Quelques traits marquant l'écart qui distingue une langue d'une autre.

III.2.1.En quoi une langue peut-elle être différente d'une autre ?

III- 2-2-La différence se mesure par l'absence dans une langue, d'un terme ou d'une structure en usage dans l'autre

III- 2-2-1-Différence entre l'anglais et l'arabe dans la présentation du nombre du nom qui suit l'interrogatif « combien »

III- 2-2-2-Différence entre l'anglais et le français dans la construction de phrase nominale

III- 2-2-3- Une différence pour une plus de précision

III-3-Différence entre l'anglais et le français

III-3-En quoi le français diffère-t-il de l'anglais ?

III-3- L'écart existant entre le français et l'anglais

III-3-1-Différence : absence dans une langue d'une structure en usage dans l'autre

III-3-2-Différence : marquée par l'emploi en anglais de l'article zéro

III-3-3- Différence : emploi d'un seul mot dans une langue contre deux dans l'autre.

III-3-4-Emploi de *this* et *that* VS « ce » ou « cette » : deux démonstratifs anglais contre un seul en français.

III-3-5- Une différence qui vaut une plus de précision : emploi de l'adjectif possessif

III-3-6- *There is* *there are* Vs *il y a* : emploi de deux présentatifs en anglais contre un seul en français.

III-3-7- Différence : emploi de prépositions : *at/to* » vs « à »- *in/into* » vs “dans” - *of/from/off* » vs « ’ ’ de ‘ ’

III-3-8-Différence l'anglais emploie un mot contre deux en français

III-3-9-La différence : emploi de deux auxiliaires différents « *to be* » (être) et « *to have* » (avoir) pour la même idée.

III-3-10- Différence : l'anglais emploie un temps, le prétérit, contre trois en français

III-3-11-Différence : deux formes verbales en anglais contre une seule en français

III-3-12-Différence : l'anglais omet un mot dont l'équivalent reste employé en français

III-3-12-1 Omission de « *of* », expression de quantité

III-3-12-2- Omission de *that* (que)

III-3-13-Différence : elle réside dans l'ordre des mots

III-3-13-1- La place de l'adverbe : ne pas séparer le verbe du complément d'objet

III-3-13-2-D'autres exemples de cas où l'adverbe se place à la fin de la phrase

III-3-14-Différence : réside dans l'ordre des mots : l'inversion

III-3-14-1-Inversion en anglais, pas d'inversion en français.

III-3-14-2-Inversion en français, pas d'inversion en anglais

III-3-15-L'ordre des mots : les expressions de quantité : la différence réside dans la façon de les placer.

III-3-16-Différence dans l'emploi et la place de l'adjectif qualificatif épithète

III-3-16-1- Accord en nombre.

III-3-16-2-Place de l'adjectif qualificatif épithète

III-3-17-Les pronoms personnels : différence concernant leur emploi.

III-3-17-1- Pronoms personnels sujets

III-3-17-2-Pronoms personnels compléments

III-4-Différence : réside dans l'emploi des temps

III-4-1-Le futur : différences d'emploi

III-4-2-Prétérit en anglais mais conditionnel présent en français

III-4-3-Différence dans la construction d'une forme de phrase passive

III-5-Différence dans la façon de dire « chez »

III-6-Différence : un seul pronom personnel indéfini de 3^è personne « on » en français-face à plusieurs concurrents en anglais.

III-7-Différence : un « n'est-ce pas » français vs « question-tags » de formes diverses en anglais

III-7-1-Comment construire un tag ?

III-7-2-Reprises interrogatives pour demander confirmation

Conclusion du projet de thèse :

Didactique de l'anglais. Pour une pédagogie de l'anglais, langue étrangère.

Conclusion

INTRODUCTION

« Le plaisir le plus délicat est de faire celui d'autrui »

La Bruyère (Les caractères)

Etant donné ce que nous sommes, à savoir, des doués de savoir, à la fois instruits et intelligents, doués également d'aptitudes spéciales à la transmission des connaissances, il est tout à fait normal que nous nous sentions conscients du devoir et des responsabilités qui nous incombent.

Autrement dit, quiconque a étudié, a acquis des connaissances ; si celui-ci travaille pour la transmission de son savoir à qui en a besoin, il aura accompli une tâche noble, il aura fait une œuvre de bienfaisance, un geste exemplaire, un devoir moral irréprochable.

Cette idée humaniste et humanisante du partage du savoir, dont les médias, en l'occurrence la RFI (Radio France Internationale), font une large diffusion par le biais d'un programme baptisé « l'école des savoirs », n'est pas une nouveauté. Au VII^e siècle de notre ère, Mahomet, le prophète de l'Islam (Paix et bénédiction de Dieu soient sur lui) a appris à son peuple à se partager le savoir.

Il dit : « /xa j rukum man ta lamalqur' aan wa a' lamahu/ » c'est-à-dire : « le meilleur parmi vous est celui qui apprend le coran et l'enseigne »¹

Entendons par « coran » (qur'aan/, en arabe, signifie « lecture ») ici d'abord, le livre sacré, code de la vie du Musulman, au même titre que le Bible pour le chrétien, mais ce mot désigne aussi tout ouvrage ou tout document où sont portés écrits les fruits d'études et de recherches effectués par des chercheurs, savants et érudits musulmans de toutes les spécialités.

Apprendre puis enseigner, pour partager son savoir, tel est le mot d'ordre, de l'ordre établi, donné à l'époque par le Prophète, pour être appliqué dans la vie communautaire musulmane. Mettre les connaissances de tout genre (connaissances ou facultés intellectuelles ou celles des travaux pratiques et manuels) à la portée de tous pour exploiter tous les talents, tel est l'objectif majeur.

¹propos du prophète Mahomet, rapporté par Hezrat Ousman in « Les enseignements de l'Islam » par Maulana Mahammad Ilyas p.577

Il est du devoir naturel de celui qui sait, de celui qui a appris, d'aider, de soutenir l'effort de celui qui cherche à résoudre ses problèmes d'ignorance, à étancher sa soif d'apprendre, à satisfaire ses besoins de savoir, en le guidant, en l'épaulant, en mettant à sa disposition tous les moyens susceptibles de l'aider à réussir. Il s'agit là d'apprendre à apprendre, de le former de façon à ce qu'il devienne non seulement instruit mais instruisable, un être capable de se débrouiller tout seul pour étendre son savoir et ses connaissances au plus haut niveau.

Personne n'est ignorant ; Ghazali écrit :

Personne n'est un savant inné. Chacun doit acquérir la connaissance de quelqu'un d'autre. Chacun de nous est le spécialiste de ce qu'il connaît (quelque peu soit-il) et il lui incombe de transmettre le peu qu'il connaît aux autres. ²

« La meilleure connaissance, a dit un penseur, est celle qui mène l'homme vers l'homme ».

Interrogé par un groupe de journalistes, lui demandant pourquoi il chantait, Belmondo, un chanteur latino-américain leur confiait son secret en disant :

« L'artiste, le chanteur, sera satisfait d'avoir accompli une mission lorsqu'il aura compris que le message qu'il a communiqué au peuple, à travers sa chanson, a influencé ce dernier qui l'applique dans la vie de tous les jours. »

Une personne qui en sait peu, peut éventuellement ne pas trop se soucier de chercher la connaissance, mais on ne peut pas en déduire qu'elle n'a pas besoin de connaissance.

Savoir parler une langue est parfait, mais en maîtriser davantage est plus que parfait. Force est de reconnaître que la meilleure arme de persuasion dont nous disposons et dont nous nous servons à tout moment, c'est la langue. « Pour défendre nos idées, dit un penseur, nous n'avons que nos langues ».

²Ghazali, cité par Muhammad Zakariyyah, in « Les enseignement de l'Islam » (fascicule) chapitre 4 p.6

Pour répondre d'une manière efficace à une suite de questions d'interrogation lors d'un entretien d'embauche, pour persuader le responsable sélectionneur, le futur patron, ou pour répondre à un interrogatoire, pour nous faire comprendre, il nous faut la langue.

Etre bilingue ou polyglotte est un atout pour qui, curieux de savoir, désire étendre ses connaissances au plus haut niveau, au point d'accéder à une culture générale très étendue.

Bref, tout porte à croire que la diffusion du savoir, la vulgarisation de toute connaissance technique ou du savoir-faire pour mettre cette science à la portée de tous, passe inéluctablement par la maîtrise des langues, de celles par le biais desquelles s'opère la transmission du savoir.

En effet, tout débat ou toute discussion sérieuse relative à la didactique, à l'art d'enseigner, ne saurait ignorer ou faire fi de celle afférant à la langue, à la langue d'enseignement. Or on enseigne dans une langue ou dans une autre. Quiconque veut entreprendre le métier avec efficacité doit impérativement maîtriser la langue dans laquelle il enseigne. Il s'ensuit, évidemment que l'élève doit comprendre cette langue qui lui sert à l'appréhension de la science qui lui est destinée. L'étudiant qui part pour l'étranger, y poursuivre ses études doit d'abord œuvrer pour comprendre et parler la langue en usage dans l'enseignement du pays d'accueil.

Le monde change et la méthode d'enseignement avec. Des spécialistes de l'enseignement des langues affirment que, au fur et à mesure que la technologie de l'information et de la communication avance et se développe, l'enseignement se fera à distance, bien que dans les classes, on ait toujours besoin de professeurs.

« De ces six milles langues parlées sur la planète, beaucoup vont disparaître », précisent ces linguistes. Les familles, obnubilées par l'idée d'être éternellement en retard par rapport aux autres des pays développés, abandonneront leur langue maternelle d'enseignement au profit de la langue ou des langues étrangères qu'elles trouvent sans doute plus prestigieuses ou plus adaptées, pour l'acquisition de la science et de la technologie du monde avancé.

L'idéal, pour la plupart d'entre nous, est de vivre son temps, vivre dans un monde moderne, où les produits de consommation nous sont livrés par la science et par la technique moderne de pointe. Pour cela, il faut savoir.

A partir du moment où les cours se feront exclusivement à distance, des enseignements pourront se partager entre les universités du même pays ; mais pour éviter que nos universités deviennent des vases clos où les étudiants vivent dans un monde réservé, coupé de l'extérieur, nous devons, désormais, y recevoir des cours émis de pays étrangers. Ces cours télé-enseignés d'éminents savants-professeurs, seront captés sur nos ondes puis suivis par nos étudiants d'une façon sans encombres quand nous les y aurons préalablement préparés. Autrement dit, nos étudiants devraient apprendre les langues officielles d'enseignement des pays techniquement et technologiquement avancées. C'est en effet, pour obvier à l'éventuelle pérennité du retard par rapport au développement scientifique et technologique.

Nous estimons que toute l'entreprise consiste à œuvrer pour le bien-être de la nation toute entière, et cela passe nécessairement par celui de chaque citoyen qui la compose.

L'idéal d'un bien-être parfait ne pourrait s'acquérir que s'il régnait dans la vie communautaire un esprit et une volonté d'entraide exempte de toute formes d'individualisme et que si le mode de pensée de « chacun pour tous et tous pour chacun » était de mise. Nous, enseignants, nous vivons parmi des jeunes, les uns issus de famille aisées, de nantis, alors que d'autres de familles pauvres, démunies.

A ces derniers, il faut assurer aide et soutien. Nous ne devons pas rester indifférents à leur égard. Une loi du code pénal nous met en garde contre la non-assistance à toute personne en danger : « quiconque est accusé de non-assistance à une personne en danger est passible de justice ».

Le danger qui menace nos jeunes c'est l'ignorance, la pauvreté. Ils vivent sur le qui-vive, à cause de l'insécurité alimentaire due au manque de moyens de se procurer de quoi se nourrir. Ils vivent dans une situation telle que, si l'on ne vient pas leur prêter main forte pour sortir de l'impasse, ils finiront par s'enliser définitivement dans la vase de la misère et deviendront inéluctablement des bandits, des criminels, pauvreté oblige. Et pourtant...

« Tous les jeunes... aspirent à mener une vie productive, épanouissante » a dit Kofi Annan, ex-Secrétaire Général des Nations-Unies lors de la première conférence mondiale des ministres chargés de la jeunesse, au mois d'Août 1998.

« Mais ils sont de plus en plus nombreux à se voir opposer le chômage, la précarité, l'absence de toit, l'exclusion sociale et la discrimination ethnique », a-t-il ajouté, en faisant remarquer par la même occasion qu' « une société qui se coupe de ses jeunes, se coupe de sa force vive ; elle se condamne à mourir, vidée de son sang. »²

Venir en aide à des déshérités sans emplois, mais aussi parfois sans écoles, à des étudiants, et à tous ceux qui sont en quête de travail et qui veulent résoudre leur problème par l'apprentissage de langues, tel est le souci qui nous anime ; un souci que devrait partager tout citoyen de la planète qui se sent en mesure d'aider un « chômeur »

Dans les pays en développement, des organisations non gouvernementales (ONG) travaillant seules ou en partenariat avec les pouvoirs publics et les institutions internationales, proposent un certain nombre de remèdes au problème. Elles font passer en priorité la formation aux compétences pratiques et la création de possibilité d'emploi, souvent dans l'économie informelle où des jeunes sont employés comme mécaniciens auto, recycleurs ou vendeurs à la criée.

S'il est question de sauver une vie, tous les moyens sont bons. Concrétiser des actions en faveur de nos jeunes, tel est notre objectif : envisager ce qui peut être fait pour leur offrir les perspectives d'une vie meilleure.

Enseignants, nous sommes tous des hommes de terrain, et c'est sur le terrain que la solidarité prend tout son sens. Semons, en mettant toutes les chances du côté de nos jeunes et attendons les fruits : ils viendront dans leur temps.

Il s'avère impérieux au sein d'une nation en développement que toute personne qui a appris transmette son savoir aux autres ; ainsi toutes les connaissances de quel genre qu'elles soient se transmettront d'un citoyen à un autre à la manière d'une tache d'huile.

Des gens de bonne foi et de bonne volonté existent : à citer comme exemples, les ONG, qui se consacrent à l'action humanitaire ; des équipes mondiales de « médecins sans frontières » existent aussi ; mais nous nous posons la question de savoir s'il existe, en concurrence avec les équipes de « médecins sans frontières » des équipes mondiales « d'enseignants sans frontières », qui enseignent pour le plaisir d'aider.

² EFA2000, Education pour tous-Bulletin publié par l'UNESCO, N°34-Janvier-Mars 1999 p.2

L'actuel Chef d'Etat de Costa-Rica, donne en charité dans son pays tout son salaire pendant toute la durée de son mandat à la tête de la nation. Un geste exemplaire. Pour un exemple d'aide aux déshérités compatriotes, quelle belle forme d'œuvre de bienfaisance ! qui dit mieux ? Si le Ministre de la santé publique du pays achète, avec la somme recueillie de tel mandat, des médicaments destinés aux malades sans moyen pour se faire soigner, ou bien le Ministre de l'éducation nationale, achète avec l'argent, du matériel didactique, des livres, destinés aux enfants de parents pauvres,... ce n'est pas mal, et ce n'est pas rien.

Pour être sûrs de nous, de pouvoir faire quelque chose, soyons celui « qui sait- qui sait qu'il sait » que le Prophète Mahomet a remarqué au sein de la société de son époque et qu'il a qualifié de « savant » mais qu'Abraham Lincoln³, lui, a qualifié de « sage ».

Mahomet observe quatre types d'individus, membres de la société de son époque et qu'il décrit comme suit :

« /annas arba°/ce qui signifie, mot à mot : « les hommes sont quatre », c'est-à-dire qu'il existe quatre types d'hommes (dans notre société).

1-/radʒul jadri. wa jadri annahu jadri. fa ɗa :lika ʔalim fa : s'alu : hu/ c'est-à-dire : « (L'homme) celui qui sait- qui sait qu'il sait est un savant, demandez-lui donc (ce que vous ne savez pas)

2-« /waradʒul jadri : wala : jadri : annahu : jadri : fa ɗa : lika kxa : filun fa nabihu : hu/ »

C'est-à-dire :

« Et celui qui sait qui ne sait pas qu'il sait, est un rêveur ; réveillez-le donc »⁴

³ ABRAHAM Lincoln, ancien président des Etats-Unis

⁴ A celui qui sait(un savant) mais trop modeste pour ne pas avoir confiance en lui-même du point de vue de la connaissances, donnez des responsabilités, et vous verrez qu'il sera capable et efficace.

3-« /wa radʒul la : jadri : wajadri : annahu : la : jadri : fa ða : lika dʒa : hilun
faʿalimu : hu/ »

C'est-à-dire :

« Et celui qui ne sait pas qui sait qu'il ne sait pas, est un ignorant ; instruisez-le donc »

4-« /waradʒul la : jadri : wa la : jadri : annahu : la : jadri : fa ða : lika muka : bir fa :
mkutu : hu/ »

C'est-à-dire :

« Et celui qui ne sait pas, qui ne sait pas qu'il ne sait pas, est un orgueilleux ; haïssez-le donc. »

Tel fut le propos du Prophète Mahomet (Paix et bénédictions de Dieu soient sur lui), lequel propos a été repris par Abraham Lincoln.

Celui-ci, pour énumérer les types d'hommes dans son discours, commença par le dernier par rapport à la citation notée dans le discours de Mahomet. Il (Lincoln) dit :

« Celui qui ne sait pas, qui ne sait pas qu'il ne sait pas est un sot ; tuez-le.

Celui qui ne sait pas, qui sait qu'il ne sait pas, est un ignorant ; instruisez-le.

Celui qui sait, qui ne sait pas qu'il sait est un rêveur ; réveillez-le.

Celui qui sait, qui sait qu'il sait, est un sage ; imitez-le ». Soyons donc comme celui-là.

Nous devons en même temps nous intéresser au type d'homme décrit et présenté comme étant un ignorant : celui qui ne sait pas mais qui sait qu'il ne sait pas. Conscient de son ignorance dont il n'a pas honte, il cherchera quelqu'un qui puisse lui tendre la perche pour le faire sortir de la bourbe d'incompétence. C'est pour de tels gens que nous voudrions entreprendre ce modeste travail.

A des personnes désireuses d'apprendre pour se défaire du joug de l'ignorance, et de là trouver un déclic pour un succès ou une meilleure situation, nous voudrions partager le peu d'expériences que nous avons acquises en matière d'enseignement de langues. Nous

ne prétendons pas, pour autant, pouvoir tout enseigner sur l'anglais ; néanmoins, nous comptons pouvoir leur tracer la voie et pour ainsi dire leur apprendre à apprendre. Nous les doterons des moyens, sinon de remarques et de directives susceptibles de les guider à s'approprier des notions de bases leur permettant de découvrir comment fonctionne la langue étrangère qu'ils apprennent à parler par rapport à l'autre, la leur. La méthode envisagée et jugée appropriée, pour ce faire, consistera à mettre en lumière et élucider le fonctionnement de chacun des deux systèmes français et anglais, en mettant en évidence leurs points de proximité et de différence. De l'étude contrastive, en d'autres termes, de la démarche comparative des deux parlers naîtra chez l'apprenant un éveil à la conceptualisation, une prise de conscience du système de sa propre langue pour mieux percevoir l'autre, la langue cible. L'efficacité de toute méthode mise en œuvre permettra de lever, pour l'étudiant, les embûches et obstacles sur le chemin de la réussite.

Cette étude dont le plan sera donné ci-après s'intitule : Initiation aux recherches en science linguistique. Réflexion sur la proximité de deux langues française et anglaise et didactique de l'anglais- langue étrangère.

Et nous voudrions, pour commencer, circonscrire le champ de notre travail.

S'il est une chose qui suscite un débat ou qui nourrit une controverse chez des pédagogues, techniciens, spécialistes de l'enseignement des langues et plus particulièrement des langues étrangères, c'est bien pour décider sur quelle méthode et laquelle serait la meilleure, sinon la plus efficace pour apprendre vite et sans trop de difficultés à bien parler une langue non maternelle.

Il s'agit ici de trouver une solution à un problème non résolu. Le débat ouvert depuis des années pour chercher comment rendre facile l'enseignement des langues étrangères n'est guère clos jusqu'à nos jours.

La recherche d'une méthode et procédés qui permettent d'améliorer le rendement dans l'enseignement des langues étrangères, tout en cherchant à faciliter la tâche de l'enseignant et celle de l'apprenant nous préoccupe et nous passionne en même temps.

Dans le cadre de nos recherches, nous avons opté pour l'étude comparative des deux langues le français et l'anglais. Notre objectif est précis. Nous voudrions tendre la perche à tout débutant dans l'apprentissage de l'anglais, langue étrangère mais qui, éventuellement, s'enlise dans des difficultés d'ordre morphologique, syntaxique ou autre.

A travers un inventaire suivi d'analyses et de commentaires de cas, d'exemples de structures lexicales et grammaticales de chacun des deux idiomes, nous essayerons de mettre en évidence leurs ressemblances et leurs différences, leur proximité et leur écart.

Par la même occasion, nous nous mettrons dans la peau d'un francophone apprenant l'anglais, langue étrangère, pour découvrir et faire voir toute possibilité de généralisation de règles, ou de déduction là où les cas s'y prêtent. Ceci est pour lui permettre de s'approprier d'une méthode et de procédés d'où découlera une démarche à suivre pas à pas pour mener à bien l'apprentissage.

La présente étude comprend quatre parties :

Première partie : « L'étude comparative de langues et sa nécessité pour l'enseignement de langue étrangère. »

Cette première partie du travail sera consacrée à la mise en lumière de la nécessité d'une étude comparative pour l'enseignement d'une langue étrangère, c'est-à-dire d'une des langues qui font l'objet d'étude, en l'occurrence la langue cible.

Ici, nous exposerons tour à tour la théorie de l'étude comparative de langue en contact- la nécessité, pour les jeunes, d'apprendre les langues étrangères internationales- et pour clore le chapitre, nous mettons en évidence des ressemblances de structures existant entre les langues,

Deuxième partie : Conformités et proximité de langues.

La thèse que nous avons posée au départ, et autour de laquelle nous voulons asseoir un débat, est celle de la proximité des deux langues française et anglaise. Une manière d'affirmer qu'en anglais, on parle à peu près de la même manière qu'en français.

Le problème posé, on sait que la meilleure façon de le présenter et la méthode générale qui permet d'accéder à sa solution est de donner un exemple.

Cette deuxième partie du travail sera destinée à exposer des exemples des cas de similitude existant entre des langues, pour prouver que le cas du français et de l'anglais pour parler de proximité n'en est qu'un parmi tant d'autres.

Là, à l'aide d'exemples de structures ou bien de mots cités, nous prouverons que l'étude comparative permet de découvrir d'abord, que certaines langues sont proches l'une

de l'autre, ensuite que tels mots d'une langue semblent des étymons de tels mots d'une autre.

Puis nous entrons dans le vif du sujet. Nous expliquerons tout d'abord « quand dire que telles et telles langues sont proches ou parentes », En second lieu, nous ferons remarquer que les origines de chacun des deux parlers ainsi que des cas d'analogies de structures, de mots ou de constructions relevés dans tous les domaines, à savoir, du lexique, de la phonétique et phonologique en passant par la morphologie et la syntaxe, semblent prouver leur proximité.

Troisième partie I: Proximité des deux langues française et anglaise : les ressemblances .

II. Proximité des deux langues française et anglaise : la dissemblance dans la ressemblance-

Le français diffère quelque peu de l'anglais

La troisième partie de l'étude nous permettra de voir en quoi le français diffère de l'anglais.

Et à l'aide d'exemples de structures ou tournures tirés de différents domaines, nous ferons comprendre qu'en dépit de leur évidente proximité, apparemment, le français et l'anglais ne sont guère deux langues sœurs jumelles.

Quatrième partie : Didactique de l'anglais –langue étrangère.

Enfin, étant donné l'objet ou le but que nous assignons à cette recherche, à savoir, de découvrir par le biais de l'étude comparative, les ressemblances et l'écart existant entre le français et l'anglais, et par la même occasion, parvenir à asseoir une pédagogie plus adaptée sinon plus performante pour une didactique de l'anglais, langue étrangère, nous vous proposons de lire en conclusion des principes guides pédagogiques qui dicteront la démarche à suivre dans l'apprentissage de la langue cible.

CHOIX ET MOTIFS DU THEME

1-Pour une contribution linguistique aux sciences humaines.

Par le biais de cette modeste étude, nous voudrions apporter notre petite contribution aux travaux de recherches en sciences humaines, en l'occurrence en science linguistique.

Nous avons opté pour travailler dans ce domaine, plus précisément dans celui de la linguistique comparée, dès lors que l'objectif que nous nous sommes fixé est de parvenir à une conclusion, laquelle définira les grandes lignes d'une méthode et procédés d'enseignement de l'anglais, c'est-à-dire de l'une de deux principales langues qui font l'objet de notre étude comparative.

Un motif peut en cacher un autre ou d'autres.

De ce motif principal découleront d'autres, que nous allons d'ailleurs évoquer sommairement dans l'immédiat.

Primo, nous voudrions travailler sur la linguistique comparée pour montrer et faire comprendre à des étudiants qui nous liront les enseignements dont pourrait bénéficier un apprenti-linguiste qui s'attelle à l'étude comparative au cours de ses études de linguistique. Parmi ces enseignements figureront la théorie et la pratique de l'étude, de l'étude comparative de langues, l'analyse de discours, faisant intervenir des phrases ou expressions ou tournures, sélectionnées des deux langues observées et présentés par paires.

Secondo, nous voudrions découvrir à l'issue de notre travail une méthode plus performante de la didactique de l'anglais, langue étrangère.

Tertio, nous voudrions montrer, non seulement comment on enseigne, mais aussi comment on apprend, même en auto-didacte, l'anglais langue non maternelle, par la méthode que nous avons préconisée et dont les grandes lignes seront livrées à la fin de l'ouvrage, c'est-à-dire dans la dernière partie de l'étude.

Enfin, nous pensons et nous croyons fermement que l'exposé de la méthode et procédés d'enseignement de l'anglais inciterait les étudiants à apprendre, en vue de pouvoir poursuivre de hautes études de sciences et technologie dans des universités d'expression anglaise.

Etat de la question

En nous attelant à ce genre d'étude qu'est la linguistique comparée, nous nous sommes fixés un objectif très précis.

Nous savons pertinemment que dans le contexte actuel, étant donné les conjonctures, à citer comme exemple la hausse sans précédente du coût de pétrole dans le monde, une hausse vertigineuse dont nous nous trouvons témoins, mais malheureusement à laquelle nous ne pouvons apporter aucun remède, il s'avère très difficile de débloquer l'économie d'une nation comme la notre, en développement.

Nous sommes conscient qu'il n'incombe ni au seul chef d'Etat, ni aux ministres de tout faire pour faire avancer le pays. Nous sommes tous responsables et nous devons agir en tant que tels. Que faire ?

Nous pensons tout d'abord que c'est l'élément scientifique qui nous manque.

Le monde n'est pas statique. Il est dynamique. Il est en perpétuel changement, en perpétuelle évolution. Le constat est fait et il est évident. Le fossé ne cesse de se creuser entre les pays dits développés et le nôtre, du Tiers-monde.

Si le peuple des pays avancés vit en harmonie avec tout ce qui est fait ou découvert par la science et la technologie de pointe, nous, par contre, vivons dans le noir, la précarité. Cette connaissance scientifique et technologique nous est mal connue, est absente de chez nous, si bien que nous continuons à vivre mais toujours aux dépens des autres, doués de savoir, que nous devons courtiser toute la vie pour venir nous aider malgré la richesse et la potentialité en ressources minières ou autres du pays.

Nous voudrions œuvrer pour un changement en cherchant à emmener les jeunes aux champs de recherches pour l'innovation. Nous avons le « quoi faire » mais non le « comment faire ».

Pour promouvoir notre culture, exploiter les domaines du sous-sol, aussi bien que du tourisme, il nous faut des connaissances scientifiques.

Par l'étude comparative, donner aux étudiants le goût de l'étude des langues.

Par la présentation de la théorie et pratique de l'étude comparative de langues tout au début de notre travail de recherche, nous essaierons de parvenir à un objectif d'ouverture.

Comme notre vive intention est d'amener les étudiants qui nous liront à goûter au plaisir de découvertes, à l'issue de séances d'observation, d'analyse et de synthèse, nous avons exposé dans les deux premières parties de notre travail :

- une forme théorique et pratique de l'étude contrastive de langues en contact.
- des types de parlers qui ont fait l'objet de l'étude ou d'observation, à savoir l'anglais, le français, l'arabe, le malgache.
- des conclusions assorties d'exemples concrets montrant des traits communs entre les langues.

Ainsi, non seulement pour faire aimer les recherches en langues mais également pour faire découvrir la portée de l'étude comparative, c'est-à-dire qu'elle peut faciliter l'apprentissage d'une langue cible, nous avons fourni deux listes de mots malgaches, à titre d'exemples, mots jugés comme étant d'origine arabe ou anglaise.

L'établissement de telles listes a été décidé à l'issue de l'observation et comparaison de deux langues, et les mots ont été sélectionnés selon des critères phonologiques, sémantiques, et /ou morphologiques.

Responsabiliser les jeunes pour un changement et un développement rapide et durable.

1- Amener les jeunes à s'impliquer dans le processus de développement endogène.

Armés ou équipés d'une brillante faculté intellectuelle à laquelle s'ajoute une parfaite maîtrise de langue étrangère comme l'anglais, nos jeunes futurs ambassadeurs techniciens iront acquérir des connaissances scientifiques au-delà de nos frontières.

L'élément scientifique qui nous manque mais qui semble les conditions sine-quanon pour le développement de la nation, est à trouver ailleurs.

Les idées viennent des autres, a-t-on dit.

Tout ceci revient à dire qu'il faut amener les jeunes à s'impliquer dans les processus de développement : travailler pour soi en vue de faire pour les autres. Ils

partiront, chargés de mission, laquelle consistera à puiser des connaissances scientifiques chez les détenteurs de ce genre de savoir.

Ces connaissances techniques et technologiques sont disponibles dans des universités dotées de bibliothèques riches et à caractères scientifiques et où toutes les conditions sont favorables pour les études et recherches. Mais ces pays de savants sont pour la plupart anglophones. Voilà pourquoi nous voudrions apporter notre contribution en voulant faire comparer le français et l'anglais en vue de faire découvrir comment apprendre l'anglais plus vite et mieux.

Il s'agit alors de responsabiliser les étudiants pour les amener à penser à leur propre avenir. De là transformer le monde, sinon en créer un nouveau où l'on vivra selon la formule de Saint-Exupéry : « chacun est responsable de tous ».

Il faut s'adresser aux politiques, aux organismes humanitaires. Le temps est venu pour un changement de mentalité. Nous devons permettre aux jeunes de tirer profit de la mondialisation. Le gouvernement, ainsi que les ONG (Organismes Non Gouvernementaux) devront offrir des bourses d'étude aux étudiants qui en méritent, c'est-à-dire ceux qui sont censés pouvoir poursuivre des études scientifiques tous azimuts à l'étranger.

Les bourses seront offertes sous forme de prêts, remboursables une fois les études terminées et à partir du moment où les sortants auront été installés à leur poste de service. Ceci étant pour obliger les bénéficiaires de bourses à étudier sérieusement, puis à être conscients du devoir et des responsabilités qui les attendent au pays. Conçue de telle manière, la bourse servira comme une bouffée d'oxygène, un coup de pouce qui débloquera la jeunesse la plus douée, mais dépourvue de moyens.

Rentrés au pays au terme de leurs études, les diplômés mettront leur expertise au service de la nation.

Nous estimons que c'est de cette manière que nous parviendrons à pallier ces problèmes de développement dûs à la pénurie de techniciens de haut niveau capables d'assurer l'exploitation des ressources potentielles du pays. Cette potentialité, n'est guère un rêve, une illusion. Elle existe bel et bien ici. Et le citoyen conscient ne doit pas compter, éternellement, sur un cerveau venu de l'étranger pour l'exploiter : il y a la culture, le champ de recherche pour l'innovation, le tourisme, etc.

2-Apprendre aux jeunes les langues étrangères afin qu'ils brisent les barrières, les histoires entre les hommes.

Nous devons préparer les jeunes qui seront nos ambassadeurs de demain.

Décidons-nous à apprendre sans plus attendre les langues étrangères internationales à nos jeunes, dès lors qu'a sonné l'heure de la mondialisation, afin de doter nos futurs héros de moyens destinés à briser les barrières dressées entre les peuples.

En effet, nous vivons dans un monde en mouvement, qui évolue, un monde qui, dans la dernière décennie, a changé au point d'en être à peine reconnaissable.

Des continents entiers se sont éveillés d'une torpeur séculaire- Des valeurs, des optiques nouvelles ont émergé à la surface de la conscience humaine, conséquence de cet éveil en même temps que d'étonnantes découvertes de la science qui, effaçant les barrières dressées entre les peuples par la géographie ont fait du monde ce qu'il est aujourd'hui- un tout petit canton de l'univers.

Nous avons beaucoup à apprendre de l'occident, et nous sommes les premiers à reconnaître ce fait, mais il y a bien de choses que l'Occident pourrait peut être apprendre de nous. L'enseignement des langues étrangères devrait, dans tous les pays, présenter une image objective de la réalité.

Comment pouvons-nous apprendre à nous mieux connaître les uns les autres, dans un monde où les distances sont abolies ? Nous croyons qu'il faut porter nos efforts sur l'enseignement des langues internationales à nos jeunes afin de procéder à des échanges de jeunes, qu'il s'agisse d'étudiants ou de travailleurs sociaux. Si nous voulons créer un climat d'entente internationale, c'est par ces échanges entre jeunes que nous y parviendrons, car les jeunes, mieux que les générations plus anciennes, s'élèvent au-dessus des barrières dressées par les hommes, qu'il s'agisse de castes, de religions ou de races. Ce sont des jeunes qui arriveront à briser les barrières entre les races, à éradiquer le racisme sous toutes ses formes de la face du globe. Les jeunes bien formés et bien avertis ne seront jamais retenus par des barrières.

L'enseignement des langues étrangères dispensé aux jeunes ne devrait plus laisser beaucoup à désirer. C'est par là qu'on pourrait, sans doute, répondre à certains problèmes de l'existence, des problèmes connus de tous et auxquels nous devons faire face dans notre monde d'aujourd'hui.

Doués d'une très bonne connaissance de langues étrangères internationales, lesquelles pourraient, à l'étranger, faciliter l'adaptation, être une caution pour un C.V. d'une demande d'emploi, servir de bouclier anti-raciste, nos jeunes diplômés ne trouvant pas d'emplois ou de postes sur place iraient en chercher quelque part à l'étranger.

Les langues étrangères sont une arme à doubles tranchants que les colonisateurs ont mis à notre disposition pour nous défendre et pour défendre notre intérêt. Martin Luther King, Nelson Mandela, pour n'en citer que ces deux héros, ont été un exemple concret : en maîtrisant parfaitement la langue de la minorité blanche ségrégationniste, ils ont pu défaire le joug du racisme et bannir l'apartheid imposé aux peuples opprimés de leur époque.

Que nos jeunes diplômés sachent se servir de ces langues pour en tirer profit au maximum.

Avec les possibilités offertes par la mondialisation, lesquelles permettent à « Volontariat International » de donner la chance aux jeunes diplômés, de venir s'installer à l'étranger pour fonder une carrière. Ainsi ils éviteront de devenir des diplômés-chômeurs ou des chômeurs diplômés.

Si le mur de Berlin croulait en novembre 1989, ce serait sans doute sous la pression d'une prise de conscience et de décision pour un changement de mentalité. De toutes les façons, un exemple à citer entre autres, la maîtrise du français, en France, étant une des conditions exigées des autorités françaises à tout étranger candidat à un emploi dans l'Hexagone, est un atout pour tout ressortissant venu d'ailleurs s'installer définitivement et du trouver du travail dans un pays qui n'est pas le sien.

Le bilinguisme :

Une nécessité

Il y a un siècle, la plupart des gens ne s'éloignaient jamais de leur ville ou de leur région, sans parler de leur pays. Bien sûr, de tout temps et dans toutes les sociétés, des individus privilégiés ou marginaux ont voyagé et appris d'autres langues - mais, jusqu'à récemment, ils constituaient une infime minorité. La vision du monde de l'individu moyen était bornée par les frontières de sa nation, modelée par l'école, l'église et des contacts personnels directs en nombre limité. La distinction entre le connu et l'inconnu, le familier et l'étranger s'imposait avec évidence.

De nos jours, la situation est radicalement différente. Grâce à l'avion, les pays les plus éloignés sont devenus proches, et l'automobile a mis le voyage à la portée des masses. L'alphabétisation généralisée a permis à un public croissant de commencer à connaître d'autres pays, d'autres cultures. Avec la radio, le cinéma et surtout la télévision, un déluge d'informations, de voix et d'images venues d'ailleurs a déferlé sur tous les foyers, même les plus modestes. Le téléphone a également contribué à la désintégration des barrières culturelles. Ce développement sans précédent des communications, des voyages et des transports a conduit à une extension et une diversification sans précédent du commerce mondial. Avec l'ouverture des barrières géographiques, économiques et culturelles, des millions de gens à travers le monde souhaitent et ont besoin de communiquer avec ceux qui parlent d'autres langues.

Mais, parallèlement aux développements techniques que nous venons d'évoquer, l'homme a acquis une autre possibilité, inimaginable il ya cent ans. Il peut détruire en l'espace de quelques minutes la vie et la civilisation sur terre. A notre époque, le moindre conflit local peut se généraliser, embraser la planète et provoquer la conflagration finale. Il devient donc urgent d'abattre les barrières des préjugés, de dépasser notre peur de l'inconnu, de mieux connaître nos semblables, de les comprendre et de communiquer avec eux. Seul l'apprentissage des langues étrangères, selon les méthodes les plus efficaces et les plus perfectionnées, peut répondre à cette exigence

BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

I. Ouvrages lus :

Les ouvrages ci-dessous ont été lus pour l'élaboration du présent projet de thèse.

-ANDRIANASOLO, O Réflexion à partir des: différentes méthodes utilisées successivement à Madagascar pour l'apprentissage du français, Colloque de français, 1985, fascicule XIV.

Boutros Hallaq , pour parler arabe Université de la Sorbonne Nouvelle.

- CHAMPION, Jacques, Les langues africaines et la francophonie; Mouton, Paris, LaHaye, 1974

- CHARLIER, François Dubois Comment s'initier à la linguistique, Librairie Larousse, Paris VI^e

- Charles Bouton, La linguistique appliquée, Que sais-je ? Paris III. Presses Universitaires de France.

- CHOMSKY, Noam , Aspects de la théorie syntaxique Editions du Seuil, pour la traduction française, 1971

- CHOMSKY, Noam / HALLE Morris, Principes de phonologie générative Editions du Seuil, 1973, Paris

- CHRISTIAN, Nique, Initiation méthodique à la grammaire générative, Armand colin, Paris 1974

- COÏANIZ Alain, La notion de communication dans les sciences du langage, «Vers une approche globalisante de l'interaction » -

Université de Madagascar C.U.R de Tananarive, 1983, 101 pages

- COÏANIZ Alain, Les interférences, Université Paul Valéry- Montpellier

- COSTE, Daniel, La pédagogie du français, langue étrangère, sélection et introduction de Abdel Madjid AliBouacha, Hachette, 1978

- COUEZ M. et WAMBACH,M., Le français en contact, Paris, 1983 Dictionnaire Quillet de la langue française, Librairie .Artistide Quillet, Paris,1959
- DUMONT, P., Le français et les langues africaines du Sénégal,Edit. KARTHALA, Paris, 1983
- E.F.A 2000 -Education pour tous – Bulletin publié par l’UNESCO- N°34 Janvier = Mars 1999
- FISHMAN, Joshua A, Sociolinguistique, Nathan-Pais, 1971.
- FOUCHE Claude, Procédés et exercices de phonétique corrective française à l’usage des malgachophones. Université de Madagascar- Institut de Linguistique Appliquée – Tananarive 50 page
- FRANCOIS, Frédéric, L’enseignement et la diversité des grammaires, Recherche et Application, Hachette, 1974
- FRIEDMAN, Alexander, La discrimination auditive des phonèmes du français par des Malgachophones.
- GHIGLIONE, R.O et MATALON, B, Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques, Armand Colin, Collection U-Paris 1970
- GOUGENHEIM, Georges, Dictionnaire fondamental de la langue française, Marcel Didier, paris 1958. 283 pages
- GROSS, Ronald, Moderniser l’enseignement, Nouveaux horizons, E141 1970 .351 pages
- HAGEGE, Claude, L’homme de paroles, Contribution linguistiques, aux sciences humaines, Librairie Arthème Fayard, 1985.314 pages
- HAZAN, Emile, Condensés de se écrivains pédagogiques.De Socrate à Freinet.Fernand Nathan- Paris VI^{ème} 318 pages
- H.A. Gleason, Introduction à la linguistique, traduction de F. Dubois- Charlier - Librairie Larousse- Paris
- LANCHEC, Jean –Yvon, Psycholinguistique et pédagogie des langues, Presses Universitaires de France, 1978
- Le français dans le Monde, N° 57, Juin 1968
- Lexique des dialectes du Nord de Madagascar, par des Missionnaire et Séminaristes Catholiques, édité par VELNANDRO – CEDRATOM Tuléar -Madagascar, 1983, Ce DRASEMI CNRS-EHESS Valbonne-France

- Linguistique et enseignement, Institut de Linguistique Appliquée I. L. A - Antananarivo, 1977 N°3
- LUDVIG, Munthe, La tradition arabico-malgache vue à travers le manuscrit de A G d'Oslo et d'autres manuscrits disponibles.
- MACKEY, William F, Bilinguisme et contact des langues, Editions Klincksieck, Paris 1976.
- MAINGUENEAU Dominique, Initiation aux méthodes de l'analyse du discours – Problème et perspectives, Classiques Hachette – paris 6^{ème}
- MAKOUTA-MBOUKO, JP, Le Français en Afrique noire, Bordas, Paris 1973
- MARTINET, André Eléments de linguistique générale A.Collin, Paris, 1973
- Michel SWAN, MAXON, Françoise HAUDRAT, Pratique de l'anglais de A à Z.HATIER
- MOUNIN, Georges, Les problèmes théoriques de la traduction. Edit Gallimard, 1963
- Nouvelle Enclopédie autodidactique Quillet, Librairie Aristide Quillet, Boulevard Saint-Germain-Paris (Ville)
- OTTO CHR, DAHL, La subdivision de la famille Barito et la place du malgache, Acta Orientalia,38-1977.
- PAPO, E-BOURGAIN, D Littérature et Communication en classe de langues, une initiation à l'analyse du discours littéraire.Hatier-Crédif.
- RABENILAINA,Roger Bruno,Tsikera ara-tarika sy ara-piofohana FOFIPA, 1982
- RAJAONA, Siméon, Structure du malgache,Ambozontany, 1975
- REQUETDAT, François, Les exercices structuraux .Collection Le Français dans le Monde/BELC dirigée par André Redoullet-Librairie Hachette et Larousse.
- S BERLAND-Delépine, Grammaire méthodique de l'anglais moderne-Edition révisée 1982-OPHRYS.
- SAUSSURE, Ferdinand de, Cours de linguistique générale, Payot, Paris-106, Boulevard Saint-Germain 1982
- VERGUIN Joseph, Le langage, sous la direction d'André Matinet, Encyclopédie de la Pléiade,Ed.Callimard 1968

II. BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE

Dès lors que notre travail consiste à une étude comparative de langues, laquelle étude devra aboutir à une proposition d'une esquisse de didactique de l'anglais langue étrangère, les recherches intéressent le plan théorique aussi bien que le plan pratique de l'étude de la langue. Etudier la langue en tant que langue, en tant que système, puis comparer 'des langues entre elles pour terminer par la production d'une pédagogie - appliquée à l'enseignement de l'anglais.

Les ouvrages que nous avons sélectionnés regorgeraient d'idées très bonnes afférentes à notre travail, mais faute d'expériences, nous n'aurons pu les exploiter comme il se doit, pour satisfaire aux exigences d'une étude digne de ce nom, d'une telle envergure.

Pour nous mettre sur les rails de nos recherches et nous montrer la bonne voie, Joshua A Fishman nous conseille en disant: « (...) pour la plupart des linguistiques, il y a deux autres modes de présentation systématique qui atteignent mieux ce but, c'est-à-dire la description d'une langue: le système phonétique et le système grammatical de la langue. »⁶

Quant à KA Gleason, lui, dans son « Introduction à la linguistique », nous a livré de précieuses explications sur la manière de mener l'étude de la langue ainsi que l'étude comparée de langues. Il précise que l'étude des «catégories flexionnelles » permet de savoir la proximité ou l'écart entre deux langues. Gleason dit: « Les catégories flexionnelles' familières aux locuteurs d'une langue européenne font totalement défaut à certaines langues; par exemple, les noms ou les mots de type nominal sont caractérisés dans beaucoup de langues par une flexion de nombre; mais celle-ci n'est ni universelle ni nécessaire, bien que nos habitudes linguistiques nous incitent à croire qu'elle est normale et que les langues ne peuvent exister sans elles ; de nombreuses langues ne la comportent pas.

⁶ Joshua A Fishman, « SocioLinguistique », Nathan, Paris, 1971, p. 23

L'exemple le plus connu est le chinois; il existe en chinois des mots sémantiquement équivalents aux numéraux, ou d'autres termes marquant la quantité, que l'on peut utiliser quand c'est nécessaire. L'anglais aussi a des mots de même nature que l'on peut utiliser quand le nombre est particulièrement significatif, la différence entre les deux langues est qu'en chinois l'expression du nombre est facultative, et qu'en anglais elle est obligatoire⁷

- Le «Manuel d'arabe moderne» de Daniel Reig, auquel viennent s'ajouter le Coran et l'ouvrage de Boutros Hallaq intitulé« Pour parler arabe », eux, ont contribué à nous fournir des mots, structures, ou expressions, nous permettant d'illustrer nos explications et exemples concernant la grammaire de l'arabe.

Michel SWAN- MAXON et Françoise HOUDART, de leur« Pratique de l'anglais de A à Z, Hatier », doublé de la « Grammaire méthodique de l'anglais moderne » de S.BERLAND Delépine, nous ont permis de fournir des détails, des explications couronnées d'exemples pour mener à bien notre étude le français et l'anglais.

- Gleason, de son «Introduction à la linguistique», CHOMSKY, Noam, de son «Aspects de la théorie syntaxique », MAINGUENEAU, Dominique, auteur de « Initiation aux méthodes de l'analyse du discours », nous ont tous fait part de leur savoir faire quant à l'analyse du discours, façon de procéder à la description des phrases faisant apparaître les différentes catégories flexionnelles et leur signification indispensables pour étoiler nos propos sur l'étude comparée des langues. Daniel COSTE, de son ouvrage « la pédagogie du français, langues étrangères », Gleason, et Daniel Reig ont contribué à l'élaboration de l'esquisse de la didactique de l'anglais, langue étrangère, que nous avons promis à la fin de notre travail, en nous livrant leur expérience en matière de l'enseignement de langues secondes.

En lisant « TSIKERA ara-tarika sy ara-piofohana » de RABENILAINA, Roger Bruno, nous avons appris de l'exposé de l'emploi du pronom relatif « izay », qu'il existe une conformité entre le malgache et l'arabe. A cette découverte s'ajoute la lecture de « La subdivision de la famille Barito, et la place du malgache » de OTTO CHR DAHL, et l'idée nous est venue d'élargir l'envergure de notre étude en linguistique comparée, par des recherches sur la conformité ou la proximité entre le malgache et l'arabe..

II- LES DICTIONNAIRES

1- Dictionnaire français

- Dictionnaire Quillet de la langue française, Librairie Aristide Quill, Paris, 1959 en 3 volumes.

- Dictionnaire de français - Larousse

- Le Robert pour tous Dictionnaire de la langue française – Dictionnaires – Le Robert- Paris.

2- Dictionnaires français- anglais

- Larousse- Concise French- English- French dictionary - Larousse, 1993

- Harrap's New shorter French and English dictionary- Bordas- Paris in Association with HARRAP LONDON.

3-Dictionnaires anglais :

- Oxford word power dictionary – Edited by Sally Wehmeler – Oxford University Press.

- The new Elizabethan reference Dictionary, Peter Finch, M.A - George Newnes LTD - London W.C.2

- The Penguin English dictionary – G.N. Garmonsway PENGUIN BOOKS

4 -Dictionnaires arabes

- Dictionnaire AL-FRAID- Arabe – Français – J.Bibelot-Librairie d’Amerique et d’Orient , II,Rue Saint-Sulpice, Paris,6ème

- Vocabulaire arabe-français à l’usage des étudiants

5- Dictionnaires malgache

-Dictionnaire malgache-français ABINAL et MALZAC S-J

Editions Ambozontany – Analamahitsy-Antananarivo 2000

-Dictionnaire français-malgache R.P MALZAC

Copyright :Editions Ambozontany Analamahitsy-Antananarivo-Madagascar 2003.

CONCLUSION DU PROJET DE THESE

DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS.

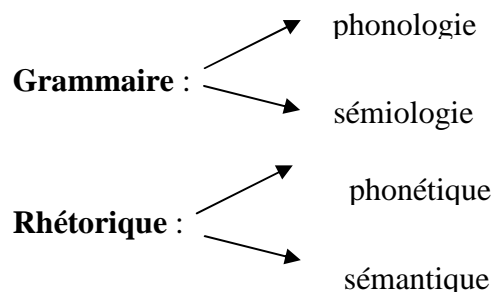
La fin justifie les moyens.

Aujourd'hui, on ne conçoit plus le rôle de l'école comme on le conservait jadis. Autrefois, l'école avait pour rôle et pour but de donner de pures connaissances sans penser au lendemain des enfants, futurs citoyens à qui seront confiés diverses responsabilités. C'est justement pour s'élever contre cette conception que depuis des années se sont élaborées des instructions insistant sur la nécessité de rattacher l'école, au monde extérieur, à la vie. Et comme selon une idée universellement admise suggérant que « l'école doit préparer le présent en fonction de l'avenir et non préparer l'avenir en fonction du présent, il incombe à tout enseignant de préparer l'enfant, son élève, en l'éduquant en fonction du but ou de la finalité qu'il assigne au préalable à son enseignement, et c'est seulement en fonction de ce que sera ce monde, c'est-à-dire en fonction de ce que sera cet enfant de demain qu'il agira.

Et dès lors que l'enjeu sinon l'objectif majeur de toute entreprise qu'est l'enseignement des langues est de parvenir à la compétence et à la performance dans la langue, tout l'art du professeur se mesurera par l'efficacité de sa méthode, prouvée par sa réussite à faire accéder l'apprenant à la perfection « Parvenir à la compétence et à la performance dans la langue... », mais qu'entendons-nous par ces beaux mots ?

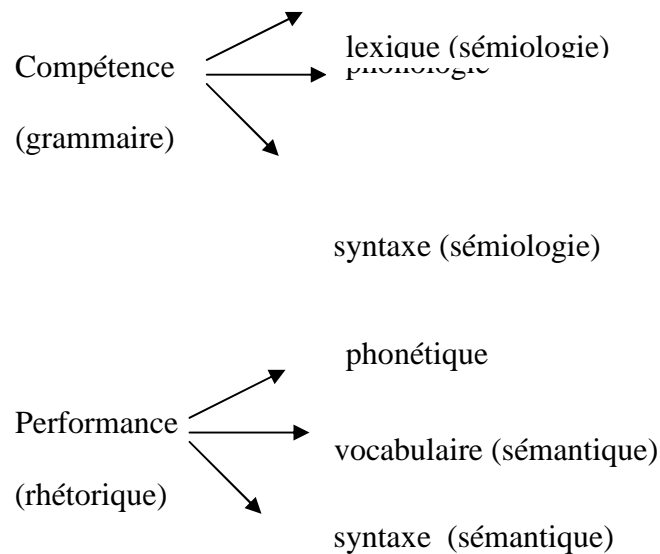
1. CE QU'ON ENTEND PAR COMPETENCE ET PERFORMANCE

Jean GAGNEPAIN, initiateur de la « théorie de la médiation » (professée à l'Université de Rennes 2) distingue deux plans dans l'analyse linguistique :



Cette analyse rejoint, sur l'essentiel, la dichotomie compétence et performance, tout en poussant plus loin la logique qui veut que les composants linguistiques dont relèvent les traits pertinents fonctionnels et ceux dont relèvent les variantes contextuelles ne doivent pas porter les mêmes noms : à l'opposition ancienne phonologie-phonétique s'est donc ajoutée celle de sémiologie-sémantique.

Mais la sémiologie et la sémantique impliquent l'existence d'un énoncé ou d'un discours faits d'éléments lexicaux et syntaxiques, ce qui donnerait, compte tenu de certains acquis en lexicologie, le schéma suivant :



Au lieu de « langue-stock de signes », Chomsky a préféré employer le terme « créativité » du sujet parlant.

Chomsky estime que selon Saussure,

« La formation de la phrase n'est pas strictement un problème de langue, mais plutôt un problème de ce qu'il appelle la parole; elle se trouve donc du champ de la linguistique proprement dite. C'est un processus de création libre, sans contrainte de la part des règles linguistiques sauf celles qui gouvernent la forme des mots et l'agencement des sons. La syntaxe est de ce point de vue un problème secondaire et il ya effectivement peu d'ouvrages de syntaxe pendant la période de linguistique structurale. » ¹

La dichotomie « compétence/ performance » de Chomsky, n'est pas une simple différence de terminologie par rapport à celle de Saussure. En effet, pour une plus de précision sur ce point, nous proposons de voir ci-après ce que nous avons appris de chez des générativistes tels que Noam CHOMSKY et Morris HALLE.

L'étude descriptive d'une langue a pour but la construction d'une grammaire.

¹ (Le langage et la pensée, Payot 1970, page 37, cité par: Dominique MAINGUÉNEAU dans L'analyse du discours, Hachette, 1976

On peut concevoir une langue comme un ensemble de phrases dont chacune est pourvue d'une forme phonétique idéale et d'une interprétation sémantique intrinsèque associée.

La grammaire d'une langue est le système de règles qui spécifie cette correspondance son-sens.

Le locuteur produit un signal visant un certain sens ; l'auditeur reçoit un signal et tente de déterminer ce qui a été dit et ce qui a été visé.

« La performance du locuteur ou de l'auditeur est un fait complexe mettant en jeu de nombreux facteurs dont l'un, fondamental, est la connaissance que possède le locuteur-auditeur de la grammaire qui détermine pour chaque phrase une connexion intrinsèque du son et du sens.

Nous désignons cette connaissance - qui est, évidemment, en majeure partie inconsciente - par le terme de « compétence » du locuteur- auditeur. La compétence, en ce sens, ne doit pas être confondue avec la performance.

La « performance », c'est-à-dire ce que le locuteur- auditeur réalise effectivement, est fondée non seulement sur la connaissance qu'il a de la langue" mais sur bien d'autres facteurs- comme les limitations de la mémoire, l'inattention, la distraction, les connaissances et croyances non linguistiques, etc. »²

Chomsky écrit:

« Pour étudier la performance linguistique effective, nous devons considérer l'interaction de facteurs variés, dont la compétence sous-jacente du locuteur-auditeur ne constitue qu'un élément parmi d'autres. De ce point de vue, l'étude du langage ne diffère pas de l'investigation empirique portant sur d'autres objets complexes. Nous établissons donc, ajoute-t-il, une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur de sa langue) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes) »³

2.Noam CHOMSKY/ Morris HALLE, Principes de phonologie générative, Editions du Seuil, 1973, Paris,p.25.

3 Noam CHOMSKY, Aspects de la théorie syntaxique, Editions du Seuil, pour la traduction française, 1971, p 13.

Selon ses propres principes (de Chomsky), en l'occurrence :

a) «Rule governed creativity» (des règles qui gouvernent la créativité (production)) ;

b) «Rule changing creativity » (la créativité de changement de règles), nous apprenons:

-par a) que la compétence est un système de règles récursives connu par le sujet et qui lui permet de produire un nombre infini de phrases. (La récursivité étant la possibilité de produire indéfiniment quelque chose) ;

-par b) : la performance est la réalisation, la production individuelle. Pour Saussure, il y a opposition: Langue/ Parole, mais ici l'on a :

Compétence/ performance. L'on établira la correspondance:

compétence/ langue

performance/ parole

Le problème de Chomsky est très clairement défini par N. RUWET . en ces termes:

«Tout sujet adulte parlant une langue donnée est à tout moment capable d'émettre spontanément ou de percevoir et de comprendre un nombre indéfini de phrases que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ni entendues auparavant»⁴

La compétence linguistique d'un sujet se définira, selon E. GENOUVRIER et J. PEYTARD, comme:

« l'ensemble des aptitudes spécialisées qu'il a acquises dans sa plus jeune enfance et qui lui permettent, au niveau de la performance, d'énoncer et de comprendre un ensemble infini de phrases de sa langue maternelle. »⁵

La compétence est le système de règles intériorisé par le sujet et qui constitue son savoir :

« C'est la compétence du locuteur qui lui permet de refuser une phrase lors qu'elle ne correspond pas à sa connaissance intuitive de la langue »⁶

La performance est la manifestation concrète de la compétence du sujet. On donne une compétence à l'école, qui permet de corriger sa performance.

⁴ N.RUWET in Langages N°4,décembre 1996, Introduction, cité par E. GENEUVRIER et J.PEYTARD,Linguistique et enseignement du français, Librairie Larousse,Paris 1970p.123

⁵ E. GENOUVRIER et Jean PYTARD, ouvr. cité, p. 123.

⁶ Jean Yvon LANCHEC, ouvr. cit. p. 29.

L'idéal, chez les générativistes est que la performance coïncide avec la compétence, mais c'est impossible. La norme ne retient pas toujours la même compétence: il y a évolution.

Christian NIQUE écrit:

« En fait, la performance ne peut évidemment pas refléter fidèlement la compétence. Si la compétence, la possession du mécanisme linguistique, est théoriquement la même pour tout le monde, la performance, c'est-à-dire la mise en marche de ce mécanisme, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est en fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émotivité, mais aussi la situation socioculturelle du locuteur, le type de conversation qu'il tient, l'endroit où il se trouve, etc. la performance d'un berger dans sa montagne n'est pas celle d'un professeur dans une faculté; celle du professeur est différente s'il se trouve avec des étudiants ou avec ses camarades de l'armée En pratique, cela se traduit par une performance marquée par un plus ou moins grand relâchement dans le discours, par des répétitions, des interruptions, par un respect excessif ou un non-respect des règles normatives, par le choix non seulement d'un vocabulaire adapté à la situation, mais aussi d'une syntaxe particulière, etc. »⁷

Pour l'étude de la compétence et de la performance, trois tâches se présentent aux linguistes, selon E. GENNOUVRIER et J PEYTARD :⁸

- Découvrir la nature exacte de cette compétence linguistique et tenter d'en donner un modèle.
- Savoir comment les sujets parlants utilisent ces aptitudes, c'est-à-dire construire un autre modèle: celui de leur performance ;
- Faire la lumière sur l'acquisition de ces aptitudes, ce qui revient à poser une théorie de l'apprentissage du langage.

« En d'autres termes, une théorie linguistique tente d'expliquer la faculté d'un sujet parlant d'émettre et d'interpréter des phrases nouvelles et de rejeter d'autres nouvelles séquences comme non-grammaticales sur la base d'une expérience linguistique limitée. »⁹

⁷ Jean Yvon LANCHEC, ouvr. cit. p. 29.

⁸ Christian NIQUE, Initiation méthodique à la grammaire générative, Armand Colin, Paris, 1974, p.11.

⁹ E. GENNOUVRIER et J PEYTARD, ouvr. cit. p. 123

«(...) les données sont encore peu claires et l'étude de la performance ne pourra être menée avec sérieux que lorsque nous serons suffisamment renseignés sur tout ce qui la conditionne: la mémoire, l'attention ... , mais aussi et surtout la compétence. Comment peut-on espérer construire une théorie de la performance avant d'avoir étudié ce qui lui est sous-jacent? Quant à la compétence, nous l'avons définie comme la connaissance intuitive que nous avons du mécanisme de la langue. Or c'est ce mécanisme que l'on appelle généralement « grammaire». Etudier la compétence reviendra donc à construire un modèle de la compétence, c'est-à-dire à rendre explicite cette grammaire implicite que possède tout sujet parlant»¹⁰

Et pour clore notre propos concernant la compétence et la performance, nous vous proposons de voir avec CHOMSKY la relation qu'entretient cette dichotomie avec celle de la faute et erreur. En effet, CHOMSKY distingue l'erreur de la faute. L'erreur, selon CHOMSKY, c'est l'écart à l'égard du système de la langue; elle est au niveau de la compétence. La faute est l'écart par rapport à la norme. Elle est au niveau de l'individu, par rapport à lui-même, par rapport à ce qu'il voulait dire. La faute est du côté de la performance individuelle. La faute est une erreur temporaire que commet l'individu dans sa propre production et qu'il est à même de corriger.

Par exemple: je crois que l'on peut dire: « je mourrirai », je crois que cela se dit: c'est une erreur.

La faute, due à une mauvaise écoute en dictée, par exemple, c'est que la faute de l'un (dicteur) entraîne l'erreur de l'autre (qui écrit).

Il existe deux types d'erreurs:

-l'erreur systématique et l'erreur non systématique.

1. L'erreur systématique est liée à la mauvaise intériorisation de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est due à la mauvaise assimilation du savoir.
2. L'erreur non systématique, c'est l'incapacité de distinguer les sons; par exemple:

ne pas être capable de distinguer [ʃ] de [s] ; prononcer [me] au lieu de [ma]

Il s'agit de l'erreur intra-linguale : une erreur à l'intérieur de la langue maternelle. Il y a erreur intra-linguale lorsque la langue maternelle influence la construction d'énoncés en langue étrangère. Autrement dit, en ce qui concerne la Confusion [ʃ] [s], etc. , l'erreur est due au fait que la langue maternelle ne fait pas cette distinction.

¹⁰Christian NIQUE, ouvr. cit. p 12

Qui veut la fin veut les moyens

Parvenir à la performance dans la langue....

Comment allons-nous procéder pour y arriver ?

Quels procédés de quelle méthode allons-nous mettre en place et appliquer dans notre enseignement de langues étrangères comme l'anglais ?

II. QUELQUES REMARQUES DONT IL FAUT TENIR COMPTE

Tout locuteur possède plus complètement la grammaire que le vocabulaire de sa langue.

En ce qui concerne la phonologie, les exigences sont plus fortes. La pratique de la langue parlée nécessite par conséquent une maîtrise presque absolue de la phonologie, une maîtrise de 50 à 90% de la grammaire, alors qu'on peut souvent se débrouiller avec 1% ou moins de lexique.

La maîtrise de la phonologie constitue évidemment un problème essentiel quand on apprend à parler une langue ; c'est, de plus, le point sur lequel l'apprentissage des adultes est susceptible d'être le moins satisfaisant.

Quelques personnes apprennent à parler une seconde langue correctement et couramment sans procédés particuliers, mais elles sont exceptionnelles.

Il est évident que la phonologie doit être l'objet d'une étude particulière dans l'apprentissage d'une seconde langue.

Les enfants paraissent apprendre d'autres langues vite et bien. Une première raison en est qu'ils sont moins obsédés que les adultes par l'accumulation du vocabulaire ; ils ont donc tendance à se concentrer surtout sur les schèmes phonologiques et morphologiques, mais le facteur le plus important est le moindre enracinement de leurs habitudes linguistiques. Les schèmes phonologiques se fixent à un certain âge que l'on peut situer au début de l'adolescence. A partir de ce moment-là, il est difficile d'acquérir un autre ensemble d'habitudes sans que ce dernier ait tendance à se conformer à l'ensemble déjà acquis.

Les problèmes particuliers que pose l'apprentissage des langues par les adultes sont essentiellement d'ordre phonologique.

La connaissance du système phonologique n'est certainement pas nécessaire pour pouvoir parler une langue. Ce qui est nécessaire, c'est la faculté de faire fonctionner son appareil vocal sans effort conscient de manière à produire des schèmes de son caractéristique de la langue que l'on est en train d'apprendre. Un bon programme doit aussi s'appuyer sur une théorie solide de l'apprentissage.

La réussite ou l'échec de l'apprentissage dépend quelque fois d'une connaissance élémentaire de linguistique.

Il faut toujours tenir compte de deux facteurs. Si l'on prononce un énoncé en se conformant aux habitudes d'une autre langue, on arrivera presque inévitablement à un mauvais résultat. Le second facteur est que les schèmes de la langue maternelle sont si fortement enracinés qu'ils dirigent chez l'adulte l'audition de tout son sans tenir compte de son caractère étranger.

Dans l'apprentissage d'une seconde langue, les deux langues, l'ancienne et la nouvelle sont sources de problèmes.

Nous nous intéressons ici à la phonologie, mais il convient de signaler, en passant, que les problèmes d'apprentissage sont les mêmes pour la morphologie et pour la syntaxe : l'apprentissage des schèmes nouveaux n'est qu'une partie du processus ; il faut également se libérer des schèmes dont on a l'habitude, ce qui est souvent plus difficile. Il est bon d'avoir à la fois des connaissances grammaticales sur la langue maternelle et sur la langue à acquérir bien que, naturellement, il faille apprendre à parler par l'habitude et sans se référer à ces formulations systématiques.

La connaissance du système phonologique de la seconde langue n'est pas suffisante.

Il faut par conséquent connaître la phonologie de sa langue maternelle, ou de la langue source.

Pour la plupart des étrangers qui apprennent l'anglais, des analyses qui soulignent la nature diphtonguée des « voyelles longues » présentent un intérêt pédagogique certain : c'est un des traits les plus caractéristiques du système phonologique anglais. Les étrangers ont souvent tendance à ne pas faire beaucoup de ces diphtongaisons et à employer à la place les voyelles pures auxquelles ils sont habitués.

H.A.Gleason écrit : « (...) le français, l'espagnol, l'allemand et le latin sont tous étroitement apparentés à l'anglais avec lequel ils ont beaucoup de caractéristiques

communes ; de plus, l'enseignement de ces langues se fait de manière à supprimer les différences, à souligner les ressemblances.⁵ .

II -Pour une pédagogie pratique de l'anglais, langue étrangère.

Ces langues, le français et l'anglais, il faut le reconnaître, sont des langues de la science et de la technologie modernes. Ce sont des faits linguistiques et culturels du monde contemporain. Ce sont des moyens d'expression pour les habitants de presque tous les continents de ce monde. De ce fait, il s'avère très important d'enseigner ces langues à nos jeunes. Comment ? Par quel moyen ?

La méthode pédagogique qui présidera à la construction des leçons s'inspirera des apports dus à ce que nous désignons d'une manière schématique par structuralisme et méthode audio, visuelle, orale, l'un et l'autre trop connus pour qu'il soit nécessaire d'y revenir ici. A quoi nous ajouterons une longue maturation aux feux de l'expérience.

Bref, il s'agit de reconnaître dans la matière à enseigner un certain nombre d'éléments intangibles ayant des caractéristiques spécifiques qui, de ce fait, conditionnent un traitement spécifique.

1. Les structures.

Il ne s'agit pas, bien évidemment, de donner des listes de mots isolés mais de permettre aux gens de s'exprimer. L'acquisition des mécanismes linguistiques se fera à partir, toujours, d'énoncés complets, c'est-à-dire à partir de phrases.

Comment définir une phrase ?

- Par ses caractéristiques phoniques : elle constitue une unité phonique dont les limites sont nettement marquées par des traits prosodiques spécifiques : on prend pour les prononcer, même d'une manière habituelle, le ton qui convient.

- Par ses caractéristiques grammaticales : la phrase ne dépend grammaticalement de rien d'autre et constitue une univers morphologique en soi où les marques sont distribuées de manière homogène.

⁵ H.A.Gleason, « Introduction à la linguistique », *op.cit.* page 91.

- Par ses caractéristiques sémantiques : la phrase exprime un sens qui se suffit à lui-même tout en pouvant- mais ce n'est pas une nécessité- renvoyer à ce qui précède et à ce qui suit par des anaphores.

Une phrase constitue un tout (phonique, graphique, etc.), et ce tout n'est pas informe ou inorganisé : chacun des éléments qui la compose implique et est impliqué par ce qui précède et ce qui suit. De même chacun de ces éléments est relié au précédent et au suivant selon les règles grammaticales spécifiques.

C'est l'organisation de ces éléments en un tout que l'on appelle la structure syntaxique de la phrase. Et c'est cette structure syntaxique qui garantit l'existence linguistique des mots en organisant leurs relations, et leurs dépendances. Inversement ce sont les mots qui permettent à la structure syntaxique d'accéder à la manifestation linguistique, sous la forme d'une phrase de la langue.

2-Le lexique

C'est le vocabulaire de la vie quotidienne.

2.1. Le lexique en tant que signifié :

Le vocabulaire des dénominations dénote les objets du monde concret. Il est en effet important, pédagogiquement, que l'on ait une dénomination univoque des objets, au moins dans le premier stade de l'apprentissage : on a donc recours d'abord, au vocabulaire des manipulables d'une manière naturelle dans salle de cours, et l'on intègre ce vocabulaire dans des structures simples de façon que le sens global des énoncés soit non-ambigu.

Assez vite ensuite on peut passer au vocabulaire des objets facilement observables soit directement soit par substitution graphique. Il est bien évident que le terme « objet » est à prendre ici au sens le plus général puisque dans la pratique il recouvre aussi bien : livre, cahier, ascenseur ou balcon que homme, femme, voyageur ou contrôleur de billets.

Le vocabulaire des actions : les verbes sont plus complexes et leur introduction dans la matière pédagogique du cours mérite que l'on s'y arrête un instant.

Nous écarterons tout d'abord ces verbes que chaque maître selon son tempérament, son expérience et son inspiration juge bon d'introduire et qu'il doit introduire dès les premiers contacts avec sa classe pour signifier des actions qu'il fait ou qu'il demande de faire et qui ont toute chance de revenir systématiquement à chaque séance pendant tout le cycle d'apprentissage en s'enrichissant évidemment de la matière puisée dans le cours

proprement dit : « Asseyez-vous, complétez, parlez, répondez, entrez, ... », ainsi de suite. Ces verbes associés aux formules de politesse, de salutation et autres seront lentement assimilés sans qu'il soit utile d'en contrôler l'utilisation puisque aussi bien c'est la répétition extensive qui les installera dans le savoir actif de l'élève comme c'est le cas pour les dates et les nombres qu'il est bien entendu indispensable de faire pratiquer de manière naturelle.

Mais un cours de langue ne doit pas être le produit seul de l'inspiration et de la rencontre.

Dès l'instant où l'on désire introduire un matériau nouveau dans une progression il faut s'interroger sur la nécessité de son utilisation à tel endroit ou tel moment et donc sur sa pertinence : celle-ci dépend du contexte global dans lequel le cours a été conçu au départ et de la programmation établie pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés.

Il y a donc là un stock d'actions « non-naturelles » dans une salle de classe comme manger, boire ou... dormir, qu'il faudra pourtant bien arriver à désigner- par des verbes- parce qu'elles font partie de la vie quotidienne.

Mais si l'on peut se conduire méthodiquement comme si les noms étaient les choses ou adhéraient aux choses, on ne peut guère se faire d'illusion en ce qui concerne les verbes. Leur manipulation est en effet plus sophistiquée et peut faire difficulté dans une procédure qui pose la saisie intuitive- donc globale et sémantique- comme premier principe de l'acquisition des mécanismes linguistiques. En effet, outre l'action proprement dite (action en tant qu'objet), qui n'est en fait qu'une abstraction sémantique, il faut apprendre à reconnaître dans le verbe la présence du sujet et du temps de l'action.

Les verbes pour cette raison ne « collent » pas aux actions de la réalité : ils sont difficilement manipulables dans les procédures pédagogiques, sauf encore une fois à sauter dans un « Traduisez et conjuguez » paresseux. Il n'est point interdit cependant, à un stade bien ultérieur, de se livrer à des opérations sur le verbe dans le but de reconnaître dans sa morphologie les marques formelles du sujet et du temps, marques qui ne lui appartiennent pas mais qui pourtant en font partie et qui se différencient de lui en lui donnant vie. Mais ces opérations supposent que le fonctionnement de la structure de la phrase verbale soit assimilé au moins dans ses constituants primaires.

2.2. Le lexique en tant que signifiant : la morphologie et la grammaire

Il est bien entendu impossible de faire entrer dans un cours, fût-ce un cours intensif, tout le lexique d'une langue. Mais il convient de mettre l'apprenant en mesure d'augmenter son stock lexical à travers la pratique indépendante (orale- écrite) et la consultation des dictionnaires.

Le français ou l'anglais ont une morphologie et une grammaire qui obéissent à des règles parfaitement strictes ;

ce sont ces règles de formation des mots (noms et verbes) et de transformation que l'enseignant devra faire peu à peu découvrir à l'apprenant en trouvant, précisément, matière à réflexion dans tout le vocabulaire connu, et utilisé de manière quasi intuitive. On comprend évidemment bien qu'il ne s'agit point ici de conseiller l'enseignant de sortir de sa manche, tout d'un coup et comme au spectacle, la liste complète des formes dérivées, de celle des différents types de conjugaison. Ce qu'il faut bien savoir c'est que la grammaire ne crée pas la langue. C'est plutôt la langue qui crée la grammaire.

3-Procédures d'acquisition

3.1. La langue est ce qui se parle, et peut éventuellement s'écrire.

C'est une vérité confirmée par l'observation sociologique et historique et c'est devenu un principe pédagogique de plus en plus communément admis qui entraîne un certain nombre de conséquences.

a- Priorité à la parole (à l'oral) :

Tout d'abord il faut dire qu'il est indispensable que les phénomènes acoustiques spécifiques à la langue apprise soient perçus dans leur contexte naturel, ce qui permet, au moins, d'en diminuer le caractère étranger (sinon étrange) pour des oreilles non familières. En effet, certains phonèmes inhabituels extraits de leur contexte acoustique naturel prennent une importance tout de suite exagérée et cela risque de provoquer des phénomènes de rejet, avec des blocages du processus de l'audition phonation.

De plus, la phrase parlée a une musique spécifique, une prosodie, avec son rythme, sa courbe mélodique et ses accents toniques. L'apprenant a tout intérêt à se familiariser avec cette musicalité particulière car c'est par la forme sonore qu'il aura contact avec la langue dans les pays où il désire se rendre, et non pas seulement par la forme écrite.

Enfin, la phrase parlée est forcément plus courte que la phrase écrite et, ce faisant, elle coïncide mieux avec la structure sous-jacente dont elle est la manifestation orale : se réduisant à ses éléments essentiels elle est plus facile à identifier et donc à retenir. La mémoire auditive, indispensable pour l'acquisition des langues s'en trouve aidée.

a .1. Réception de la parole :

Entendre prononcer une phrase c'est enregistrer une chaîne sonore dans sa globalité, mais aussi dans sa linéarité. Si la structure de cette phrase courte est simple, et si son signifié est non ambigu, la saisie en sera naturelle et se fera comme par simple contact. Si par ailleurs l'apprenant est aidé par la visualisation de dessins représentant le signifié de l'énoncé, la saisie de celui-ci par l'oreille, simultanée à la saisie par l'esprit (relayé par l'œil), lui donnera le sentiment qu'il a entendu prononcer la phrase dans sa langue habituelle. Un peu comme cela se passe quand on a vu un film sous-titré et que l'on s'en remémore les scènes dialoguées....

Le développement de l'intuition linguistique doit être un objectif pédagogique prioritaire à condition de l'étayer ensuite par l'analyse. Cette saisie d'abord intuitive rendra l'apprenant capable de construire un sens global à partir des sons. Il pourra réinvestir cette capacité dans la phase de production des énoncés.

a .2. Production de la parole :

Parler c'est penser, dit-on. Parler une langue étrangère c'est penser dans la langue. Et non pas traduire. Ainsi la saisie globale de phrases (courtes au début) permettra la restitution d'ensembles structurés et facilitera la création de ces automatismes linguistiques qui dispensent le locuteur de réfléchir à la manière dont il va produire son message et lui permettent de se concentrer sur ce qu'il veut dire.

b- Gestualité et didactique de la langue :

On a souvent dit que l'enseignant devait être un comédien ; c'est encore plus vrai pour l'enseignant qui opère avec des débutants : il doit mimer le sens, le dessiner avec ses gestes, son corps.

Mais il existe une autre façon de mimer le sens, de le représenter : c'est l'image ou le dessin.

La solution du dessin au trait pour représenter le concret est la plus économique tant au point de vue financier, bien qu'il faille faire appel à un véritable artiste plutôt qu'à un pisseur d'encre comme c'est trop souvent le cas, qu'au point de vue du rendement. En effet dans un dessin, on traduit ce que l'on veut et comme on le veut ; on déforme un trait, on en grossit un autre de façon à souligner un aspect du message délivré par les lignes et à le rendre adéquat au signifié linguistique de la phrase prononcée.

Rien de tel, par contre, dans la photographie : on y aura toujours des temps morts, c'est-à-dire des espaces non remplis par le signifié linguistique mais qui seront cependant interprétés par l'apprenant ignorant. Ces « temps morts » deviennent dans la communication instaurée, des « bruits » modifiant le message par leur présence.

Le dessin au trait est donc, dans l'arsenal des moyens visuels que l'on a pour faire passer une leçon du langage, celui qui est le plus précis, le plus fidèle et le mieux apte à se substituer à l'énoncé écrit, au moins dans la phrase de l'apprentissage.

Enfin, si l'on a planifié la progression pédagogique, il est normal que l'on ait prévu des acquisitions syntaxiques et lexicales lentes au début, plus accélérées ensuite.

Quoi qu'il en soit il est difficile de croire que la progression et l'assimilation auront été tout à fait bonnes si l'on n'a pu asseoir l'acquis de chaque étape par un travail personnel et réfléchi et par un retour permanent sur les structures et le lexique.

Dans des conditions non naturelles d'acquisition d'une langue naturelle seconde qui sont celles de tout adolescent ou adulte inséré dans le cadre scolaire ou universitaire ou dans la vie professionnelle on dispose généralement de trop peu de temps pour se passer de l'aide visuelle que constitue la lecture.

Il faut pourtant soutenir les acquisitions orales par des déchiffrements, même approximatifs.

L'acquisition de l'écriture doit être planifiée en même temps que celle de l'expression orale, le principe directeur étant qu'il faut aussi arriver à lire et à écrire, mais en commençant parce que l'on sait déjà dire. L'alphabet n'est donc pas enseigné sous sa forme canonique mais en fonction de la progression orale.

3.2. Toutes les langues sont organisées.

Voilà encore une observation que tout pédagogue doit garder présente à l'esprit.

Cela signifie que les langues obéissent à des lois qui sont phonologiques, morphologiques, syntaxiques et que les règles qui président à l'application de ces lois sont tout à fait spécifiques. Il n'existe pas une sorte de super- logique dont chacune des langues de l'univers aurait reçu une part plus ou moins grande.

Ainsi, aucune langue n'est-elle plus logique, plus claire qu'une autre même si dans l'utilisation des possibilités de chacune d'entre elles, tel orateur, tel poète, tel écrivain se révèle supérieur à tel autre.

Cela signifie donc qu'aucune langue n'est claire ou logique en soi ; la clarté ou la logique ne sont point des qualités intrinsèques. Pour le locuteur natif il n'y a rien de plus clair et de plus logique que sa langue maternelle ; mais pour l'étranger adulte, il n'y a souvent rien de moins logique et de moins clair !

Ce qu'il convient de retenir ici c'est qu'il n'y a dans la langue aucune nécessité intrinsèque, aucune malédiction (ou bénédiction), dirons-nous, qui ferait d'elle, en soi, quelque chose de compliqué (ou simple), de baroque (ou dépouillé). Seule la longue habitude qu'en ont les usagers peut leur permettre de croire que tout coule de source dans leur langue...

L'apprentissage d'une langue seconde passe donc nécessairement par l'acquisition de nouvelles habitudes. Chez l'apprenant adulte il y aura forcément conflit entre les habitudes lentement ancrées, stratifiées, de sa langue maternelle et celles qu'il faut prendre pour arriver à communiquer dans cette seconde langue. Tout le travail pédagogique doit permettre d'éviter que ce conflit ne crée aucune barrière infranchissable.

L'un des moyens les plus efficaces que l'on ait trouvé est évidemment le bain linguistique. Mais les contacts de longue durée dans le milieu linguistique second ne sont pas toujours possibles, aussi les pédagogies modernes ont-elles développé des méthodes de substitution permettant de constituer ce que l'on a appelé la compétence linguistique du sujet.

a- **Compétence et performance** :

C'est à travers les multiples « performances » linguistiques réalisées par l'apprenant que se créera progressivement sa compétence dans la langue. Evidemment ces performances, ou actes de parole n'ont rien à voir, tout au moins au début, avec ceux des locuteurs naturels de la langue. Ce sont des opérations de laboratoire en quelque sorte.

En effet, il s'agit d'aller vite, de créer des habitudes linguistiques de la manière la plus économique en énergie et en temps. On va donc substituer un apprentissage programmé de la langue à l'apprentissage naturel. Le processus en est fondé, dans un cas comme dans l'autre, sur le contact avec la langue et sur l'analyse intuitive.

Mais la différence tient en ce que le contact est nécessairement moins intensif dans le cas de la langue seconde. La première tâche du pédagogue est donc de pallier cette insuffisance par une organisation plus sélective et plus directive des opérations.

b- **Conditionnement et créativité** :

Toutes les pédagogies modernes ont posé comme fondement de leur méthodologie l'acquisition de réflexes : à un stimulus image- son correspond un réflexe compréhension- expression. Et à chaque stimulus correspondra un réflexe et un seul.

Ces procédures pédagogiques qui font très vite progresser les étudiants ont cependant des limites. En effet, le conditionnement pratiqué par ces méthodes ne peut procéder que du particulier d'un stimulus au particulier d'un réflexe. Bref l'élève ne sait jamais que ce qu'il a appris et il dira donc toujours les mêmes choses. En d'autres termes, n'étant capable que d'un nombre fini de performances il ne pourra accéder à une véritable compétence dans la langue.

On peut considérer ce conditionnement comme n'étant qu'une phase, la première, de l'apprentissage. Et l'objectif étant de développer le réflexe de créativité chez l'apprenant, il y a lieu de trouver la possibilité de transformer le réflexe « compréhension- expression » en « situation- création ». Mais pour que cette créativité constitue une véritable procédure d'acquisition il fallait la rechercher dès les premiers contacts avec la langue. Comment peut-on procéder ?

- En deux étapes :

b.1- Répétition collectives :

Nous savons ce que peut avoir cette proposition de provocateur pour certains pédagogues. Mais l'expérience montre que l'on aurait tort de négliger ce type d'exercices au moins dans la phase initiale de la découverte d'une langue.

En effet, la répétition collective permet à chacun de restituer librement l'énoncé reçu, c'est-à-dire sans crainte de se tromper, sans la peur paralysante du ridicule et avec la seule préoccupation de restituer les sons entendus. Les erreurs de phonation se fondent dans le bruit collectif. Mais une oreille exercée, celle du maître, peut déceler dans la masse sonore la discordance et le responsable de cette discordance et, sans attirer l'attention sur lui, faire reprendre en chœur de façon à amorcer la correction.

Ce n'est qu'un truc pédagogique mais qui est très productif ; les progrès réalisés grâce à ce « truc » sont encourageants et ses avantages sont nombreux.

Par exemple, et, toujours parce que sa parole est fondue dans l'anonymat, chacun s'ingénie à rendre même la prosodie de la phrase prononcée. Qu'il s'agisse d'une interrogation, d'une négation... le ton y est toujours et de manière beaucoup plus naturelle que dans les dialogues stéréotypés articulés dans la souffrance solitaire.

Il s'y trouve un autre avantage psychopédagogique : c'est que répéter en chœur à haute voix (le maître doit exiger que les bouches soient bien ouvertes...) crée une ambiance bruyante et joyeuse qui détend, pour ne pas dire qu'elle réveille, les assemblées souvent trop nombreuses de nos cours et la pédagogie magistrale a trop de vertus dormitives pour que le bon maître ne soit pas tenté d'être plutôt un animateur.

Enfin, et cela nous paraît jouer un grand rôle, d'ailleurs confirmé par l'analyse psychophysiologique, il y a convergence de formes phono acoustiques en une même point psycho intellectuel : les mots que je produis dans ma bouche et que j'entends dans l'intérieur de ma tête sont les mêmes que ceux que mon oreille saisit à l'extérieur et signifient la même chose. C'est au maître, véritable chef d'orchestre, de faire en sorte qu'il n'y ait pas de cacophonie.

Nous ajoutons, pour terminer sur ce sujet, que l'enseignement du Coran, tel qu'il est encore souvent pratiqué, par répétitions collectives, dans les écoles coraniques, permet de couler dans l'inconscient linguistique de l'individu des formes qui survivront au temps.

b.2- Création individuelle :

Dès la première leçon, il est demandé aux étudiants de réinvestir leur acquis tout frais dans une création individuelle. La progression est jalonnée de cette manière :

1- Ensemble de la classe :

Phase de visualisation – audition de l'énoncé produit simultanément par le dessin et le maître : stimulus image- son.

Phase de visualisation- phonation du même énoncé utilisant la répétition collective : réflexe compréhension- expression. Cinq phrases sont ainsi découvertes à travers les dessins.

2- Retour sur ces énoncés par groupes de 5 à 6 étudiants.

3- Chaque étudiant doit s'essayer, en visualisant les dessins, à reproduire les énoncés qu'il vient de reconnaître, ses seuls juges sont ses camarades de groupe. Le maître qui circule dans la salle vient aider les groupes défaillants.

Cette répétition individuelle dans un petit groupe ne dure pas plus de quelques minutes et s'effectue à haute voix et donc dans un brouhaha qui reproduit les conditions naturelles de la communication, la parole n'étant jamais produite ni reçue, dans le silence absolu. On pourra peut-être objecter que certaines fautes d'articulation risquent, dans une ambiance pareille, de se pérenniser.

Nous dirons que progressivement, et avec doigté, le pédagogue peut passer à des corrections individuelles mais en faisant en sorte qu'il n'y ait pas de fautes honteuses...

D'autre part et d'une façon générale, faut-il vraiment que le maître s'attache à relever la moindre erreur de phonation alors qu'il sait bien que l'on n'apprend à articuler certains phonèmes de sa langue maternelle qu'au prix de longs mois, voire d'années, d'essais et de répétitions ? Et alors même que certains natifs escamotent des phonèmes sans pour autant que la compréhension soit impossible ? Pourquoi exiger davantage des non- natifs que des natifs ? Non, vraiment la volonté de corriger à tout prix les fautes de prononciation paraît, au moins, irréaliste. A qui donc fera-t-on croire qu'avec les méthodes traditionnelles et un caractère pointilliste on ait pu, en une heure de temps, faire prononcer correctement l'anglais à un gosier français ?

B.3- Création et invention :

Assez tôt, on pourra faire précéder chaque leçon par une phase d'invention : on demandera aux étudiants de dire ce qu'ils voient dans les vignettes qu'ils découvrent.

Ainsi devront-ils réutiliser le vocabulaire connu, dans des contextes légèrement différents. Le pédagogue saura alors introduire le mot nouveau qui manque. Cet aspect de l'apprentissage d'invention nous semble aussi utile, aussi nécessaire, que les exercices contrôlés et rigoureux qui sont proposés par ailleurs, car c'est par là que l'étudiant pourra acquérir une connaissance active de la langue et donc son autonomie orale.

Nous ajoutons que les exercices (structuraux ou non) qui sont proposés à la suite de chaque leçon n'ont pas l'ambition d'épuiser la matière linguistique d'une leçon pas plus que sa matière grammaticale ou syntaxique. Il ne s'agit chaque fois que d'un petit échantillonnage.

Nous adressant à des maîtres de formation différente, de tempéraments divers et qui ont acquis des expériences pédagogiques spécifiques, disons qu'en aucun cas nous ne leur imposons une marche à suivre. Nous proposons plutôt ; nous suggérons des procédures. Libre à eux, selon leur propre génie et le contexte pédagogique dans lequel ils baignent, d'insister plutôt sur tel point que sur tel autre et d'adapter, ou d'inventer tel exercice qu'ils jugeraient plus productif.

C. Identification et grammaticalisation :

Mais cette phase de création individuelle, immédiate dès la première leçon, n'est rendue possible que parce que l'étudiant non seulement a compris la phrase (les phrases stimuli) mais qu'il en a identifié le fonctionnement.

C'est ici qu'apparaît la nécessité de ne pas dissocier le lexique de la structure sous-jacente.

C.1- Identification du lexique :

Pour que, à travers la phrase prononcée, la structure soit perçue en tant que telle, il faut que le signifié global soit non ambigu. Et pour que ce signifié soit non ambigu il convient que les mots sélectionnés dans la phrase renvoient, au moins au début de la formation, à des objets du monde concret parfaitement finis et accessibles à la conscience immédiate.

Cela pose un certain nombre de problèmes qu'il faut résoudre par souci de clarté, avant d'aller plus loin. Imaginons donc que je commence ma première leçon d'anglais par la phrase : « this is a man » : c'est un homme.

De deux choses l'une, ou je la traduis ou j'en fais découvrir le sens par mon auditoire.

Dans le premier cas ce n'est plus une leçon de langue mais c'est un cours de traduction qui peut avoir son utilité, mais pas à ce stade de l'apprentissage.

Dans le deuxième cas, je vais utiliser des « trucs » : je vais montrer cet homme qui est là, présent à côté de moi, et qui n'est pas une abstraction comme le mot, mais bien un objet du monde et plus précisément de l'espace que j'occupe aussi avec mes auditeurs. Mais cet homme a un nom. Il est grand, petit, gros, maigre, avec barbe, sans barbe, habillé d'une certaine manière, d'un certain âge, assis, debout, ...

Ainsi l'objet du monde gagne en compréhension tout ce que ce mot de la langue a perdu dans son extension.

Dire à un public, qui n'a jamais entendu un mot anglais, « this is a man » en montrant l'homme dont je parle c'est m'exposer à refaire cinquante fois la même phrase et le même geste avec cinquante hommes différents pour bien faire comprendre que ni la taille, ni le volume, ni la couleur, ni l'âge, ni le vêtement, ni la posture, ni le nom ne sont concernés et que ce n'est pas de ces accidents particuliers que je veux parler mais de l'objet dépouillé de toutes ses caractéristiques concrètes, c'est-à-dire de l'abstraction : « Homme ».

Alors quand nous disons que les objets dénotés doivent être concrets, cela signifie qu'il faut choisir pour les tout débuts d'un cours de langue les objets qui dans leur concrétion n'offrent aucune ambiguïté ou, disons, le moins d'ambiguïté. Ainsi quand nous disons « this is a book » (= c'est un livre) en montrant un livre, nous pensons que nous avons plus de chances de nous faire comprendre que dans le cas précédent de l'homme, car il y a dans la fonctionnalité du livre quelque chose d'immédiatement perceptible qui n'est pas dans l'homme. Que l'on nous comprenne bien : il n'y a pas plus d'urgence à apprendre « c'est un livre » que « c'est un homme » ; il n'y a pas non plus d'utilité plus grande à savoir celui-là plutôt que celui-ci (encore que dans une salle de classe le livre sera plus fréquemment manipulé que l'homme). Mais il y a plus d'efficacité. Et l'efficacité c'est déjà de la pédagogie.

Les langues, la langue maternelle, nous font découvrir le monde, les objets du monde, en les nommant. Et toute notre vie se passe à tenir des discours sur ce monde. Mais dès l'instant où je dois apprendre à quelqu'un à tenir le même discours mais dans une autre forme linguistique, il faut que je fasse le chemin inverse : il faut donc que je construise l'autre langue à partir du monde.

C'est cette symétrie par rapport à l'objet qu'il faut rechercher systématiquement. Or tant que mon objet est instable et soumis à variations il est difficile de caler sur lui un invariant linguistique (il faut un mot et un seul) sauf à passer directement (par la traduction) d'une langue à l'autre, en escamotant l'objet en même temps que la difficulté pédagogique. Refuser la traduction à ce stade c'est vouloir se mettre dans des conditions comparables, toutes choses égales d'ailleurs, à celles dans lesquelles l'apprentissage de la langue maternelle s'est fait, c'est-à-dire en relation permanente avec la réalité.

Les conditions ne sont jamais tout à fait les mêmes car les structures de la langue maternelle en même temps que le lexique se sont automatisées lentement.

Pour l'adulte qui s'astreint à apprendre une langue étrangère les délais sont plus courts et la phase de disponibilité à l'acquisition est moins dense. Il est donc absolument indispensable d'exercer sur les énoncés à faire acquérir en priorité une sélection extrêmement rigoureuse avec des critères clairs et simples.

C.2- Identification des structures :

Encore une fois, nous insistons mais l'enjeu est important, il s'agit bien de faire saisir d'abord intuitivement la structure manifestée dans l'énoncé complet que de faire... deviner... le sens global sous-tendu par la structure. Il convient donc que l'apprentissage de la langue étrangère se fasse dans des situations réelles, autrement dit en situation. Cela signifie tout d'abord qu'il ne faut point dépayser l'élève. Dépayser notre public consisterait à lui faire apprendre l'arabe à travers le chameau, la dune et la tente du bédouin... tout en vivant là où ignore complètement ces « termes ». Il convient plutôt de se placer dans les situations les plus générales possibles qui sont de nature à faciliter une réinsertion maximale de l'acquis linguistique.

Nous parlions plus haut de la nécessité de faire passer les structures à l'aide d'unités lexicales dénotant des objets concrets : il faut surtout qu'elles soient parfaitement identifiables par les élèves.

Ce n'est qu'à cette condition que l'on aura quelque chance de faire automatiser les structures ; automatiser n'est peut-être pas le terme exact, disons de les rendre « réflexes ». Ne confondons pas réflexe à un stimulus et structure- réflexe. Une structure- réflexe est une structure qui me dispense de penser à ce que je fais quand je parle ou que j'écris et son caractère réflexe me permet justement de me concentrer sur le message à délivrer : je suis donc dans une situation de communication linguistique active, ce que toutes les procédures pédagogiques cherchent à créer.

C.3- Les invariants :

Que perçoit l'élève quand il entend pour la première fois prononcer une phrase dans une langue étrangère ? Un continuum sonore et inorganisé dans lequel, en effet, il est incapable de découper des discontinuités et donc de reconnaître les relations qui articulent les parties du discours. Mais cette reconnaissance sera d'autant facilitée que les phrases seront courtes.

En anglais, comme en français, on peut avoir une phrase courte, une suite minimale, simple, comme celle-ci : « this is a book » où « is » a la même fonction d'articulation, de copule, que le verbe être en français dans la même situation. Le maître saura faire identifier par l'élève la structure de la phrase en la présentant de manière judicieuse. L'aptitude à l'identification de la structure de la phrase est effectivement la clé de voûte de tout le système pédagogique. Cette identification à travers un lexique non ambigu va me permettre de poser simultanément un certain nombre d'invariances.

Ainsi en partant de « this is a book » (c'est un livre), « this is a copy-book » (c'est un cahier), « this is a pen » (c'est un stylo), je pose une structure : relation entre « this (is) (invariant lexical) et un second terme (variant).

C'est la présence de l'invariant « this » (is) (= c'est) qui me permet de faire varier le second terme de la structure. En faisant varier le second terme je montre que le premier est invariant et je fais sentir que sa relation avec le second est, elle aussi, invariante.

Ainsi se confirme le mouvement dialectique qui associe structure syntaxique et lexique.

En effet, il ne peut y avoir commutation à l'intérieur d'un ensemble structuré qu'à partir du moment où un des éléments de cet ensemble est invariant.

Avant d'introduire le verbe (de la phrase verbale complexe) dans la progression il convient en effet que la structure de la phrase simple soit maîtrisée.

Cela signifie que l'on doit :

1- Retarder l'introduction de la structure de la phrase verbale complexe jusqu'à ce que celle de la phrase simple ne fasse plus de problème.

2- Introduire le verbe dans un énoncé complet dans lequel il est associé à un nom manifesté sous la forme d'une entité lexicale autonome parfaitement reconnaissable et donc reconnue. Cette reconnaissance permet au nom d'apparaître comme sujet d'une action située dans le temps de la locution : cette action étant manifestée par un « verbe ».

C.4- Remarques :

C'est là, bien évidemment, dans la présentation du matériau linguistique et la programmation de cette présentation que réside la principale difficulté.

La pédagogie, en effet, est un art et l'art est aussi une réflexion sur les moyens.

Il y a là un processus naturel simple et qu'il faut savoir exploiter.

1- Analyse intuitive du tout vers les parties.

En procédant de ce tout sonore inorganisé qu'est la première phrase entendue on doit permettre à l'élève :

- d'identifier la structure syntaxique en tant que mise en relation des unités constituantes. Cette identification est tout simplement une grammaticalisation du discours sans grammaire.

- d'identifier les unités constituantes comme des mots dotés d'un sens clair. Cette identification c'est une lexicalisation de la langue seconde sans passer par la traduction.

2- Synthèse créative :

Qui permet désormais de reconstituer un tout organisé et structuré à partir des unités identifiées. Cette synthèse créative se réalise dans des dialogues.

3- Les dialogues :

La langue se réalise dans la parole adressée à quelqu'un à propos de quelque chose : c'est là la définition même du dialogue.

De fait, on parle toujours à quelqu'un. Et l'on parle toujours de quelque chose. Or le dialogue pratiqué généralement dans les méthodes dites directes ou audio-orales est artificiel au début car il tient à se signifier comme dialogue ; il dit toujours : Je suis « je » qui parle à « tu » qui est toi. En se montrant du doigt il perd de son naturel. Des méthodes qui consistent à faire réciter des textes, juste pour réciter ne mèneront pas au but escompté.

Elles pourraient mener à l'échec car elles n'arrivent pas à faire parler les élèves par la suite. Evidemment, à cultiver un dire artificiel on fait perdre le goût de la parole. Mais à parler des choses et du monde, et peu à peu de soi, modestement, et de l'autre, on fait prendre à la conversation instaurée sans s'en rendre compte un tour naturel et enjoué.

Le dialogue se fera alors en situation réelle avec deux interlocuteurs qui parlent de quelque chose. L'introduction des personnes, du locuteur (1^{ère} personne) et de l'allocuté (2^e personne) se fera progressivement, dans l'ordre pédagogique, car ce n'est pas parce que je parle à quelqu'un que je lui dirai « tu » ou « vous » chaque fois, et que je ne lui parlerai que de moi ou de lui.

Situation réelle, en tout cas réaliste, et langue réelle : le but est d'amener les étudiants à parler comme s'ils étaient des natifs, dans une langue la plus dépouillée possible.

- L'interaction ou la pédagogie interactive.

Le pédagogue, face aux apprenants dans une classe de langue.

Après avoir passé le temps qu'il faut à réfléchir puis tracer les grandes lignes de la pédagogie de l'anglais, langue seconde, le pédagogue doit maintenant passer à l'action.

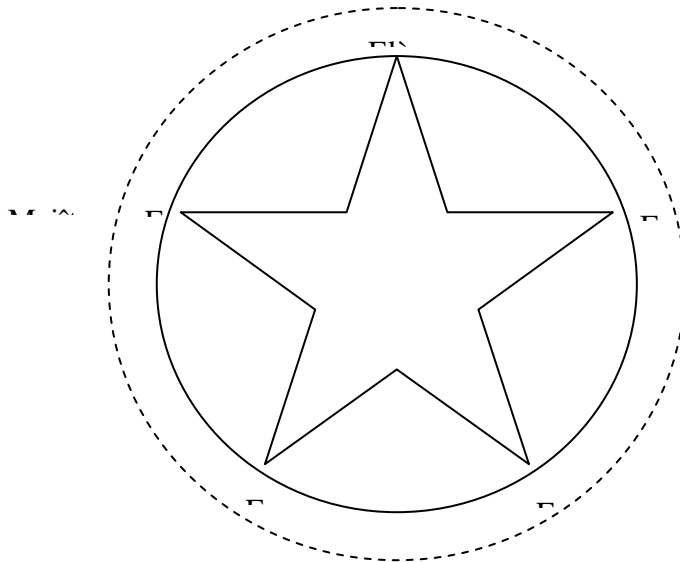
De la théorie à la pratique, il s'agit pour le pédagogue de mettre la main à la pâte. Il lui faut en effet mettre en pratique la méthode et les procédés d'enseignement de langue dont il est l'artisan. Ceci étant pour constater de visu les possibilités et limites de sa propre méthode. Pour ce faire, il lui faut recourir à la pédagogie pratique dite pédagogie interactive. Nous allons voir en quoi cela consiste.

Tout d'abord, pour que l'apprenant parle, il faut qu'il ait quelque chose à dire. La stratégie pédagogique nécessite, dès le départ, la mise de la classe en situation de communication.

L'enseignant crée l'ambiance de la situation. L'urgence communicative, c'est-à-dire le besoin de parler précède et favorise l'ambiance. Le concept d'interaction repose sur un souci d'efficacité de l'entreprise qu'est l'enseignement de la langue.

L'enseignant rendra sa classe vivante. Il placera ses apprenants dans une situation de concurrence. Il fait travailler son auditoire en groupes. Le pédagogue crée dans sa classe une situation très proche de la réalité en faisant recours à des procédés dits de « simulation ».

Pour être efficace, le maître doit avoir de la prestance. Il tourne tout autour, comme le montre le schéma ci-dessus ; il intervient ou pas. Il laissera libre l'expression linguistique en vue de parvenir à un apprentissage naturel.



La simulation consistera à supprimer la différence entre la situation à l'école et celle en dehors de l'école.

L'enseignant reste présent- décide de fonder l'acquisition du langage sur le dynamisme qui est inhérent à la capacité des individus.

« Tout ce qui s'énonce bien s'énonce clairement, » écrit Boileau.(Livre des métiers)

Le pédagogue fera parler ses élèves ; il fera bien parler en faisant bien prononcer ; mais ceci est encore secondaire, car le besoin de parler est primordial.

L'envie de parler est très important du fait qu'elle pousse les élèves à participer, à être actifs. Pour exciter l'enthousiasme chez ces derniers ; l'enseignant ne manquera pas de simuler une situation de communication. Il pourra faire parler, par exemple, un touriste à un autochtone.

Quant au contenu du sujet, il s'agit d'essayer d'obtenir à ce que la forme et le sens forment un tout cohérent. Il faut faire en sorte que l'apprenant étudie la langue dans des conditions psychologiques proches de la réalité. Le pédagogue en a les moyens. Il procèdera par des jeux. Il organisera en classe des jeux de rôles où chaque partenaire de l'échange aura une part active à prendre ou à jouer au cours de la communication.

Recherches de productions :

Une technique qui n'est pas à négliger c'est de voir comment procéder pour rendre l'enseignement grammatical attrayant et rentable.

Pour enseigner l'emploi du conditionnel, par exemple, le pédagogue placera ses élèves devant une photo montrant une maison en flamme, une maison en train de brûler. Il leur posera des questions du genre « que ferez – vous ? »

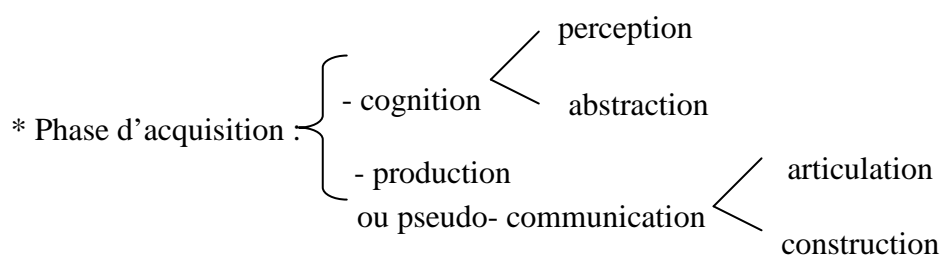
Puis il recueillera les phrases qui tombent à flots, en choisira celles qui tiendront lieu de leçon à retenir sur l'emploi du conditionnel.

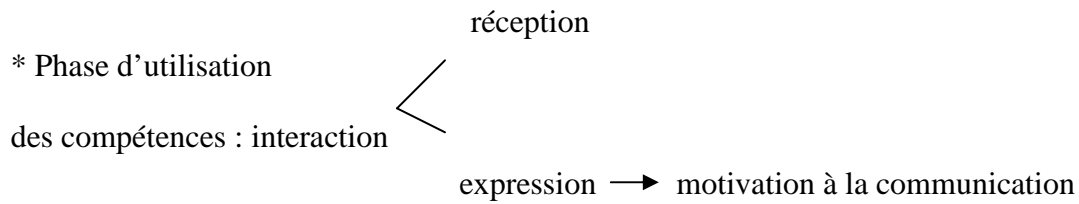
Une autre façon de procéder consiste à poser des problèmes aux apprenants ; en voici un exemple : « Mr Johns on est de passage à la capitale. Il veut rentrer chez lui en province le samedi pour retrouver son travail le dimanche. Il n'y a pas d'avion.

Que fera-t-il ?

Le pédagogue doit adopter une attitude plus incitative que normative. Alors il sanctionnera moins l'orthodoxie, les fautes mais plutôt encouragera à parler.

Rivers pose globalement, en fait, deux phrases dans l'apprentissage : une phrase d'acquisition et une phrase d'utilisation, lesquelles pourraient être schématisées comme suit :





On entend par :

-1° cognition :-perception : de la forme phonique

-abstraction : plan phonique - plan sémantique

-2° production :-répétition : articulation – répétition

ceci est dans le but d'assurer la fixation des notions acquises.

Reproduire est une non – vraie communication. L'apprenant devra acquérir l'autonomie du comportement linguistique individuel, l'idiolecte, une certaine liberté de parole individuelle. « La parole est libre, la plume est serf » (esclave).

Chaque séance de cours sera couronnée d'exercices mécaniques dont il faut toutefois contrôler le sens.

Il faut toujours stimuler le besoin de communication. Là, l'enseignant provoque un débat, puis en extrait des productions de phrases qui feront l'objet de leçon.

La pédagogie interactive s'adresse au plus grand nombre, voire tous les partenaires, en leur offrant toute possibilité de s'exprimer.

Et... tout est affaire de dosage. Toute précipitation est à écarter. La pédagogie de l'enseignement des langues étant comparable à la stratégie militaire qui consiste à ne jamais entreprendre de nouvelles conquêtes tant qu'on est pas sûr de tenir le terrain conquis, il ne faut passer à une nouvelle leçon tant que la notion vue précédemment n'est parfaitement acquise. Une langue ne s'apprend pas en une heure. Il vaut mieux commencer avec une matière peu abondante pour permettre une prise de conscience globale plus nette.

La pédagogie est une œuvre de sang-froid. Les principes pédagogiques peuvent être les meilleurs du monde. Encore faut-il apprendre à les manipuler, à les mettre en application avec aisance, bonne humeur et patience. En pédagogie il faut savoir perdre son temps pour en gagner.

« Tout vient à point à qui sait attendre », dit un proverbe

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	2
REMERCIEMENT	3
PLAN DETAILLE DE LA THESE	4
Introduction.....	10
CHOIX ET MOTIFS DE DU THEME	20
1. Pour une contribution linguistique aux sciences humaines	20
2. Amener les jeunes à s’impliquer dans le processus de développement endogène	22
3. Apprendre aux jeunes les langues étrangères afin qu’ils brisent les barrières, les histoires entre hommes	24
Le bilinguisme : une nécessité	26
BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE	27
I.BIBLIOGRAPHIE EN PARTIE COMMENTEE	30
II. Les dictionnaires.....	32
CONCLUSION DU PROJET DE THESE	33
I. Ce qu’on entend par compétence et performance	33
DIDACTIQUE DE L’ANGLAIS	33
II. Quelques remarques dont il faut tenir compte pour aborder l’apprentissage de l’anglais, langues seconde	39
- Pour une pédagogie pratique de l’anglais, langue étrangère	41
1. Les structures	41
2. Le lexique	42
2.1.Le lexique en tant que signifié	42
2.2.Le lexique en tant que signifiant : la morphologie et la grammaire	44
3. Procédures d’acquisition	44
3.1. La langue est ce qui se parle, et peut éventuellement s’écrire	44
a- Priorité à la parole (à l’oral) :	44

a.1. Réception de la parole	45
a.2. Production de la parole	45
b- Gestualité et didactique de la langue	45
3.2 Toutes les langues sont organisées	47
a- Compétence et performance	48
b- Conditionnement et créativité	48
b-2- Création individuelle	50
B.3-Création et invention :	51
C. Identification et grammaticalisation	51
C. 2- Identification des structures	53
C.3- Les invariants	54
C.4- Remarques	55
1. Analyse intuitive du tout vers les parties	55
2. Synthèse créative	55
3. Les dialogues	55
- L'interaction ou la pédagogie interactive	56
Le pédagogue, face aux apprenants dans une classe de langues	56
Recherches de production :	58
TABLE DES MATIERES	60