

L'INTÉRÊT D'UNE DÉMARCHE CONTRASTIVE POUR L'ACQUISITION DU PLUS-QUE-PARFAIT CHEZ DES APPRENANTS DU CYCLE MOYEN EN ALGÉRIE¹

Résumé : Partant du constat selon lequel les élèves du cycle moyen éprouvent de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de comprendre et d'utiliser à bon escient le plus-que-parfait en concordance avec les autres temps, nous avons effectué une expérience auprès d'élèves algériens de la 3^{ème} année moyenne afin de montrer l'intérêt du recours à la langue arabe dans l'acquisition des temps verbaux du français. La démarche contrastive investie, basée sur la présentation simultanée du plus-que-parfait et de son équivalent en arabe, a corroboré nos hypothèses du départ et a laissé voir des résultats efficients.

Mots clés : démarche contrastive, plus-que-parfait, antériorité, traduction, arabe.

THE INTEREST OF A CONTRASTIVE APPROACH FOR THE ACQUISITION OF THE PLUS-QUE-PERFECT AMONG MIDDLE CYCLE LEARNERS IN ALGERIA

Abstract: The study has blossomed from our observation that middle school students experience great difficulties when it comes to understanding and using the tense 'plus-que-parfait' in accordance with other tenses. We carried out an experiment with Algerian students of 3rd year middle school in order to show interest in using the Arabic language in the acquisition of tenses of verbs in French. The contrastive approach used, based on simultaneous presentation of the 'plus-que-parfait' and its equivalent in Arabic, corroborated our hypotheses from the start and showed valid results.

Keywords : contrastive approach, plus-que-parfait, prior, translation, arabic.

Introduction

L'acquisition des temps du passé du français chez des apprenants étrangers a toujours intéressé les chercheurs. À ce sujet, plusieurs études ont été publiées mettant l'accent plus précisément sur la distinction entre le plus-que-parfait et le passé composé (Bergström, 1995 ; Howard, 2005). En contexte algérien, les apprenants du français des cycles moyen et secondaire se heurtent, entre autres, aux difficultés inhérentes au système de conjugaison. La pluralité des modes et des temps rend la tâche ardue aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

Ces derniers se trouvent le plus souvent démunis en matière de stratégies lorsqu'il s'agit de présenter les temps composés du français, leurs valeurs et leur concordance. Nous nous intéressons dans cette recherche au plus que parfait chez des élèves du moyen en Algérie, plus exactement dans la ville de Djelfa au centre du pays. L'expérience dont nous présentons les résultats s'appuie sur une démarche contrastive axée sur la présentation du

¹Djelloul **Haboul**, Université Ziane Achour de Djelfa-Algérie, djelloul.didac@yahoo.fr
Rachid **Bouzidi**, Université Ziane Achour de Djelfa-Algérie, bouzidiladham@gmail.com

plus-que-parfait et son équivalent en arabe dans le souci de revaloriser l'approche contrastive en classe de langue.

1. L'analyse contrastive : principes et limites

L'intérêt pour le recours à la langue maternelle de l'apprenant lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a connu ses jours de gloire dans les années cinquante du siècle précédent avec l'engouement pour la linguistique dite *contrastive*. Ainsi, on a longtemps défendu la thèse selon laquelle

« Les matériaux pédagogiques les plus efficaces semblaient être ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Besse et Porquier, 1984 : 200).

Selon l'hypothèse contrastive, les structures de la langue source (LS) déterminent l'acquisition de la langue cible (LC) dans la mesure où les caractéristiques formelles et sémantiques de la LS qui coïncident avec celles de la LC donnent lieu à un « transfert positif » ; elles sont donc acquises vite et facilement. Alors que les domaines où les deux langues se différencient donnent lieu à un « transfert négatif » ou « interférence ».

En effet, la notion de « transfert » empruntée à la psychologie behavioriste s'est révélée, à brève échéance, obsolète car les expériences réalisées dans le cadre de cette psychologie montraient que le nouvel apprentissage tendait souvent à effacer, remplacer ou modifier l'apprentissage antérieur ; cela ne correspond pas aux effets attendus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien qu'elle soit largement critiquée et supplantée par *l'analyse des erreurs*, l'analyse contrastive n'a pas perdu toute sa place, mais s'est développée plutôt sous l'angle de la traduction.

2. Place de la traduction en didactique des langues

On sait bien que la traduction constitue le moyen le plus ancien utilisé pour enseigner et apprendre les langues étrangères. Historiquement, dans les premières méthodes, on recourait aux exercices thème-version. Au moyen de la version, il s'agissait d'évaluer la compréhension de la LS, et au moyen du thème, l'apprenant s'exerçait à la production écrite, à l'utilisation des mots appris et à l'application des règles grammaticales.

Plus tard, avec l'avènement des méthodes audio-orales, le recours à la langue maternelle sera rejeté en faveur du bain linguistique, idéal pour faire acquérir à l'apprenant une compétence orale. Mais, la traduction sera vite recommandée dans le cadre des méthodologies dites communicatives. Selon ces approches, la traduction servirait à faire apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels ils renvoient ne se recourent qu'approximativement (Arroyo, 2008).

Au début des années 90, nombreux travaux en didactique revalorisent l'écrit et la production écrite et soulignent, entre autres, l'intérêt non négligeable que représente la langue première (L1) et sa mise en comparaison avec la langue à acquérir (Dabène, 1994 ; Castelloti, 2001). L'accent y était mis davantage sur la corrélation entre la production écrite en langue étrangère et le recours à la L1 dans le processus scriptural. En effet, les apprenants exploitent leur compétence en L1 pour rédiger dans la langue à apprendre en

dépit des consignes prohibant de telles stratégies. Toutefois, ces études n'ont pas permis de situer plus exactement en quoi consiste l'apport des L1 dans l'apprentissage de nouvelles langues.

Plus tard, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) (2001) n'a pas manqué de redorer le blason de la traduction en y consacrant une place au sein de la production écrite en tant qu'activité de médiation :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Les récentes études traitant de la question de la place de la traduction en cours de langues insistent sur le fait que la langue maternelle ne peut, et ne doit être tenue à l'écart (Lopriore, 2006 ; Bogle, 2014). Toutefois, en contexte algérien, l'attitude envers la traduction est le plus souvent ambiguë, si elle n'est associée à un rejet catégorique.

3. Le recours à la langue maternelle entre rejet et malentendus

Les directives relatives à l'enseignement du français en Algérie interdisent clairement l'utilisation de la langue maternelle sous prétexte que l'interférence ralentirait le développement de la compétence communicative chez l'apprenant comme le note le document d'accompagnement mis à la disposition des enseignants du moyen « Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. »

Nonobstant, et malgré cette mise en garde, beaucoup d'enseignants recourent, de façon presque involontaire et non systématique, à la traduction, notamment en l'absence de l'inspecteur. Cette pratique ne va pas sans engendrer chez ces mêmes enseignants un sentiment de culpabilité nourri des présupposés ancrés relatifs à l'interférence. Cette situation est due, sans doute, à un malentendu dans l'interprétation du concept de communication selon lequel traduire ne pourrait être considéré en soi comme une forme de communication authentique en raison d'un manque d'interlocuteur et du message à transmettre (Lopriore, 2006). Ce recours, dénudé de méthodologie, survient le plus souvent pendant la séance de lecture où les apprenants risquent de se heurter à des difficultés de compréhension, ou encore lors de la présentation d'expression idiomatiques et des métaphores. Mais, les enseignants affirment que cette utilisation de la traduction n'est pas régulière et est convoquée en cas de nécessité afin d'avancer le déroulement du cours. Il semble donc légitime de s'interroger sur les causes de ce rejet officiel de la traduction alors qu'on y recourt de façon dissimulée et peu structurée.

Un autre argument qui semble être à l'origine du recul de la traduction dans le domaine de l'enseignement des langues, plus particulièrement le français, c'est le rôle des maisons d'édition, productrices des méthodes de langues. En effet, les produits de cet acteur incontournable de l'action pédagogique ont toujours servi comme la seule et unique référence pour les enseignants en contexte scolaire ou parascolaire. On y note l'exclusion de la traduction dans les activités conçues pour les apprenants. Ceci s'explique principalement par le recours aux méthodes directes qui favorisent l'enseignement dans la langue à apprendre tout en se vantant du succès que ces méthodes peuvent avoir en matière

d'efficacité et de gain de temps. Aussi, le même modèle est-il vendu dans tous les pays en variant la langue en question. Nous en citons à titre d'exemple : *Assimil*, *Tempo*, *Rosetta Stone*, *Duolingo*, *Speeko*, etc.

Si de nombreuses études sont à l'origine de la mise en exil de la traduction et sa mise à l'écart en tant que partie prenante du processus de l'apprentissage d'une langue, on assiste, au début des années 1990, à sa revalorisation en classe de langue (Widdowson, 1994). Cette recherche s'inscrit, à son tour, dans la perspective de l'utilisation de la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, dans l'enseignement/apprentissage du français, et plus spécifiquement l'acquisition des temps verbaux.

4. La notion du temps : point de vue linguistique

La notion du temps ne se laisse définir facilement. Philosophes et théoriciens ont rencontré de grandes difficultés à la déterminer, et à cerner plus exactement le présent considéré comme le référent du fait qu'il accompagne et sépare sans cesse le passé et le futur. Ainsi, quand un grammairien aborde la question du temps, il se heurte au présent qui est en contradiction avec la successivité, caractère distinctif du temps permettant de le distinguer de l'espace (Fournier, 2013).

Selon Harris (1796, cité par Fournier, 2007), notre perception du temps n'est pas basée sur notre connaissance de ce dernier, mais sur nos expériences déjà vécues lorsqu'il s'agit du passé et nos prévoyances lorsqu'il est question du futur. En d'autres termes, le temps est construit de successions passées et prévues. Il n'est donc ni une conception innée, ni le produit d'une intuition, il est plutôt construit. Aussi, la théorie du temps est-elle fondée sur deux niveaux :

	Passé	Présent	Futur
Temps non déterminé	aoriste du passé	aoriste du présent	aoriste du futur
Commencement	passé inceptif	présent inceptif	futur inceptif
Milieu	passé moyen	présent moyen	futur moyen
Fin	passé complétif	présent complétif	futur complétif

Tableau 1. Déterminations des temps grammaticaux

L'importance de ce système temporel réside dans le fait qu'il s'appuie non sur des temps, mais plutôt sur des rapports au temps qui peuvent concerner toutes les catégories. Il y a donc des aoristes du passé, des aoristes du présent et des aoristes du futur.

5. Le plus-que-parfait : valeurs et équivalent dans la langue arabe

On sait bien que les verbes du français se conjuguent en tenant compte des modes et des temps. Nombreux sont-ils, les modes véhiculent chacun des valeurs à même de le distinguer par rapport aux autres. Toutefois, nous nous limitons dans le présent article au mode de l'indicatif, plus exactement au plus- que-parfait comme temps du passé. Nous aurons à justifier ici-bas les motifs de ce choix. En effet, l'indicatif comporte des temps fermés qui peuvent être envisagés séparément et qui se construisent à l'aide des auxiliaires

être et *avoir*. Ils s'expriment soit l'achèvement, c'est-à-dire le fait qu'une action est accomplie :

- Hier, j'**ai passé** la journée avec mes cousins ;
- Lorsqu'il eut fini son travail, le maître rangea son cartable et rentra chez lui.
soit l'antériorité par rapport aux temps simples :

- Quand sa mère **avait fini** de préparer les repas, il lui montrait ses devoirs et lui récitait ses leçons.

Exprimant une action accomplie, le plus-que-parfait est, par excellence, le temps de l'antériorité dans le passé. Il est le plus souvent en rapport avec l'imparfait, mais on le retrouve aussi en rapport avec d'autres temps du passé (passé composé, passé simple, autre plus que parfait), et parfois même avec le présent et le futur.

Dans le dernier exemple, le plus-que-parfait exprime l'antériorité par rapport à une action à l'imparfait. Lorsque deux actions achevées se succèdent au passé, on conjugue au plus que parfait celle qui se déroule en premier :

- Parce que la close **avait sonné**, le silence régna [régnait] ou [a régné].

Il peut être utilisé pour exprimer une hypothèse non réalisée dans une subordonnée de condition :

- Si j'**avais mieux** travaillé, j'aurais mieux réussi.

Entre l'action exprimée au plus-que-parfait et celle avec laquelle elle est en rapport, on note un intervalle du temps, ce qui distingue, dans un récit, le plus-que-parfait du passé antérieur. Ce dernier exprimant une antériorité immédiate.

Si la conjugaison des verbes du français est tributaire de modes et de temps. Il n'est pas de même pour l'arabe. Certains points de divergence méritent d'être soulignés. Notons d'abord que la langue arabe est une langue sémitique à racines. La *racine* est généralement composée de trois ou quatre consonnes qu'on nomme *radicale*. La conjugaison arabe, quant à elle, fait appel à un radical comportant l'ensemble des lettres du verbe, hors celles qui servent à la conjugaison à proprement parler et qu'on ajoute devant ou derrière ce radical.

L'arabe compte, par contre, deux formes de conjugaison : l'accompli et l'inaccompli, qui peuvent recouper les valeurs du présent, passé et futur. Par ailleurs, il faut noter que la conjugaison des verbes en arabe est centrée sur la manière dont se déroule l'action et non pas sur la temporalité. On parle donc d'aspects plutôt que de modes et de temps.

Pour mettre en évidence les particularités des systèmes temporels de l'arabe et du français, nous avons opté pour le plus- que-parfait. Ce temps a l'avantage d'être d'abord un temps composé et d'exprimer une action antérieure par rapport à une autre. Ainsi, il montre avec certitude la fin de l'action en utilisant la particule arabe قد comme l'illustre le verset coranique « قد أفلح المؤمنون ». L'antériorité par rapport à une action, quant à elle, peut être exprimée dans l'exemple « كنت قد أكلت ».

6. Protocole expérimental et résultats obtenus

Afin de déterminer l'impact du recours à une approche contrastive en cours de français, plus exactement dans l'acquisition du plus-que-parfait, nous avons effectué une expérience

auprès d'élèves de la 3^{ème} année moyenne dans la ville de Djelfa, plus exactement, au CEM Mégouas Belgacem, et ce durant le mois de Mars de l'an 2019.

6. 1. Le plus-que-parfait en 3^{ème} année moyenne

Le plus-que-parfait en tant que temps verbal est programmé dans la deuxième séquence du premier projet. Soulignons que ce temps ainsi que tous les points de grammaire et de conjugaison sont traités au sein de projets qui déboucheront sur des activités de productions écrite ou orale. Le projet 1 vise à réaliser un palmarès de fait divers pour le journal ou le blog de l'école. Dans la séquence 3, les élèves seront invités à rédiger un fait divers et à y insérer un témoignage. Parallèlement, on fixe comme objectifs l'utilisation des outils de langue suivants :

- La synonymie et l'antonymie ;
- Le discours direct et le discours indirect ;
- L'imparfait et le plus que parfait.

On voit bien que le plus que parfait est abordé non comme un temps isolé dont il s'agit de connaître uniquement la déclinaison, l'accent est plutôt mis sur sa valeur et sur sa concordance avec l'imparfait. Quant au passé composé, il est retenu dans la première séquence du même projet. Nous présentons dans la section suivante les fiches pédagogiques élaborées et exploitées préalablement à notre test d'expérience. Nous y insistons davantage sur l'antériorité à travers l'emploi du plus que parfait en corrélation avec le passé composé.

Les élèves ayant participé à notre expérience étaient répartis en deux groupes en nombre de 18 élèves chacun. Les élèves étaient sélectionnés sur la base de leurs résultats du français dans le 2^{ème} trimestre afin d'équilibrer leur niveau. Nous avons par la suite donné un cours sur le plus-que-parfait pour chaque groupe. Dans le premier cours destiné au groupe A, nous avons opté pour une démarche contrastive, c'est-à-dire en ayant recours à la langue arabe pour expliquer aux élèves la notion du plus-que-parfait. Il s'agissait de partir de l'équivalent de ce temps dans la langue arabe, puis de le présenter en français. Le deuxième cours donné au groupe B était exclusivement en français et n'abordait pas l'équivalent de ce temps dans la langue arabe.

Sur le plus motivationnel, nous avons constaté que les élèves du groupe A étaient plus attentifs et mieux engagés que ceux du groupe B. Ceci peut s'expliquer par l'utilisation de la langue arabe, langue familière chez les élèves.

6. 2. Fiches pédagogiques adoptées

Nous présentons dans cette sous-section les fiches pédagogiques des cours dispensés aux élèves des groupes A et B afin de permettre au lecteur de mieux saisir la démarche investie et mesure, par conséquent, les résultats obtenus via les activités proposées.

Groupe A (démarche contrastive)

Activité : Conjugaison

Objet : Plus-que-parfait de l'indicatif

كم زمن يوجد في اللغة العربية؟

الجواب المتوقع: ثلاثة

أنكرها

الجواب المتوقع: المضارع, الماضي و الأمر

هل استعمال زمني واحد للمضارع؟

الجواب: لا

إذا عندما نعبر عن بعض الأزمنة في اللغة العربية فإننا نستعمل الحروف مثل «سوف» و «س» اللتان تدخلان على الفعل المضارع للتعبير عن الاستقبال، و «قد» التي تدخل على الفعل الماضي. كيف تعبر عن الوضعية التالية باستعمال «قد»؟
طلب أحمد من سامي أن يحضر له كراس. فأحضره في الغد
الجواب: أحضر سامي الكراس الذي كان أحمد قد طلبه منه
حسنًا نلاحظ أننا استعملنا «كان» مع «قد» لكي نعبر عن زمن طلب الكرسي الذي وقع قبل حادثة أخرى وهي إحضار الكرسي
كيف يمكن أن نعبر عن نفس هذه الوضعية المتوصل إليها في اللغة الفرنسية؟
الجواب المتوقع: استعمال أحد أزمنة الماضي «imparfait» ou «Passé composé»
لتعبير عن هذا الزمن باللغة الفرنسية نستعمل خاصية التركيب:
Ahmed a apporté le cahier que Sami lui avait demandé.
أنظر إلى الفعل «avait demandé»، هل تعرف الزمن؟
الأجوبة سوف تكون مختلطة بين الماضي الناقص imparfait و الماضي المركب passé composé
هذا الزمن يسمى الماضي الأكمل plus que parfait ويستعمل للتعبير عن فعل يقع قبل فعل آخر طلب الكراس يأتي حتما قبل طلب إحضاره. هذا مركب من جزئين : المساعد «avoir» مصرف في imparfait و الفعل المشارك participe

Groupe B

Activité : Conjugaison

Objet : Plus-que-parfait de l'indicatif

Eveil de l'intérêt : Observez les phrases notées sur le tableau

- Ahmed a apporté le cahier que Sami lui avait demandé.

- Le coureur qui a gagné la course avait fait beaucoup d'efforts.

Dans ces deux exemples, à quels temps les verbes écrits en vert sont-ils conjugués ?

Réponse attendue : passé composé

A quel temps les verbes écrits en rouge sont-ils conjugués ?

Réponse attendue : imparfait

Comment ce verbe est-il formé ?

Réponse attendue : avoir à l'imparfait + participe passé du verbe conjugué

Est-il un temps simple ou un temps composé ?

Réponse attendue : temps composé puisqu'il y a un auxiliaire conjugué avec un participe passé

Il ne s'agit donc pas de l'imparfait car ce temps est simple, comme on l'a déjà vu.

Il s'agit de quel temps alors ?

Silence

Le plus-que-parfait

Revenons aux exemples du départ. Laquelle des actions est arrivée la première : vert ou rouge ?

Réponse attendue : Rouge

Le plus que parfait exprime donc une action du passé qui arrive la première.

6. 3. Le test et correction

Pour vérifier si les élèves ont bien assimilé la notion du plus- que-parfait, nous avons élaboré un test composé de trois activités. Chaque activité vise à vérifier un des aspects abordés au cours :

a. Reconnaissance des verbes conjugués au plus que parfait ;

b. Conjugaison des verbes au plus que parfait ;

c. Concordances des temps : imparfait, plus que parfait et passé composé.

Les élèves sont appelés dans la première activité à repérer les phrases comportant des verbes conjugués au plus-que-parfait. Quant à la deuxième activité, il s'agira de conjuguer au plus que parfait des verbes mis à l'infinitif en employant l'auxiliaire qui convient. La dernière activité porte sur la concordance des temps (imparfait, plus-que-parfait et passé composé) dans un fait divers. Les élèves devront conjuguer au temps qui convient les verbes entre parenthèses tout en faisant attention à l'accord. Pour la commodité de la lecture, nous mettons en annexe le test soumis et nous contentons de présenter dans cette section les résultats obtenus.

Le test, à durée d'une heure et demie, a été soumis trois jours après le cours pour donner aux 36 élèves retenus dans l'expérience. Nous leur avons ainsi laissé le temps de revoir la notion ainsi que les exemples expliqués dans la fiche. Les deux groupes ont passé le test dans deux salles séparées et surveillées par des collègues de ladite école. Nous avons donné des instructions aux surveillants de nous fournir aux élèves aucune forme d'explication ou d'orientation afin de ne pas biaiser l'évaluation. L'objectif est de comparer les résultats des deux groupes, le premier ayant bénéficié du recours à la langue arabe dans la leçon dédiée au plus-que-parfait, et ce par l'explication de l'équivalent du temps en question dans la langue maternelle des élèves. Le second groupe a suivi cette même leçon sans le recours à la langue arabe.

Après correction, voici les résultats obtenus sur la base de la note 20 :

Groupe A (démarche contrastive)		
Variable de la note / 20	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 5	1	5.5
Entre 5 et 9	3	16.6
Entre 10 et 14	4	22.2
Entre 15 et 19	7	38.8
20	3	16.6
Total	18	100

Tableau 2. Résultats des élèves du groupe A

Groupe B		
Variable de la note / 20	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 5	3	16.6
Entre 5 et 9	8	44.4
Entre 10 et 14	4	22.2
Entre 15 et 19	2	11.1
20	1	5.5
Total	18	100

Tableau 3. Résultats des élèves du groupe B

Les deux tableaux ci-dessus montrent les résultats obtenus par les élèves sur la base des variables retenus, nombre d'élèves et pourcentage. Afin de mieux lire ces données, nous les présentons en graphiques :

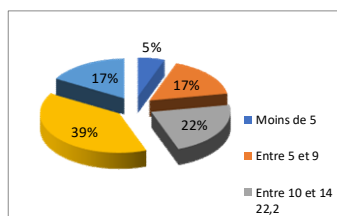


Figure 1. Résultats des élèves du groupe A

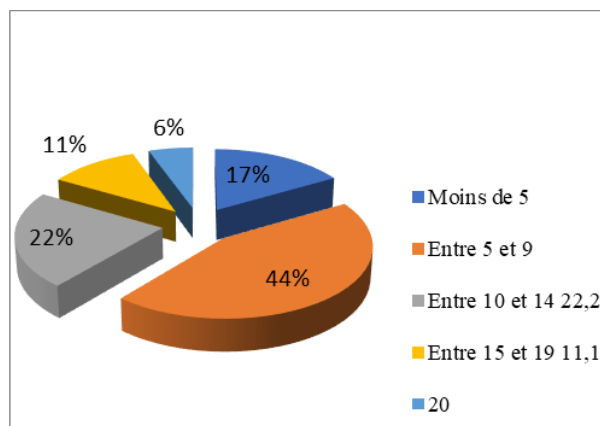


Figure 2. Résultats des élèves du groupe B

Globalement, nous constatons des résultats nettement meilleurs obtenus par le groupe A par rapport à ceux relevés chez le groupe B. D'abord, le nombre des étudiants ayant eu la moyenne 10 dans le test est du taux de 76% dans chez les élèves du groupe A. Le groupe B ayant accusé un taux de 38%. Par ailleurs, on compte 3 élèves qui ont eu moins de 5 dans le groupe par rapport au groupe A qui ne compte qu'un seul. Nous considérons comme de très bonnes notes celles qui varient entre 15 et 19/20, nous en relevons 7 dans le groupe A et uniquement 2 dans le groupe B. L'excellente note de 20 est attribuée à trois élèves dans le groupe A et uniquement un seul dans le groupe B.

Nous pouvons avoir une lecture plus informatrice si on s'attache à l'examen des résultats par activité. Nous rappelons que dans le premier exercice, noté sur 3 points, les élèves devaient mettre une croix devant chaque phrase contenant un verbe au plus-que-parfait. Ici, et d'un point de vue purement contrastif, le recours à la langue maternelle n'aurait pas d'effets, puisque les deux systèmes linguistiques en question, en l'occurrence, le français et l'arabe, ne présente pas de similitudes sur le plan formel. La deuxième activité, notée sur 5 points, quant à elle, exigeait de conjuguer au plus-que-parfait des formes verbales mises à l'infinitif. Nous visons à y vérifier la capacité des élèves à former ce temps en conjuguant à l'imparfait d'un auxiliaire et en traduisant à la forme du participe passé le verbe mis entre parenthèse. Bien que cette activité se situe à un degré nettement plus élevé que la première, nous nous n'attendons pas à une forme de transfert qu'il soit positif ou négatif.

La troisième activité est axée davantage sur le caractère d'antériorité que revêt le temps concerné par cette recherche. Il s'agit d'un travail sur la concordance des temps (imparfait, plus- que-parfait, passé composé). A cette activité, nous avons réservé 12 points

afin de pouvoir mesurer sur le plan de l'évaluation l'impact du recours à la langue arabe dans ce genre de situations. Le fait divers proposé porte sur un enfant de 8 ans qui a remis l'argent qu'il gardait dans sa tirelire à une association caritative suite à l'appel désespéré d'un malade ayant besoin de soins. Les tableaux suivants présentent les résultats par activité. Sont calculées uniquement les notes complètes pour chaque exercice :

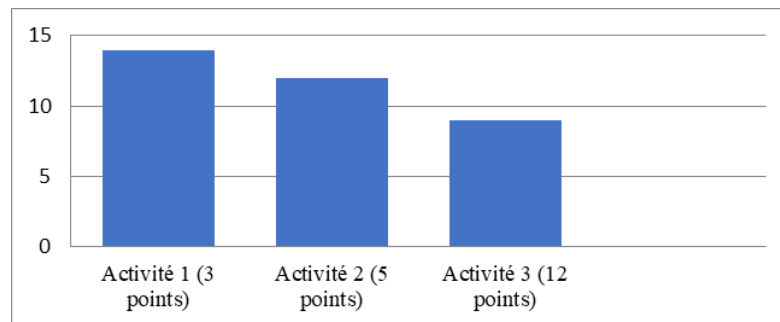


Figure 3. Résultats par activité (groupe A)

L'histogramme ci-dessus laisse constater le nombre élevé d'apprenants ayant répondu correctement à l'activité 3, c'est-à-dire ayant obtenu la note de 12. Sur 18, 9 élèves sont donc parvenus à choisir le temps qui convient, l'auxiliaire adéquat et à conjuguer correctement le verbe concerné.

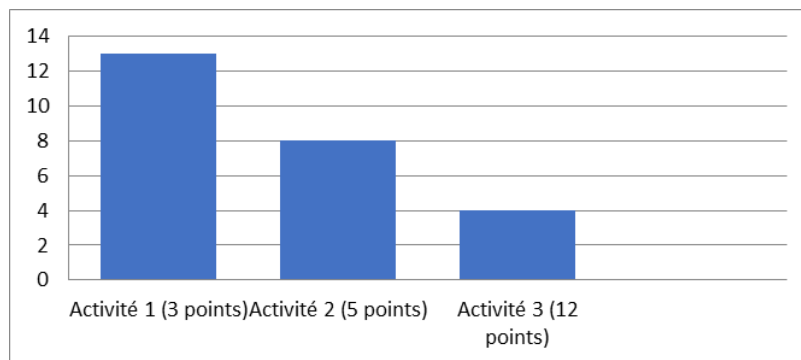


Figure 4. Résultats par activité (groupe B)

Ce groupe affiche nettement des résultats plus bas quant à l'activité 3. Uniquement 4 élèves sur 18 ont pu y répondre correctement. Les deux premières activités laissent remarquer un équilibre approximatif dans le nombre des élèves ayant donné des réponses correctes.

Quoique quantitative, la correction du test et la confrontation des résultats corroborent notre hypothèse du départ selon laquelle le recours à la langue arabe dans la classe du français pourrait appuyer positivement le processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, il faut réfléchir sur la manière dont il faut tenir compte de cette langue, sur la place et le rôle à lui assigner, ainsi que la démarche qu'il faut investir. Nous sommes donc parfaitement favorables pour la ressuscitation de la démarche contrastive en classe de langue à ceci près qu'elle soit préalablement réfléchie.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que l'adoption d'une démarche contrastive pourrait être un moyen efficace pour combler les lacunes des élèves et renforcer l'armature de l'enseignant en termes de stratégies d'enseignement. La motivation et la satisfaction des élèves suite à la présentation de l'équivalent dans leur langue maternelle (ou source) sont un point non négligeable à compter en faveur de la démarche défendue dans le présent article.

Références bibliographiques

Arroyo, E., 2008, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement » , *Cahiers de l'APLIUT*, Vol.XXVII, N°1 <https://doi.org/10.4000/apliut.1562> (consulté 19 avril 2020)
 Bergström, A., 1995, *The expression of past temporal reference by English-Speakers of French*. Phd Thesis, The pennsylvania State University.
 Besse, H., & Porquier, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif
 Bogle, D., 2014, « La place de la traduction en classe de langues: apprentissage de langues ou formation de traducteur professionnels? », *Le français à l'université*, 19-04 <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1920> (consulté le 16 mai 2020)
 Castelloti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
 Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
 Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette
 Fournier, J-M, 2013, *Histoire des théories du temps dans les grammaires françaises*, ENS Editions
 Howard, M. 2005, « The emergence and use of the plus-que-parfait in advanced french interlanguage », *Multidisciplinary approaches*, p. 63-85.
 Lopriore, L. 2006, « A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », *Etude de linguistique appliquée*, 141, p.85-94 <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm#> (consulté le 16 mai 2020)
 Widdowson , H-G., 1994, «The ownership of English» . *Tesol Quartelry*, 31, p.377-389.
 Zhang, X., 2020, «The acquisition of plus-que-parfait in French by Chinese learners in French L2 and L3» *Exling*, p.121-124 [DOI: 10.36505/ExLing-2017/08/0031/000333ch](https://doi.org/10.36505/ExLing-2017/08/0031/000333ch) » (consulté le 20 juin 2020)

Djelloul **HABOUL** est docteur en didactique des langues étrangères, maître de conférences au département des langues de l'université de Djelfa (Algérie). Ses recherches portent sur l'analyse des erreurs, et plus récemment elles s'orientent vers l'autonomie de l'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie à distance.

Rachid **BOUZIDI** est titulaire d'un master en sciences du langage de l'université de Djelfa. Il est actuellement enseignant de français au collège.

Annexe : test soumis

Exercice 1. Dans le tableau suivant, mets une croix devant la phrase comportant un verbe conjugué au plus-que-parfait :

Hier, j'avais des exercices à faire	<input type="checkbox"/>
Ce joueur a marqué le meilleur but de la saison	<input type="checkbox"/>
L'enseignant a effacé le cours qu'il avait écrit	<input type="checkbox"/>

Tableau 3. Exercice 1

Exercice 2. Conjugue au plus-que-parfait les verbes entre parenthèses dans les phrases suivantes :

- a.** Les pommes (tomber) dans l'herbe ;

- b.** Sa mère (parler) le français dans sa jeunesse et elle le parlait encore très bien ;
- c.** J' (chercher) la solution à ton problème, mais sans succès ;
- d.** Avec Sami, nous (arriver) à l'heure ;
- e.** Vous nous (commander) ce tissu il y a un mois ; nous l'avons enfin reçu.

Exercice 3. Mets les verbes entre parenthèse au temps qui convient (imparfait, plus-que-parfait ou passé composé) (faits attention à l'accord)

Un garçon de 8 ans (**se présenter**) en compagnie de sa maman au siège de l'association pour y casser sa tirelire d'argent et ramasser toutes les pièces de monnaie qu'il (**mettre**) de côté. Les responsables de l'association (**être**) émus aux larmes. La maman nous(**confier**) que son enfant.....(**décider**) d'aider un malade dès qu'il.....(**entendre**) son appel à la Radio.