Revue Multilinguales **Volume : 14 / N° : 01 (2026), pp. 497-525**

Reçu le 24/07/2025 Accepté le 29/09/2025 Publié le 30/06/2026

LIRE MADAME BOVARY EN CONTEXTE PLURILINGUE : UNE EXPÉRIMENTATION SUR L'USAGE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS UNE CLASSE DE LICENCE FLE À L'UNIVERSITÉ DE LAGHOUAT

READING MADAME BOVARY IN A MULTILINGUAL CONTEXT: AN EXPERIMENT ON THE USE OF THE MOTHER TONGUE IN A FLE BACHELOR'S CLASS AT THE UNIVERSITY OF LAGHOUAT

Yamina Nadia MAHI
Université de Laghouat, Algérie
yn.mahi@lagh-uinv.dz

Résumé

Cette étude examine l'intégration des langues maternelles (arabe et tamazight) dans l'enseignement de la littérature française à des étudiants algériens en licence de FLE. Le contexte plurilingue algérien soulève des questions sur l'impact de ces langues : facilitent-elles ou entravent-elles l'apprentissage du français ? Une expérimentation menée à l'université de Laghouat autour de Madame Bovary montre qu'un usage stratégique des langues maternelles peut améliorer la compréhension des textes, renforcer les liens interculturels et accroître la confiance des étudiants. Cette approche favorise également le développement des compétences interlinguistiques et interculturelles. Les données recueillies par questionnaires, observations, entretiens et analyses de productions écrites révèlent un engagement plus important des apprenants ainsi

qu'une meilleure capacité d'expression critique. L'étude préconise une intégration raisonnée des langues maternelles comme outil didactique complémentaire, tout en soulignant la nécessité de former les enseignants à considérer le plurilinguisme comme une ressource pédagogique et culturelle au service de la compréhension littéraire.

Mots-clés : plurilinguisme, roman-classique, langue maternelle, didactique, compréhension littéraire

Abstract

This study examines the integration of mother tongues (Arabic and Tamazight) into the teaching of French literature to Algerian undergraduate students in French as a Foreign Language (FFL). The multilingual Algerian context raises important questions about the impact of these languages: do they facilitate or hinder the learning of French? An experiment conducted at the University of Laghouat based on Gustave Flaubert's Madame Bovary shows that the strategic use of mother tongues can improve text comprehension, strengthen intercultural connections, and increase students' confidence. This approach also promotes the development of interlinguistic and intercultural skills. Data collected through questionnaires, classroom observations, interviews, and analyses of written productions reveal greater student engagement and improved critical expression. The study advocates a balanced integration of mother tongues as a complementary teaching tool while emphasizing the need to train teachers to view multilingualism

not as an obstacle, but as a pedagogical and cultural resource that supports literary comprehension.

Keywords: plurilingualism, classical novel, mother tongue, didactics, literary comprehension

Dans le contexte des dynamiques linguistiques contemporaines, le plurilinguisme s'impose comme une réalité incontournable, appelant un renouvellement des approches didactiques en langues et cultures étrangères. Cette actualité pédagogique invite à une réflexion approfondie sur les pratiques d'enseignement (Candelier, 2008). La présente étude s'intéresse à l'intégration des langues maternelles, l'arabe et le tamazight, dans l'enseignement de la littérature française auprès des étudiants algériens inscrits en licence de français langue étrangère (FLE). Le contexte algérien, marqué par la coexistence de ces langues nationales avec l'anglais et le français comme langues d'enseignement universitaire, confère à l'usage des langues vernaculaires une dimension à la fois didactique et idéologique, nécessitant une analyse nuancée.

L'intérêt de cette recherche réside dans l'exploration des interactions entre ces langues et leur impact sur l'accès au patrimoine littéraire francophone. La problématique centrale interroge ainsi le rôle des langues maternelles dans l'analyse des œuvres littéraires françaises : constituent-elles un levier d'émancipation cognitive facilitant l'accès aux subtilités textuelles, ou un frein à l'acquisition autonome de la langue

cible ? Ce questionnement est d'autant plus pertinent face à l'hétérogénéité des compétences en français et aux difficultés rencontrées devant certains textes canoniques. L'hypothèse d'un usage stratégique et contrôlé des langues maternelles apparaît alors comme une piste prometteuse pour améliorer la compréhension, renforcer les passerelles interculturelles et soutenir la confiance des apprenants.

Pour répondre à cette problématique, une expérimentation a été menée à l'université de Laghouat à partir du roman Madame Bovary de Gustave Flaubert. Elle repose sur une méthodologie mixte combinant questionnaires, observation de classe, entretiens et analyses de productions écrites. Les résultats indiquent que l'usage maîtrisé de la langue maternelle favorise la compréhension, l'engagement et la capacité d'expression critique des étudiants. Toutefois, cette démarche comporte des limites, notamment le risque de dépendance linguistique, les interférences entre langues et une possible altération de l'accès direct à la dimension esthétique du texte littéraire.

En définitive, cette recherche plaide pour une intégration réfléchie et limitée des langues maternelles, non comme substitut, mais comme outil didactique complémentaire. Elle ouvre enfin la voie à des propositions de didactisation visant à optimiser les pratiques, en soulignant la nécessité de former les enseignants à envisager le plurilinguisme non comme un obstacle, mais comme une ressource pédagogique et culturelle au service de la compréhension littéraire.

1. MADAME BOVARY FACE AU PLURILINGUISME ALGÉRIEN : TENSIONS ET POSSIBILITÉS

1.1. Une œuvre classique, un défi contemporain

L'étude de Madame Bovary de Gustave Flaubert en contexte FLE en Algérie constitue un objet particulièrement pertinent. Ce roman canonique, marqué par une forte complexité stylistique et psychologique, reste difficile d'accès pour les apprenants, notamment en raison du style indirect libre, qui brouille les frontières entre narration et discours des personnages (Riquois, 2013).

Le personnage d'Emma Bovary, incarnant la tension entre idéalisme romantique et réalité provinciale, exige une lecture interprétative dépassant le sens littéral et mobilisant les implicites (Philippot, 2006). Dans le contexte algérien, où les apprenants mobilisent l'arabe et le tamazight dans leur rapport au monde, cette œuvre constitue un défi didactique majeur. Dès lors, la didactique du FLE est amenée à intégrer des approches plurilingues afin de faciliter l'accès au texte et d'enrichir sa compréhension (Candelier, 2021).

1.2. Le recours à la langue maternelle en contexte FLE

Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, notamment en FLE, a été largement étudié. Les travaux de Jim Cummins ont mis en évidence le principe d'interdépendance linguistique, selon lequel les compétences développées en langue maternelle sont transférables et soutiennent l'apprentissage de la langue cible :

La mise en relief de la langue maternelle à l'école ; contribue, à la fois, au développement de la langue maternelle, et au développement des compétences des enfants dans la majorité des écoles. (Cummins, 2002 : 218)

Dans le même sillage, Ofelia García et Li Wei ont développé le concept de translanguaging, qui se définit comme :

L'écoute ou la lecture d'une leçon, d'un passage d'un livre ou d'une partie du travail dans une langue et le développement du travail (c'est-à-dire par la discussion, l'écriture d'un passage, en complétant une fiche de travail, en menant une expérience) dans l'autre langue. En clair, l'input et l'output sont de façon délibérée dans une langue différente, et cela varie systématiquement. Ainsi le « translanguaging » est un terme plus spécifique que le terme général « utilisation concurrente de deux langues ». Dans le « translanguaging », l'input (lecture ou écoute) tend à être dans une langue, et l'output (parole ou écriture) dans l'autre langue. (García& Wei, 2014)

Ofelia García analyse le concept de translanguaging en lien avec les recherches empiriques menées auprès de programmes pour bilingues émergents aux États-Unis ainsi qu'avec les approches bi-plurilingues développées en Europe. García et ses collaborateurs mettent en évidence la flexibilité et la fluidité des pratiques langagières des locuteurs bilingues, ce qui les conduit à remettre en question la notion d'alternance codique et à proposer une reconceptualisation du translanguaging. Dans cette perspective, García et Li Wei en donnent une définition dans leur ouvrage commun :

Le translanguaging est une approche de l'utilisation de la langue, du bilinguisme et de l'éducation des bilingues qui considère les pratiques langagières des bilingues non pas en tant que deux systèmes linguistiques, comme c'est généralement le cas, mais comme un répertoire linguistique avec des caractéristiques qui ont été construites socialement comme appartenant à deux langues distinctes. (García / Li Wei, 2014)

Ainsi, Ofelia García souligne que les locuteurs plurilingues mobilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique pour comprendre, s'exprimer et produire du sens, dépassant une vision cloisonnée des langues. En opposition à l'approche traditionnelle de l'alternance codique, qui considère le passage entre langues comme un phénomène de surface, le translanguaging, théorisé par García et Li Wei, propose une approche plus dynamique et intégrée, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 Translanguaging et Alternance codique : Principales différences

Critère de comparaison	**Alternance codique (Code-Switching)**	**Translanguaging**
Vision du bilinguisme	Langues perçues comme systèmes distincts ; le locuteur mobilise deux « silos » linguistiques de manière séquentielle.	Langues intégrées dans un répertoire unique ; le locuteur mobilise l'ensemble de ses ressources sans séparation stricte.
Nature du phénomène	Passage d'un code à un autre ; phénomène de surface entre deux systèmes linguistiques.	Processus cognitif et social mobilisant l'ensemble du répertoire pour construire du sens.
Objectif de l'utilisation	Combler un manque lexical ou répondre à un besoin communicationnel	Optimiser compréhension et production par mobilisation globale

	immédiat.	des ressources linguistiques.
Dynamique pédagogique	Souvent perçu comme une interférence à limiter en classe.	Ressource pédagogique favorisant la construction du sens et l'apprentissage.
Focus	Produit : alternance observable entre langues.	Processus : mobilisation intégrée du répertoire plurilingue.

De ce fait, contrairement à l'alternance codique, limitée à un simple passage entre deux langues, le translanguaging propose une vision plus intégrée du répertoire plurilingue, conçu comme un système unique plutôt qu'une addition de langues séparées. Il met en évidence la mobilisation globale des ressources linguistiques des locuteurs pour produire du sens de manière fluide et cohérente. Cette approche marque ainsi un changement de paradigme, passant d'une conception binaire du bilinguisme à une vision plus holistique et dynamique de l'usage des langues.

De son côté, Candelier a contribué à la promotion de l'éveil aux langues en valorisant les répertoires plurilingues des apprenants comme base pour développer la conscience linguistique et interculturelle :

La didactique intégrée des langues […] vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire […]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à

une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère, (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Candelier, 2023 : 16)

Ainsi, l'approche de Christian Candelier sur l'éveil aux langues transforme la diversité linguistique des apprenants en levier d'apprentissage. Le multilinguisme n'est plus perçu comme un obstacle, mais comme un atout pour développer la conscience linguistique et interculturelle. Cette vision s'inscrit dans la didactique intégrée des langues, qui favorise les liens entre les systèmes linguistiques. L'apprentissage s'appuie alors sur les langues déjà connues, notamment la langue maternelle, afin de faciliter l'acquisition de nouvelles langues et de créer un processus cumulatif où chaque langue renforce les autres. Cette approche présente plusieurs bénéfices : elle rend l'apprentissage plus efficace, soutient la motivation des apprenants et favorise la comparaison interculturelle.

Ces cadres théoriques convergents montrent que la langue maternelle constitue davantage une ressource cognitive et affective qu'un obstacle, facilitant la construction du sens et l'accès à des notions complexes en langue seconde. Toutefois, dans le contexte algérien, où l'arabe dialectal et le tamazight dominent les pratiques linguistiques, cette richesse reste encore sous-exploitée dans l'enseignement de la littérature en FLE.

La persistance d'une approche monolingue, héritée de conceptions traditionnelles de l'enseignement des langues étrangères, tend à marginaliser la langue maternelle, souvent perçue comme source d'interférences plutôt que comme levier pédagogique (Fleuret, 2021). Ce paradoxe limite la capacité des

apprenants à établir des passerelles entre leurs acquis et les exigences des textes littéraires en français, d'où la nécessité de repenser l'intégration du répertoire plurilingue pour renforcer la compréhension et l'engagement en lecture littéraire.

1.3. Contexte Laghouati

Le parcours linguistique des étudiants en licence de FLE en Algérie se caractérise par une rupture importante : une scolarité principalement en arabe jusqu'au secondaire, suivie d'une immersion universitaire en français. Cette transition rapide les confronte à des textes littéraires complexes, souvent sans préparation spécifique à la lecture littéraire et avec des compétences en français encore en développement.

À l'université de Laghouat, où la majorité des étudiants sont arabophones et souvent bilingues arabe-amazigh, l'enseignement de la littérature française reste dominé par une approche centrée sur la langue cible, au détriment de la mobilisation des langues premières. Cette situation conduit à interroger l'apport potentiel du capital plurilingue des étudiants, encore sous-exploité, dans l'amélioration de la compréhension et de l'analyse des textes littéraires, afin de réduire l'écart entre leurs acquis linguistiques et les exigences de la lecture en français.

2. EXPÉRIMENTATION AUTOUR DE MADAME BOVARY

Notre étude vise à évaluer l'impact de l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement de Madame Bovary auprès d'étudiants de licence FLE à l'université de Laghouat. Elle repose sur une expérimentation comparative entre deux dispositifs

pédagogiques : l'un intégrant l'arabe et le tamazight, l'autre exclusivement en français. L'objectif est d'analyser dans quelle mesure le recours à la langue maternelle influence la compréhension, l'engagement et le développement des compétences des apprenants.

Nous adoptons une méthodologie mixte, combinant approches qualitatives et quantitatives, dans le cadre d'un protocole expérimental structuré allant de la conception des dispositifs à l'analyse des données.

2.1. Protocole d'expérimentation

L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes d'étudiants en licence FLE à l'université de Laghouat, considérés comme comparables en niveau de français. L'échantillon comprend 30 étudiants de première année, répartis équitablement entre locuteurs de l'arabe algérien et du tamazight (15 chacun), avec un niveau estimé entre B1 et B2 selon le CECRL.

2.2. Groupes d'étude

1) Groupe expérimental (GE) : ce groupe a bénéficié d'une activité pédagogique intégrant l'arabe et le tamazight comme langues de médiation et de réflexion.

2) Groupe témoin (GT) : ce groupe a suivi la même activité, dispensée exclusivement en français.

2.3. Déroulement de l'expérimentation

Les deux groupes ont travaillé sur une activité commune centrée sur Madame Bovary, intitulée « De Yonville à Laghouat : échos et réflexions sur les destins féminins ».

2.3.1. Groupe expérimental (GE) – médiation plurilingue

Objectif général : faciliter la compréhension de Madame Bovary en mobilisant l'arabe et le tamazight comme langues de médiation et de réflexion, afin de relier le texte au vécu plurilingue des étudiants.

- Niveau : L1 FLE — Durée : 2 séances de 90 min

Phase 1 : Introduction et exploration des thèmes (séance 1)

Matériel : extraits du roman, supports numériques, dictionnaires (unilingues et bilingues français-arabe /français-tamazight), tableau.

Brainstorming (15 min) : en groupes (3–4), relevé d'expressions sur : rôle des femmes dans la société, mariages (arrangés ou traditionnels), ennui et le désir d'évasion, les conventions sociales et la liberté individuelle.

- Médiation libre en arabe/tamazight/français ; l'enseignant relève les mots-clés.
- Mise en commun et synthèse au tableau avec équivalents ou nuances en langues maternelles.

2) Présentation du roman (30 min) : contexte (XIXe siècle, statut des femmes, romantisme vs. réalisme) et personnages, centrés sur Emma Bovary.

- L'explication de notions littéraires complexes peut s'appuyer sur les langues maternelles (arabe et tamazight) ainsi que sur le recours à des analogies culturelles. Dans ce cadre, l'enseignant peut proposer des équivalents ou des reformulations brèves en arabe ou en tamazight, ou encore solliciter les étudiants afin qu'ils produisent eux-mêmes des traductions ou des rapprochements conceptuels. À titre d'exemple, des notions telles que le « mariage de raison » (**زواج مصلحة** / ⵜⴰⵖⵍⴰⵎⵜ ⵏ ⵜⵙⴰⵏⵜ) ou « l'ennui provincial » (**الضجر الريفي** / ⵜⴰⵍⵍⵓⵣⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⵙⵓⵜ) peuvent être mises en relation avec des réalités socioculturelles familières aux apprenants, afin de faciliter leur compréhension tout en favorisant une lecture interprétative plus contextualisée des œuvres littéraires.

Lecture et réflexion (45 min) : lecture d'un extrait clé (ennui/désir d'évasion), puis discussion en groupes sur émotions et motivations.

- Échanges possibles dans les trois langues :

Activité : sélectionner un extrait significatif du roman, notamment un passage illustrant le début de l'ennui d'Emma ou son désir d'évasion, par exemple une scène décrivant son désœuvrement à Yonville ou ses lectures romantiques.

Déroulement

- Lecture individuelle et silencieuse de l'extrait en langue française.
- Travail en petits groupes, au cours duquel les étudiants sont invités à échanger autour du texte :

- Que ressent Emma ? (**ماذا تشعر إيما؟** / ⵎⴰⵎⴰ ⵜⵙⵙⵏⵜ ⵖⵎⵎⴰ؟)
- Pourquoi est-elle malheureuse ? (**لماذا هي تعيسة؟ / ما الذي يجعلها غير سعيدة؟**)
- Peut-on comprendre ses motivations ? (/ **هل يمكن فهم دوافعها؟ كيف يمكن تفسير تصرفاتها؟**)

Consigne explicite : les étudiants sont autorisés à mobiliser la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise (français, arabe ou tamazight) afin de favoriser l'expression des idées, l'argumentation et la compréhension fine du texte littéraire.

- Mise en commun en français avec reformulation guidée par l'enseignant.

Phase 2 : Parallèles et création interculturelle (séance 2)

Matériel : extrait du roman, documents sur Laghouat, supports créatifs.

Lecture et recontextualisation (30 min) : reprise de l'extrait clé étudié lors de la séance précédente ou exploration d'un nouvel extrait mettant en évidence les tentatives d'évasion d'Emma, notamment à travers des scènes telles que sa participation à un bal ou ses rêveries concernant Paris.

- Discussion guidée : Les étudiants sont amenés à analyser et à interpréter le texte à partir des questions suivantes :

- Comment Emma cherche-t-elle à s'extraire de son quotidien ? (**كيف تحاول إيما الهروب من روتينها؟** / ⵛⴰⵛⵔ ⵜⴰⵏⵏⴰ ⴻⵛⴰ ⵙⵛⴰⵔⵔⴰⵍ ⵍⵍⵙ؟)

- Quelles sont les limites ou les échecs de ses tentatives d'évasion ? (**ما حدود محاولاتها؟ / ما الذي يعيق تحقق رغباتها؟**/ ⵏ ⴰⵔ ⴻ ⵏ ⵜⴻⵎⴻⵙⴰ ⵍ ⵢⵖⵃⵃⵖⵏⵖⵍ-ⴻⵙ؟/ ⵏ ⴰⵔ ⴻ ⵜⵜ-ⵢⵖⵣⴰⵙⴰⵖⵍ ⵏⵖⵣ ⵙⵙⵖⵎⵔⵖⵛ ⵍ ⵎⵖⴰⵢⴻ-ⵙ؟)

- Mise en perspective locale : si Emma vivait à Laghouat aujourd'hui ou il y a un siècle, quelles formes d'évasion ou d'expression de l'ennui pourrait-elle envisager ? (**إذا كانت إيما تعيش في الأغواط اليوم أو قبل مئة عام، ما الخيارات المتاحة أمامها للتعبير عن مللها أو رغبتها في الهروب؟** / ⵛⴰⵍ ⵜⴻⵙⵙⵖⵢⴰⵍ ⴰⵏ ⵜⴰⵃⴰ ⵃ ⵎⴰⵢⵡⴰⴱ؟)

- Exemples de pistes de réflexion : Les mariages traditionnels, la condition des femmes au foyer, ainsi que la tension entre aspirations individuelles et attentes familiales ou sociales peuvent être mobilisés comme axes d'analyse et de discussion.

Atelier créatif : « L'autre Emma » (60 min) : en groupes, production au choix :

a) Scénario alternatif (Emma à Laghouat) : écrire un court paragraphe (5-7 lignes en français) décrivant une scène où Emma, si elle vivait à Laghouat (aujourd'hui ou dans le passé),

tenterait de s'évader ou d'exprimer son mal-être. Ils peuvent imaginer un personnage local (femme âgée, sœur, amie) avec qui elle discuterait de ses problèmes.

b) Lettre imaginaire : rédiger une courte lettre (en français) d'Emma à une amie (réelle ou imaginaire) à Laghouat, où elle décrit ses sentiments et son quotidien, et la compare (implicitement ou explicitement) à ce qu'elle imagine de la vie à Laghouat.

c) Dialogue intergénérationnel : écrire un mini-dialogue (en français) entre Emma Bovary et une femme âgée de Laghouat (dont les répliques pourraient inclure des expressions arabes ou tamazight traduites ou expliquées par une note de bas de page), discutant de leurs visions du mariage, de l'amour ou de la liberté.

- Phase de brouillon possible en arabe/tamazight.
- Production finale en français avec appui de l'enseignant.

Discussion finale : comparaison des destins féminins, apport des langues maternelles, rôle de la littérature dans la compréhension interculturelle.

Évaluation : participation, qualité de la production écrite, pertinence des liens texte/contexte.

2.3.2. Groupe témoin (GT) – dispositif monolingue (100 % français)

Objectif général : développer compréhension et réflexion interculturelle à partir de *Madame Bovary* en français uniquement.

Niveau : L1 FLE — **Durée :** 2 séances de 90 min

- Phase 1 : Introduction et exploration des thèmes (séance 1)

Brainstorming (15 min) : mots en français sur femmes, mariage, ennui, liberté.

- Consigne : usage exclusif du français.
- Mise en commun et précision lexicale guidée par l'enseignant.

Présentation du roman (30 min) : contexte et personnages.

- Explication des concepts (bourgeoisie, conventions sociales, ennui).

Lecture et analyse (45 min) : extrait clé, discussion en groupes sur émotions et motivations d'Emma.

- Discussion et production exclusivement en français.
- Aide linguistique de l'enseignant.

- Phase 2 : Parallèles et création interculturelle (séance 2)

Lecture et recontextualisation (30 min) : analyse d'un extrait sur l'évasion d'Emma.

- Discussion guidée en français sur limites et stratégies d'évasion, comparaison avec Laghouat.

Atelier créatif « L'autre Emma » (60 min) : production en français (scénario, lettre ou dialogue).

- Toutes les étapes en français (brainstorming, brouillon, rédaction).

Discussion finale : comparaison des contextes, apports de la lecture, réflexion interculturelle.

Évaluation : participation, qualité linguistique, pertinence des analyses.

2.4. Limites méthodologiques

- Taille réduite de l'échantillon (30 étudiants).
- Hétérogénéité linguistique des groupes (arabophones et amazighophones).
- Influence possible de l'enseignant sur l'usage spontané des langues maternelles.
- Résultats difficilement généralisables sans validation interuniversitaire.

2.5. Résultats de l'expérimentation

L'analyse repose sur une approche mixte :

- **Quantitative :** tests de positionnement, productions écrites évaluées anonymement, questionnaires pré/post-test et observations de classe.
- **Qualitative :** entretiens semi-directifs avec étudiants et enseignants, ainsi qu'analyse des productions écrites.

2.5.1. Résultats quantitatifs

2.5.1.1. Groupe expérimental

L'intégration de l'arabe et du tamazight a amélioré la compréhension, l'engagement et la confiance des étudiants.

a) Compréhension des thèmes

Compréhension des motivations d'Emma :

- Arabophones : 35 % → 85 %
- Amazighophones : 30 % → 80 %

Capacité à établir des parallèles avec Laghouat :

- Arabophones : 25 % → 75 %
- Amazighophones : 20 % → 70 %

Étudiants jugeant la médiation linguistique très utile :

- Arabophones : 90 %
- Amazighophones : 88 %

b) Participation et engagement

Participation active aux échanges :

- Arabophones : 85 %
- Amazighophones : 80 %

Usage dominant des langues maternelles lors des discussions initiales :

- Phase 1 : 70 %
- Phase 2 : 60 %

Interventions finales en français :

- Séance 1 : 75 %
- Séance 2 : 85 %

c) Productions écrites

Productions jugées claires et cohérentes :

- Arabophones : 80 %
- Amazighophones : 78 %

Respect des consignes :

- Arabophones : 95 %
- Amazighophones : 93 %

Références pertinentes au contexte local :

- Arabophones : 70 %
- Amazighophones : 65 %

d) Confiance en FLE

Étudiants plus confiants pour discuter de littérature :

- Arabophones : 75 %
- Amazighophones : 70 %

Plus à l'aise pour exprimer des idées complexes :

- Arabophones : 80 %
- Amazighophones : 78 %

2.5.1.2. Groupe témoin

Le groupe travaillant uniquement en français a progressé, mais de manière plus limitée.

a) Compréhension

Compréhension des motivations d'Emma :

- Arabophones : 35 % → 60 %
- Amazighophones : 30 % → 55 %

Parallèles avec le vécu local :

- Arabophones : 25 % → 45 %
- Amazighophones : 20 % → 40 %

Étudiants jugeant l'absence de médiation difficile :

- Arabophones : 65 %
- Amazighophones : 70 %

b) Participation

Participation active :

- Arabophones : 55 %
- Amazighophones : 50 %

Recours fréquent au dictionnaire :

- Phase 1 : 75 %
- Phase 2 : 80 %

Interventions jugées hésitantes :

- Séance 1 : 40 %
- Séance 2 : 30 %

c) Productions écrites

Productions claires et cohérentes :

- Arabophones : 60 %
- Amazighophones : 55 %

Productions présentant des lacunes linguistiques :

- Arabophones : 40 %
- Amazighophones : 45 %

Références pertinentes au contexte local :

- Arabophones : 45 %
- Amazighophones : 40 %

d) Confiance en FLE

Étudiants plus confiants :

- Arabophones : 50 %
- Amazighophones : 45 %

Plus à l'aise pour exprimer des idées complexes :

- Arabophones : 55 %
- Amazighophones : 50 %

2.5.2. Résultats qualitatifs

Groupe expérimental

Les entretiens montrent que l'usage des langues maternelles a favorisé :

- Une compréhension plus profonde des thèmes du roman ;
- Une réduction de l'anxiété linguistique ;
- Une participation plus spontanée ;
- Des liens interculturels plus riches avec le contexte algérien.

Les enseignants ont observé des échanges plus fluides et argumentés, les étudiants pouvant d'abord conceptualiser leurs idées en arabe ou en tamazight avant de les reformuler en français.

Les productions écrites révèlent :

- Une meilleure richesse sémantique ;
- Des références culturelles plus pertinentes ;
- Une plus grande créativité dans les scénarios et dialogues ;
- Une structuration plus cohérente des idées.

Groupe témoin

Les étudiants ont évoqué :

- Des difficultés à exprimer des idées complexes uniquement en français ;
- Une forte dépendance au dictionnaire ;

- Davantage d'hésitation et d'anxiété linguistique.

Les enseignants ont constaté des interactions moins fluides et une focalisation excessive sur la correction linguistique.

Les productions écrites apparaissent généralement :

- Plus simples sur le plan lexical et syntaxique ;
- Moins riches culturellement ;
- Plus hétérogènes selon le niveau individuel en FLE.

2.6. Interprétation des résultats

Les résultats montrent clairement que l'intégration de l'arabe et du tamazight comme langues de médiation constitue un levier efficace pour l'enseignement de la littérature en FLE.

Le groupe expérimental a développé :

- Une compréhension plus profonde des thèmes de Madame Bovary ;
- Une meilleure capacité d'analyse interculturelle ;
- Une participation plus active ;
- Une plus grande confiance dans l'expression en français.

La médiation linguistique a permis aux étudiants de conceptualiser les idées complexes avant leur reformulation en français, réduisant ainsi le blocage linguistique observé dans le groupe témoin.

À l'inverse, l'approche monolingue a souvent limité la fluidité des échanges et conduit les étudiants à privilégier des formulations simples afin d'éviter les erreurs.

Ces résultats confirment que les langues maternelles ne constituent pas un obstacle à l'apprentissage du FLE, mais une ressource cognitive, culturelle et affective favorisant l'accès au sens, la motivation et la production écrite.

3. IMPLICATION POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE

Nos observations soulignent l'impératif d'une formation didactique des enseignants pour qu'ils perçoivent le plurilinguisme non comme un obstacle, mais comme une ressource pédagogique et culturelle inestimable. C'est un impératif qui touche à la fois les aspects didactiques, la gestion de classe et la prise en compte des dimensions culturelles et identitaires des apprenants.

3.1. Considérer le plurilinguisme comme une ressource

La première étape de cette transformation est de changer la perception des enseignants. Traditionnellement, le plurilinguisme est souvent vu comme source de brouillage linguistique, où les langues maternelles risquent de contaminer l'apprentissage du français. Les programmes de formation, qu'ils soient initiaux ou continus, doivent impérativement déconstruire ce préjugé. Ils devraient introduire des modules spécifiques dédiés à la didactique du plurilinguisme. Ces modules mettraient en lumière les bénéfices cognitifs et pédagogiques de l'utilisation des langues déjà connues par l'apprenant. Par exemple, l'enseignant apprendrait à utiliser les similarités (cognats) entre le français et d'autres langues pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire, ou à s'appuyer sur la structure de la langue maternelle pour expliquer des concepts

grammaticaux complexes. L'objectif est de montrer que le plurilinguisme est un atout, un tremplin qui peut accélérer et approfondir l'acquisition du français.

3.2. Développement de compétences didactiques

Une fois la perception changée, les enseignants doivent être outillés pour agir concrètement. Il ne s'agit pas de laisser les élèves parler leur langue n'importe quand, mais d'intégrer les langues maternelles de manière contrôlée et efficace dans la pratique de classe. La formation devrait donc inclure des ateliers pratiques pour développer des compétences spécifiques, telles que :

A) La gestion de classe plurilingue : comment établir des règles claires pour l'utilisation des langues, par exemple en autorisant leur usage pour la clarification d'un point de grammaire difficile ou pour une discussion de groupe ponctuelle.

B) La conception d'activités pédagogiques : les enseignants doivent apprendre à créer des activités qui tirent parti des différentes langues des apprenants. Par exemple, des projets comparatifs où les apprenants recherchent des expressions idiomatiques dans leur langue maternelle et les comparent avec leur équivalent en français, ou des tâches de traduction ciblées pour évaluer la compréhension.

C) L'évaluation plurilingue : les enseignants doivent être capables d'évaluer non seulement la maîtrise du français, mais aussi la capacité des apprenants à mobiliser leurs ressources linguistiques variées pour accomplir une tâche de

communication. L'évaluation ne se limite plus à la seule correction des erreurs en français, mais valorise la prise de risques et l'intercompréhension.

3.3. Conscience des enjeux culturels et identitaires

L'intégration des langues maternelles en classe de FLE va bien au-delà de la simple didactique. Elle touche aux dimensions culturelles et identitaires profondes des apprenants. La formation doit donc sensibiliser les futurs enseignants à ces enjeux. L'enseignant doit comprendre que le fait de permettre l'usage, même restreint, de la langue maternelle de l'élève est un acte de valorisation de son répertoire linguistique et de son patrimoine culturel. Cela envoie un message fort : sa langue et sa culture sont légitimes et respectées dans l'enceinte de la classe. Cette reconnaissance renforce l'engagement de l'apprenant, car il se sent vu et valorisé en tant qu'individu. Cela favorise également son bien-être en réduisant la pression d'avoir à laisser de côté une partie de son identité pour apprendre une nouvelle langue. L'enseignant devient alors un médiateur culturel, créant un environnement d'apprentissage inclusif et sécurisant, propice à un engagement total et authentique. En fin de compte, une approche plurilingue permet non seulement de mieux enseigner le français, mais aussi de former des citoyens du monde, ouverts et respectueux de la diversité linguistique et culturelle.

En définitive, cette investigation milite pour une intégration réfléchie et circonscrite des langues maternelles. Il ne s'agit pas de les substituer au FLE, mais de les considérer comme un outil

didactique complémentaire pour une compréhension littéraire optimale. L'objectif est d'explorer les synergies entre les différentes langues du répertoire des apprenants afin de déverrouiller l'accès aux subtilités des textes littéraires et de favoriser une appropriation profonde du patrimoine francophone.

Cette étude a exploré l'impact de l'intégration contrôlée des langues maternelles, l'arabe et l'amazigh, dans l'enseignement de la littérature française auprès des étudiants de français langue étrangère (FLE) en Algérie. Les principaux constats révèlent que cet usage, loin d'être un frein, peut constituer un levier significatif pour l'amélioration de la compréhension littéraire, l'accroissement de l'implication des étudiants et le développement de leur capacité d'expression critique. Néanmoins, nous avons également identifié et discuté les écueils potentiels, tels que les risques de dépendance excessive ou les interférences linguistiques, soulignant la nécessité d'une approche équilibrée et stratégique.

En réponse à notre problématique centrale, l'usage contrôlé des langues maternelles s'affirme comme un levier d'émancipation cognitive essentiel pour déverrouiller l'accès aux subtilités textuelles et favoriser une appropriation profonde de la littérature en FLE. Les contributions de cette étude sont doubles : elle apporte des éclaircissements théoriques sur la didactique du plurilinguisme en contexte algérien et propose des pistes pratiques pour une intégration didactique optimale des langues maternelles dans l'enseignement de la littérature.

Malgré la robustesse de notre méthodologie, cette recherche présente certaines limites, notamment en termes de durée d'expérimentation et de taille de l'échantillon. Des perspectives futures pourraient inclure des études longitudinales pour observer l'évolution des compétences sur le long terme, l'application de cette approche à d'autres genres littéraires ou dans d'autres contextes linguistiques et culturels, ainsi qu'une exploration plus approfondie des mécanismes cognitifs sous-jacents à l'activation plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

Bigeast, F. (2015). *Madame Bovary de Gustave Flaubert : analyse approfondie*. Éd. Profil Littéraire.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/rdlc/6289

Candelier, M. (2021). La réception et le développement des didactiques plurilingues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/rdlc/9958

Candelier, M., Manno, G. (2023). La didactique intégrée des langues ? – Une foire aux questions. *Les Langues modernes*.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Billingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilinguisme and education*. Pargrave Macmillan.

Philippot, D. (2006). *Gustave Flaubert ; Mémoire de la critique*. Paris-Sorbonne : Presses de l'université.

Riquois, E. (2013). *Genre, généricité et compétence lectorale*. Éd. Pratiques.