

## LA COMPETENCE GRAMMATICALE A L'ETAPE INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE RUSSE AU MAROC

*Nadia KABBAJ, Professeur assistant  
Faculté des lettres et des sciences humaines  
Ben Msik sidi otmane casablanca*

ملخص:

على ضوء تحليلنا لهذا الموضوع وبناء على خبرتنا الخاصة يمكن أن نسجل بأن القدرة النحوية (المهارة) لتدريس أية لغة حية والروسية كنموذج التي هي محل الدراسة تقتضي ما يلي:

- الاعتراف بأهمية المرحلة القاعدية (الأصلية الأولى) للتدريس التي يبني عليها تعلم قواعد اللغة وأصولها.
- اختيار حد أدنى من القواعد النحوية المناسبة للتكوين.
- الأخذ بعين الاعتبار للمقاربة الوظيفية للاختيار وعرض المادة النحوية بغرض الاستيعاب التطبيقي.
- ضرورة تعلم البناء انطلاقاً من النموذج، والاقتراحات بحسب المبدأ البنائي (البنياوي) والدلالي.
- متابعة مبدأ الدراسة الواعية عملياً بما يضمن استيعاب الوسائل النحوية للغة.
- الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات النظام النحوي للغة الأم (الأصلية) لتفادي التضاد والتنافر السلي وضمن التحويل والنقل الإيجابي.

L'objectif de cette étude est de définir, conformément aux méthodes modernes de l'enseignement des langues étrangères, la compréhension de l'auteur d'un ensemble de questions liées:

- au rôle et à la place de la grammaire dans le cours de la langue russe;
- aux difficultés du système grammatical du russe pour les étudiants marocains;
- au contenu du cours de la grammaire à l'étape initiale de l'enseignement.

Le point de départ consiste à affirmer l'idée suivante: Lors du cours pratique de la langue russe, une attention particulière doit être accordée à la formation de la compétence grammaticale portant un caractère communicatif.

Pour cela les notions des compétences communicative, de la parole, linguistique, grammaticale sont examinées dans leurs interactions.

La nouveauté du matériel présenté est déterminée par la description des difficultés du système casuel de la langue russe.

### ***1. La compétence grammaticale comme objet d'enseignement***

La compétence grammaticale est considérée comme une composante de la compétence communicative, car, dans le processus de l'assimilation pratique de la langue, il est impossible de séparer le système de la langue de son fonctionnement dans la parole.

Pour cette raison, le processus de la formation de la compétence grammaticale doit avoir un caractère communicatif, ce qui est primordial, lors de la détermination des objectifs du cours de la grammaire et de l'argumentation des voies et procédés de l'assimilation du système grammatical de la langue comme moyen de communication.

L'objectif étant de déterminer les voies et les procédés de la formation de la compétence grammaticale, il est donc utile de détailler le contenu ces notions.

La notion de « compétence » appliquée à l'étude et l'assimilation d'une langue est née, au début des années 60, au sein de la linguistique communicative et a été formulée, pour la première fois, par Chomsky<sup>1</sup> qui entendait par le terme « compétence linguistique »: la faculté de comprendre/produire un nombre indéfini de propositions, correctes du point de vue linguistique, à l'aide des signes linguistiques assimilés et des règles de leur combinaison.

Dans la méthodologie contemporaine, l'opinion approuvée de la notion principale du système de « compétence » est celle de « compétence communicative » dont font partie les autres types de « compétences », notamment les compétences: linguistique, de la parole, d'objets, grammaticale, professionnelle, pragmatique<sup>2</sup>.

Tout en partageant cette opinion, nous croyons, cependant, qu'il est nécessaire de préciser le contenu de certaines de ces notions et de formuler notre attitude envers elles.

*La compétence communicative* pourrait être définie comme faculté d'une personne d'entrer en communication au niveau d'un ou de plusieurs types d'activités de la parole, basée sur des connaissances assimilées (compétence linguistique) et sur des acquis de la parole formés (compétence de la parole). Cela veut dire que la compétence communicative est un savoir-faire acquis et

---

1 - CHOMSKY (N.), « Aspects de la théorie syntaxique », Paris, 1971.

2 - IZARENKO (D-I), la compétence grammaticale et sa formation à l'étape avancée de l'enseignement, in langue russe à l'étranger, n°4, Moscou, 1990.

qui représente la liaison (combinaison) de quatre compétences différentes qui correspondent aux types essentiels de l'activité de la parole. Ce sont les compétences de la parole, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture.

L'aspect linguistique de la compétence communicative est lié à la faculté de combiner des paroles séparées dans des propositions et combiner des propositions pour en former une communication conséquente (orale ou écrite) en utilisant pour cela différents moyens syntaxiques et/ou sémantiques. En même temps, l'aspect de la parole de la compétence communicative selon une opinion juste de Kéneg et de Swain « est lié à la faculté de participer d'une façon efficace, à la communication, en choisissant une stratégie correcte du discours, aussi bien qu'une stratégie nécessaire pour augmenter l'efficacité de la communication »<sup>1</sup>.

Des ouvrages méthodologiques, concernant ce sujet, font preuve de vives discussions du contenu de la compétence communicative, de sa corrélation avec la compétence linguistique et la compétence de la parole. La conception la plus courante est celle qui est représentée dans des ouvrages de Kéneg et de Swain<sup>2</sup>. Il en suit que la compétence communicative se compose de la compétence linguistique qui devrait être complétée par les éléments suivants :

- la faculté de lier des propositions isolées dans la communication (orale ou écrite) en utilisant différents moyens syntaxiques ou sémantiques ;
- la faculté d'exprimer et de comprendre des groupes de mots et des propositions qui correspondent au contexte sociolinguistique concret ;
- la faculté de participer, d'une façon efficace, à la communication, en choisissant une stratégie juste du discours.

D'après plusieurs ouvrages, la compétence communicative est, avant tout, la faculté d'effectuer l'activité de la parole, en réalisant la conduite communicative de la parole sur la base de connaissances et d'acquis (phonologiques, lexico grammaticaux, sociolinguistiques) et à l'aide de savoir-faire liés aux compétences, discursives et stratégiques, conformément aux différentes situations de la communication.

Les *compétences communicative et linguistique* expriment deux aspects principaux de l'enseignement de la langue, représentent deux principes essentiels qui sont à la base de la méthode consciente et pratique. Les problèmes de corrélation des deux types de compétences se manifestent, d'une façon conséquente, dans l'approche de l'enseignement de la langue en tant qu'activité de la parole.

---

1 - KOKKOTA (V-A.), « *Tests lingodidactiques* », Moscou, 1989, p. 20.

2 - Idem, p. 19-20.

Dans cet article, une place particulière est consacrée au problème de la *compétence grammaticale* qui pourrait être formé à l'aide du système d'enseignement proposé ci-après dans le point IV. Il est à noter que, dans plusieurs études méthodologiques, la notion de « la compétence grammaticale » est absente ou est considérée comme synonyme aux notions de « la compétence de la langue » ou « la compétence linguistique ». A notre avis, ces notions devraient être différenciées, car, d'après leur contenu, elles désignent des phénomènes qui ne correspondent pas l'un à l'autre.

La *compétence de la langue* est une notion plus large en comparaison avec les autres. Elle suppose, premièrement, la connaissance des unités de la langue à tous les niveaux (phonétiques, morphologiques, de formation des mots, lexicales, syntaxiques) et deuxièmement, la connaissance des règles opérationnelles pour les unités de la langue de chaque niveau pour pouvoir en construire des unités d'un niveau élevé pour atteindre les unités syntaxiques communicatives.

En considérant la formation de la compétence de la langue comme élément important pour la formation de la compétence communicative, nous notons que le nombre d'unités de la langue et de leurs règles opérationnelles acquises par les étudiants est strictement sélectif. Ce sont les unités et les règles qui sont nécessaires pour l'assimilation pratique de la langue dans le(s) domaine(s) bien déterminé(s) de la communication, dans les limites de sujets et de situations de communication concrétisés par un programme d'études. Autrement dit, le choix du matériel grammatical doit être effectué en rapport très étroit avec le volume de la compétence communicative à former.

Ainsi, il s'agit de la minimisation des moyens grammaticaux et des règles de leur fonctionnement dans la parole, car la notion de « la communication » est liée à la formation de la faculté de construire des phrases de structures différentes, conformément à l'intention de la parole, sur la base du matériel grammatical acquis.

Nous croyons que, lors de l'enseignement dirigé à la pratique, il faut prêter une attention primordiale à cet aspect de la formation de la compétence de la langue. A cet effet, nous tenons à citer la définition générale de la compétence de la langue citée au VII<sup>e</sup> Congrès de l'Association International de la Langue et de la Littérature Russes « La compétence de la langue est comprise comme le potentiel des connaissances linguistiques d'une personne, comme l'ensemble de règles de l'analyse et de la synthèse des unités de la langue qui permettent de construire et d'analyser les phrases, d'utiliser le système de la langue dans les buts de la communication. Le contenu de la compétence de la langue est :

- l'assimilation des catégories et des unités de la langue, la conception des lois et des règles qui se rapportent aux catégories et aux fonctions,
- l'assimilation des généralités systématiques et structurales des éléments sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques qui sont nécessaires pour comprendre et construire la parole,
- la faculté de comprendre et de réaliser la nature grammaticale de l'énoncé<sup>1</sup>.

A côté de la compétence de la langue, il existe, à juste titre, *la compétence linguistique* qui suppose la connaissance de l'ensemble des notions de la science linguistique, représenté sous forme de système de catégories linguistiques, de leurs significations et des moyens formels de l'expression de ces significations. Bien sûr, un étudiant étranger, qui apprend la langue dans des buts pratiques, n'a pas besoin de connaître le système de définition de différentes catégories linguistiques. C'est le contenu de la compétence linguistique d'un étudiant philologue ou linguiste.

Cependant, les éléments de la compétence linguistique, en tant que partie de la compétence de la langue, sont dignes d'être formés aussi aux cours pratiques de la langue. Mais, le volume de la compétence linguistique pourrait être bien limité par la formation de la faculté de distinguer les mots qui appartiennent aux parties du discours (et connaître leurs dénominations), de déterminer les catégories du cas, du genre, de l'aspect, etc.... Ces éléments de la compétence linguistique, sous forme de liste de notions linguistiques, devraient être strictement déterminés dans le programme d'étude de la langue.

Dans la composition de la compétence communicative, à côté des compétences de la langue et de la linguistique, il y a également *la compétence de la parole* qui paraît logique sous la lumière de la dichotomie des notions « langue » et « parole » qui a été complétée, après, par la notion de « l'activité de la parole ».

L'assimilation de la compétence de la parole est une condition nécessaire pour l'usage correct de la langue, c'est-à-dire de l'assimilation de la compétence communicative.

## **II. Rôle et place de la grammaire dans le cours du russe**

Le rôle de la grammaire dans le système d'une langue (maternelle ou étrangère) est d'une importance extrême, car son assimilation suppose l'emploi correct des moyens de cette langue pour exprimer ses propres idées et comprendre celles d'autres personnes. « La grammaire représente le matériel

---

1 - MITROFANOVA (O-D), « Méthode de l'enseignement du russe langue étrangère », Moscou, 1990, p. 6.

généralisé et systématisé d'une langue concrète et contient les lois de l'emploi de ce matériel dans la parole »<sup>1</sup>.

Ce qui précède nous amène à formuler quelques exigences quant au choix et à l'organisation du matériel grammatical dans les conditions de l'enseignement de la langue russe au Maroc :

1. La reconnaissance de l'importance de l'étape initiale au cours de laquelle sont jetées les bases de la langue. De ce fondement dépendent l'assimilation de la langue à l'étape avancée.

2. L'enseignement se base sur un matériel grammatical minimum qui englobe les sujets suivants : le système casuel, les pronoms possessifs et démonstratifs, les adjectifs, la conjugaison du verbe, les aspects du verbe, le régime du verbe.

3. Étant donné que la condition de la maîtrise pratique de la langue est celle de savoir construire des propositions, selon des situations de la parole et des normes de la langue, alors, l'assimilation des modèles de propositions reste efficace pour l'assimilation du système grammatical dans des buts pratiques.

Les modèles de propositions sont présentés sous forme d'exemples de la parole qui sont employés lors de l'introduction du nouveau matériel grammatical, comme lors de sa fixation et de son actualisation dans la parole. Il est considéré, à juste titre, que « l'utilisation du système de modèles structuraux peut produire un effet souhaitable seulement lorsqu'à la base d'un exemple de la parole se trouve un schéma structural qui présente de larges possibilités de faire varier la composition lexicale de l'exemple et qui sert d'étalon aux étudiants qui réalisent les actes par analogie »<sup>2</sup>.

4. L'enseignement de la grammaire est organisé en tenant compte des particularités de la langue maternelle des étudiants. D'une part, cela contribue à surmonter l'effet négatif (l'interférence) de la langue maternelle et à utiliser le transfert positif de la langue maternelle. D'autre part, à réaliser les buts de l'enseignement général, lorsque la connaissance de la langue étrangère élargie les frontières de l'assimilation de la langue maternelle.

5. Le concentrisme dans la disposition et la présentation du matériel d'étude est une particularité caractéristique du cours de la grammaire qui garantit une certaine intégrité de l'enseignement à l'étape initiale. Le principe de concentrisme prévoit le choix et l'introduction du matériel d'étude qui assurent

---

1 - YEVLEVA (Z-N), « Méthode de l'enseignement de la grammaire russe », Moscou, 1981, p. 55.

2 - OSTAPENKO (V-I), « Enseignement de la grammaire russe à l'étape initiale », Moscou, 1978, p. 7.

le retour à plusieurs reprises au matériel déjà assimilé pour l'approfondir et l'élargir graduellement. L'observation de ce principe, réalisé d'une manière convaincante dans certains manuels assure les possibilités suivantes :

- l'accessibilité du matériel grammatical, car la disposition des concentres permet de passer « du facile au difficile » ;
- la répétition du matériel, condition importante pour former des acquis grammaticaux stables ;
- la faculté communicative de l'enseignement, grâce à laquelle les étudiants peuvent participer à la communication dès l'étape initiale.

6. La proposition est considérée comme unité minimale de la parole et l'enseignement est organisé sur une base syntaxique. Cela permet l'union de la langue et de la parole dans le processus de l'enseignement.

7. Le processus d'étude prévoit l'assimilation consciente du système grammatical et, par conséquent, le principe de l'étude consciente est considéré comme principe dirigeant de l'enseignement. L'observation de ce principe nécessite que les étudiants comprennent le contenu de la parole, se rendent compte des unités qui la constituent et des procédés de l'emploi de ces unités.

Ainsi, nous recommandons une suite dans l'assimilation du système grammatical: - connaissance - acquis - savoir-faire. Cette organisation des cours permet aux étudiants, d'abord, de se rendre compte des particularités d'unités de la langue sous l'aspect d'un modèle de proposition et des règles de leur présentation, et puis, à l'aide de règles, d'instructions et d'entraînement se forme l'automatisme de l'emploi de ces unités dans la parole.

8. L'approche fonctionnelle du choix et de la présentation du matériel grammatical, étant importante pour l'orientation pratique de l'enseignement, assure, déjà à l'étape initiale, un caractère communicatif. Ainsi, l'approche fonctionnelle assure la possibilité de passer, au cours d'une leçon, du contenu de l'énoncé, aux moyens de la langue. « Cette approche correspond au mécanisme de la parole de l'homme, car, d'abord, il a une idée générale de ce qu'il veut dire, et, ensuite, il choisit des mots et des formes qui expriment le mieux son idée »<sup>1</sup>.

9. Lors de la présentation du matériel grammatical, la compréhension par les étudiants de la signification de la forme grammaticale, ne signifie pas que le but, qui est l'assimilation de la langue en tant que moyen de communication, est atteint. Il est bien entendu qu'il est possible de connaître la grammaire et ne pas parler la langue. L'étudiant doit non seulement connaître les règles, mais également les appliquer dans la parole. Cet important objectif est réalisable

---

1 - LEONTIEV (A-A), « *Principes de la méthodologie soviétique* », Moscou, 1984.

grâce aux exercices orientés vers l'élaboration des acquis et des savoir-faire grammaticaux.

10. Le travail sur le matériel grammatical est orienté vers l'acquisition des connaissances, la formation des acquis et des savoir-faire de la parole. Selon l'ouvrage de Leontiev ; Naifeld<sup>1</sup>, ce travail est réalisable en trois étapes (introduction du matériel, automatisation, formation des savoir-faire de la parole). Dans d'autres ouvrages on retient quatre étapes:

a) cognitive- communication des connaissances sous forme de règles et d'instructions; b) standardisant- formation des acquis de la parole ; c) variante – perfectionnement des acquis de la parole; d) créatrice-- développement des savoir-faire de la parole.<sup>2</sup>

11. Dans les leçons de grammaire, il est important de créer une base d'orientation pour comprendre l'essence d'un phénomène grammatical (acquisition de connaissances) et former des acquis grammaticaux.

Cette question est bien étudiée dans le cadre de la théorie de la direction de l'assimilation qui a été argumentée par le psychologue Galperine (P<sup>2</sup>Y). Selon cette théorie, l'apprentissage de n'importe quelle action comprend deux stades: l'assimilation du système des repères et l'assimilation du système d'opérations à la base de ces repères.

12. Le but final des leçons de grammaire est la formation de la compétence linguistique (de la langue) et son inclusion, par la suite, dans les compétences communicative et de la parole.

Dans des ouvrages méthodologiques, il existe différentes définitions et caractéristiques de tel ou tel type de compétence bien qu'ils soient proches l'un de l'autre. A titre d'exemple, selon Chomsky<sup>3</sup>, la compétence linguistique signifie la faculté de comprendre/reproduire un nombre non limité de propositions correctes, du point de vue linguistique, à l'aide des signes linguistiques acquis et les règles de leur combinaison.

### ***III. Les difficultés de la grammaire russe et les fautes grammaticales***

La pratique de l'enseignement du russe langue étrangère a démontré que chaque groupe national d'étudiants fait preuve de fautes spécifiques, qui peuvent être prévues et expliquées, en grande partie, lors de l'assimilation de la grammaire.

---

1- LEONTIEV (A-A), NAIFELD (M-N), « L'enseignement de la grammaire », Moscou, 1990.

2- CHOMSKY (N.), « Aspects de la théorie syntaxique », Paris, 1971.

3- KOSTOMAROV (V-G.), MITROFANOVA (O-D), « Instruction méthodologique pour les professeurs du russe », Moscou, 1984, p, 46.

La question relative aux fautes, leurs types et causes suscite, depuis longtemps, l'intérêt de méthodistes qui ont consacré plusieurs ouvrages à ce sujet. Il y a lieu de rappeler les noms de Cherba, Tsvetkova, Gvozdev, Jévleva, Rojkova qui ont, largement, contribué à l'étude de ce problème et ont élaboré les voies de l'assimilation du système grammatical et de l'élimination des fautes dans la parole.

D'habitude, les divergences dans le système grammatical des langues attirent l'attention, en premier lieu, bien que l'existence de catégories grammaticales similaires ne facilite pas les objectifs de l'enseignement (exemple du système casuel en russe et en arabe).

La pratique de l'enseignement démontre, notamment, que « la comparaison permanente entre la langue maternelle et la langue étudiée empêche la création d'acquis automatiques. Au lieu de la perception intégrale de la langue russe, les étudiants assimilent un certain code qui est déchiffré, à l'aide de la langue maternelle »<sup>1</sup>.

Malgré cela, le facteur linguistique est l'une des sources importantes de la classification et de l'analyse des fautes, approche correcte, prouvée par de nombreuses études.

Il est, en même temps, d'une importance capitale de tenir compte des principes de l'enseignement communicatif. A ce sujet, « lorsqu'on enseigne la langue, l'analyse et la correction des fautes sont justifiées. Quand la personne assimile le parler, surtout si l'enseignement est basé sur la communication, la stratégie habituelle ne convient plus, elle devient nuisible. Dans ce cas deux problèmes apparaissent « corriger ou ne pas corriger » et « si oui, comment le faire ». Bien sur, le système de l'enseignement, à base méthodologique, doit exclure, en principe, la possibilité de l'apparition des fautes. Néanmoins, le processus de l'enseignement est un phénomène multifactoriel qu'il est impossible de tout prévoir. D'une façon ou d'une autre les fautes peuvent apparaître. C'est pourquoi le problème « corriger ou ne pas corriger » doit se résoudre dans chaque cas concret, selon le caractère du travail et l'objectif à atteindre »<sup>2</sup>.

Dans cette étude l'accent sera mis seulement sur le facteur linguistique de l'apparition des fautes et en particulier les fautes à caractère morphologique. L'originalité du système morphologique russe et ses particularités comme le régime du verbe ; le système casuel ; la concordance des adjectifs, des pronoms

---

1 - PASSOV (E-I), « *La méthode communicative de l'enseignement* », Moscou, 1985, p. 201-202.

2 - LAPIDOUS (B-A), « *Questions sur le contenu de l'enseignement de la langue* », Moscou, 1986, p. 21.

possessifs et démonstratifs, des adjectifs numéraux ordinaux avec les noms (en genre, nombre et Cas) compliquent l'automatisation du choix des formes, conformément à la structure et au sens. Cette situation est à l'origine de nombreuses fautes dans la parole des étudiants marocains qui apprennent le russe.

Au cours des leçons, il faut prendre en considération le transfert irrégulier à l'intérieur de la langue. La probabilité de ce transfert est surtout considérable dans une langue flexionnelle, comme l'est le russe, où les flexions jouent un rôle extrêmement important.

Une raison supplémentaire des difficultés est que les étudiants ont du mal à comprendre l'essence du système casuel, en tant que catégorie grammaticale. Cela est dû à la médiocre connaissance de la grammaire de la langue maternelle. Les autres langues (français, anglais) déjà apprises créent souvent des problèmes supplémentaires. Ainsi apparaît l'influence interférentielle d'une autre langue étrangère sur l'étude de la langue russe. Ce problème est peu étudié dans les ouvrages méthodologiques concernant l'auditoire arabophone.

Sur la base d'un matériel réuni, nous analysons les difficultés typiques, auxquels font face, les étudiants marocains au cours de l'assimilation du système casuel:

*Le nominatif* : Le nominatif en arabe a les mêmes significations qu'en russe, sa présentation aux étudiants marocains ne pose pas de problème. En russe comme en arabe, la partie nominative du prédicat est employée au nominatif. Cependant, en russe, le nominatif est employé dans les combinaisons des mots avec les noms propres, alors qu'en arabe les noms des jours, des mois, les noms propres géographiques... sont employés au génitif. Cela explique l'apparition de fréquentes fautes.

*L'accusatif* : En arabe, l'accusatif a un domaine d'emploi plus large par rapport au russe et embrasse quelques catégories grammaticales. Les divergences concernant la signification et l'emploi de l'accusatif en russe et en arabe sont la cause, d'exemples, de fautes suivantes:

- après le verbe de liaison (être) les étudiants marocains emploient l'Accusatif au lieu de l'instrumental ;

- le verbe (étudier) ne s'emploie pas en russe sans complément, tandis qu'en arabe, il peut être employé sans complément direct dans le sens (faire des études).

- les verbes russes (écouter) et (entendre) correspondent à quelques verbes en arabe, la corrélation des significations desquelles est différente du russe. En arabe c'est avant tout la différence entre l'action dirigée intensivement et non intensivement.

L'accusatif en russe est employé dans la signification de l'action dirigée, tandis qu'en arabe on emploie le génitif avec une préposition spéciale de la direction (**ila**), qui est employée dans tous les cas où il faut exprimer la signification de la nomination d'une action ou d'un mouvement.

*Le génitif* : Lors de l'emploi du génitif, les fautes les plus caractéristiques sont liées à la confusion (mélange) des prépositions:

- aux prépositions russes **iz**, **at**, **s** correspond en arabe la seule préposition **min**, et cela provoque des fautes du type **iz drouga**, **iz rodini** ;

- les prépositions **tchérez** et **posly** ont des significations différentes en russe, alors qu'en arabe elles ont une même signification, d'où la confusion dans leur emploi.

*Le prépositionnel* : Lors de l'étude du prépositionnel, les étudiants éprouvent des difficultés dans le choix de la préposition russe (**v**, **na**) et dans le choix de la terminaison nécessaire du substantif (**ié ou i**).

Les prépositions **v** et **na** ont en arabe les équivalents suivants: **fi** et **aala**. En arabe, la préposition **aala** est employée exclusivement dans le sens concret (à la surface d'un quelconque objet). Dans tous les autres cas, on emploie en arabe la préposition **fi**. Cela entraîne de nombreuses fautes dans la parole des étudiants.

*Le datif* : En arabe, il n'y a pas de datif proprement dit. L'incompréhension de la signification de ce Cas est à l'origine de nombreuses fautes. Souvent, après les verbes exigeant un substantif au datif, les étudiants emploient des substantifs à l'accusatif ou à d'autres Cas.

*L'instrumental* : En russe, l'instrumental est employé pour exprimer le prédicat nominal auprès des verbes **être**, **devenir**, **être nommé par**. Par contre, en arabe, tous les verbes de liaisons sont employés avec l'accusatif. Ces verbes ne sont pas transitifs et l'emploi de l'accusatif dépend du rôle syntaxique du prédicat. Ainsi, après tous les verbes de liaison, en arabe, on emploie l'accusatif.

Certains verbes, en russe, exigent l'emploi du substantif avec la préposition **s** ; mais, en arabe, les verbes analogues exigent après eux le substantif dans une autre forme.

À l'étape initiale de l'enseignement de la langue russe le système casuel occupe une place importante. Cela est conditionné par deux raisons : Premièrement, la catégorie des **Cas** joue un rôle important dans le système grammatical de la langue russe, deuxièmement, le système, de la déclinaison est compliqué pour l'assimilation, à cause de l'existence d'un grand nombre d'indices formels pour exprimer les significations casuelles.

Cependant, l'étude de la langue russe ne peut pas se limiter seulement au travail sur la catégorie casuelle. Dans l'impossibilité d'énumérer toutes les

fautes typiques, on se limite aux résultats d'une enquête menée parmi les étudiants marocains du premier cycle. D'après le degré de difficultés, les phénomènes linguistiques, à l'origine des fautes, sont classés dans l'ordre suivant : le régime du verbe, la déclinaison de différentes parties du discours (le nom, l'adjectif, le pronom), l'emploi des verbes de mouvement, les participes, les gérondifs, les adverbes et les prépositions.

L'expérience de l'enseignement démontre, que le travail sur le système casuel exige beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'étudiant et un talent particulier du professeur.

#### *IV. Le contenu du cours pratique de la grammaire et les voies de son perfectionnement*

Par contenu de l'enseignement, dans l'aspect le plus large, on entend tout ce qui doit être assimilé par l'étudiant pendant les cours de langue. Par rapport à l'enseignement d'une langue, le contenu de l'enseignement a des particularités déterminées, en premier lieu, par le fait que sa base est constituée par les acquis et les savoir-faire de la parole et non par les connaissances et les notions, ce qui caractérise le contenu de l'enseignement des matières non linguistiques.

Dans la méthode moderne, il n'y a pas de liste définitive de composants du contenu de l'enseignement relative à la matière « langue étrangère ». Dans la monographie généralisante de Lapidous « les problèmes du contenu de l'enseignement de la langue aux établissements supérieurs des langues », l'auteur conclut que la catégorie du contenu de l'enseignement ne doit comprendre que deux composants : les savoir-faire de la parole et les acquis<sup>1</sup>.

La restriction du contenu de l'enseignement à ces deux composants seulement ne nous semble pas tellement convaincant, car les savoir-faire et les acquis se forment sur la base des connaissances assimilées et du matériel lexical et grammatical, sans quoi l'existence des acquis et des savoir-faire devient peu probable.

Ce qui nous semble plus justifié, c'est la tentative d'interpréter le contenu de l'enseignement sous la forme de la notion « compétence d'objet », c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances, des acquis et des savoir-faire, formés au cours de l'enseignement de telle ou telle matière. Dans ce cas, la compétence d'objet concernant la langue étrangère, qui caractérise un certain niveau d'assimilation de la langue, peut comprendre cinq composants mutuellement liés entre eux : la compétence de la langue, de la parole, communicative,

---

1- PASSOV (E-I), « *La méthode communicative de l'enseignement* », Moscou, 1985, p. 57.

géographique et professionnelle (s'il s'agit de la connaissance de la langue pour objectifs professionnels).

A notre avis on peut parler de trois aspects du contenu de l'enseignement : matériel, processuel, et extra linguistique. Dans ce cas, le système du contenu de l'enseignement peut être représenté de la manière suivante:

Table n° 1

<i>Contenu de l'enseignement</i>	<b>Connaissances</b>	
<i>Moyens matériels</i>	<b>Linguistiques</b> Phonétiques, Lexicales, Grammaticales	<b>De la parole</b> Modèles de la parole, Thèmes de communication, Situation de communication, Texte
<i>Moyens processuels</i>	<b>Acquis</b> Opérations de la parole Activité de la parole	<b>Savoir-faire</b> Action de la parole
<i>Moyens extralinguisti-ques</i>	Connaissances du pays de la langue étudiée	

Ce tableau montre que les moyens matériels sont composés d'unités de la langue et de la parole, sans assimilation desquelles, il est impossible de parler une langue. Les moyens processuels sont composés de nos actions avec les unités mentionnées. Ces unités sont destinées à résoudre les problèmes conditionnellement communicatifs et proprement communicatifs, qui sont basées sur les connaissances, les acquis et les savoir-faire, assimilés lors des études. Enfin les moyens extralinguistiques sont composés de tout ce dont nous parlons, écrivons, lisons ou écoutons. Notons que le contenu de l'enseignement n'est pas une valeur constante et dépend de l'objectif et de l'étape de l'enseignement.

En tenant compte de l'objectif et de l'étape de l'enseignement, les principes les plus importants du choix du contenu de l'enseignement sont la *quantité suffisante* de ce contenu pour atteindre l'objectif prévu et son *accessibilité* pour que les étudiants puissent l'assimiler.

La réalisation des principes énumérés , dans les conditions de l'enseignement du russe au Maroc, est liée à plusieurs difficultés, qui s'expliquent , en premier lieu, par le nombre limité d'heures consacrées à la langue. Ainsi, dès les premiers cours, le professeur est amené à résoudre un problème délicat : comment pendant un temps limité faire assimiler un large programme avec l'emploi, outre le manuel, d'autres composants du complexe d'études ?

Il convient d'expliquer notre compréhension des principaux composants du contenu de l'enseignement conformément à l'aspect grammatical de la langue. En exposant le problème nous nous limiterons à l'interprétation des notions *connaissances*, *acquis*, *savoir-faire*, car dans le programme que nous avons dressé le matériel grammatical pour l'étape initiale de l'enseignement est présenté conformément aux catégories méthodologiques susnommées.

### *1. Les connaissances grammaticales*

Les connaissances d'une langue est un système de repères permettant d'effectuer avec succès l'activité de la parole. Dans les manuels, le volume et le contenu des connaissances sont représentés sous forme de règles et d'instructions permettant l'utilisation correcte du matériel de la langue et de la parole en vue d'exprimer des idées et comprendre les idées d'autrui. Dans le manuel utilisé au Maroc "Le russe à la portée de tous", le rôle attribué aux connaissances reste auxiliaire, bien que chaque leçon, commence par l'explication du matériel grammatical.

Le contenu grammatical du cours qui détermine la base des connaissances de la grammaire à l'étape initiale, comprend la connaissance des catégories principales du substantif, de l'adjectif, des pronoms, des noms de nombre, des participes, des gérondifs, des formes verbales (temps, aspect, conjugaison, mode), des conjonctions, des prépositions. Ces catégories sont représentées sous forme de modèles de propositions (simples et composées), de commentaires, de règles et d'instructions.

### *2. Les acquis grammaticaux*

Si l'acquisition des connaissances est considérée comme point de départ pour assimiler le système grammatical de la langue, alors, l'objectif final de cette assimilation devient la formation des acquis et des savoir-faire de la parole.

Il n'existe pas de notion unique de l'acquis. Le plus souvent, il est déterminé comme composant automatisé de l'activité consciente qui assure l'emploi correct (sans fautes) de la forme grammaticale dans la parole. Ce composant de l'activité est déterminé comme une opération; dans ce cas, l'acquis de la parole est une opération qui a atteint un niveau élevé de perfectionnement, à la suite de l'accomplissement d'exercices. L'assimilation de l'acquis grammatical signifie "la capacité de produire des actions adéquates à l'objectif de la parole (sous forme d'opérations)...ces actions, qui assurent l'emploi du modèle comme l'une des conditions de l'activité de la parole".

L'acquis grammatical se compose des acquis: morphologiques, syntaxiques, graphiques, orthographiques. Il est bien entendu que tous ces types ne sont pas assimilés de la même manière à l'étape initiale de l'enseignement de la langue. Dans les cours que nous dispensons au Maroc, l'attention est surtout

prêtée à la formation de l'acquis morphologique qui assure l'emploi correct des phénomènes grammaticaux.

Nous présentons (table 2) notre idée sur les stades de la formation de l'acquis grammatical sachant que chaque étape exige des exercices spéciaux.

Table n°2

1. <i>Perception</i>	La perception du modèle au cours de l'activité de la parole. La distinction du modèle du flot de la parole. La prise de conscience de l'aspect fonctionnel du modèle.
2. <i>Imitation</i>	La reproduction du modèle dans le flot de la parole.
3. <i>Substitution</i>	La formation de l'opération. Le développement de la capacité de la reproduction d'après l'analogie.
4. <i>Transformation</i>	Le renforcement de l'opération de la présentation.
5. <i>Reproduction</i>	L'emploi isolé du modèle.
6. <i>Combinaison</i>	La capacité d'inclure l'acquis au savoir-faire de la parole.

Les stades 1 à 4 sont liés à la formation; Le 5<sup>e</sup> stade est lié au développement et

le 6<sup>e</sup> stade à la transformation de l'acquis en savoir-faire de la parole.

### 3. *Les savoir-faire*

Si le signe distinctif de l'acquis formé est une haute qualité de l'opération, grâce à laquelle elle peut devenir un composant de l'action de la parole et une condition de l'exécution de son activité, alors, le savoir-faire de la parole est considéré comme la capacité d'exprimer justement et convenablement « un certain contenu et de varier, avec souplesse, la forme de la parole, selon les conditions modifiées de la communication ». Cela permet de croire que « l'acquis de la parole reflète, en quelque sorte, le caractère statique des mécanismes de la parole, et le savoir-faire reflète leur caractère dynamique »<sup>1</sup>.

La réalisation d'un niveau élevé de la compétence communicative prévoit le développement de différents savoir-faire de la parole et, avant tout, « écouter » et « parler », en tant que savoir-faire principaux, stimulés naturellement dans les conditions de l'enseignement du russe dans les établissements marocains.

L'enseignement de l'activité de la parole (dans sa forme orale) prévoit, à son tour et avant tout, l'assimilation des savoir-faire et des acquis du dialogue. Cela est confirmé par l'opinion des spécialistes qui estiment que le dialogue est primaire dans la conscience de l'homme par rapport au monologue.

1 - LEONTIEV (A-A), « Principes de la méthodologie soviétique », Moscou, 1984,

Les exigences relatives au niveau de la formation des acquis et des savoir-faire sont formulées, d'habitude, dans des programmes. Les programmes modernes de l'enseignement de la langue russe garantissent des exigences stables concernant le niveau des connaissances et des savoir-faire des étudiants.

Selon les types de l'activité de la parole, le niveau de la formation des acquis et des savoir-faire est différent à chaque étape de l'enseignement. Ainsi, les étudiants marocains de la première année se rapportent au niveau initial de l'enseignement.

Les réflexions exprimées ci-dessus, liées à notre conception de l'aspect théorique du contenu de l'enseignement du matériel grammatical de la langue, permettent de passer à la caractéristique du matériel d'étude concret. Ce matériel est inclus dans le contenu de l'enseignement sous forme de connaissances en grammaire, d'acquis grammaticaux et de savoir-faire de la parole.

Dans les conditions de l'enseignement marocain, le contenu du cours pratique de la langue russe est déterminé par le programme et le matériel exposé dans "le russe à la portée de tous", ensemble de dix composants élaboré par un collectif de collaborateurs de l'Institut de la Langue russe Pouchkine.

En première année (étape initiale), l'insuffisance d'heures (2 heures par semaine) contraint les professeurs à se limiter à l'emploi du manuel (celui-ci comprend 40 leçons de base et 8 leçons de généralisation), en le complétant par des textes et des exercices empruntés aux autres composants de l'ensemble.

Ci-dessous, un aperçu du contenu de l'aspect grammatical de la langue russe à l'étape initiale de son enseignement au Maroc.

### 1. Les connaissances

#### 1.1 En morphologie

a) Le nom : Genre (masculin, féminin, neutre) ; Nombre (singulier, pluriel) ;

Cas (Nominatif, Accusatif d'objet, Accusatif désignant le temps, Accusatif désignant le lieu, Prépositionnel désignant l'objet, Génitif de négation, Génitif désignant le lieu, Génitif désignant l'appartenance, Génitif désignant la date, Génitif de comparaison, Datif pour désigner l'âge, Datif avec la proposition "k", Datif du destinataire, Instrumental de l'action mutuelle, Instrumental désignant le lieu). Noms déclinables/indéclinables ;

b) Les pronoms : Personnels, possessifs, démonstratifs, déterminants, interrogatifs, négatifs ;

c) L'adjectif : Quantitatif, qualificatif, long/court, de possession, degrés de comparaison ;

d) Le verbe : Temps (présent, passé, futur), Aspect (perfectif, imperfectif), Conjugaison ; Verbes de mouvement (sans préfixes, avec préfixes) ;

- e) Le participe;
- f) Le gérondif ;
- g) Le nom de nombre (cardinaux, ordinaux) ;
- h) Les conjonctions; i) Les adverbes; j) Les interjections ; k) Les particules.

### 1.2 En syntaxe

- a) Proposition simple, proposition composée;
- b) Proposition subordonnée avec la conjonction "quand".
- c) Proposition subordonnée avec la conjonction "que".
- d) Proposition subordonnée avec la conjonction "parce que".
- e) Proposition subordonnée avec la conjonction "qui".
- f) Proposition subordonnée avec la conjonction "si".
- g) Proposition subordonnée de concession.

Dans le manuel "le russe à la portée de tous", les leçons de généralisation servent à contrôler les connaissances, les acquis et les savoir-faire. Il est recommandé pour un contrôle optimal, l'utilisation du matériel didactique visuel sous forme de tableaux ou d'images.

### 2. Les acquis

Dans le cours de la grammaire pratique, les acquis sont formés à l'aide de modèles de propositions basés sur les connaissances assimilées. Les modèles qui doivent être assimilés à l'étape initiale sont donnés au début de chaque leçon dans un encadré (Voir le manuel le russe à la portée de tous, leçons 1 à 40).

Pour consolider et développer les acquis grammaticaux, il serait opportun d'utiliser, en plus des exercices d'entraînement, les modèles du matériel didactique visuel, représenté dans les manuels suivants : Guerkan, 1970; malychev, 1987; La grammaire illustrée de la langue russe, 1984.

### 3. Les savoir-faire

Sur la base des connaissances assimilées et des acquis grammaticaux formés, les étudiants doivent maîtriser un ensemble de savoir-faire nécessaire à l'utilisation pratique de la langue dans les limites du matériel lexical et grammatical assimilé, c'est-à-dire, pouvoir comprendre la langue par audition, exprimer les idées sous forme orale et écrite, lire des textes faciles. Les savoir-faire énumérés sont le contenu de la compétence de la langue et de la parole des étudiants. Nous présentons, ci-dessous, une liste des savoir-faire selon les types de l'activité de la parole :

#### 3.1. La parole

*La parole en monologue* : le savoir-faire de transmettre le contenu d'un texte lu (écouté) ; le savoir-faire de construire son propre énoncé sur un sujet déjà étudié ou libre en se basant sur un plan proposé, des questions, des mots-clés ou sur un matériel didactique visuel (un récit d'après une image).

En évaluant la réponse, nous prenons en considération:

a) la pureté de la parole (en admettant l'existence de fautes qui ne rendent pas la compréhension difficile). Il est connu que les méthodistes croient possible de manifester "une attitude complaisante" envers les fautes phonétiques, lexicales et grammaticales, qui ne compliquent pas la communication;

b) la correspondance de l'énoncé au sujet proposé ou au texte original (lors de son exposition);

c) l'expression des idées à un rythme moyen (dans la limite de 150 syllabes par minute). Vers la fin de la faculté préparatoire en Russie, les étudiants étrangers doivent parler à un rythme de 150 à 180 syllabes par minute. D'après notre expérience, la réalisation de ce rythme au Maroc, est assez difficile, c'est pourquoi nous admettons un niveau inférieur à ce rythme.

#### *La parole en dialogue*

a) Le savoir-faire de répondre aux questions du professeur,

b) Le savoir-faire de dialoguer dans une situation proposée (connue).

D'après nous, les indices objectifs d'un niveau satisfaisant des savoir-faire de la parole en dialogue sont: la correspondance de l'énoncé à la situation proposée; la pureté de la parole; un rythme moyen de la parole jusqu'à 150 syllabes par minute.

#### *3.2. L'audition*

a) La capacité de comprendre le contenu d'un texte lu auparavant. Pour le contrôle on utilise soit des questions, soit le choix d'une réponse parmi plusieurs proposées.

b) La capacité de comprendre le contenu essentiel d'un texte inconnu, qui peut être présenté lors d'une communication directe ou sous forme d'enregistrement sonore. Ce savoir-faire n'est réalisé qu'à condition de l'audition systématique d'enregistrements et de l'entraînement en audition de la parole.

Les indices objectifs d'un niveau satisfaisant du savoir-faire de comprendre la parole russe à l'ouïe sont les suivants: la plénitude, la précision et la profondeur de la compréhension du texte.

#### *3.3. La lecture*

Le savoir-faire de comprendre un texte lors des lectures à haute voix et silencieuse, l'objectif étant d'avoir une idée général du texte (pour un sujet inconnu) et de comprendre le contenu en entier (pour un sujet connu). Pour la lecture, les textes doivent être adapté pour que le nombre d'unités inconnues soit inférieur à 5 pour cent, ce qui ne peut empêcher la compréhension du texte en général.

Vers la fin de la première année, les étudiants doivent comprendre des textes de culture générale d'une page saisie. Les indices d'un niveau satisfaisant

de lecture sont: la plénitude, la précision et la compréhension profonde du texte à une vitesse de lecture de 120 à 150 syllabes la minute.

### 3.4. *L'écriture*

Le programme d'études limite les exigences relatives au savoir-faire de l'écriture, ce qui s'explique, par le manque d'heures accordé à la langue et par l'objectif principal de l'étape initiale qui consiste à assimiler, en premier lieu, les savoir-faire de la parole orale et de la lecture. Les étudiants doivent savoir:

- a) Dresser le plan d'un matériel lu,
- b) Répondre aux questions (par écrit),
- c) Ecrire un exposé d'après un texte lu,
- d) Ecrire un exposé d'après une image,
- e) Ecrire leur propre énoncé sous la forme d'une lettre à un ami.

Les indices objectifs d'un niveau satisfaisant de l'assimilation des savoir-faire de l'écriture peuvent être les suivants: la correspondance du contenu de ce qui est écrit au devoir; la plénitude d'exposé du sujet; la correspondance des moyens linguistiques employés aux normes de la langue.

A l'instar de la parole, "une attitude complaisante" est admise envers le produit de l'écrit si la communication reste compréhensive.

### *CONCLUSION*

Au terme de cette étude on peut avancer que, sur la base des résultats de l'analyse et de notre propre expérience, la formation de la compétence grammaticale exige:

1. La reconnaissance de l'importance de l'étape initiale de l'enseignement au cours de laquelle sont jetées les bases de la langue;
2. Le choix d'un minimum grammatical approprié à la formation des acquis;
3. La prise en considération de l'approche fonctionnelle du choix et de la présentation du matériel grammatical dans l'objectif de son assimilation pratique.
4. La nécessité d'apprendre à construire, à base de modèle, des propositions selon le principe structurel et sémantique ;
5. De suivre dans le travail le principe de l'étude consciente, ce qui assure l'assimilation des moyens grammaticaux de la langue;
6. La prise en considération des particularités du système grammatical de la langue maternelle pour éliminer l'interférence négative et assurer un transfert positif.