



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique des Langues Étrangères »

THÈME

*L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en
français langue étrangère*

Cas d'élèves de 1 AS

Présenté Par : Ladjailia Salim

Soutenu le : 03 juillet 2017

Devant le jury composé de :

Présidente : Madame Bouacha Saida

Université Chadli Ben Djedid. EL Tarf

Examinatrice : Madame Boudechiche Nawal

Université Chadli Ben Djedid. EL Tarf

Rapporteur : Madame Manaa Khaoula

Université Chadli Ben Djedid. EL Tarf

Année universitaire 2017-2018

Table des matières

Résumé

Sommaire

Introduction générale	1
Pôle théorique	
Chapitre I : Aperçu sur la didactique de l'écrit	2
Introduction.....	2
1. L'écrit en termes de définition.....	
2. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage.....	3
3. L'approche par compétences.....	5
4. La compétence d'écriture.....	6
5. L'expression écrite.....	8
6. L'évaluation.....	9
7. La consigne.....	11
Conclusion.....	12
Chapitre II : distinction langue maternelle /langue étrangère	
Introduction.....	13
1. Définition de la maternelle.....	14
2. Définition de la langue étrangère.....	15
3. Les dialectes en Algérie	15
4. L'apprentissage.....	16
5. L'acquisition	16
6. Théories d'apprentissage	18
7. Entre langue maternelle et étrangère (relation/ différence).....	20
Conclusion.....	22
Chapitre III : Impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit	
Introduction.....	23
1. Le français en Algérie (définition et historique).....	23
2. Statut de l'apprenant Algérien.....	25
3. Le bilinguisme et le plurilinguisme.....	26
4. Les interférence linguistique.....	27
5. Les causes des interférences	29
6. Description du programme de 1AS.....	29
7. Profil d'entrée et profil de sortie.....	30
Conclusion.....	31

Pôle pratique

Chapitre I : présentation du corpus d'étude

Introduction.....	32
1. La démarche suivie.....	32
2. Choix de l'établissement.....	32
3. Portrait du public.....	32
4. Contenu du questionnaire	36
5. Collecte des données.....	36

Chapitre II : démarche prévue du questionnaire

Introduction	37
1. Analyse du questionnaire auprès de la classe témoin	37
2. Analyse du questionnaire auprès de la classe expérimentale.....	45
Conclusion.....	54

Chapitre III : essai d'analyse et discussion des résultats

Introduction	55
1. Déroulement de l'activité auprès du public visé.....	56
a. Observation participante.....	57
b. Observation participante.....	59
c. Observation participante.....	61
2. L'évaluation.....	62
3. Synthèse.....	67
Conclusion	68
Implication didactique.....	69
Conclusion générale.....	70
Bibliographie.....	71
Annexe	

Liste des tableaux

Tableau 1 :	sexe des apprenants.....	32
Tableau 2 :	l'âge des apprenants.....	34
Tableau 3 :	profil des apprenants.....	35
Groupe 01		
Tableau 4 :	degré de la compréhension du français.....	37
Tableau 5 :	recours aux langues.....	38
Tableau 6 :	raisons du recours à la langue maternelle.....	39
Tableau 7 :	fréquence du recours à la langue maternelle.....	39
Tableau 8 :	attitudes des apprenants.....	40
Tableau 9 :	effets de la langue maternelle.....	41
Tableau 10 :	réflexion des apprenants.....	42
Tableau 11 :	causes du recours à la langue maternelle.....	42
Tableau 12 :	moment d'utilisation de la langue maternelle.....	43
Tableau 13 :	service de la langue maternelle.....	44
Tableau 14 :	utilité de la langue maternelle.....	44
Groupe 02		
Tableau 15 :	degré de la compréhension du français.....	45
Tableau 16 :	recours aux langues.....	46
Tableau 17 :	raisons du recours à la langue maternelle.....	47
Tableau 18 :	fréquence du recours à la langue maternelle.....	48
Tableau 19 :	attitudes des apprenants.....	48
Tableau 20 :	effets de la langue maternelle.....	49
Tableau 21 :	réflexion des apprenants.....	50
Tableau 22 :	causes du recours à la langue maternelle.....	50
Tableau 23 :	moment d'utilisation de la langue maternelle.....	51
Tableau 24 :	service de la langue maternelle.....	52
Tableau 25 :	utilité de la langue maternelle.....	53

Liste des graphes

Graphe 1 :	sexe des apprenants de la classe expérimentale.....	33
Graphe 2 :	sexe des apprenants de la classe témoin.....	33
Graphe 3 :	l'âge des apprenants de la classe expérimentale.....	34
Graphe 4 :	l'âge des apprenants de la classe témoin.....	34
Graphe 5 :	niveau des apprenants de la classe expérimentale.....	35
Graphe 6 :	niveau des apprenants de la classe témoin.....	35
Groupe 01		
Graphe 7 :	ampleur de la compréhension du français.....	37
Graphe 8 :	langue utilisé lors du recours.....	38
Graphe 9 :	motifs du recours à la langue maternelle.....	39
Graphe 10 :	utilisation de la langue maternelle.....	40
Graphe 11 :	attitudes des apprenants.....	40
Graphe 12 :	intensité des effets.....	41
Graphe 13 :	implication des apprenants.....	42
Graphe 14 :	raisons de choisir le recours à la langue maternelle.....	42
Graphe 15 :	motivation des apprenants.....	43
Graphe 16 :	taux de service de la langue maternelle.....	44
Graphe 17 :	terme de l'utilité de la langue maternelle.....	44
Groupe 02		
Graphe 18 :	ampleur de la compréhension du français.....	45
Graphe 19 :	langue utilisé lors du recours.....	46
Graphe 20 :	motifs du recours à la langue maternelle.....	47
Graphe 21 :	utilisation de la langue maternelle.....	48
Graphe 22 :	attitudes des apprenants.....	49
Graphe 23 :	intensité des effets.....	50
Graphe 24 :	implication des apprenants.....	51
Graphe 25 :	raisons de choisir le recours à la langue maternelle.....	52
Graphe 26 :	motivation des apprenants.....	52
Graphe 27 :	taux de service de la langue maternelle.....	52
Graphe 28 :	terme de l'utilité de la langue maternelle.....	53

Remerciements

Je remercie le bon DIEU tout puissant de m'avoir accordé volonté et patience dans l'accomplissement de ce travail.

Je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont Apporté leur aide et qui ont contribué sans doute à l'élaboration de ce mémoire : je tien à remercier cordialement mon encadreur Manaa Khaoula pour son assistance et son aide afin d'améliorer le contenu de ce mémoire. Lui dis merci également pour ses conseils et pour toutes les heures qu'il a consacré à diriger cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Bessati Samir le chef du département du français, Université Chadli Ben-Djedid El-Tarf, pour sa générosité et la grande patience dont il a su faire preuve avec tous les candidats de la promotion, malgré ses charges académiques et professionnelles.

Mes remerciements les plus sincères vont à Pr. Boudchiche Nawal, Dr. Souam Chahrazad, Mm Djedid Ibtissem, Mm Bouacha, pour leurs aide, et surtout leurs qualités humaines de compréhension.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de jury pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'examiner ce travail.

Je tiens aussi à remercier l'équipe pédagogique du lycée Sahraoui Zoughlami ,Taoura Souk-Ahras , pour leur aide , patience et disponibilité , j'en remercie ici tous les membres.

Grand merci à toute ma famille, et tous ceux qui m'ont donné un coup de pousse afin d'accomplir ce travail.

Je vous remercie tous.

Dédicace

Je dédie cet humble mémoire aux êtres les plus chères :

à mes parents,

à mes sœurs et mes frères,

à mes amis : Zaghdani Lamari, Moussaoui Salah, Benghalia Djamel, Ben-yeza Rabah,

Drici kamel, Mélissa , Terrab Hocine,

à toute la famille .

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère et porte sur l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE.

la présente étude a pour objectif de démontrer l'efficacité ou non-efficacité du recours à la langue maternelle pendant le cours de langue étrangère. Nous nous sommes intéressé non seulement aux raisons et effets de l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE, mais aussi au champs et au déroulement de cet enseignement/apprentissage.

Nous avons mené une enquête auprès des apprenants en choisissant deux outils d'investigation , le questionnaire et l'observation en situation . car nous avons estimé opportun que l'observation directe et l'enquête su terrain est meilleur pour ce faire.

Mots-clés : langue maternelle/ langue étrangère/ enseignement/apprentissage/ compréhension écrite/ expression écrite/ interférence linguistique/ bilinguisme.

Abstract

Our job registers in the didactics of French foreign language and concerns the impact of the mother language on the learning of writing in french foreign language.

This present research amis to demonstrate the efficiency of this teaching. We are interested not only at the raisons and effects, but also a scope and séquence of this teaching.

We conducted a field investigation with learners, using a questionnaire and a an observation, dividing tow poles in six chapters to be more clear.

Key words: mother tongue/ foreign language/ teaching / learning/ Written comprehension / written expression/ Linguistic interference / bilingualism

ملخص

بحثنا هو جزء من تعليمية اللغة الفرنسية, يختص بتأثير اللغة الأم على تعلم التعبير الكتابي في مجال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

هدف هذه الدراسة يتمحور حول فعالية ظاهرة تأثير اللغة الأم على التعلم مع التركيز ليس فقط على أسباب وآثار هذه الظاهرة بل كذلك تبيان كيفية التعامل معها و استخدامها استخداما ايجابيا.

وعليه قمنا بإجراء تحقيق بالقرب من تلاميذ اللغة الفرنسية معتمدين على وسيلتين للتحقيق هما: الاستمارة الإستبائية والملاحظة مع تقسيم كل الجانبين النظري و التطبيقي الى ثلاثة محاور أساسية من أجل تسهيل الدراسة و ليكون العمل أكثر وضوحا.

الكلمات المفتاحية : اللغة الأم/ اللغة الأجنبية/ تعليم/ تعلم/ فهم النص/ تعبير كتابي / تداخل اللغة / ثنائي اللغة

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

Introduction générale

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères à savoir l'enseignement/apprentissage du français aux élèves du cycle secondaire en Algérie. Estimer la langue maternelle comme étant la langue usuelle dans le pays d'origine de locuteur qu'il l'acquise dès l'enfance.

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des attitudes, des façons de pensées nouvelles. En Algérie c'est le contact de plusieurs langues qui rend le pays comme plurilingue.

Après une courte expérience dans le domaine de l'enseignement en tant que suppléant, nous avons constaté que les apprenants font recours à la langue maternelle, ce qui nous a motivé de traiter ce sujet pour savoir quelle place occupe la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre sujet traite l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE, nous avons mené une enquête auprès d'un public d'élèves de 1 AS dont nous avons la charge pendant une année.

Il s'agit d'une enquête ayant pour objectif premier de mettre en exergue le phénomène du recours à la langue maternelle traitant la problématique suivante : quel impact pour la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit auprès d'élèves de 1AS ?

Nous avons posé aussi la question suivante : l'impact de la langue maternelle est un moyen d'aide ou un obstacle et empêchement sur l'apprentissage du FLE, notamment sur l'expression ?

Nous nous sommes à ce niveau face aux hypothèses suivantes :

- La langue maternelle pendant le cours de langue étrangère donne naissance à des interférences linguistique de types différentes.
- La langue maternelle a cependant un impact positif sur l'apprentissage de l'écrit en FLE.

L'objectif de notre travail de recherche est, d'une part, d'étudier les phénomènes liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (FLE) chez des apprenants bilingues qui ont des pré-requis et des compétences langagières dans leurs langues maternelles, dans ce cas

Introduction générale

nous allons aborder la place de l'arabe comme langue maternelle. D'autre part, nous allons essayer de tester quel est l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du (FLE).

Notre mémoire s'organise autour de deux volets, un volet théorique et un volet pratique. Concernant le volet théorique, il contient trois chapitres dans lesquels nous avons traité les points suivants dans chaque chapitre :

Le premier s'intéressera à la présentation de l'écrit et sa place dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage. En plus, on met l'accent sur ses définitions.

Le deuxième traite la distinction entre les deux concepts linguistiques (langue maternelle et langue étrangère) et les notions d'acquisition ; appropriation. Enfin la relation qui rejoint ces deux aspects linguistiques.

Le troisième chapitre décrit l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE et nous essayons d'éclairer les phénomènes d'interférence et du bilinguisme. En plus, on montre la place du français en Algérie et le statut de l'apprenant algérien.

Quant à la partie pratique, il se présente l'aspect empirique de la recherche où nous avons essayé dans le premier chapitre de donner une présentation de corpus où on décrit l'établissement visé, le profil du public et le témoignage qui construit le questionnaire.

En deuxième chapitre, on fera notre expérimentation par un texte existé dans le manuel et selon le programme du public visé. Après, on commence une description de l'enquête et analyse, se base sur une enquête par observation et par un questionnaire adressé aux enseignants et aux apprenants de la première année secondaire. Et le déroulement de ses résultats accompagné par l'analyse à partir des grilles d'évaluation. En dernier chapitre, on discutera les résultats et on ressoudera la problématique.

Pour arriver enfin à une confrontation des résultats et un essaie d'analyse là où nous sommes arrivés à la validation des hypothèse départ.

PÔLE THÉORIQUE

CHAPITRE I

APERÇU SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

1. Introduction

Dès son jeune âge, l'enfant apprend à écrire, cet apprentissage débute dès la phase préscolaire, là où il commence à dessiner les graphes et les lettres par *imitation*. Vient par la suite la phase de scolarisation où l'école joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence d'écriture chez lui (l'enfant) dans la mesure où cette compétence semble être une nécessité à la réussite sociale et scolaire à la fois.

Avec le développement des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'écrit occupe une place importante dans les pratiques de classe, en fonction des besoins des apprenants qui diffèrent selon l'âge, le palier...

L'objectif de notre travail est de mettre en exergue la notion de l'écrit en montrant son évolution dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage.

2. L'écrit en terme de définition

*« Utilisé comme substantif, ce mot désigne une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et être lisible. »*¹

Selon Claudine Fabre : *« l'écrit est une réflexion qui permet aux apprenants d'acquérir de manière progressive des stratégies scripturales. »*²

Quant à Jean Peytard qui partage le même avis, le définit comme : *« un objet d'apprentissage laborieux, un objet de pensée qui requiert une activité cognitive importante. »*³

Alors, l'écrit n'est pas un simple code mais un ensemble de pratiques langagières associés aux représentations sociales et réservé au professionnel et avoir une attention particulière étant accordé à la forme et le style

L'écrit représente donc l'aspect formel de la langue contrairement à l'oral qui en est l'aspect verbal ou non-verbal restant abstrait. On ne peut cependant pas nier le lien entre ces deux aspects qui construisent tout le système linguistique. l'écrit , est donc, l'objet de réflexion dites poussée en tant qu'un objectif d'enseignement/apprentissage.

¹ - J.P. Cuq et I. Gruca., *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.*, p78-79. 2003

²-C. Fabre, 1990.

³-J. Peytard,1970.Cité par N. Boudchiche, 2003,p 19

3. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage

D'une année à l'autre et de méthode en méthode la place consacrée à l'écrit n'a cessé de changer. Quel progression a connu l'écrit et son rôle dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères parallèlement aux progressions des méthodologies dans le domaine de didactique des langues étrangères ?

L'écrit dans les méthodologies traditionnelles représentait le pôle riche, mais avec l'avènement de nouvelles méthodes, et les développements, la place de l'écrit ne céda de changer car il occupe tantôt une place primordiale tantôt une place secondaire.

Quel aspect a l'écrit dans les différentes méthodologies ?

La méthode naturelle

L'écrit joue un rôle principal et s'est basé sur l'accès aux œuvres littéraires. Fondée par Gouin en s'appuyant sur l'axiome de la communication avec l'autre qui est l'être humain et considéré comme un besoin naturel. Le fondateur (Gouin) consacrait sur l'apprentissage des langues , dont il selon lui un outil qui facilite à l'interlocuteur de communiquer avec d'autres locuteurs .

La méthode directe

Venait après la méthodologie naturelle, les créateurs de cette nouvelle méthode ont appelé à intégré de l'écrit aux objectifs d'apprentissage en disant que : « *l'écrit représente l'oral scripturé* » , donc " oral " et " écrit " sont deux éléments complémentaires. En effet, cette méthodologie a mis en exergue les besoins des apprenants et l'objectif pratique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère autant qu'un outil de communication.

Les méthodes traditionnelles

Situées la période du 18^{ème} et du 19^{ème} siècle ; appelées aussi (grammaire-traduction). Elles ont mis l'accent exclusivement sur l'écrit là où elles visent de comprendre et de traduire les textes littéraires en incitant les apprenants à appliquer les règles de la grammaire. Avec ces méthodologies, l'oral est placé au seconde lieu et l'activité de l'écrit est devenue prioritaire. Or, l'oral et l'écrit sont en étroite corrélation et il est strictement difficile de les nier.

La méthodologie active

Est apparue après ; dans le but de mettre les deux aspects(l'oral et l'écrit) en parallèle, tout en insistant sur le motif de la motivation qui représente pour les fondateurs de cette méthodologie ; un élément clé du processus d'apprentissage : Toute motivation entraîne apprentissage, et l'apprenant non motivé ne peut pas se tenir prêt à l'apprentissage.

La méthode audio-orale

Se manifestait pendant les années 1940_1970. Elle se basait sur deux domaines : la linguistique avec le structuralisme ,l'autre, la psychologie avec le behaviorisme. A cette méthode l'oral joue un rôle primordial, cependant, l'écrit est considéré en tant que son auxiliaire bien que les auteurs affirment que « la langue écrite n'est pas négligée ». En effet, cette méthodologie a fait émerger la notion de l'interdisciplinarité

J.P.CUQ dans le passage qui suit : « *Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en oeuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audio-visuels au centre du renouvellement méthodologique* »²

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Se définit la période entre 1960-1980, là où, la communication est un dogme qui donne une représentation significative à la langue. Entre autre, la place de l'écrit reste toujours en deuxième lieu après l'aspect de l'oral, puisque selon les auteurs l'écrit est dérivé de l'oral, mais on ne peut pas relâcher les deux aspects puisqu'ils sont complémentaires et ils représentent les deux facettes d'une même monnaie qui est la langue. Cependant la tâche sur l'écrit reste restreinte aux exercices de l'orthographe et la rédaction des cours textes(*Sans Frontières 2*, 1982). Jean Pierre Cuq explique cette méthode comme suit : « (...) *la langue est avant tout un moyen d'expression et communication orale et (...) la structure est donc intimement liée à une situation qui la fait maître (...) c'est pourquoi le moyen dur de toute leçon audio-visuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne*».

J.P Cuq et Isabelle Gruca, *Ibidem*

L'approche communicative

Aux années 1980, la didactique du FLE vise à savoir la fonctionnalité et la communication ce qui marque le début de l'*approche communicative* (Ch. Puren, 1988). Elle inclut les recherches pour aboutir à cerner les besoins des apprenants et les faire acquérir une compétence de communication. L'écrit dans cette méthodologie a pris une place de choix à travers la pratique de différentes activités de classe comme la production écrite³

L'approche actionnelle

Elle s'est apparue un peu plus tard, remettait à l'écrit sa place immédiat en tant que support didactique dès le début de l'apprentissage. D'ors et déjà les auteurs de certaines méthodes se donnent pour objectif de faire produire « *un écrit efficace, c'est-à-dire un discours cohérent, structuré, logique et bien écrit* » Cf. J. Courtilon et M. Argaud (1990 : 7). et préfère le travail collaboratif, l'interaction élève-élève et produire des textes en contexte sociale pour qu'il mette en lumière leur véritable signification.

Et comme prolongement à cette dernière, l'approche par les compétences a vu le jour ; mais avec deux nouveaux principes qui sont :

1. La mise en situation de production effective.
2. Et la co-costruction des savoirs en se basant sur de différents dispositifs pédagogiques

4. L'approche par compétences

Est conçue comme suite et complémentarité à cette dernière (approche actionnelle) en ajoutant deux principes fondamentaux qui sont ainsi :

1. La mise en situation de production effective.
2. Et la co-costruction des savoirs en se basant sur de différents dispositifs pédagogiques.

Olha LUSTE-CHAA. Les acquisitions lexicales en français langue seconde :conceptions et applications. 2009.P48-53.

Alors l'écrit occupe une place principale dans cette méthodologie qui met en exergue les activités d'écriture et les actions scripturales en éveillant les intérêts des apprenants.

Le bref aperçu de l'évolution de la didactique de l'écrit en FLE, nous montre que la place de l'écrit dans les méthodologies d'E/A était instable tantôt prioritaire, tantôt secondaire. En effet, la didactique du FLE a bénéficié des changements qui reflètent le progrès de la didactique de l'écrit.

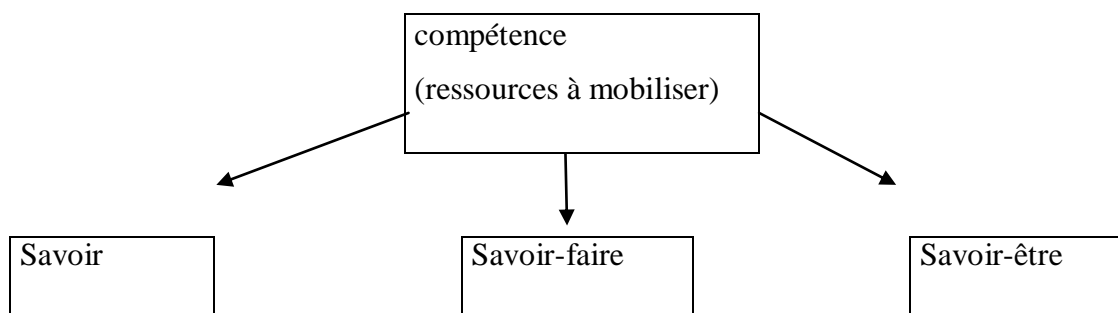
Entre autre, dans notre travail, on va mobiliser l'approche par compétences puisque c'est celle qui a été adoptée par le ministère de l'éducation, en outre, elle consacre le processus de l'apprentissage. « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* »⁴

Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche.

5. La compétence de l'écriture

La compétence

Ce qu'on dit le dictionnaire actuel de l'éducation Legendre 2005 p 248 « capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche (...) possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources »



« ce terme recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétence linguistique, communicative et socioculturelle »¹

⁴ commission Nationale des Programmes. Mars 2009 p.10

Donc on peut dire que la notion compétence désigne en didactique la capacité de réaliser, de mobiliser, de perfectionner les performances cognitive ,aussi bien, à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « **C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources** ».

L'écriture

Selon George Mounin : *« l'écriture représente un système de signes graphiques ou picturaux correspondant aux signe vocaux du langage qui servent à les représentent sous une forme plus durable »*

R.Galisson et D.Coste considère l'écriture comme *« un système de signes graphique qui peut se substituer au langage articulé naturellement fugace pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance »*⁵

Donc, pour ces auteurs, l'écriture est conçue comme un système conventionnel de signes graphiques, de traces écrites qui reflètent la langue parlée et la pensée. L'écriture est un moyen de [communication](#) qui représente le [langage](#) à travers l'inscription de [signes](#) sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole.

En outre, les études ont montré que l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère demande que le scripteur ait déjà des acquis à certain degré de compétence linguistique. En effet, selon Hall 1990 et Silva 1992 ; les productions écrites en langue étrangère sont courtes à comparer à celles écrites en langue maternelle.

La compétence d'écriture

G. Mounin, 1994

⁵ R. Galisson et D. Coste., 1976,P76.

C. Barré de Maniac, 1996.

Barré de Maniac C.(2000) estime que : « *l'écriture est un lieu de d'organisation, de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances sur elle-même et sur le monde* ».

Ainsi ; pour développer chez l'apprenant une compétence de l'écriture il faut d'abord avoir à la base une compétence de lecture. Cette dernière permet à l'apprenant de construire des connaissances et de rassembler les informations utiles qui lui permettent de produire, de s'exprimer et de donner son opinion. Donc on peut dire que ces deux compétences (lecture/écriture) sont complémentaires. Si le développement de l'expression orale est souvent perçu comme un processus individuel et naturel, la lecture et l'écriture exigent un enseignement conscient et encadré. Le « travail d'écriture » devient une entreprise commune de l'école, de l'enseignant et de la classe, qui vise la recherche de sens réels. Dans les classes qui mettent en pratique cette conception de l'initiation à l'écriture, les enfants peuvent produire des « textes » avant même de maîtriser une écriture réelle « propre ».

6. L'expression écrite

Dans le domaine de la didactique du FLE et en général et celui de l'écriture en particulier les didacticiens attribuent plusieurs appellations à la production écrite. Par conséquent, on entend parler de production de texte, rédaction de texte, production scripturale, d'expression écrite...etc. mais seules les expression de production écrites et expression écrites sont retenues et fréquemment employées par les praticiens au sein de classe de langues. Robert J-P explique : « *on parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite* ». donc, elles sont utilisées comme des équivalences au niveau sémantique.

Le développement de la didactique de l'écrit s'appuie alors sur nombreuses recherches centrées sur le sujet-scripteur, issues de la psycholinguistique (M. Fayol, 1984,1997), ainsi que sur la typologie des textes (J.-M. Adam, 1992), qui établissent un rapport étroit entre le texte à lire et celui à produire. Les études sur le processus de production de textes décrivent les composantes fondamentales de l'activité scripturale :

- le *contexte* de la production (l'environnement physique du scripteur, les consignes, les finalités et les destinataires de production) ;
- la *mémoire à long terme* où sont stockées les connaissances linguistiques, textuelles, rhétoriques et sociales du scripteur ;

– les opérations de *planification* (l'élaboration d'un plan de texte, la définition du contexte pragmatique, le choix de script), de *textualisation* (la mise en mots) et de *révision* (la relecture du texte produit en vue d'éventuelles modifications ou améliorations, la finalisation du texte).⁴⁷

L'assimilation de ces théories à la conception de l'enseignement/ apprentissage permet notamment de mieux élaborer des activités d'écriture en les adaptant aux apprenants selon différents critères (âge, niveau de scolarisation, besoins langagiers, intérêts, etc.). 47

le texte narratif

les travaux sur la typologie des texte ont bien servi la didactique de l'écrit. En effet, Adam M. 1985-1994 les classait en cinq types qui renferment le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le dialogue et le narratif en s'appuyant sur leurs « *schéma d'organisation textuelle* ».

Adam expose que le texte narratif se caractérise par un déroulement des évènements dans le temps. Selon lui ce *schéma prototypique ou séquentiel* consiste en une image mentale que l'apprenant lecteur l'intériorise au cours de la lecture.

L'auteur précise que le narratif recouvre un ensemble de texte : la fable, la nouvelle, la légende, le récit etc.⁶

Le récit

Adam J-M énonce que le récit est le texte narratif par excellence ; c'est *l'exposé des faits réels ou imaginaires*. Il présente une histoire ayant un commencement, milieu, fin. En d'autre sens : situation initiale, déroulement des évènements (transformation), situation finale. Sous ce plan, premièrement, on introduit le héros qui est le personnage principal, le lieu, le temps et l'état de l'équilibre.¹

7. L'évaluation

Selon le dictionnaire didactique des langue : « l'évaluation des apprentissage est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter un jugement sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissage compte tenu de l'intention d'évaluation de départ .»p90.

⁶ Cf. M. Fayol (1984 ; 1997), M. Charolles (1986), M. Fayol *et al.* (1991). Pour un aperçu synthétique, cf. C. Cornaire et P. M. Raymond (1999).

CHAPITRE I APERÇU SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Ce terme désigne, dans les apprentissages par les compétences, la manière d'interpréter l'aspect des compétences duquel nous voulons évaluer ; tel que notre cas à l'écrit en posant les questions clés ; comment ? quand ? pourquoi ? par quel procédé chaque aspect de la compétence sera évalué ?

Donc pour évaluer la performance et la capacité d'un apprenant à écrire, il s'agit de mettre en œuvre l'apprenant en situation problème de nature authentique. Les productions écrites que les élèves réalisent s'inscrivent dans un apprentissage continu de l'écriture de textes. Nous avons vu que cette compétence scripturale faisait intervenir inévitablement la créativité de l'élève. En tant qu'objet de l'apprentissage de l'élève, cette compétence d'écriture doit faire l'objet d'une évaluation ; l'évaluation portera ainsi sur la production écrite elle-même, le texte révélant ce que l'élève sait faire ou non.¹

Critère de l'évaluation

« Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale, etc. »²

Le rôle d'un critère est d'estimer une production à partir d'une situation problème résolue par les élèves et contrôler par l'enseignant à travers un ensemble de points de vue. Ces critères sont conçus souvent comme critères de correction.

On distingue souvent deux types de critères : critère minimal et critère de perfectionnement.

On met en application le critère minimal pour évaluer la compétence et les acquis récents et le terme d'intégration utilisé par l'élève, en revanche, le critère de perfectionnement sert à évaluer la performance des élèves et les compétences dites transversales.⁷

Les fonctions de l'évaluation

Évaluer la maîtrise des compétences

On connaît deux types d'évaluation :

¹ cité par Tameur S. *les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite de récit*.2012.p50,55.

⁷ **Xavier Roegiers**, *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?*2005.p 110,111.

- **L'évaluation formative**: «Effectuée en cours d'activité, elle vise à apprécier le progrès accompli et à comprendre la nature des difficultés rencontrées, de façon à améliorer, corriger et réajuster le cheminement de l'élève. Elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation».1
- **L'évaluation sommative**: Elle permet, au terme d'une durée déterminée, et sur base d'une épreuve d'évaluation, de sonder l'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

La pédagogie des compétences, dans la mesure où elle distingue davantage l'apprentissage comme un progrès que comme l'acquisition d'un savoir, s'installe parfaitement d'une *évaluation formative*, celle-ci accédant une normalisation de ce processus. Elle incite une démarche interactive en donnant la possibilité d'un dialogue élève-professeur. Elle favorise également l'auto-évaluation, l'élève s'ajustant véritablement comme l'acteur de son apprentissage. ⁸

8. La consigne

Selon la définition du dictionnaire Petit Larousse : «Consigne : subst. f. Prescription, ordre donné à quelqu'un sur la conduite qu'il doit tenir. »

Cette définition appuie sur la notion de la soumission à un ordre dérivant d'un supérieur hiérarchique. Dans cet ouvrage, la consigne a un rôle d'instruction sans que pour autant ne soient précisés le but, l'objectif à atteindre ni même la manière pour y parvenir.

Quant au *dictionnaire des concepts-clés* «Consigne : ordre donné pour faire effectuer un travail. Enoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.» Cette définition insiste de la même façon sur le caractère injonctif de la consigne. Cependant, les auteurs prennent en compte le but à atteindre, sans préciser les moyens pour l'atteindre.

Qu'est-ce qu'une consigne ?

La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Elle est coursière d'informations permettant à l'élève d'évoquer les objectifs de l'activité, le résultat, de prévoir et d'établir la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation.

L'enseignant doit déterminer lors de sa préparation la forme sous laquelle la consigne sera

¹ Extrait du glossaire du Décret «!Missions!», *op. cit.*, chap. 1er art. 5.

²I. GREGORI *Comment améliorer la compréhension des consignes ?* 2005.p32.
Dictionnaire Petit Larousse.

formulée. Ce choix doit être fait en relation avec la nature de l'activité.

En effet, comment la forme de la consigne aidera-t-elle les élèves à atteindre l'objectif visé?

Ainsi, lors d'une activité en groupes, il sera bon de laisser un référent écrit pour donner plus d'autonomie aux élèves. Par contre, si l'on souhaite une implication très forte du groupe classe, on peut envisager une élaboration collective de la consigne. En conséquence, le maître doit se montrer particulièrement vigilant lorsqu'il rédige sa consigne, il doit prendre en compte de nombreux critères afin de permettre la réussite de tous. Néanmoins, aussi parfaite soit une consigne, elle peut ne pas être efficace si la phase de passation n'est pas optimale.²

9. Conclusion

L'apprentissage de la production écrite ne trouve sa place qu'à travers ces nouvelles perspectives. Nous voyons donc bien que depuis l'apparition de l'approche communicative qui est très souhaitée de nos jours dans les espaces scolaires s'est fixée comme objectif la communication et par conséquent elle favorise l'enseignement du discours selon le niveau d'apprentissage, autrement dit, l'apprenant écrit quand on le met dans des situations de communication authentiques. Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'apprentissage de l'écriture fait appel aux techniques communicatives et cognitives en se faisant par le passage obligé d'abord par l'acquisition de la compétence de lecture qui n'est plus en fait un acte mécanique, inactif au contraire il s'agit d'un processus qui montre une construction du sens, et grâce au dispositif d'évaluation qu'offre de telles pédagogies, cela ne contribuerait qu'à l'amélioration des productions des apprenants.

CHAPITRE II
DISTINCTION LM/LE

Introduction

La langue est conçue en tant qu'outil de la communication, le canal dont lequel on transmet des informations, on s'exprime nos sentiments, on essaye de convaincre l'autrui. La langue montre l'identité de chaque communauté, présente sa culture et manifeste le patrimoine des sociétés. Outre, dans ce chapitre on met l'accent sur l'axe qui mobilise tout notre travail de recherche où on tente de définir la notion de la langue par ses deux statuts maternelle/étrangère. Ainsi, on focalise sur l'aspect de l'apprentissage des langues et les théories d'apprentissage et enfin, on se penche sur la distinction entre les deux concepts langagiers (LM/LE) (relation et différence).

Conceptualisation

Définition de la langue

définit la langue ainsi : « *système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus qu'il l'utilise pour s'exprimer et communiquer entre eux*⁹ ».

Les travaux de la linguistique générale et celle de grammaire ont débordé deux aspects interdépendants du concept de langue, un aspect abstraitif systématique (langue=idiome) et un aspect social collectif (langue=culture). En effet, pour le premier, il s'agit de mettre les normes et les règles systématiques ; c'est un modèle théorique qui explique la manipulation et le fonctionnement de ce système abstrait. Or, le deuxième aspect, de point de vue sociolinguistique comporte les jugements, manifeste une émotion ou une opinion : « *on admettra alors que la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques linguistiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs.* »¹

De point de vue didactique, nous définissons la langue comme objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. Louis Porcher justifie en disant que « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle à la fois la productrice et le produit* ». donc, ces deux éléments sont comme les deux facettes d'une même monnaie.

*Selon J.P.Cuq : « De point de vue de l'apprenant, la langue se matérialise par un système évolutif de savoir et de savoir-faire qu'on appelle l'inter-langue. L'inter-langue de l'apprenant se manifeste par la procédure d'expansion qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques ou des savoir-faire non didactiques. »*²

⁹ Dictionnaire Larousse

² J.P.Cuq, J.Gruca., cours de didactique du français langue étrangère et seconde. 2003.p81

Donc, l'apprenant durant son parcours scolaire et sa vie quotidienne, il construit de manière progressive ses connaissances et ses informations par l'outil de la langue qui est à la fin la clé qui lui permet d'appartenir à sa société et de lui faciliter l'intégration et la socialisation pour qu'il devienne apte à communiquer et à produire en accédant aussi à apprendre des nouvelles langues et cultures.¹⁰

Cela pour la définition du concept de langue ; pour la notion de statut on distingue deux notions connues : celle de langue maternelle et de langue étrangère.

1. Définition de la langue maternelle

En réalité la langue maternelle a plusieurs nominations dont chacune a son utilité dans son contexte par exemple : la langue première, la langue mère, la langue source, la langue native ...etc. c'est pour cela que le concept « langue maternelle » est ambiguë à cause de ses connotations.

- 1- Selon J.P.Cuq la langue maternelle signifie la langue de socialisation de l'enfant, on appelle souvent la première langue qui s'impose à chacun ou la première dans l'ordre d'acquisition.
- 2- pour les linguistes, la langue maternelle désigne la langue source qui est relatif essentiellement au système idiomatique initial du sujet.
- 3- Les didacticiens emploient l'appellation « langue de départ » qui pour objectif de s'installer l'aspect dynamique d'appropriation ou mieux celle de langue de référence (Louis Dabène et Sophie Moirand).
- 4- La langue maternelle est la langue native celle est parlée par les natifs du pays où la personne habite. La langue native est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît.

Donc, on aperçoit que la langue maternelle est un concept polymorphe puisque chaque domaine emploie la langue maternelle dans sa spécificité la plus stricte.¹¹

Quant à la notion de langue étrangère, on essaye de la clarifier ainsi :

1 J.P.Cuq.,J.Gruca.,*dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*.2003.p147

2. Définition de la langue étrangère

Opposé à la langue maternelle, la langue étrangère est conçue comme une nouvelle langue qui n'appartient pas à un pays mais imposée par la colonisation ou politiquement classé dans la constitution comme justifie le chef d'Etat **BOUMEDIENE** : «...la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre de colonialisme, c'est-à dire une langue étrangère et non la langue des masses populairesCelle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie une situation particulière de fait du fait des considérations historique et objectives que connaissons »

le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation.

3. Les dialectes en Algérie

Il est nécessaire de signaler à ce niveau que le contexte algérien est riche de dialectes régionaux. Une variété *basse* minorée par les politiques linguistiques mais pratiquée par la majorité des Algériens, cette langue est utilisée dans les lieux publics : la rue, les cafés, les stades...Elle est employée dans des situations de communications informelles, intimes : en famille, entre amis, etc. dite l'arabe dialectal ou « Eldaridja ».

CHIBANE affirme que : « *malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans les différentes formes d'expression culturelle(le théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation* ». ¹²

Cette langue est donc ni codifiée, ni standardisée, c'est une langue essentiellement orale mais parfois utilisée par certains auteurs dans leurs productions artistiques et littéraires comme le théâtre, la chanson et la poésie.

Il existe d'autres dialecte que celle-ci ; pratiqués et omniprésentes dans différents régions sur le territoire algérien est souvent connus par le « berbère »ces dialectes sont : Le kabyle -Le chaoui -Le m'zab -Le tergui ; la langue berbère retrouve progressivement sa place au sein des

¹² CHIBANE, R , *Etude des attitudes et de la motivation des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française : cas des élèves du lycée Lala Fatma N'soumer*, mémoire de magistère, université de Tizi-Ouzou P.20.2009.

¹² J.P.Cuq.,I.Gruca.,*cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2003.p115

établissements scolaires en Algérie. Par ailleurs, elle s'installe dans les médias écrits et audiovisuels lors des informations, des émissions (exemple : twiza), des publicités et d'autres.

4. L'apprentissage

Du verbe « **apprendre** » :

c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc.

c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu.

En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une évolution stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

Bernard Py présente l'acquisition comme le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2, et l'apprentissage comme une construction artificielle, caractérisé par la mise en place des contraintes externes. Donc l'apprentissage est la démarche consciente et observable qui a pour but d'appropriation et d'acquisition constitutive des connaissances et des acquis.

Entre autre, l'apprentissage d'une langue peut être très différent : il se fait par acquisition naturelle en milieu familial ou par un enseignement. De plus, la langue peut être proposée par voie orale ou avec des informations complémentaires telle que la gestuelle, les mimiques, l'écrit...etc. l'apprenant établit un premier système de règles appelé l'interlangue qu'il modifiera autant de fois jusqu'à ce qu'il rapproche le plus près de la norme de la langue cible

5. L'acquisition

Selon J.P.Cuq : « *on appelle acquisition, le processus de traitement de l'information qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue¹³* ».

A partir de cette définition, l'acquisition sert à s'approprier des nouveaux savoirs et connaissances que se soit procéduraux ou disciplinaires en dépit de la communication et la mobilisation de ces savoirs. D. Krashen (1981) et Wolfgang Klein (1989 : 29), explique ainsi :

¹³ J.P.Cuq., I.Gruca., *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2003.p90-92
Cité par Kaoula mouni, Op cit

CHAPITRE II DISTINCTION LM/LE

« *l'acquisition par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus* ».

L'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, est un processus cognitif naturel dont l'étude est loin d'être achevée.

Acquisition en langue maternelle

L'acquisition du langage est une phase essentielle de la croissance de l'enfant. Les travaux en psycholinguistique développementale, une branche de la psychologie cognitive, révèlent une grande cohérence dans les capitales étapes d'acquisition et du développement du langage chez de très jeunes enfants de langues différentes. Ainsi, dans les conditions normales, l'enfant acquiert l'essentiel du système linguistique de sa langue maternelle (LM) en un laps de temps relativement court, connu souvent entre l'âge de un à trois ans, et le système linguistique constitué est jugé suffisamment opérationnel et efficace vers 4-5 ans. Même si l'apprentissage du langage commence véritablement bien avant cet âge et se poursuit au delà de la petite enfance, c'est à partir de cet intervalle crucial que sont intégrées la plupart des contraintes fondamentales de la langue de l'environnement et que les modifications de la communication verbale orale sont les plus observable tant en compréhension qu'en production. L'acquisition du langage oral par l'enfant se développe dans le cadre des interactions sociales et communicatives établies avec son entourage et en parallèle avec l'évolution de nombreuses autres aptitudes cognitives (O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, 1995). Mais le processus de l'acquisition ne s'arrête jamais, il continue également plus tard, à l'âge adulte, et « *de nouvelles structures et de nouveaux mots s'acquièrent sans discontinuité au cours de la vie* » (M. Gross, cité par C. Martinot, 2005 : 10).

Acquisition en langue étrangère

C'est à partir des années 1960 que l'on aperçoit foisonner les recherches empiriques sur les origines selon lesquels se déroule l'acquisition d'une langue étrangère. Quant à l'étude de l'acquisition du vocabulaire en LE, elle n'a pas pris sa place légale dans les recherches générales sur l'acquisition et longtemps négligé et écarté, jusqu'à la fin des années 1980, voire les années 2000, où elle devenait le thème d'un intérêt attirant de la part de plusieurs chercheurs dans le domaine (*cf.* 2.4). actuellement, on retient mieux ce qu'implique le processus d'acquisition d'une LE et quelles particularités le distinguent de celui de l'acquisition de la LM ou, au contraire, l'en rapprochent. L'âge de l'apprenant, ses buts et objectifs, ses stratégies d'apprentissage, le degré d'achèvement de l'acquisition, ainsi que le

fait que la langue soit acquise par le biais ou non d'un enseignement, sont les facteurs qui jouent un rôle plus ou moins important dans le déroulement du processus d'acquisition d'une nouvelle langue.¹⁴

6. Théories d'apprentissage

Behaviorisme

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte, notamment dans les pays anglo-saxons. créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot *behavior*

signifiant comportement et connu par le fameux schéma [S → R] issu des travaux de Pavlov.

en le définissant : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,

en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus-réponse,

- en proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Constructivisme

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en oeuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

Favoriser les situations-problèmes

¹⁴ Olha LUSTE-CHAA. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. 2009, p95, 108

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème.

Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Nous verrons tout à l'heure comment ceci est éclairé par la ZPD de Vygotski.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Socioconstructivisme

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre*, etc.¹⁵

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

D'ors et déjà, dans notre travail de recherche, et lors de la phase pratique, on tentera la chance de mobiliser les deux théories d'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme) puisque les deux ont une place dans l'approche par les compétences et favorisées dans le programme d'enseignement ; « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et*

¹⁵Revue Sciences Humaines : *Eduquer et former*, n°12, 1996 ; *Apprendre* n° 98, 1999 ; *Souvenir et mémoire*, n°107, 2000 ; *Quels savoirs enseigner ?*, n°121, 2001.
BARNIER G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.

réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. »¹⁶

7. Entre langue maternelle et langue étrangère (relation et différence)

Relation entre LM/LE

L'apprentissage de la langue étrangère permettra à l'élève de faire un éloignement par rapport à la langue maternelle et d'établir des comparaisons langagières pour essayer de relever les différences et les ressemblances existant entre les deux statuts langagiers.

Paulo Freire affirme que les pratiques éducatives se produisent dans des contextes historique, social, culturel, économique et politique. Puisqu'il donne du prestige et valorise à la fois l'apprentissage des langues étrangères et l'interrelation entre la langue maternelle (LM) et la LE, dans la mesure où cette démarche peut faciliter et stimuler la progression de l'élève. Nous savons qu'à travers le va-et-vient entre la LM et la LE l'apprenant établit des transferts de son expérience langagière et cognitive intériorisée. La compétence linguistique peut être considérée comme partie intégrante d'une compétence plus globale de communication. Coste (1997) analyse le va-et-vient existant dans un contexte de salle de classe, définit quel est l'objet concerné et quels sont les types de classifications qu'on peut y appliquer.¹⁷

Ce phénomène s'appelle l'alternance codique ; Lüdi et Py (2003 : 146) la définissent ainsi : « *l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* ». Ce phénomène se caractérise du parler bilingue. Il s'omniprésente lorsque certaines conditions doivent être rejointes : présence d'interlocuteurs bilingues en relation de familiarité, échange personnel plutôt que transactionnel, et situation informelle.

Alors, on peut considérer l'alternance (français/ arabe/ berbère) en Algérie comme une stratégie de communication, ou un style spécifique de parler, qui permet d'exprimer des idées spontanément.

¹⁶Commission Nationale des Programmes.2009.p10

¹⁷ Ela. Études de linguistique appliquée 2001/1 (n° 121)
<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-49.htm#re2no2>
Dr. Abderrezak Amara, Synergies.Algérien° 11 - 2010 pp. 121-125

Différence entre LM/LE

Corollairement, la distinction classique entre langue maternelle et langue étrangère est à l'origine d'un certain nombre de tensions. Tout se passe comme si l'existence de l'une excluait la continuité de l'autre. Dr. Abderrezak Amara souligne en disant : « *A vrai dire, la confusion apparaît clairement dans cet amalgame entre le statut politique d'une langue et sa réalité sociale et pédagogique. A priori, en tant que didacticien, en deçà d'enjeux politiques et idéologiques, il nous semble qu'il serait judicieux de retenir l'hypothèse selon laquelle une langue maternelle, idéologiquement nommée pourrait coexister avec une langue étrangère. Car, quand bien même le statut officiel actuel attribué à la langue française, serait celui d'une langue étrangère, cela ne l'empêcherait pas d'occuper une place importante dans la vie sociale.* »¹⁴

La LM et la LE n'ont pas le même statut chez l'individu ni avec le même enjeu. Pour la langue maternelle, l'enjeu de son acquisition est fondamental pour l'enfant qui grandit, se construit psychiquement et élevé une identité parallèlement dans le milieu familial et social où il vit. La langue dite étrangère est qualifiée naturellement secondaire, sur un plan temporel d'abord, et surtout parce qu'elle apparaît comme pauvre de sens pour l'enfant, car non réunie dans son environnement de vie à un endroit communicatif et affectif. La LM est à la fois langue de communication (qui permet les échanges entre les élèves et avec les enseignants, dans la classe et à l'extérieur), langue d'enseignement (vecteur oral et écrit de transmission des connaissances pour toutes les matières) et langue cible ou objet d'enseignement dans le cas de l'apprentissage de la langue en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'écrit et à l'oral. Elle est alors l'objet de toutes les attentions dans chacune des matières scolaires.

Cependant, la LE n'est pour les enfants ni un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, au sein de l'école. Par conséquent, elle n'est que peu motivée/légitimée par l'environnement extrascolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. Elle dispose d'un statut exclusif de langue cible, d'objet d'enseignement dont l'initiation dépend entièrement de l'école. Sa pratique est forcément restreinte dans le temps et circonscrite dans l'espace. Son apprentissage est sans enjeux pratiques immédiats, à la différence des apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter), des savoirs urgents et nécessaires.

Enseigner une LE va donc demander la mise en place d'un dispositif didactique adéquat qui permette d'organiser la rencontre, dans les conditions spécifiques de l'école, entre celle-ci et les enfants.¹⁸

Conclusion

En somme, après avoir montré la nature de la langue que se soit maternelle ou étrangère, on pourrait dire que l'acquisition d'une langue maternelle amène à l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque l'acquisition présente une échelle naturel envers l'apprentissage systématique. Désormais, il nous reste qu'à prouver la validité de cette hypothèse lors de la phase pratique avec les apprenants. Il paraît donc primordial que l'apprenant accepte de se construire de nouveaux repères, non plus directement à partir de sa langue maternelle mais plutôt à partir de la langue étrangère qui se trouve au cœur de son étude. Néanmoins, bien sûr, rien ne l'empêchera d'établir des comparaisons entre les deux langues, ce qui peut s'avérer être très intéressant et constructif. Il est fondamental également que l'apprenant adopte une démarche d'ouverture et d'acceptation de la langue étrangère afin de favoriser à la fois son apprentissage et son acquisition de celle-ci.

D'autre part, dans le chapitre qui suit, on essaye de clarifier deux phénomènes qui entrent en jeu lors de l'apprentissage et marquent une présence observable qui pourrait influencer l'opération didactique. Outre, on parlera aussi du statut de l'apprenant algérien (bilingue) et la place du français en Algérie à travers le temps.

¹⁸ <http://portail-du-fle.info/glossaire/Lesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetragnere|OUBIER.html>

CHAPITRE III

IMPACT DE LM SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Introduction

Plusieurs marques langagières sont souvent manifestées inconsciemment dans les discours des apprenants lors de l'apprentissage. Ces apparitions langagières montrent la non-maitrise de la langue cible. « *L'analyse des erreurs commises par les apprenants jordaniens et bahreïniens montre que les difficultés dues à la langue maternelle sont presque les mêmes et s'il y a lieu de différence, ceci provient des différences individuelles. A l'opposé, les erreurs produites dues à la première langue étrangère, l'anglais, sont plus manifestes et plus récurrentes chez les apprenants bahreïniens. L'usage de l'anglais au quotidien au Bahreïn en est la cause.* »¹⁹

Le bilinguisme, l'interférence linguistique et l'influence de la langue maternelle représentent des phénomènes essentielles qui débordent lors d'un contact des langues.

Le concept de contact des langues renvoie au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maitrise plus d'une langue ; ce qui fait de lui un individu bilingue.

Il suffit d'observer les discours des locuteurs algériens pour constater que l'acquisition informelle du français à travers le parler quotidien est un signe qui ne trompe pas et montre à quel point la coexistence de ces langues n'est pas et ne doit pas être dans une situation de rivalité mais plutôt de complémentarité.

1. Le français en Algérie (définition et historique)

Selon Kateb Yacine : « *la langue française est un butin de guerre* ».

Ainsi ; la langue française était la langue officielle et unique durant la période coloniale(1830-1962). Avec l'indépendance et la politique d'arabisation, le français a connu un recul régressif à sa diffusion et à sa maitrise.

Pourtant, le français est parlé plus ou moins par la majorité d'Algériens. Elle est en Algérie une langue apprise à l'école et son terrain d'usage récupère sa place, ces dernières années, avec la propagation des écoles privées. A ce propos Manaa, G (2002) constate que « *malgré la concurrence effrénée de l'arabe qui jouit de tous les privilèges [...] et du choix de l'anglais depuis peu avec le phénomène de la mondialisation et du développement de l'internet, de l'informatique [...] ; le français continue à occuper certains espaces et à conserver son rang de première langue étrangère.* » (155-165)

¹⁹N.Rabadi et A.Odeh. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol. 2 No.2, 2010, p.173

En effet le français est un outil de travail important pour les Algériens que ce soit sur leurs lieux de travail, à l'école ou même encore dans la rue. La langue française bénéficie d'une place à la fois symbolique et linguistique. La langue française en Algérie n'est pas donc confinée dans le milieu scolaire de l'apprenant mais elle s'étend au-delà de cette présence pour occuper plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle: école, administration, medias...etc la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif a réduit la place de cette langue et plus précisément dans le primaire et le secondaire où les enseignements de matières scientifiques se font en arabe, mais le paradoxe est que le français est resté la langue de l'enseignement et des techniques dans le supérieur. Officiellement, la langue française est conçue comme première langue étrangère alors qu'elle est enseignée dès la troisième année primaire; et que l'anglais, deuxième langue étrangère, est introduite à partir du cycle moyen.

2. Statut de l'apprenant algérien (bilingue)

Les recherches et les descriptions sur le développement du jeune bilingue montrent les faits suivants :

D'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. Outre, La disposition bilingue n'a pas d'effet inverse sur le comportement linguistique de l'enfant qui développe la phonologie, le grammaire, le lexique des deux langues en parallèle. En effet, le nourrisson élevé en milieu bilingue distingue les phonèmes des deux langues bien avant d'articuler. Accompagné par la maîtrise des deux codes linguistiques, il est capable de faire une réception psycho-acoustique et évolue les mécanismes psychologique nécessaire pour gérer une interférence possible et garder ses deux langues séparer sur le plan fonctionnel.

N.Najar (1978:37) reconnaît les avantages de cette forme bilingue précoce en affirmant que « *sur le plan de la phonologie, l'expérience à montré que les enfants ont beaucoup plus d'aptitude que les adultes à acquérir de nouveaux reflexes articulatoires.* » Néanmoins, l'initiation du jeune apprenant à cette langue dès l'âge de huit ans (8ans) ne veut pas dire que c'est un débutant qui part à zéro, mais il possède déjà une culture et des connaissances linguistiques antérieurs qui lui proviennent aussi bien de sa langue maternelle, qui est

naturellement acquise et par conséquent mieux connue et parfaitement maîtrisée et de la langue classique, première langue enseignée à l'école dès l'âge de 6 ans.²⁰

3. Le bilinguisme et le plurilinguisme

Certains enfant sont exposés dès leurs naissance à deux langues différentes ou plus. On parle alors d'apprentissage précoce de deux langues. Contrairement à une croyance bien ancrée, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans leurs langues certains parlent une langue mieux que l'autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, d'autres encore peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent » (Grosjean, 1982 : VII).

Donc , être bilingue signifie justement parler deux langues différentes : d'ailleurs le préfixe « bi » désigne l'existence de deux choses simultanément. En effet, on peut dire que le bilinguisme signifie la capacité d'un individu de parler deux ou plusieurs langues dans une situation de communication de manière à utiliser des phrases correctes ou même erronées dans les deux langues.¹⁷

Autrement dit, en raison de la présence de la langue d'origine des apprenants dans les cours des langues étrangères, on remarque un bilinguisme voire un plurilinguisme inévitable comme justifient Dubois et Alii, 1973, p65 d'une manière générale le bilinguisme est : « *une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement [...] deux langues différentes.* »

Un individu bilingue a l'aptitude, facultative ou indispensable, de communiquer avec les interlocuteurs de deux mondes (communauté et/ou régions) allophones, au moyen de deux idiomes présentant un taux de différences linguistiques tel que la communication entre les deux en est affectée ou même exclue.²¹

Quant aux types spéciaux de bilinguisme on distingue²² :

En ce qui concerne le « bilinguisme idéal » la maîtrise des deux langues est parfaite.

1- Si le bilinguisme est atteint avant la scolarité on l'appelle « précoce ».

¹⁷ Lydie Giroux., Synérgies France n°10., 2016, P56.

²⁰ Cité, Radhia REZGUI., *difficultés de prononciation au collège algérien : vers une didactisation de la prononciation en FLE.* P.35. 2012.

Van Overbeke, Maurice (1972) : *Introduction au problème du bilinguisme*, Langue et Culture, Editions Labor, Paris, S. 129.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Bilinguisme>

William. F. MACKAY, bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris 1976.

Ibid. p, 252.

11 WEINREICH-Uriel, cité par LJ-CALVET, *Sociolinguistique*, Ed, Puf, 1996, P.23.

- 2- Concernant le « bilinguisme simultané » l'acquisition s'est faite en même temps dans les deux langues de sorte que les deux langues sont présentes dans l'univers qui entoure l'enfant, par exemple la famille ou les amis.
- 3- Dans le cas du bilinguisme « consécutif », l'enfant acquiert d'abord une langue puis une autre. Il s'agit ici d'un enfant issu de l'immigration ou des personnes qui déménagent dans un autre pays.

4. Les interférences linguistique

Selon le dictionnaire de linguistique « *on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* ». Autrement dit, l'interférence, c'est l'utilisation des caractéristiques d'une langue dans la pratique d'une autre langue. Cela veut dire que les interlocuteurs emploient les deux codes linguistique simultanément et cessent parfois d'une langue à l'autre ce qui produit une interférence linguistique. Ces interférences apparaissent au cas où le contact avec la langue étrangère au milieu familial ou scolaire est très restreint.

L'interférence est un phénomène linguistique issu du fait du contact de langues. Selon *MACKEY* « *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre* »

Alors les chercheurs qui ont travaillé sur le discours bilingue ont remarqué d'une manière ou d'une autre le transfert d'élément d'une langue à une autre.

D'après, Uriel Weinreich,

*« Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc. »*¹¹

Cela veut dire que, l'interférence est l'influence d'une langue sur une autre, par exemple, l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère.

De la définition donnée par Uriel Weinreich, nous pouvons distinguer trois types d'interférences :

L'interférence phonétique

Selon, Blanc-Michel : « *Il y a une interférence phonétique lorsque un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou l'âge adulte ; elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger* »²³

En d'autres termes, l'interférence phonétique est la difficulté de prononcer certains sons en langue étrangère à cause de l'influence de la langue maternelle. C'est quand un interlocuteur utilise les sons de sa langue maternelle dans la production langagière orale en langue étrangère.

L'interférence lexicale

L'interférence lexicale est l'utilisation d'un mot de la langue maternelle en langue étrangère. D'après, Blanc- Michel, « *on parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue* »¹³. Cela veut dire que, l'interférence lexicale est l'emploi d'un mot d'une langue dans une autre langue d'une manière consciente ou inconsciente.

L'interférence grammaticale

Blanc-Michel pense que, *L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le monde...etc.*¹⁴

L'interférence grammaticale réside aussi dans l'emploi des caractéristiques d'une langue dans une autre langue au niveau de la syntaxe l'orthographe, la conjugaison...

5. Les causes de l'interférence

BLANC-Michel, *Concept de base de la sociolinguistique*, Paris, Ellipse, 1998, P.178.
Synergies Turquien° 2 - *Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français*
2009 pp. 179-184 Füsün Şavlı

Parmi les causes des interférences on parle de mélange des codes . Le mélange des codes est une stratégie de communication :«Caractérisée par le transfert d'éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx »

J.F.Hamres et M.Blanc soulignent que le mélange des codes n'est pas nécessairement le résultat de l'incompétence du sujet dans la langue de base, mais dans certains cas il est perçu comme une stratégie de communication propre au bilingue, car il lui permet d'exprimer des intentions, des attitudes, des rôles, une identité sociale, culturelle ou ethnique. Lors de l'apprentissage des langues étrangères, chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue. Ceci est dû surtout aux ressemblances et aux différences qui existent entre les langues.

Si l'apprenant crée des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, on les appelle "transferts positif" Mais au contraire , s'il utilise des formes erronées d'ordre lexical, morpho-syntaxique ou phonétique, on les appelle "transferts négatifs ou interférences"

6. Description du programme de 1AS

Ce volume est conçu comme un guide composé de trente et une pages. Il s'inscrit cadre de la refonte du système éducatif pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui admettront aux apprenants d'acquérir les règles menant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

De la finalité de l'enseignement du français, du profil d'entrée et de sortie ère en 1AS, en passant par le cadre théorique, les compétences et les contenus jusqu'au glossaire, tels sont les éléments constitutifs de ce programme. Selon l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, après un ère de quelques années, en vue de manifester si l'apprentissage de l'expression écrite est favorisé parmi les autres activités, de voir également si toutes les activités sont agencées de façon à faciliter l'apprentissage de l'expression écrite. Cet apprentissage butera l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux.

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

7. Profil d'entrée en 1AS et le profil de sortie à l'issue de la 1AS

Nous apercevons que dans le domaine de l'écrit l'objectif final de l'apprentissage de l'écriture s'est installé. Par exemple à la page 6 :

« **Objectif terminal d'intégration (pour le cycle)** produire un discours écrit relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

A ce niveau, les auteurs de la refonte explicite que l'apprenant doit être capable de produire selon ses prérequis et ses acquis préalables en les mobilisant à partir d'une situation problème. Par exemple :

« En production, l'élève d'être capable de rédiger une lettre pour convaincre, étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications, insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit »

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Ainsi, les compétences de l'écrit sont clairement définies dans ce document officiel. Les autres exemples de la même page sont :

« interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours. » page 7²⁴

Méthodologie et les stratégies

Elles sont distinctement exprimées. Surtout aux pages 26, 27 et 28 où on décrit de façon très expliquée la démarche du projet qui permet d'installer une des compétences qui nous retient dans notre recherche ; Celle de l'écrit.

Ce programme privilégie la démarche du projet : les apprenants de 1AS auront obligatoirement à réaliser trois projets collectifs au cours de l'année. Ces projets doivent être échangés au préalable par les apprenants avec le professeur.

Citons à titre d'exemple le suivant :

²⁴ Commission Nationale des Programmes. Janvier 2005.p6-7

Commission Nationale des Programmes. Janvier 2005.p6-7

CHAPITRE III : IMPACT DE LM SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

« écrire une petite biographie romancée concernant un héros national choisi par la classe à partir des informations succinctes »

Ensuite, les objectifs de chaque projet sont fixés. Par exemple, « *Ce projet vise à:*

A-transférer les acquis obtenus par l'étude du récit

b-permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire, par la recherche d'une documentation sur les conditions socio-économiques de l'Algérie de l'époque du héros .La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation »

Conclusion :

Au terme de ce chapitre, on peut dire que l'Algérie est un pays plurilingue et polyglossie, car le contact des langues crée les phénomènes des interférences et du bilinguisme. Outre, notre pays est riches des différents dialectes partagés sur le territoire algérien ce qui forme une physionomie culturelle distinguée, cette dernière permet aux apprenants une possibilité d'étudier le passage d'une langue à une autre en fonction de la situation de communication.

PÔLE PRATIQUE

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU CORPUS

Introduction :

L'écrit, est devenu, à travers les méthodologies, un objet mis en exergue, et a pris beaucoup d'importance dans les travaux et les recherches en didactique des langues, comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents. dans la première partie, nous avons donné un aperçu général sur les différents éléments de notre thème de recherche ; commençant par l'écrit en passant aux deux aspects linguistique(langue maternelle et langue étrangère) et finissant par la description des phénomènes linguistiques (bilinguisme et interférences) .

Quant à la deuxième partie de notre travail, qui s'inscrit dans une démarche pratique, elle nous permettra d'observer et de repérer les différents facteurs qui entrent en jeu dans l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE par nos apprenants arabophones ainsi d'expliquer les effets liés à cet impact langagier et cela dans le but d'étudier phénomènes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère (FLE) chez des apprenants bilingues qui ont des pré- requis et des compétences langagières dans leurs langues maternelles.

Après une courte expérience dans l'enseignement du français, conscient des difficultés que rencontre les apprenants lycéens en matière de production écrite, nous avons voulu comprendre les origines de ces difficultés écrites. Ainsi, nous avons mis l'accent sur l'hypothèse d'une influence de la langue maternelle comme étant un moyen d'aide pour surmonter ces difficultés parce que nous voyons souvent trop d'élèves surtout aux milieux dévalorisés ont l'habitude de demander l'explication par leur langue maternelle et ils essayent de produire à l'écrit en s'appuyant sur ce facteur.

C'est une tentative qui vise à récupérer la motivation auprès des apprenants, et voir l'écho de l'intégration de la langue maternelle dans le but de délimiter les difficultés auxquelles se heurtent nos lycéens quotidiennement, en situation de communication .

1. La démarche suivie

Puisque la nature de notre sujet de recherche .nécessite une observation sur terrain et ainsi une description accompagnée d'analyses et interprétations d'un aspect rigoureux, nous avons trouvé nécessaire d'opter pour la méthode descriptive analytique, que nous avons trouvé la plus adéquate par rapport à la nature du sujet de recherche.

2. Le choix de l'établissement :

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'expérimentation que nous allons mener aura lieu au lycée de Sahraoui Zoughlami de Taoura (wilaya de Souk-Ahras). Or, la raison pour laquelle nous avons choisi cet établissement comme lieu de l'enquête, c'est qu'il représente lieu où nous avons eu notre baccalauréat. Aussi , ce lycée est connu par ces bons résultats à l'examen évaluatif du baccalauréat et le niveau intense d'enseignement .

3. Portrait du public

Ce travail nous a poussé de cerner notre public, de l'identifier, de l'approcher pour observer dans la période de moi d'avril (troisième trimestre). Nous avons eu une image sur les comportements langagiers et le chemin d'apprentissage de ces élèves pendant les deux enquêtes faites avec eux.

Cherchant l'originalité et la réalité dans notre travail de recherche, nous avons choisi deux groupe de première année scientifique au cycle secondaire dont la composition et hétérogène, aussi bien du point de vue du sexe que le niveau social et culturel.

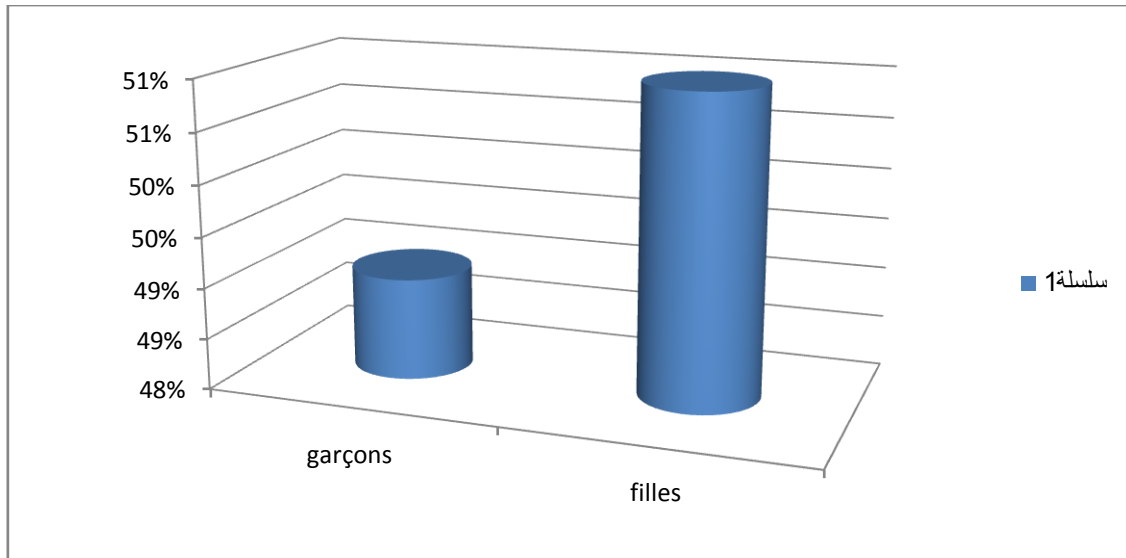
En parlant de l'hétérogénéité, l'échantillon se compose comme on a dit de deux classe (classe témoin et classe expérimentale). Pour la classe expérimentale est ainsi ; se compose de 27 élèves repartis en 14 filles et 13 garçons. Leur âge oscillent entre 15 ans et 18 ans. Quant à la classe témoin, elle se compose de 26 élèves segmentés en 13 filles et 13 garçons. Leur âge branlent entre 21 ans et 16 ans. Selon leur âge, on voit que dans les deux classes il y'a des élèves qui ont redoublé durant leur parcours scolaire ,sachant qu'il se trouve un seul redoublant dans la classe expérimentale.

Le sexe

Le sexe	Le nombre		Le pourcentage	
	Classe expérimentale	Classe témoin	Classe expérimentale	Classe témoin
Féminin	14	13	51%	50%
Masculin	13	13	49%	50%

Tableau 1 : sexe des apprenants

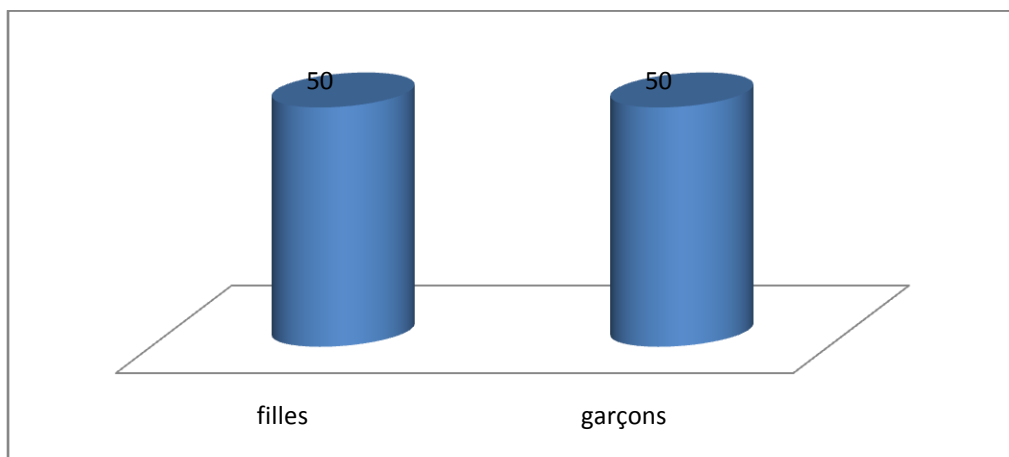
Classe expérimentale



Graph 1 : sexe des apprenants de la classe expérimentale

Pour cette classe, le tableau ci-dessous indique que notre population est composée de 14 filles et 13 garçons. Ce qui nous fait un pourcentage féminin de 51% des élèves et un pourcentage masculin de 49%. A partir de ces pourcentages, il apparait clairement que les deux sexe sont proche avec la priorité féminine.

Classe témoin



Graph 2 : sexe des apprenants de la classe témoin

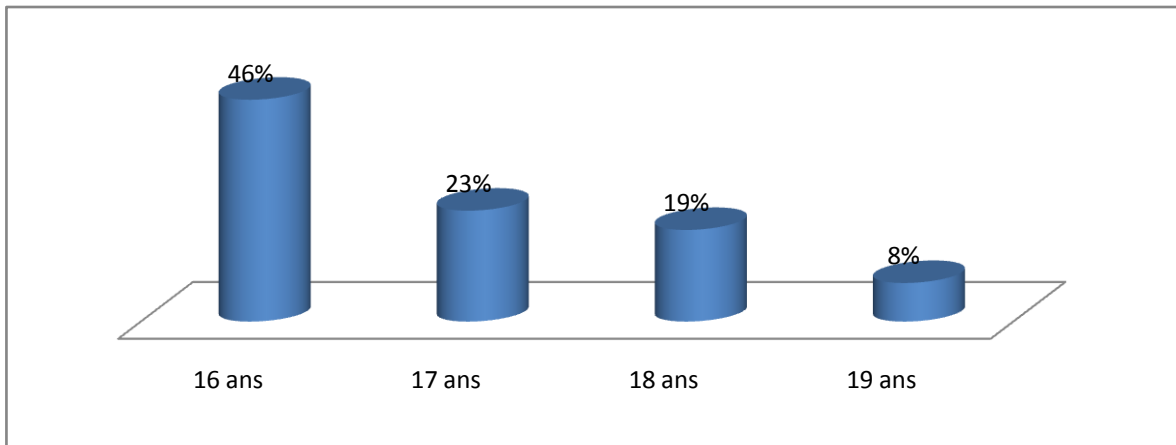
Pour cette classe, les deux catégories ont le même nombre comme indique le tableau ci-dessous. Donc, notre population est égale sur le plan sexuel

L'âge

âge	Nombre		Pourcentage	
	Classe expérimentale	Classe témoin	Classe expérimentale	Classe témoin
15 ans	05		19%	
16 ans	12	12	43%	46%
17 ans	05	06	19%	23%
18 ans	05	05	19%	19%
19 ans		02		8%
21		01		4%

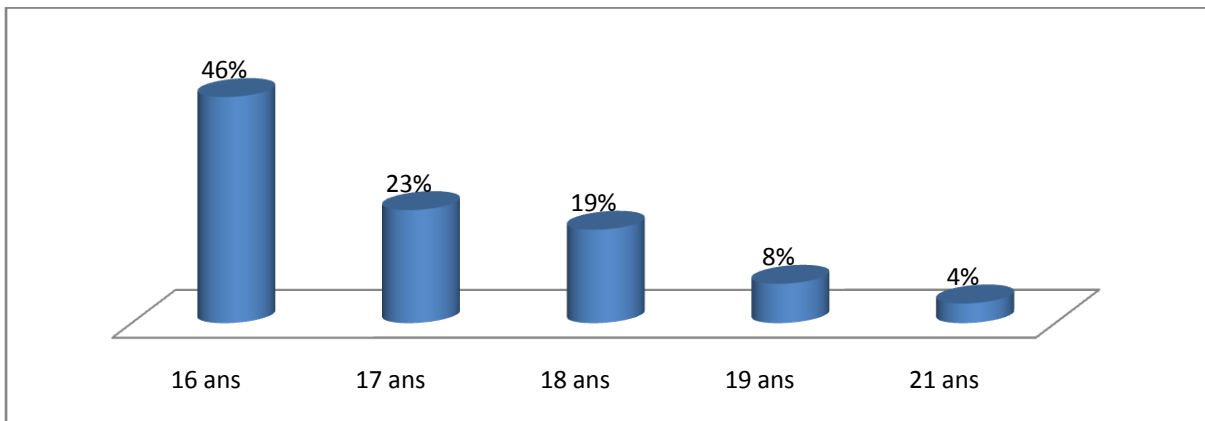
Tableau 2 : l'âge des apprenants

Classe expérimentale



Graph 3 : l'âge des apprenants de la classe expérimentale

Classe témoin



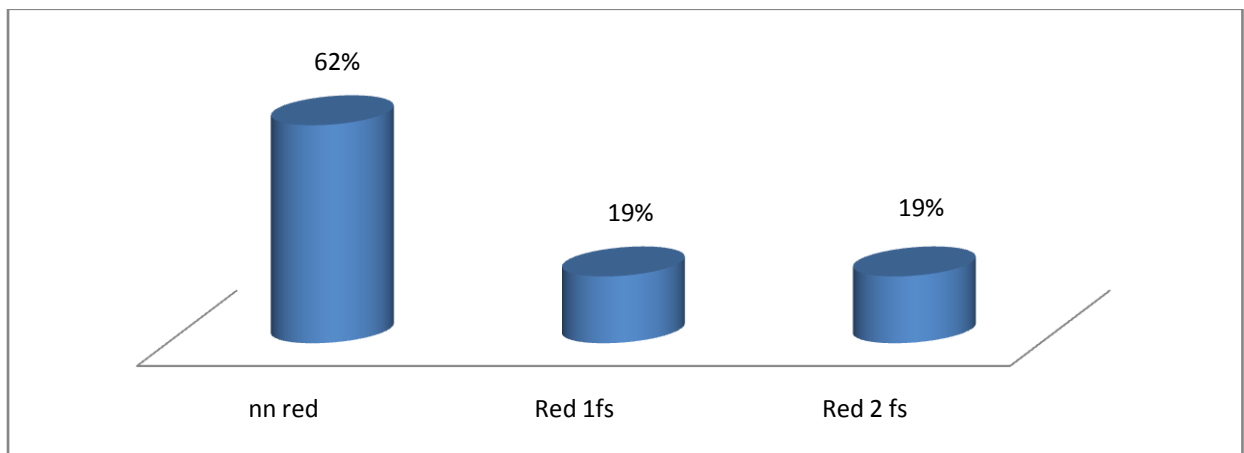
Graph 4 : l'âge des apprenants de la classe témoin

Le niveau

Le niveaux	le nombre		Le pourcentage	
	Classe expérimentale	Classe témoin	Classe expérimentale	Classe témoin
Non redoublants	17	12	62%	46%
Redoublants 1 fois	05	06	19%	23%
Redoublants 2 fois	05	05	19%	19%
Redoublants 3 fois	/	02	/	08%
Redoublants 05 fois	/	01	/	04%

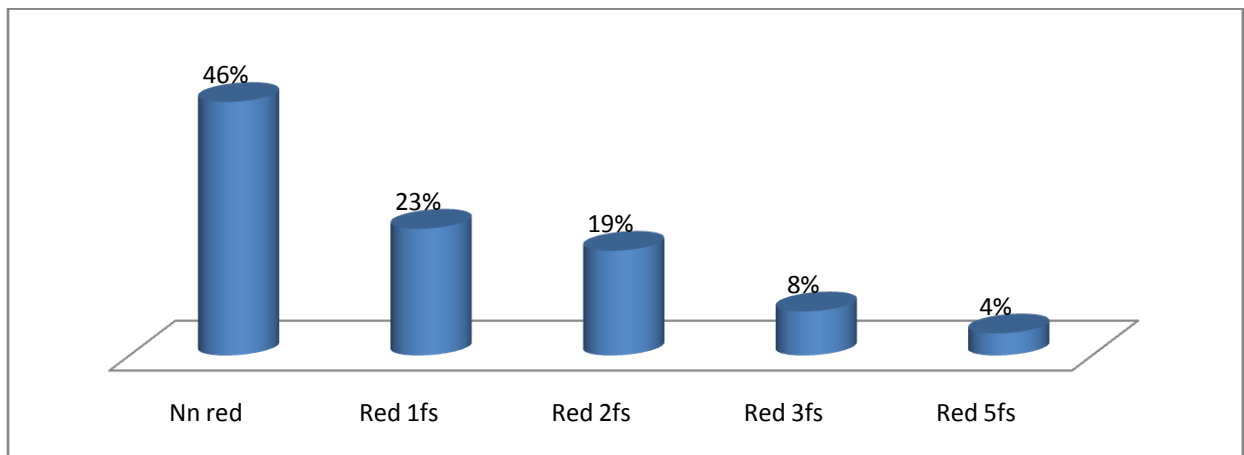
Tableau 3 : profil des apprenants

Classe expérimentale



Graph 5 : niveau des apprenants de la classe expérimentale

Classe témoin :



Graph 6 : niveau des apprenants de la classe témoin

4. Contenu du questionnaire

En somme, nous avons distribué notre questionnaire aux apprenants 1^{ère} année (deux classe scientifique) au niveau secondaire.

Ainsi ce questionnaire est constitué 8 questions ;dont 7 questions à choix multiples, adressé à 53 apprenants.

Nous avons tenu à leur expliquer l'intérêt de ce questionnaire pour la suite de notre travail. Pour cela, nous les avons invités à prendre tout le temps nécessaire pour répondre à nos questions.

5. Collecte des données

Le questionnaire est un moyen qui nous permettra d'interroger plusieurs personnes en même temps pour avoir des réponses à nos questions. Une meilleure façon de faire participer les apprenants d'une façon anonyme à notre réflexion sur le recours à la langue maternelle dans les classes de français langue étrangère.

Le questionnaire destiné aux élèves porte sur : leur compréhension de français, le recours à la langue maternelle, la séance de pratique de l'écrit, ce qui leur aide à écrire, quelle langue utilisent ils en parlant, l'intérêt qu'il porte pour la langue maternelle.

A travers ce questionnaire dont nous nous sommes servi comme témoignages nous cherchons à renforcer nos constats en ce qui concerne :

1. Le degré de motivation des élèves..
2. Leur apprentissage de l'écrit : caractéristique ; Leur aptitude à l'écriture.
3. Les supports habituels de classe, la possibilité d'intégrer la langue maternelle en séance d'expression écrite.

Résultats du dépouillement de questionnaire

Afin de saisir la méthodologie suivie dans l'analyse des résultats recueillis, nous présentons les résultats sous forme de tableaux et histogrammes, qui contiennent les pourcentages de chaque réponse suivie d'un commentaire.

CHAPITRE II

DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons présenter avec neutralité les réponses et les statistiques des apprenants en les interprétant après en comparant les réponses des deux classes afin de sortir par des résultats fiables et concrets.

1. Analyse du questionnaire auprès du groupe 1 .

Question 1

Quelle est votre langue maternelle ?

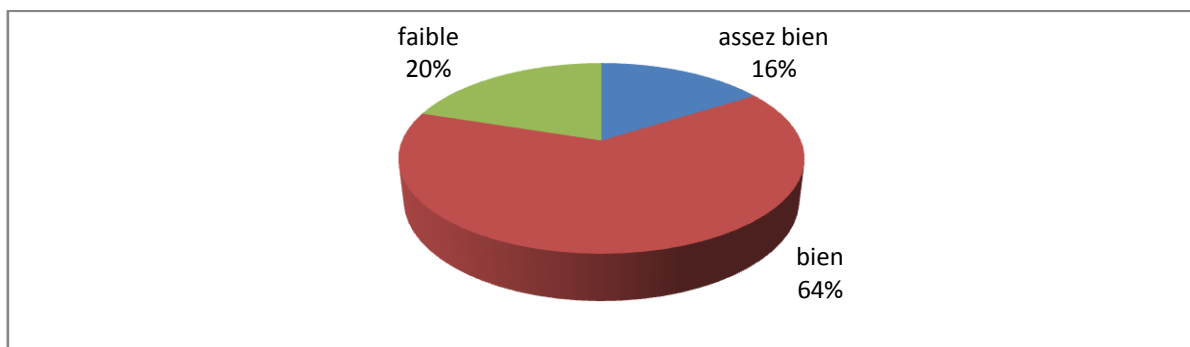
A partir des réponses obtenues, nous apercevons que tous les apprenants de la langue française ont une langue maternelle qui est l'arabe et cela nous aide après de comprendre l'impact de cette dernière sur la production des apprenants quand on les mets dans des situations problèmes authentique. En étudiant aussi le recours à la langue maternelle et la nature de ses effets.

Question 2

Votre compréhension du français est ?

Réponse des élèves	nombre	pourcentage
Assez bien	04	16%
Bien	16	64%
Faible	05	20%

Tableau 4 : degré de la compréhension du français



Grphe 7 : ampleur de la compréhension du français

D'après le tableau, nous remarquerons que 64% des apprenants comprennent la langue française **bien**, quand 16 % la comprennent **assez bien**, or 20 % qui jugent leurs compréhension de la langue française (**faible**).

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

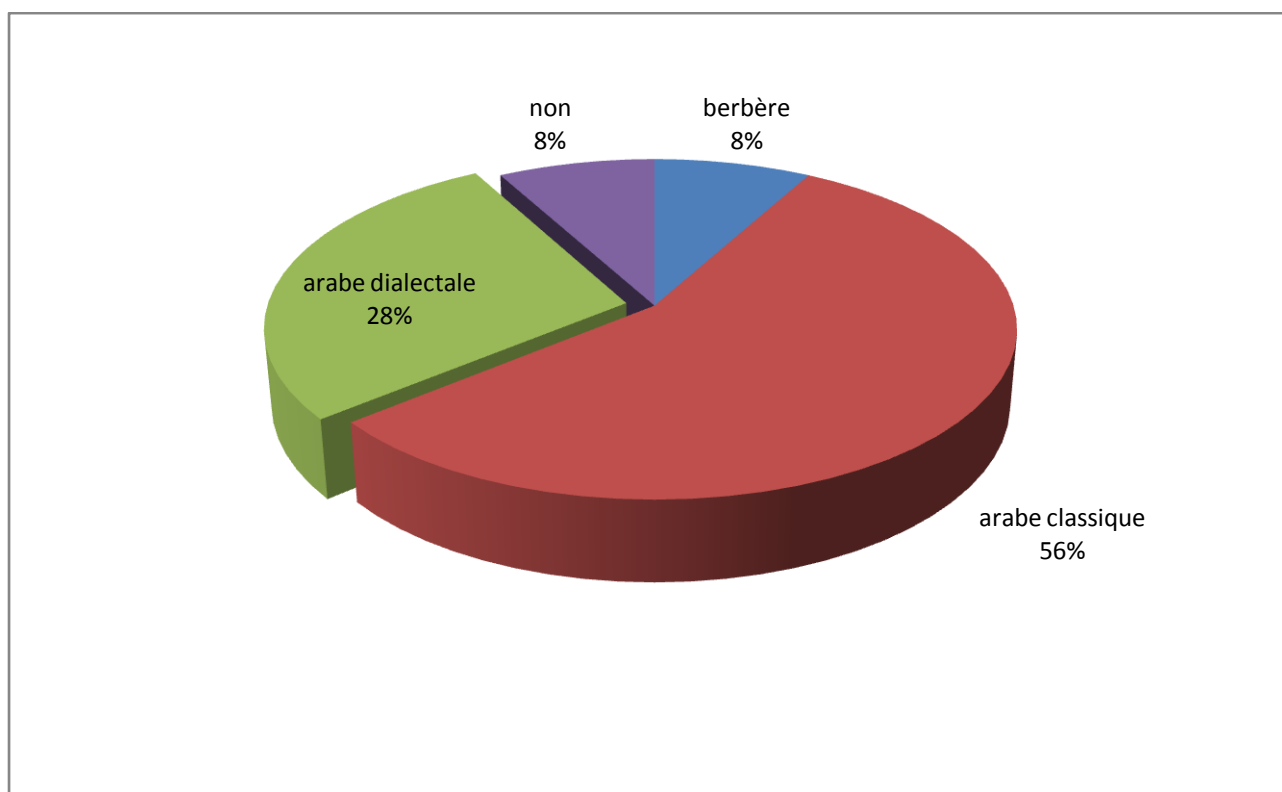
Les résultats obtenus, nous permettent de constater que la majorité des apprenants de notre échantillon (64%), ont saisi **bien** la langue française, et ce qui explique la fréquence du recours à la langue maternelle.

Question 3

3-Avez-vous recours à une autre langue dans vos réponse ?

langue	Berbère	Arabe classique	Arabe dialectale
pourcentage			
Oui	8%	56%	28%
Non	8%		

Tableau 5 : recours aux langues



Graphe 8 : langue utilisé lors du recours

A partir de ce tableau, nous constatons que 92% des apprenants font recours à la langue maternelle, quand 8 % ne le font pas. Donc, ceux qui recourent, ils utilisent différents codes linguistiques ; il sont ainsi : 56% utilisent l'arabe classique, et 28% se réfugient à l'arabe dialectale, quand 8% recourent à la berbère.

Les résultats recueillis montrent que la majorité des apprenants de notre échantillon (92%), ont fait appel à la langue maternelle. Ce qui nous explique que notre échantillon marque un phénomène de bilinguisme et leurs causes sont expliquées dans le tableau qui suit.

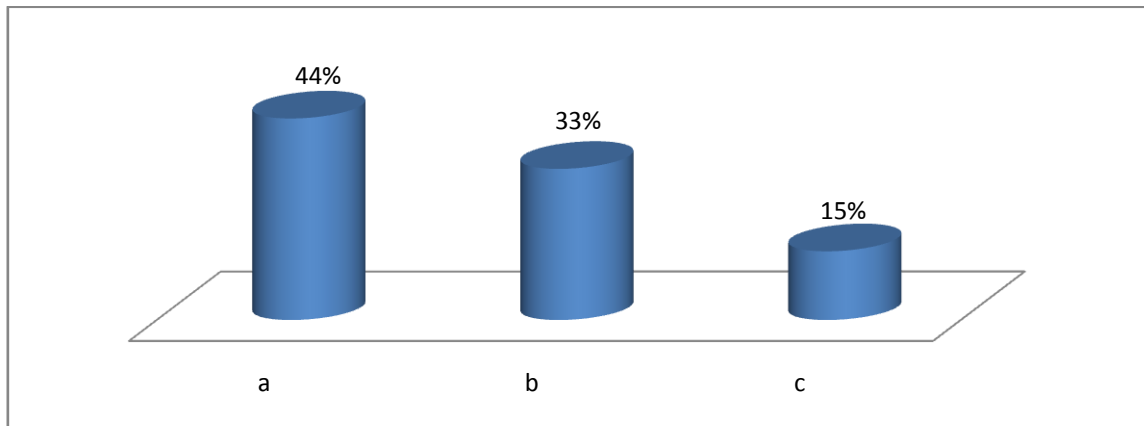
CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Question 3

Vous faites recours à votre langue maternelle ?, si oui ; dans le but de

a- Aider à transmettre le message voulu	44%
b- Confirmer la compréhension d'idée	33%
c- Interagir avec l'enseignant	15%

Tableau 6 : raisons du recours à la langue maternelle



Graphe 9 : motifs du recours à la langue maternelle

Nous remarquons d'après les propositions destinées aux apprenants, que 44% veulent transmettre leurs messages soit à l'enseignant soit lors du débat, au moment où 33% se basent sur la confirmation de leurs idées et la bonne compréhension, cependant, 15% font le recours pour interagir uniquement avec l'enseignant.

Par conséquent, le recours à la langue maternelle présente un refuge aux apprenants à cause d'un besoin d'interaction et de l'utiliser comme solution ce qui marque une alternance codique.

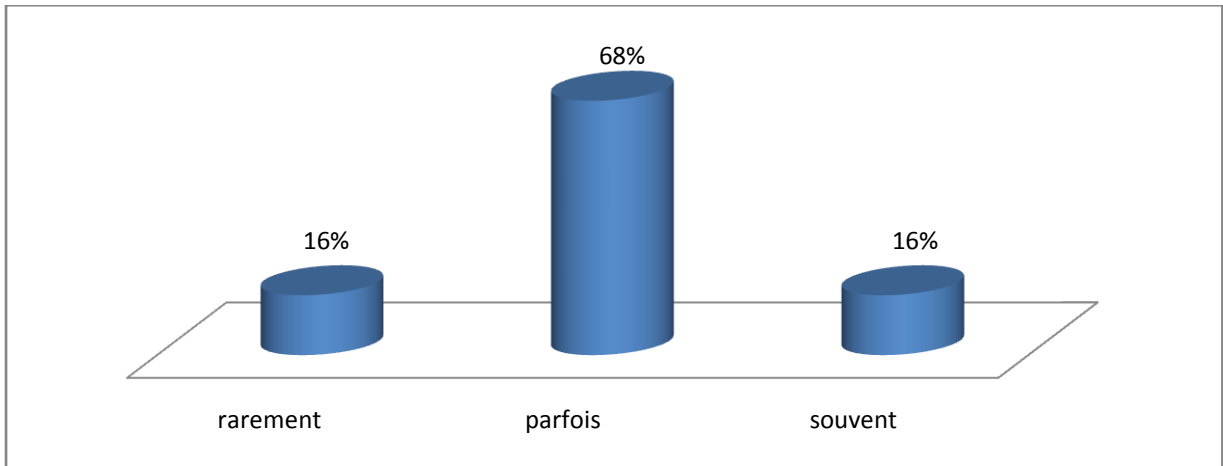
Question 4

A quel degré utilisez-vous le recours à une autre langue ?

Rarement	16%
Parfois	68%
Souvent	16%

Tableau 7 : fréquence du recours à la langue maternelle.

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.



Grphe 10 : utilisation de la langue maternelle.

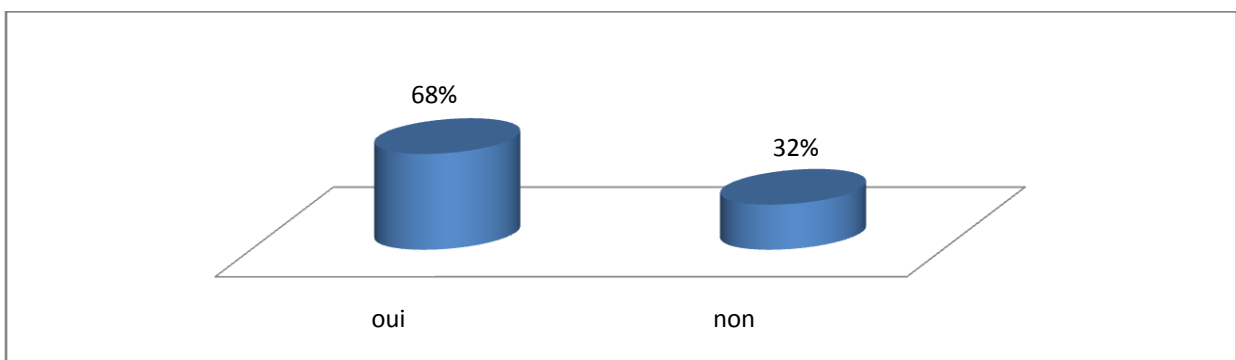
Le tableau no 04 montre que 68% des apprenants ont fait parfois le recours à la langue maternelle. En revanche, le degré de l'utilisation de 16% des apprenants de la langue maternelle dans la salle de langue est souvent ;16% des apprenants ne l'utilisent que rarement. Les résultats trouvés indiquent que la majorité des enseignants ont recours parfois à la langue maternelle pour débloquer certaines situations d'incapacité linguistique.

Question 5

Est –ce que le recours à la langue maternelle aura des effets sur votre apprentissage du français ?

Oui	68%
Non	32%

Tableau 8 :attitudes des apprenants.



Grphe 11 : attitudes des apprenants.

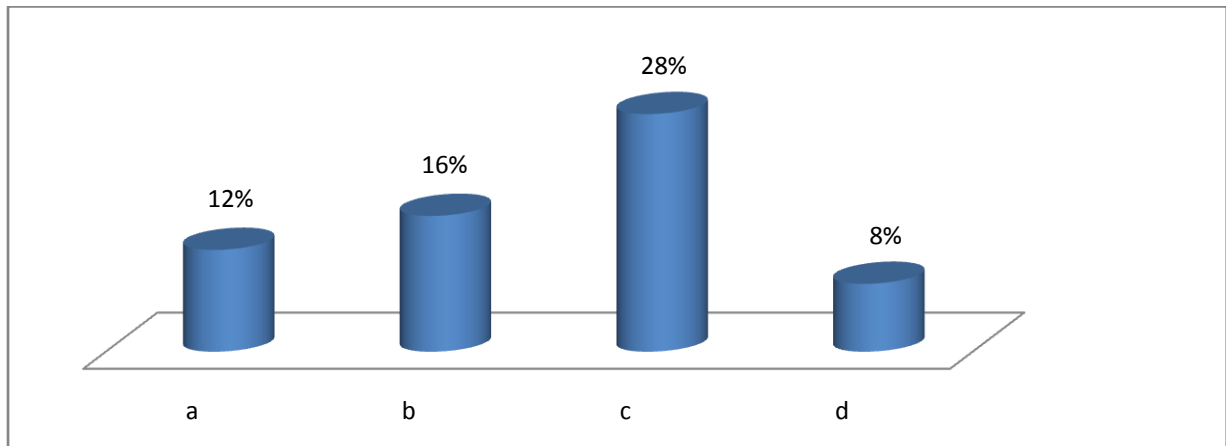
A partir de ce tableau, nous voyons que 68% des apprenants pensent que la langue maternelle a des impacts sur leurs apprentissage du français. Pourtant,32% voient que cette dernière n'a aucun effet.

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Si oui, dans quels effets ?

a- Améliorer votre compréhension	12%
b- Influencer négativement sur votre compréhension syntaxique	16%
c- Aider à la production écrite	28%
d- Etablie votre culture générale	8%

Tableau 9 : effets de la langue maternelle



Graphe 12 : intensité des effets

En parlant des effets, ce tableau classe les influences de la langue maternelle sur l'apprentissage du français selon les réponses des apprenants où on constate que :

- 28% voient que la langue maternelle est un outil d'aide lors de la production écrite.
- 16% pensent qu'elle a un effet négatif sur leurs apprentissage du côté syntaxique.
- 12 % croient qu'elle facilite et améliore leurs compréhension.
- 8% établissent une compétence culturelle à l'aide de la langue maternelle

En somme, selon les choix des apprenant on peut dire que la langue maternelle est un outil d'aide important duquel bénéficie les apprenants en l'utilisant à chaque moment d'impasse ou de blocage, néanmoins, la langue maternelle peut perturber l'apprentissage dans le cas d'utilisation outrancière.

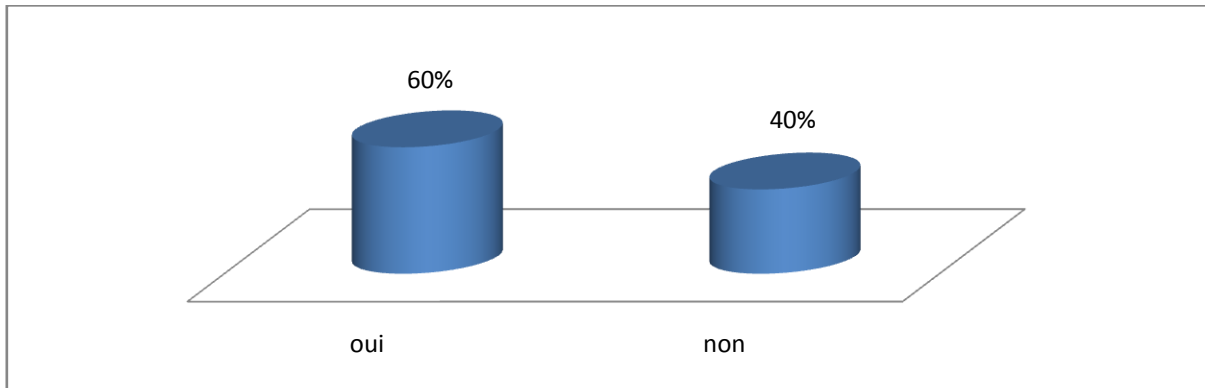
Question 6

-Quand vous écrivez ;vous pensez en arabe et traduire en français ?

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Oui	60%
Non	40%

Tableau 10 :réflexion des apprenants.



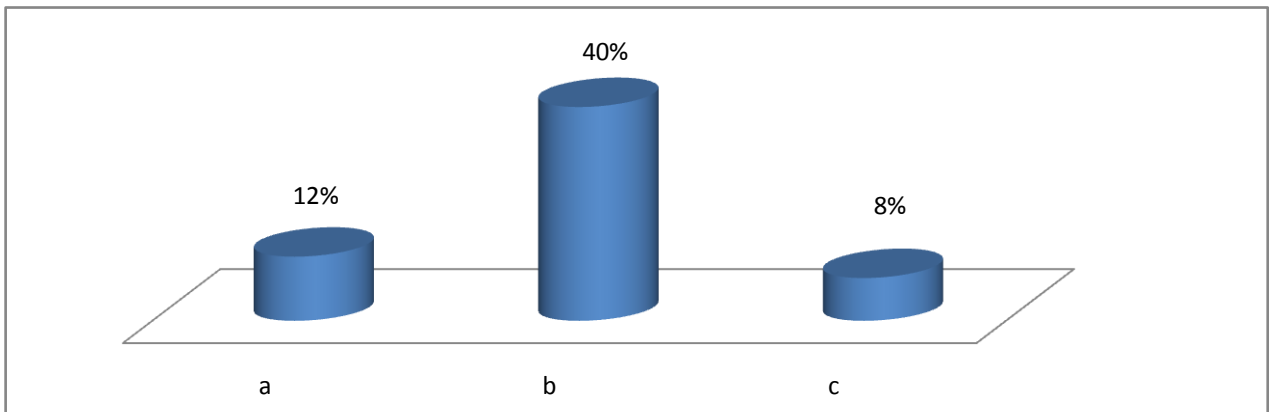
Graphe 13 :implication des apprenants.

A partir ce tableau, nous voyons que 60% des apprenants pensent en langue maternelle et écrivent en français. Pourtant,40% écrivent directement en français.

Si oui, pourquoi ?

Pour rédiger correctement	12%
Pour trouver des idées	40%
Pour débloquer les impasses linguistiques	08%

tableau 11 : causes du recours à la langue maternelle.



graphe 14 : raisons de choisir le recours à la langue maternelle.

Ce pourcentage de majorité est segmenté selon les réponses et l'utilité ainsi :

- 40% recourent à la langue maternelle pour trouver des idées et les traduire
- 12% pour rédiger correctement sur le plan sémantique.
- 08% pour combler leurs insuffisance linguistique

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

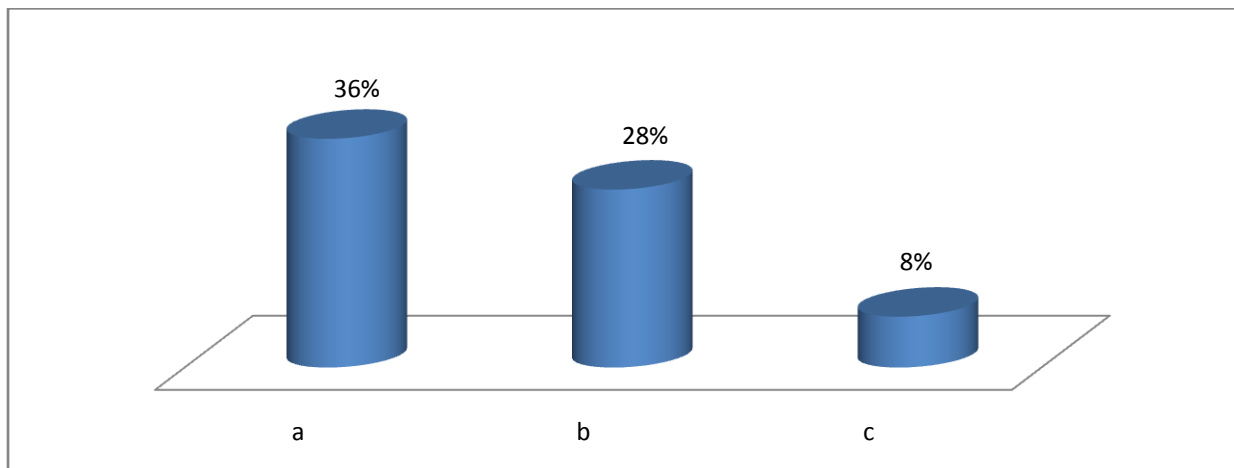
Grosso modo, comme on a dit auparavant la langue maternelle présente un refuge pour les apprenants, en tant qu'une voie qui permette l'accès à la production écrite et à la fluidité des idées.

Question 7

A quel moment vous demandez à votre enseignant d'utiliser le recours à la langue maternelle ; pour ?

a- traduire certains mots	36%
b- traduire des phrases	28%
c- expliquer certaines règles grammaticales du français	32%

Tableau 12 :moment d'utilisation de la langue maternelle.



Graphe 15 : motivation des apprenants.

D'après le tableau ci-dessus, on remarque que 36% des apprenants ont besoin de la langue maternelle pour traduire certains mots, quand 32% veulent que l'enseignant utilise cette dernière pour expliquer les règles grammaticales. Or, 28 % trouve la pour traduire des phrase .

Donc, la traduction et l'explication se fait dans un moment adéquat pour faciliter la compréhension et la production écrite ce qui marque un système évolutif de savoir et de savoir faire en se basant sur l'inter-langue.

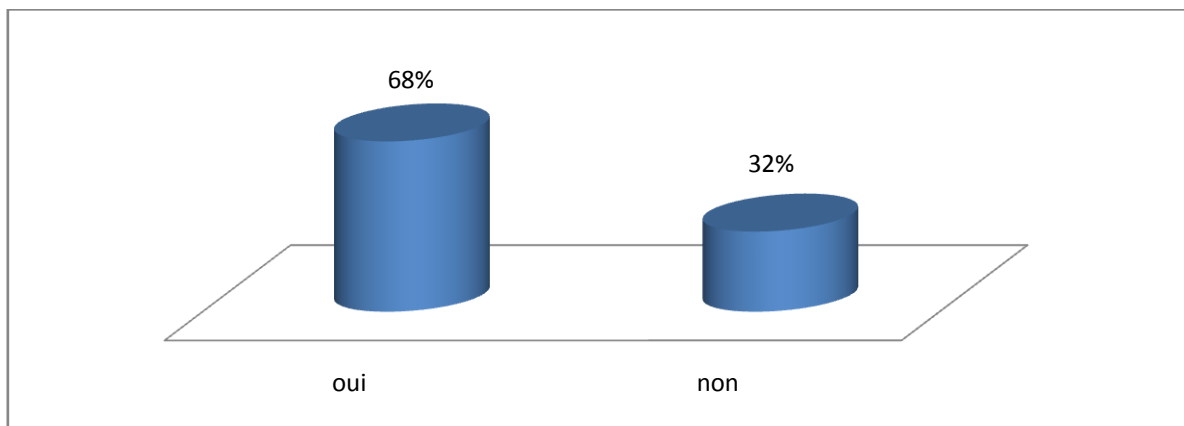
Question 8

Est –ce que le recours à la langue maternelle est un moyen d'aide pour vous lors de la production écrite ?

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Oui	68%
non	32%

Tableau 13 : service de la langue maternelle.

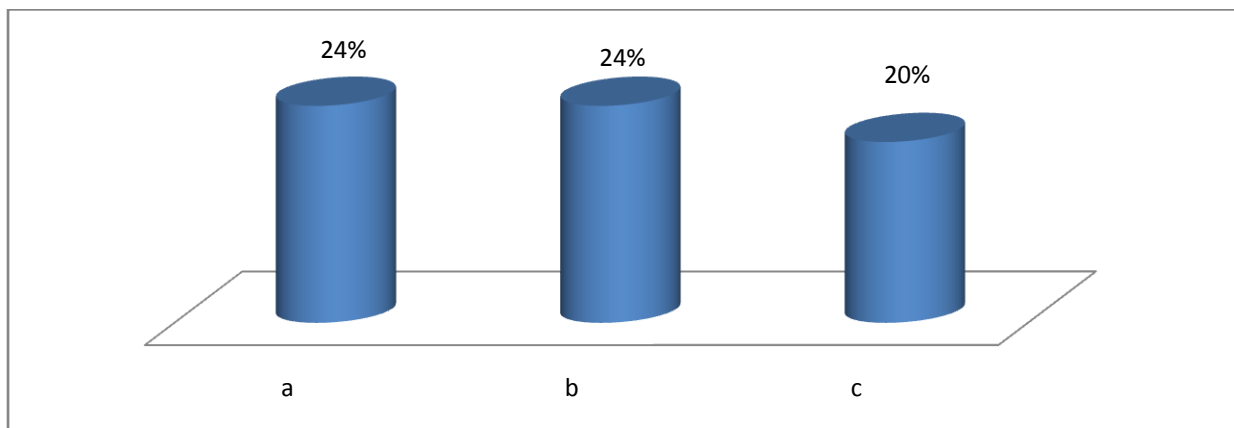


Graphique 16 : taux de service de la langue maternelle.

Selon les réponses des apprenants, la langue maternelle présente pour 68% un outil d'aide lors de la production écrite par rapport 32% qui la voient sans utilité. Si oui expliquez

a- Facilite la production écrite	24%
b- Encouragement à écrire	24%
c- Construire un vocabulaire riche	20%

Tableau 14 : utilité de la langue maternelle



Graphique 17 : terme de l'utilité de la langue maternelle.

Alors, pour la majorité qui a dit oui, 24% pensent que la langue maternelle rend la production écrite plus aisée, et 24% la voient qu'elle encourage à écrire. Or, 20% révèlent

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

qu'elle leur aide à construire un vocabulaire riche et faisable qui leur permet d'écrire facilement et de prendre la parole.

Donc, on peut dire que la langue maternelle est un facteur positif qui stimule les apprenants à écrire surtout qui marquent une hésitation ou une insuffisance écrite puisque cette langue maternelle joue un rôle mélioratif sur le plan psychique des apprenants ce qui lui pousse à écrire et à apprendre l'écriture.

2. Analyse du questionnaire auprès du groupe 2

Question 1

Quelle votre langue maternelle ?

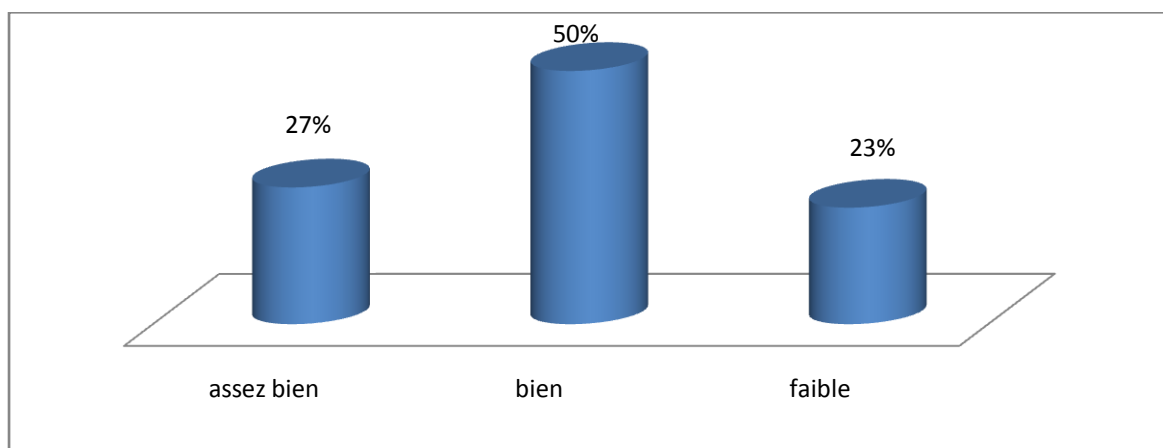
A partir des réponses obtenues, nous apercevons que tous les apprenants de la langue française ont une langue maternelle qui est l'arabe et cela nous aide après de comprendre l'impact de cette dernière sur la production des apprenants quand on les met dans des situations problèmes authentiques. En étudiant aussi le recours à la langue maternelle et la nature de ses effets.

Question 2

Votre compréhension de français est ?

Réponse des élèves	nombre	pourcentage
Assez bien	7	27%
Bien	14	50%
faible	6	23%

Tableau 15 : degré de la compréhension du français



Graphe 18 : ampleur de la compréhension du français

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

D'après le tableau ci-dessus, nous apercevons que 50% des apprenants saisissent la langue française **bien**, quand 27 % l'assimilent **assez bien**, néanmoins, 23 % explicite leur **faiblesse** compréhensive de la langue française.

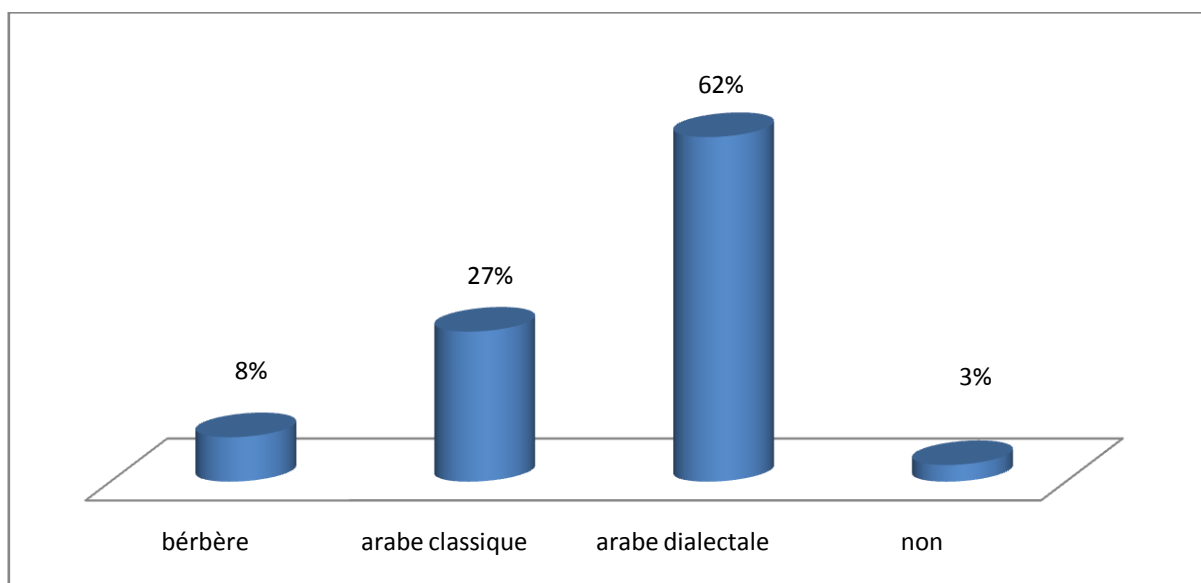
Les résultats recueillis, nous permettent de marquer que la moitié des apprenants de notre échantillon (50%), comprennent **bien** la langue française, c'est ce qui justifie l'utilisation fréquente de la langue maternelle .

Question 3

Avez-vous recours à une autre langue dans votre réponse ?

langue	Berbère	Arabe classique	Arabe dialectale
pourcentage			
Oui	8%	27%	62%
Non	3%		

Tableau 16 : recours aux langues



Graphe 19 : langue utilisé lors du recours

A partir ce tableau, nous voyons que 97% des apprenants font recours à la langue maternelle , 3 % qui regrettent d'avoir fait ce recours. Donc, pour ceux qui le font , ils préfèrent d'utiliser différents aspects linguistiques ; il sont ainsi : 27% utilisent l'arabe classique, et 62% refugient à l'arabe dialectale, quand 8% recourent à la berbère.

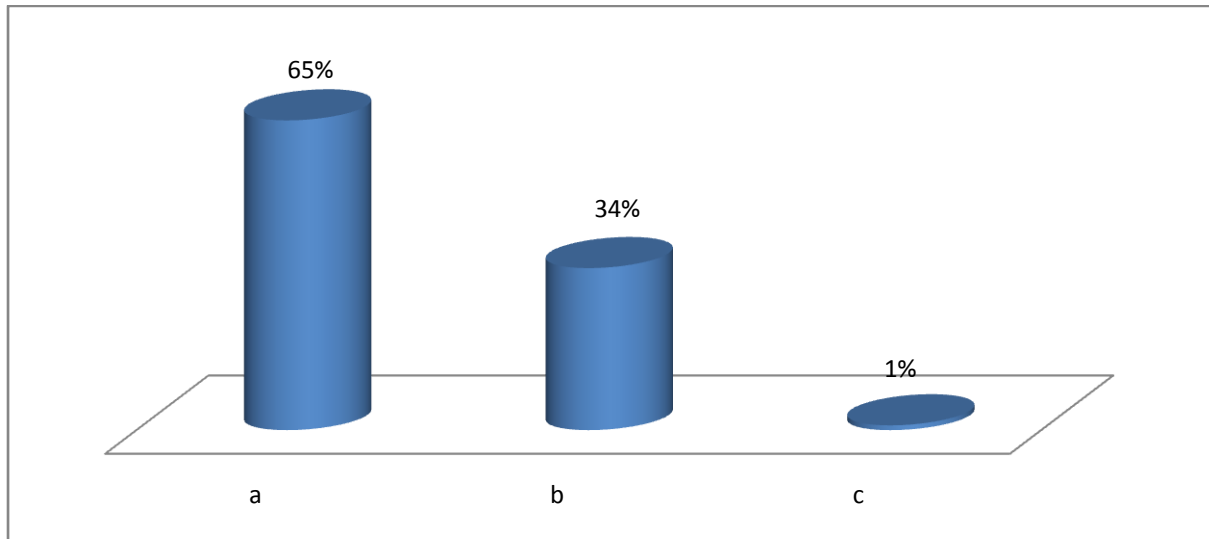
Les résultats recueillis montrent que la majorité des apprenants de notre échantillon (97%), ont fait appel à la langue maternelle. Ce qui nous explique que notre échantillons

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

marque un phénomène de bilinguisme et leurs cause sont montrées dans le tableau qui suivant
Si oui, dans le but de

d- Aider à transmettre le message voulu	65%
e- Confirmer la compréhension d'idée	34%
f- Interagir avec l'enseignant	1%

Tableau 17 : raisons du recours à la langue maternelle



Graphe 20 : motifs du recours à la langue maternelle.

Nous observons d'après les propositions destinées aux apprenants, que 65% s'appuient sur la transmission de leurs messages soit à l'enseignant soit lors du débat, cependant 34% se basent sur la confirmation de leurs idées et la bonne compréhension, alors que, 1% environ font le recours pour interagir uniquement avec l'enseignant.

En somme, le recours à la langue maternelle présentent un refuge aux apprenants à cause d'un besoin d'interaction et de l'utiliser comme solution ce qui marque une alternance codique et le va-et-vient existant.

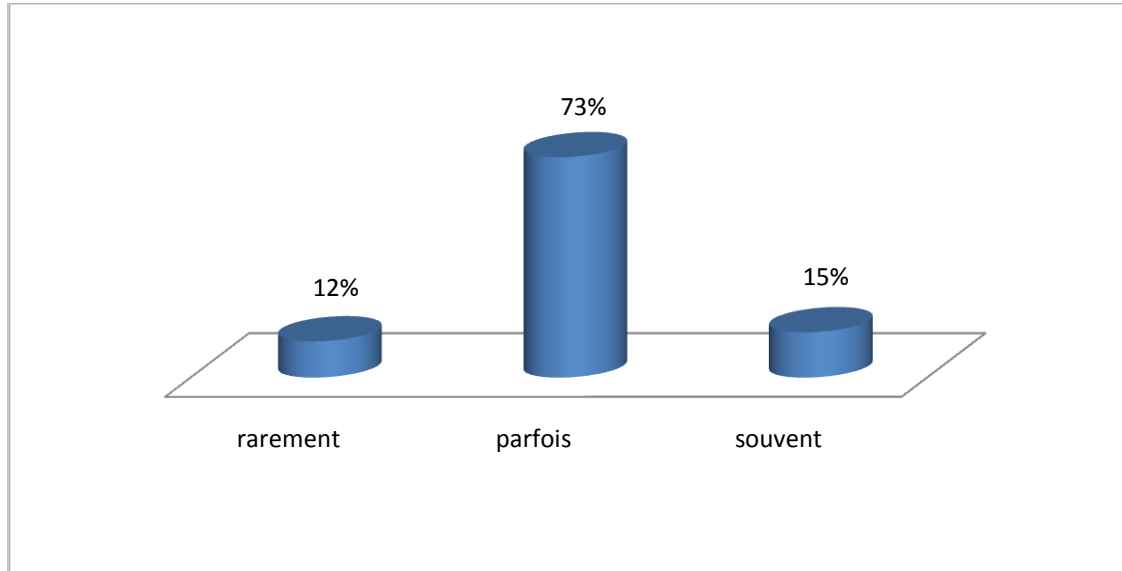
Question 4

A quel degré utilisez-vous le recours à une autre langue ?

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Rarement	12%
Parfois	73%
Souvent	15%

Tableau 18 : fréquence du recours à la langue maternelle.



Graphe 21: utilisation de la langue maternelle.

Le tableau no 04 montre que 73% des apprenants font **parfois** le recours à la langue maternelle. En revanche, le degré de l'utilisation de 16% des apprenants de la langue maternelle dans la classe de langue est **souvent** ;16% des apprenants ne l'utilisent que **rarement**. Les résultats trouvés montrent que la majorité des apprenant ont recours parfois à la langue maternelle pour débloquent certaines situations d'incapacité linguistique d'insuffisance langagière.

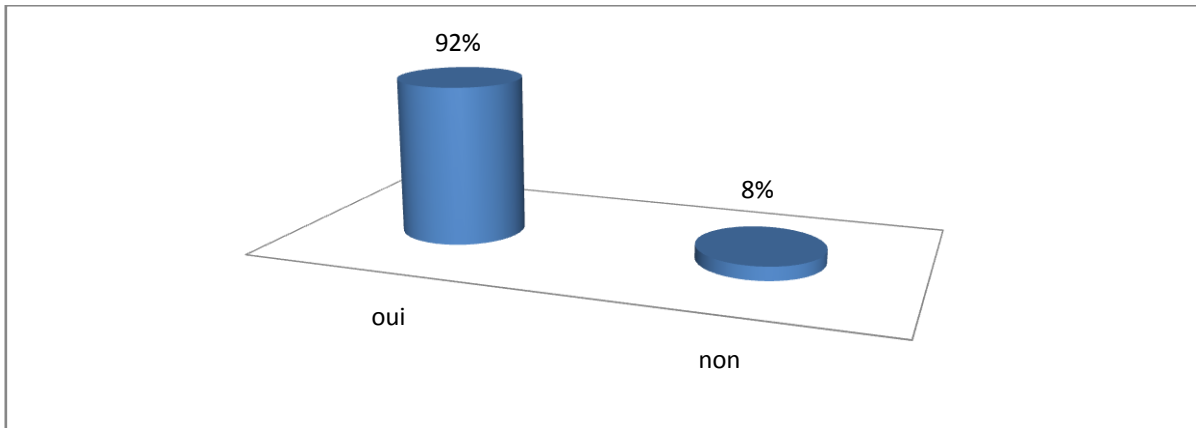
Question 5

Est –ce que le recours à la langue maternelle aura des effets sur votre apprentissage du français ?

Oui	92%
Non	8%

Tableau 19 :attitudes des apprenants

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.



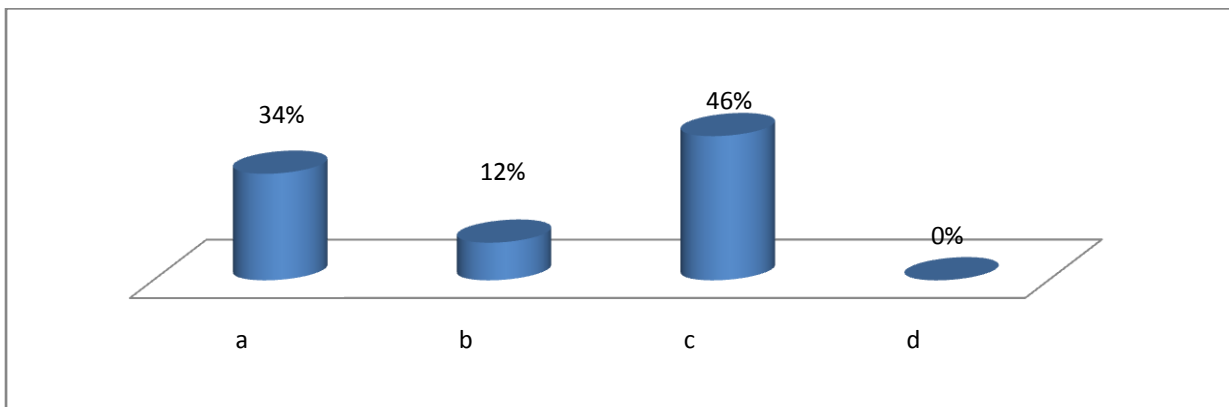
Graph 22 : attitudes des apprenants.

A partir de ce tableau, nous voyons que 68% des apprenants pensent que la langue maternelle a des impacts sur leurs apprentissage du français. Pourtant, 32% voient que cette dernière n'a aucun effet.

Si oui, dans quel but ?

e- Améliorer votre compréhension	34%
f- Influencer négativement sur votre compréhension syntaxique	12%
g- Aider à la production écrite	46%
h- Etablie votre culture générale	00%

Tableau 20 : effets de la langue maternelle.



Graph 23 : intensité des effets

En évoquant les effets, ce tableau indique les influences de la langue maternelle sur l'apprentissage du français selon les réponses des apprenants où on constate que :

- 46% estiment que la langue maternelle est un outil d'aide lors de la production écrite.

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

- 12% pensent qu'elle a un effet négatif sur leurs apprentissage du côté syntaxique.
- 34 % croient qu'elle facilite et améliore leurs compréhension.
- 00% établissent une compétence culturelle à l'aide de la langue maternelle

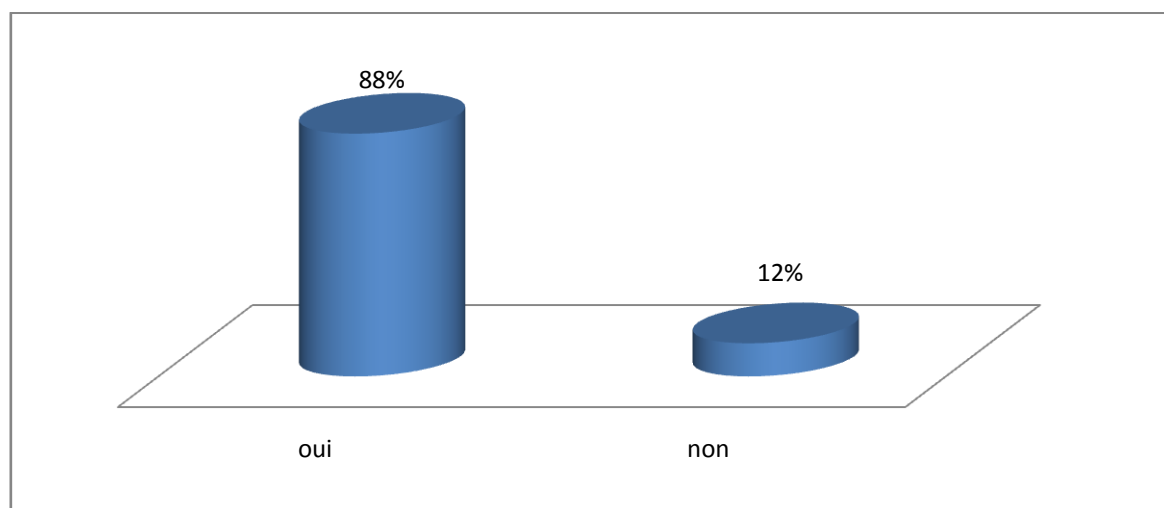
Par conséquent, selon les choix des apprenant on comprend que la langue maternelle est un outil d'aide important duquel bénéficie les apprenants en l'utilisant à chaque moment d'impasse ou de blocage, malgré-cela, la langue maternelle peut perturber l'apprentissage dans le cas d'utilisation excessive.

Question 6

Quand vous écrivez ;vous pensez en arabe et traduire en français ?

Oui	88%
Non	12%

Tableau 21 :réflexion des apprenants.



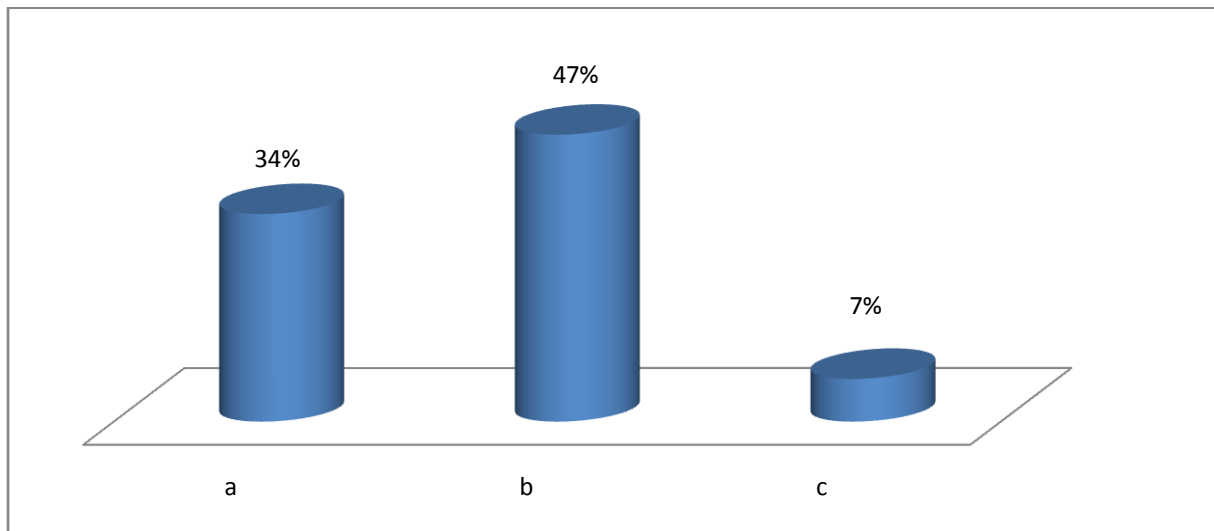
Graphe 24 :implication des apprenants.

Ce tableau nous montre que 88% des apprenants pensent en langue maternelle et écrivent en français. Pourtant,12% préfère d'écrire en français sans en faire recours.

Si oui, dans quel but ?

a- Pour rédiger correctement	34%
b- Pour trouver des idées	47%
c- Pour débloquer les impasses linguistiques	07%

tableau 22 : causes du recours à la langue maternelle.



graphe 25 : raisons de choisir le recours à la langue maternelle.

Les chiffres que nous avons entre les mains sont partagés selon les réponses et les fonctions ainsi :

- 47% recourent à la langue maternelle pour trouver des idées et les traduire
- 34% pour rédiger correctement sur le plan sémantique.
- 07% pour combler leurs insuffisance linguistique.

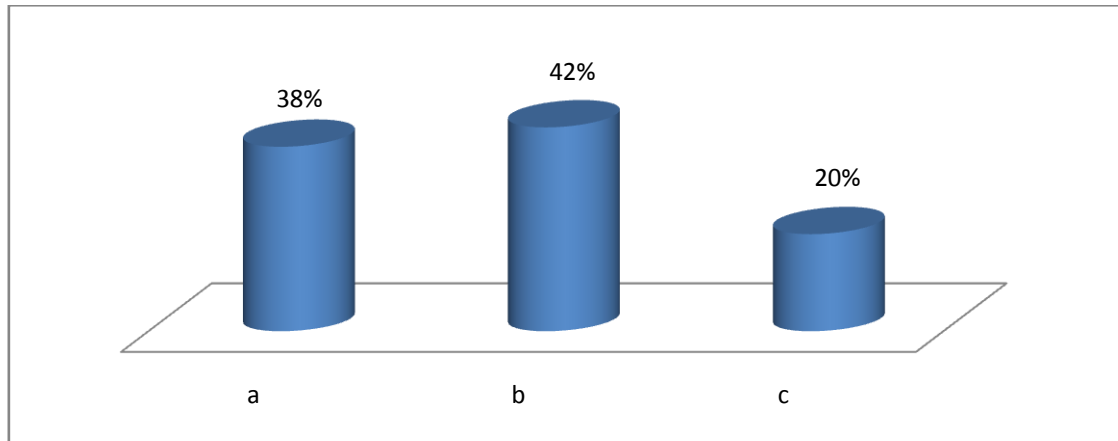
Grosso modo, comme on a dit auparavant la langue maternelle présente un refuge pour les apprenants, en tant qu'une voie qui permet l'accès à la production écrite et à la fluidité des idées.

Question 7

A quel moment vous demandez à votre enseignant d'utiliser le recours à la langue maternelle ; pour ?

a- traduire certains mots	38%
b- traduire des phrases	42%
c- expliquer certaines règles grammaticales du français	20%

Tableau 23 :moment d'utilisation de la langue maternelle.



Grappe 26 : motivation des apprenants

D'après le tableau ci-dessus, on voit que 38% des apprenants ont besoin de la langue maternelle pour traduire certains mots, quand 42% veulent que l'enseignant utilise cette dernière pour traduire des phrase . Or, 20 % reviennent à la langue maternelle dans le but d'expliquer les règles grammaticales.

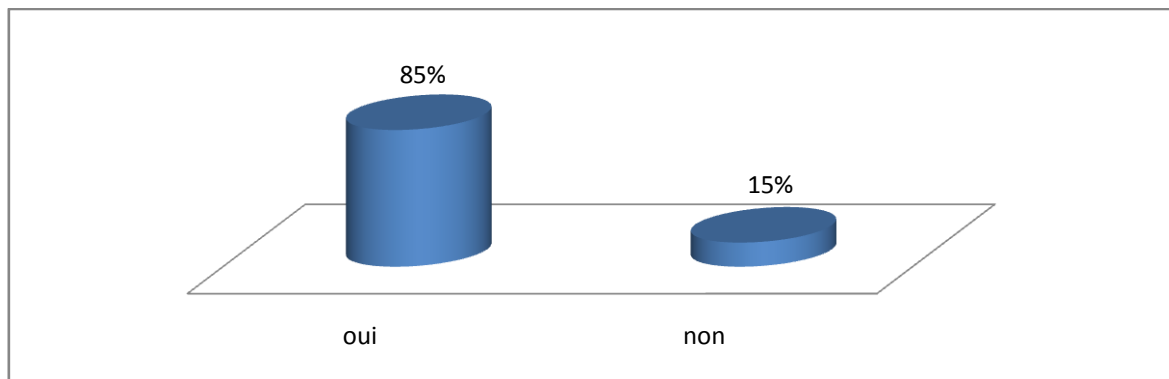
Donc, la traduction et l'explication se fait dans un moment adéquat pour faciliter la compréhension et la production écrite ce qui marque un système évolutif de savoir et de savoir faire en se basant sur l'inter-langue.

Question 8

Est –ce que le recours à la langue maternelle est un moyen d'aide pour vous lors de la production écrite ?

Oui	85%
non	15%

Tableau 24 : service de la langue maternelle.



Grappe 27 :taux de service de la langue maternelle.

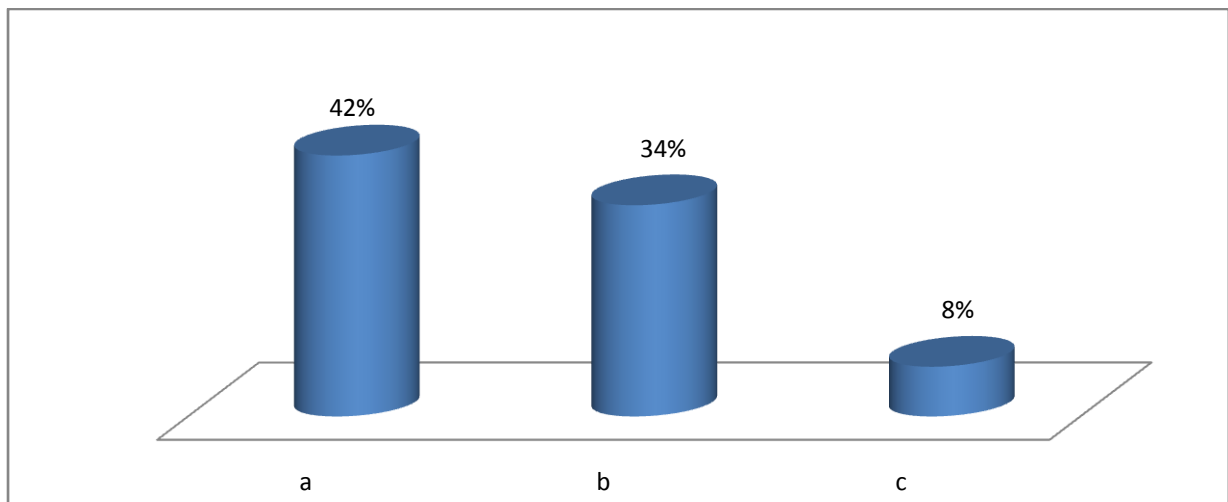
CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Selon les réponses des apprenants, la langue maternelle présente pour 85% un outil d'aide lors de la production écrite par rapport 15% qui l'estiment sans rentabilité.

Si oui, dans quel but ?

a- Facilite la production écrite	42%
b- Encourage à écrire	34%
c- Construire un vocabulaire riche	08%

Tableau 25 : utilité de la langue maternelle.



Graphique 28 : terme de l'utilité de la langue maternelle.

Alors, on aperçoit que 42% pensent que la langue maternelle rend la production écrite plus aisée, et 34% la voient qu'elle encourage à écrire. Or, 8% révèlent qu'elle les aide à construire un vocabulaire riche et faisable qui leur permet d'écrire facilement et de prendre la parole.

Donc, on peut dire que la langue maternelle est un facteur positif qui stimule les apprenants à écrire surtout qui marquent une hésitation ou une insuffisance à écrire puisque cette dernière joue un rôle mélioratif sur le plan psychique des apprenants ce qui lui pousse à écrire et à apprendre l'écriture.

CHAPITRE II DÉMARCHE PRÉVUE DU QUESTIONNAIRE.

Conclusion :

A la fin de ce chapitre, nous avons essayé de donner une image global sur le déroulement de questionnaire auprès des classes cibles.

Dans un premier temps nous avons exposé les réponses et les statistiques obtenus pour les questionnaires menés auprès des deux classes, y compris les analyses et les interprétations faits pour désigner les locuteurs ainsi que les phénomènes des contact des langues .

Dans un second lieu, nous avons tenté de présenter la démarche et le plan prévu pour la pratique de l'activité d'expression écrite ainsi que les grilles d'évaluation sommative que nous avons élaboré.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter le déroulement de l'expérimentation auprès des deux classes et les résultats obtenus auprès de chaque classe. Ces résultats feront ensuite l'objet d'un essai de comparaison afin de valider les hypothèses du départ.

CHAPITRE III

ESSAIE D'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction :

Comme nous l'avons mentionné, notre corpus d'étude est composé d'un texte choisi du manuel, menés auprès de deux classes différentes de première année secondaire. La démarche était de travailler la compréhension de l'écrit avec la classe 01 et la classe 02 en s'appuyant sur le support habituel qui est manuel de l'élève : des illustrations sur le livre, et noter sous forme des observations le déroulement de l'activité afin d'évaluer la compétence des élèves et leurs interactions.

Ensuite, assurer un cours de production écrite avec les deux classes en contribuant un travail de groupe dans le but de voir la fréquence des apprenants lors du recours à la langue maternelle.

Des grilles d'évaluation sommative ont été fait auprès de chaque classe afin d'évaluer la qualité des productions et d'analyser les effets de la langue maternelle sur ces productions.

Ce que nous tentons de faire à ce niveau est de présenter et analyser les résultats obtenus auprès de chaque classe, ensuite, d'essayer d'établir une comparaison, afin d'arriver à la validation de l'hypothèse du départ.

CHAPITRE III ESSAIE D'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

1. Déroulement de l'activité avec le public visé

Séances 1/2 avec les deux classes .

Dimanche 23 Avril 2017.

Projet 3 : écrire une petite biographie romancée. Séquence 1 : relater un évènement fictif Activité : compréhension écrite Texte support : le K. D'après Buzzati	Niveau : 1AS Durée : 1h Moyen didactique : le manuel scolaire.
Objectifs visés : <ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un récit et savoir l'analyser. - Identifier le schéma narratif. 	

Déroulement de l'activité :

Questionnaire guidé			Réponse attendue	
1) A quel mot la lettre K vous fait-elle penser ? 2) De quel type de texte est ce texte d'après son image ? 3) Lisez le texte silencieusement et complétez le tableau ci-dessous :			1) Kilo, catastrophe, cadeau, café, capitaine...etc. 2) Il s'agit d'un dialogue	
Qui ?	Quoi ? (fait)	Quand ?	Où ?	Résultats
Stephano le roi	Fait une aventure	Quand il a eu 13 ans	Dans la mer	Retour vers le port/ ne jamais retourner à la mer
Lecture analytique : <ol style="list-style-type: none"> 1) Quels sont les pronoms employés dans le texte ? 2) Relevez tous les personnages qui figurent dans ce récit 3) Le narrateur fait-il partie de l'histoire ? 4) Relevez l'expression qui déclenche les évènements 5) Quels sont les temps les plus employés dans le texte ? 			1) Je, tu, il, nous . 2) Le père(capitaine), Stephano (le roi) Le k (la bête, le monstre) 3) Il ne fait pas partie, il la raconte d'une vision extérieure, il se cache derrière les personnages. 4) « ... il y'a une chose noir qui se montre de temps en temps... » 5) Le passé simple et l'imparfait.	

Synthèse :

Faites le plan du texte

Partie du texte	De à.....	Contenu
1) Situation initiale	« quand avec lui. »	le cadeau du capitaine à son fils
2) Déroulement des événements et des actions.	« Dieu tu pourras faire fortune » La perturbation :	l'aventure de Stephano.
3) Situation finale .	« il y'a une chose noire suit » L'élément réparateur : « fortune » « ce ci dit..... obstination »	Cauchemar de Stephano.

a. Observation participante

Nous avons assisté avec les deux classe de 1AS lors de l'activité de la compréhension de l'écrit, où nous avons constaté qu'il y'a des interactions tantôt entre apprenant/apprenant, tantôt entre enseignant/ apprenant. Selon les deux enseignants, les apprenants assimilent 20% du texte, mais les hypothèses établies par les apprenants reflètent souvent le fond du texte.

D'après le questionnaire que nous avons destiné aux deux enseignant, la langue maternelle réussit l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et leurs réactions sont toujours positives ; mais le recours à la langue maternelle ne se fais que rarement puisqu'il n'est pas un moyen efficace, car en l'utilisant que pour débloquer la situation didactique et il ne reste que comme dernière solution.

Durant le cours, nous avons proposé à l'enseignante de la classe expérimentale d'autoriser la langue maternelle dans le but de vérifier quelle influence se fait sur leurs compréhension et leurs réactions. Nous apercevons que les apprenants utilisent parfois un mélange de langues entre le français et l'arabe dans le but de s'exprimer et de transmettre l'idée et de combler leurs insuffisances. Outre, leurs réponses sont présentées dans des mots relevés du texte ou des phrases courtes et parfois incomplète. Et lors de la lecture silencieuse, les apprenants soulignent des mots en demandant à l'enseignante de l'expliquer en arabe. Nous avons remarque qu'ils ont pris des notes sur le livre et à la fin du cahiers en construisant leurs propres glossaires.

Séance 2 avec la classe témoin.

Dimanche 30 Avril 2017.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intention communicative : Relater un évènement fictif.

Objet d'étude : la nouvelle.

Séquence 01 : Organiser le récit chronologiquement.

Activité : Production écrite

Objectif : Amenez l'apprenant à produire un petit récit en réinvestissant tous les acquis de cette séquence.

Sujet :

Voici le début d'un récit (situation initiale et élément perturbateur).

Imaginez une suite à celui-ci. Vous devrez compléter par :

- Une série d'actions et réactions (des événements).
- La situation finale (fin du récit).

C'était un jeudi de novembre, il était midi passé et comme tous les jours à cette heure-là, nous sortions du lycée en nous pressant et bavardant gaiement.

Nous marchions en groupe moi et mes copines depuis à peine quelques instants, quand tout à coup une voiture grise est arrivée à toute vitesse ...

b. Observation participante

Nous avons demandé à l'enseignante de valoriser le travail du groupe et de répartir les apprenants en 5 groupes et de les limiter par le temps (20mn). Nous avons constaté que les apprenants utilisent fréquemment la langue maternelle entre eux et des autres écrivent les idées en arabe et après traduisent ce qu'ils ont écrit. Parfois, ils demandent à l'enseignante de traduire quelques mots en français et ils ont fait un débat d'idées en arabe mélangé en français. Donc, nous trouvons que la langue maternelle est omniprésente lors de la production écrite car il présente un outil d'aide pour les apprenants ce qui marque la présence des phénomènes de l'alternance codique et du bilinguisme. Outre, les apprenants ont emprunté des mots de la langue arabe et remplacé de celle de langue française en commettant des erreurs grammaticales et lexicales mais cela ne les empêche pas d'avancer à la réflexion et à la production.

Séance 2 avec la classe expérimentale.

Dimanche 30 Avril 2017.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intention communicative : Relater un évènement fictif.

Objet d'étude : la nouvelle.

Séquence 01 : Organiser le récit chronologiquement.

Activité : Production écrite.

Objectif : Amenez l'apprenant à produire un petit récit en réinvestissant tous les acquis de cette séquence.

Sujet :

« il y'avait une fois, un homme tout seul dans une grande maison au milieu de la forêt.

Un jour, il rencontra un fauve qui parle... »

Imaginez la suite de cette histoire en respectant les étapes suivantes :

- Donnez un titre à ce récit.
- Votre texte comportera les cinq étapes du récit (situation initiale - élément perturbateur – déroulement des évènements - dénouement - situation finale)
- Vous emploierez les temps du récit et les indicateurs spatio-temporels .

c. Observation participante

Comme nous avons fait avec la classe témoin, nous avons demandé à l'enseignante de cette classe expérimentale de valoriser le travail du groupe et de répartir les apprenants en 7 groupes et de les limiter par le temps (20mn). Nous avons constaté que les apprenants ont recours à la langue maternelle en l'utilisant entre eux et des autres écrivent en arabe et en traduisant après en français ce qu'ils. aussi, nous avons demandé à l'enseignante de leurs aider en faisant un débat de groupe où nous avons constaté que les éléments des groupes prennent des notes et traduisent quelques mots en français et ils ont fait un débat d'idées en arabe mélangé en français. Donc, la langue maternelle est présenté d'une manière outrancière lors de la production écrite car il présente un facteur d'aide pour les apprenants ce qui valorise la présence des phénomènes de l'alternance codique et du bilinguisme. En outre, les apprenants ont emprunté des mots de la langue arabe et remplace de celle de langue française en produisant quelques erreurs grammaticales et lexicales mais cela ne les empêche pas de réfléchir de manière progressive puisqu'il les stimule et l'encourage à écrire en les provoquant leurs compétences et leurs capacités scripturales.

2. L'évaluation

Grille d'évaluation – production écrite : classe témoin

Critères du fond et de la forme	Groupes				
	Gr1	Gr2	Gr3	Gr4	Gr5
Respecter la consigne : Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé, Respecter la consigne de longueur indiquée.	oui	oui	oui	oui	oui
Capacité à présenter des faits : Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	oui	oui	oui	non	oui
Capacité à s'exprimer sa pensée : Peut présenter ses idées, ses sentiments, et/ou ses réactions et donner son opinion	oui	oui	oui	non	oui
Cohérence et cohésion : Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en discours qui s'enchaînent	oui	oui	oui	non	oui
Critères linguistiques					
Maitrise de l'orthographe lexicale : L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page.	oui	oui	oui	non	oui
Degré d'élaboration des phrases : Maitrise bien la structure des phrases simples et les phrases complexes les plus courantes.	oui	oui	non	non	oui
Choix du temps et des modes : Utiliser le temps mentionné dans la consigne.	oui	oui	oui	non	oui
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale	non	non	oui	non	oui
Critères des interférences : la présence des interférences.					
Interférences lexicales : Emprunter des mots de la langue maternelle et remplacer en langues étrangères.	oui	oui	oui	non	oui
Interférences grammaticales : Influence de la langue maternelle sur la structure de la phrase.	oui	oui	oui	non	oui

Commentaire

Critères du fond et de la forme

A partir la grille d'évaluation ci-dessus, on aperçoit que la majorité des groupes (4/5) ont produit correctement selon le schéma du récit qu'ils ont appris durant les cours. Ils marquent une maîtrise de structure et d'expression, aussi bien, le travail collaboratif leurs permet d'échanger les idées et d'avancer aux évènements en utilisant la langue maternelle comme étant un outil de débat et de réflexion. Sans oublié quelques remarques sur la ponctuation comme l'alinéa et l'utilisation des majuscules.

Critères linguistiques

Quant aux critères linguistiques, les apprenants prouvent une maîtrise valorisée qui reflète leur niveaux. Plus de la moitié des groupes (3/5) montrent qu'ils ont tant de capacités langagières qui stimulent leurs compétences scripturales et cela claire dans leurs performances qui marque le perfectionnement des compétences transversales. Néanmoins, les apprenants commettent des erreurs orthographiques, autrement dit, des erreurs d'accord, de lexique et de conjugaison telles que : qudnapt= kidnapper, lopital= l'hôpital, pompai= pompier, allent= allaient, a devenue= est devenue, un enquete= une enquête, cette accident= cet accident, peuve= peuvent.

Les interférences

Quand nous lisons les copies des élèves, on aperçoit l'omniprésence de la langue maternelle qui influence sur leurs production en laissant des traces et signes ce qu'éprouve que les apprenant se basent beaucoup plus sur la langue maternelle lors dela réflexions. Parmi ces traces et ces signes on trouve :

Interférences grammaticales

- Cette voiture fait un grand accident avec un camion ;

= cette voiture se trouve face à face à un camion.

- Donc ils ne peuve pas donna de l'argent

= donc ils n'arrivent pas à donner la somme demandée.

- La police est intervenue et protège ces gens (répétition)

=la police est intervenue en les protégeant.

- Après quelques minutes, la voiture tomba mon amie et mon amie tomba sur la terre.

= après quelques minutes, la voiture blessa mon amie qui tomba par terre.

- Enfin, les blessés de l'accident sortis à l'hôpital.

= enfin, les blessés ont guéri et sortent de l'hôpital.

Interférences lexicales

Un enquête (تحقيق)= une enquête (genre).

Cette accident (هذه الحادثة)= cet accident (genre).

Cette lycéen = ce lycéen

Très bon santé= très bonne santé (accord de l'adjectif qualificatif)

Grâce à mon dieu الحمد لك ربي = Grâce à dieu.

CHAPITRE III ESSAIE D'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Grille d'évaluation – production écrite : classe expérimentale.

Critères du fond et de la forme	Groupes						
	Gr1	Gr2	Gr3	Gr4	Gr5	Gr6	Gr7
Respecter la consigne : Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé, Respecter la consigne de longueur indiquée.	oui	oui	oui	non	oui	oui	non
Capacité à présenter des faits : Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	Oui	Oui	oui	oui	oui	oui	non
Capacité à s'exprimer sa pensée : Peut présenter ses idées, ses sentiments, et/ou ses réactions et donner son opinion	oui	oui	oui	oui	oui	oui	Oui
Cohérence et cohésion : Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en discours qui s'enchaînent	Oui	oui	oui	oui	oui	oui	non
Critères linguistiques							
Maitrise de l'orthographe lexicale : L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page.	oui	oui	oui	non	non	oui	non
Degré d'élaboration des phrases : Maitrise bien la structure des phrases simples et les phrases complexes les plus courantes.	oui	oui	oui	non	oui	oui	non
Choix du temps et des modes : Utiliser le temps mentionné dans la consigne.	oui	oui	oui	non	non	non	non
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et nombre , pronoms, marques verbales.	oui	oui	oui	oui	non	non	non
Critères des interférences : la présence des interférences.							
Interférences lexicales : Emprunter des mots de la langue maternelle et remplacer en langues étrangères.	non	non	Oui	/	non	Oui	Non
Interférences grammaticales : Influence de la langue maternelle sur la structure de la phrase.	non	non	Oui	/	Oui	oui	non

Classe expérimentale :

Commentaire :

Critères du fond et de la forme

Selon les critères abordés dans la grille d'évaluation ci-dessus, on constate que la plupart des groupes (6/7) ont bien s'exprimé en dialogue et en paragraphes selon le schéma du récit qu'ils ont appris durant les cours. Ils prouvent une maîtrise de construction et d'expression, aussi bien, le travail collaboratif leurs fournit le débat d'idées et d'avancer au déroulement des évènements en utilisant la langue maternelle comme étant un outil de débat et de réflexion. Sans oublié quelques remarques sur la ponctuation comme l'alinéa et l'utilisation des majuscules.

Critères linguistiques

En ce qui concerne les critères linguistiques, les apprenants explicitent une maîtrise langagière qui représente leur niveau. Plus de la moitié des groupes (5/7) montrent qu'ils sont aptes à mobiliser et stimuler leurs compétences scripturales et cela claire dans leurs performances qui marque le perfectionnement des compétences transversales. En revanche, les apprenants font des erreurs orthographiques, autrement dit, des erreurs d'accord, de lexique et de conjugaison telles que : gentient= gentiment, coment= comment, farmait=fermait, le homme= l'homme, accepti= acceptait

Les interférences

Durant l'exploitation des copies des apprenants, on aperçoit la présence de la langue maternelle qui a des effets sur leurs productions en laissant des traces et signes ce qu'éprouve que les apprenant se basent beaucoup plus sur la langue maternelle lors de la réflexions. Parmi ces traces et ces signes on cite :

Interférences grammaticales

- Le fauve parla des mots magique

= le fauve jette un sort magique

- Il y'a mon ami dans la maison il plus grand j'appelais

=j'avais un ami à la maison, il était plus grand, je l'appelais.

- L'homme acceptait le fauve d'être avec lui.

= l'homme l'acceptait d'être avec lui.

- Le fauve habité avec l'homme après longtemps il manger lui.

=le fauve résidait avec l'homme qu' il lui mangera après.

Interférence lexicale

Le bête (الوحش) = la bête.

3. Synthèse

Supposant de départ que la langue maternelle est un moyen d'aide qui peut jouer un rôle mélioratif dans l'apprentissage de l'écrit en FLE ; les résultats obtenus à partir le questionnaire et l'expérimentation montrent que cette recherche confirme notre hypothèse et répond à la problématique posée dont l'intégration de la langue maternelle est un facteur positif qui peut stimuler et réussir l'apprentissage de l'écrit et lever l'ambiguïté en assurant une meilleure compréhension au sein de la classe.

Auprès des deux classe nous avons trouvé que les apprenants durant le travail collaboratif font recours à la langue maternelle en discutant et en écrivant les mots clés et les expressions en arabe puis les traduisent en français. Donc la tentative d'intégrer la langue maternelle créer une motivation favorable à l'apprentissage de l'écrit puisque les apprenants ont recours à la langue arabe pour signaler une difficulté lexicale, C'est-à dire le recours fonctionne comme faire l'appel à l'aide.

Mais de point de vue des enseignant il ne faut pas introduire la langue maternelle fréquemment que pour débloquer certaines impasses linguistiques ou des situation didactique car on doit pas habituer l'apprenant à utiliser la langue maternelle mais on l'entraîne à la contextualisation de la langue étrangère en faisant recours à la langue maternelle comme dernière solution.

Conclusion

Au terme de ce dernier chapitre, nous avons pu voir que l'intégration de la langue maternelle est très sollicitée par les apprenants, ce qu'il offre bien une série d'avantages sur plusieurs niveaux : affectif, collectif, ...etc. Ainsi, il a exercé une influence indéniable sur la majorité des apprenants qui constitue notre échantillon représentatif.

Au vu des résultats, cette influence sur la motivation et la performance d'apprentissage de l'écrit des apprenants, peut être qualifiée comme positive, dans la mesure où la majorité des apprenants ont réagi à la stimulation des activités que nous avons proposées lors des séances auxquelles nous avons assisté et ils ont enregistré des progrès remarquables sur le plan linguistique et psychologique.

Cela s'est traduit essentiellement par la contribution de l'apprentissage de l'écrit en FLE, comme nous avons pu le constater d'après le questionnaire et l'observation précédemment analysés.

IMPLICATION DIDACTIQUE

Implication didactique

Un livre d'André Antibi en 2013 sous le titre « *constante macabre* »²⁵ explique un phénomène que ses études et d'autres ont largement révélé : les enseignants ont tendance à avoir certaine proportion d'élèves en échec, peu importe le niveau général de la classe. Cela étant, le fait d'intégrer la langue maternelle permet à un apprenant de progresser et de se retrouver « dans la moyenne » ou mieux encore. Pour sortir de l'habituel : les thèmes de recherche qui se répètent tout le temps au niveau de notre établissement du français. Nous avons pris le risque de travailler sur d'autre volet de recherche, qui s'inscrit toujours dans le cadre de la didactique du FLE. A partir une polémique provoquée en 2014 par le ministre de l'éducation Nouria Benghabrit, à cause de l'intégration de la langue maternelle, nous avons une curiosité d'entamer ce travail dans le but de vérifier l'efficacité de cette dernière sur l'apprentissage de l'écrit en FLE. Sans oublier d'étudier le phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre, la langue maternelle peu se révéler bénéfiques lorsque -par le jeu des parallélismes – elle endent facile l'acquisition de la langue étrangère. Le maître pourrait alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences.

Notre travail de recherche permettrait de se prévenir dans la recherche scientifique et ajouterait un plus à l'enseignement/apprentissage du français, de part que la langue maternelle est omniprésente dans les classe du français et joue un rôle mélioratif car sa promotion, son développement et son utilisation à un degrés variée et combinée avec la langue étrangère a une influence profonde sur l'apprentissage des apprenants et sur leurs productions.

La question d'intégration de la langue maternelle est en lien avec la problématique de la remédiation à l'école et celle de la formation des enseignants, nous pourrons toujours mieux faire en multipliant les formes et les sources d'apprentissage. Donc, il est urgent d'approfondir cette problématique et que le monde politique et les divers acteurs se penchent sur ce problème. Par cette étude nous tirons la sonnette d'alarme et enjoint tous les acteurs du monde scolaire à trouver des solutions conjointes pour la rationalisation systématique du recours à la langue maternelle au vif de classe du français . alors nous inviterons les futurs étudiants chercheurs de se pencher vers ces types des sujets de recherches.

²⁵ ANTIBI, A. : *le constante macabre ou comment a-t-on découragé des génération d'élève ?*, 2^{ème} Ed., Math Adore, 2003.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Nous sommes partis, dans cette étude, d'une idée très importante, que nous avons explicité dans l'hypothèse, à savoir que la langue maternelle est un outil d'aide pour l'apprentissage de l'écrit en FLE. Le but de notre travail est donc de vérifier le bienfondé ou la non validité de cette hypothèse.

L'objectif que nous avons fixé au départ de cette recherche était de démontrer l'efficacité ou non de cette enseignement/apprentissage du FLE (l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE) au sein de classe.

L'origine de cette petite recherche est l'existence du phénomène de la langue maternelle dans notre vie quotidienne éducationnelle : le nombre d'apprenants, des différents cycles d'enseignement, qui font recours à la langue maternelle durant les cours du français de façons précise et plus générale dans tous les domaines d'enseignement/apprentissage, est incroyable.

La question qui se posait plusieurs fois : est celle de comprendre l'impact de la langue maternelle est un moyen d'aide ou un obstacle et empêchement pour les apprenants ?

Pour trouver des éléments de réponse , il nous a fallu puiser dans la théorie pour essayer de comprendre les différents point ou concepts opératoires puis les vérifier dans la pratique (en faisant trois chapitres théoriques et trois chapitres pratiques pour être claire et rigoureux).

L'étude effectuée met en scène une investigation de terrain sous forme de deux questionnaire destinés aux enseignant et aux apprenants des deux classes, d'observation des classes (de 1^{ère} AS) pour voir de plus près le déroulement des séances et pouvoir collecter le maximum de données avant nous servir notre travail d'analyse.

L'analyse des données recueillies lors de cette enquête avec les données théoriques avancées par les spécialistes ont permis de mettre en exergue l'existence du phénomène de l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit en FLE, qui a une influence favorable et positif sur les productions écrites des apprenants.

Outre, le plurilinguisme des apprenants serait considéré non plus comme un handicap mais comme une richesse, et les emplois plurilingues seraient exploités dans les classes de langue.

La majorité des questionnaires soumis estiment que 85% du publique le phénomène a un impact positif sur leurs apprentissage (*graff 8*) car il facilite la production et rend plus aisée et il encourage à l'écriture.

Le recours à la langue maternelle ont des conséquences plus large sur les productions écrites des apprenants. 7/5 ont éprouve une maitrise indéniable sur les plans structuraux et

CONCLUSION GÉNÉRALE

linguistiques lors de la production collaborative en faisant recours à la langue maternelle (*grille 2*). A cet égard, l'apprenant va s'accoutumer à se poser la langue maternelle comme « ombre » en quelque sorte , liée à son apprentissage et à son évolution.

Les apprenants font recours à la langue maternelle pour faciliter la tâche de l'écriture et surmontent les impasses linguistiques qui représente une difficulté psychopédagogique et une faiblesse remarquable. Le recours à cet aspect linguistique pour combler les insuffisances s'observe tout au long de l'année.

Au terme de cette activité du terrain, et à l'appui des résultats obtenu, nous disons que notre hypothèse a été confirmée tout en étant soutenu par tous les apprenants et les enseignants de classe de langue. Celui-ci a aujourd'hui pour vocation de proposer une autre manière d'apprendre, d toucher un autre public aux besoins différent de ceux qui étudient en classe et jouer un rôle majeur dans la remédiation des apprentissage qui y sont faits.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- J.P. Cuq et I. Gruca., dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde., p78-79. 2003
- commission Nationale des Programme. Mars **2009 p.10**
- Cf. M. Fayol (1984 ; 1997), M. Charolles (1986), M. Fayol et al. (1991). Pour un aperçu synthétique, cf. C. Cornaire et P. M. Raymond (1999).
- Cité par Tameur S. les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite de récit. 2012. p50,55.
- Xavier Roegiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? 2005. p 110,111.
- GREGORI Comment améliorer la compréhension des consignes ? 2005. p32.
- William. F. MACKEY, bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris 1976.
- Van Overbeke, Maurice (1972) : Introduction au problème du bilinguisme, Langue et Culture,
- Editions Labor, Paris, S. 129.
- WEINREICH-Uriel, cité par LJ-CALVET, Sociolinguistique, Ed, Puf, 1996, P.23
- BLANC-Michel, Concept de base de la sociolinguistique, Paris, Ellipse, 1998, P.178.

Mémoires :

- Olha LUSTE-CHAA. Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications. 2009. P48-53.
- CHIBANE, R , Etude des attitudes et de la motivation des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française : cas des élèves du lycée Lala Fatma N'soumer, mémoire de magistère, université de Tizi-Ouzou P.20.2009.
- Cité, Radhia REZGUI., difficultés de prononciation au collège algérien : vers une didactisation de la prononciation en FLE. P.35. 2012

Articles et revues :

- Extrait du glossaire du Décret «!Missions!», op. cit., chap. Ier art. 5.
- Revue Sciences Humaines : Eduquer et former, n°12, 1996 ; Apprendre n° 98, 1999 ; Souvenir et mémoire, n°107, 2000 ; Quels savoirs enseigner ?, n°121, 2001.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNIER G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation, Paris, L'Harmattan.

- Ela. Études de linguistique appliquée 2001/1 (n° 121)
- <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-49.htm#re2no2>
- Dr. Abderrezak Amara, Synergies.Algérien° 11 - 2010 pp. 121-125
- [Anthony Joubier](#).,l'exemple des écoles françaises de l'étranger *dimanche 2 mars 2008*. En ligne. <http://portail-du-file.info/glossaire/LesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetragnereJOUBIER.html>.
- Lydie Giroux., Synérgies France n°10., 2016, P56.
- Synergies Turquien° 2 - Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français
- 2009 pp. 179-184 Füsün Şavlı
- N.Rabadi et A.Odeh. Jordan Journal of Modern Languages and Literature Vol. 2 No.2, 2010, p.173

Sitographie :

- <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-49.htm#re2no2>
- <http://portail-du-file.info/glossaire/LesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetragnereJOUBIER.html>.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bilinguisme>