

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
ECOLE DOCTORALE DE FRANCAIS
ANTENNE DE BATNA

Thèse

Présentée par

MANAA Khaoula

Pour l'obtention du Diplôme de

Doctorat Sciences

Filière : Langue française

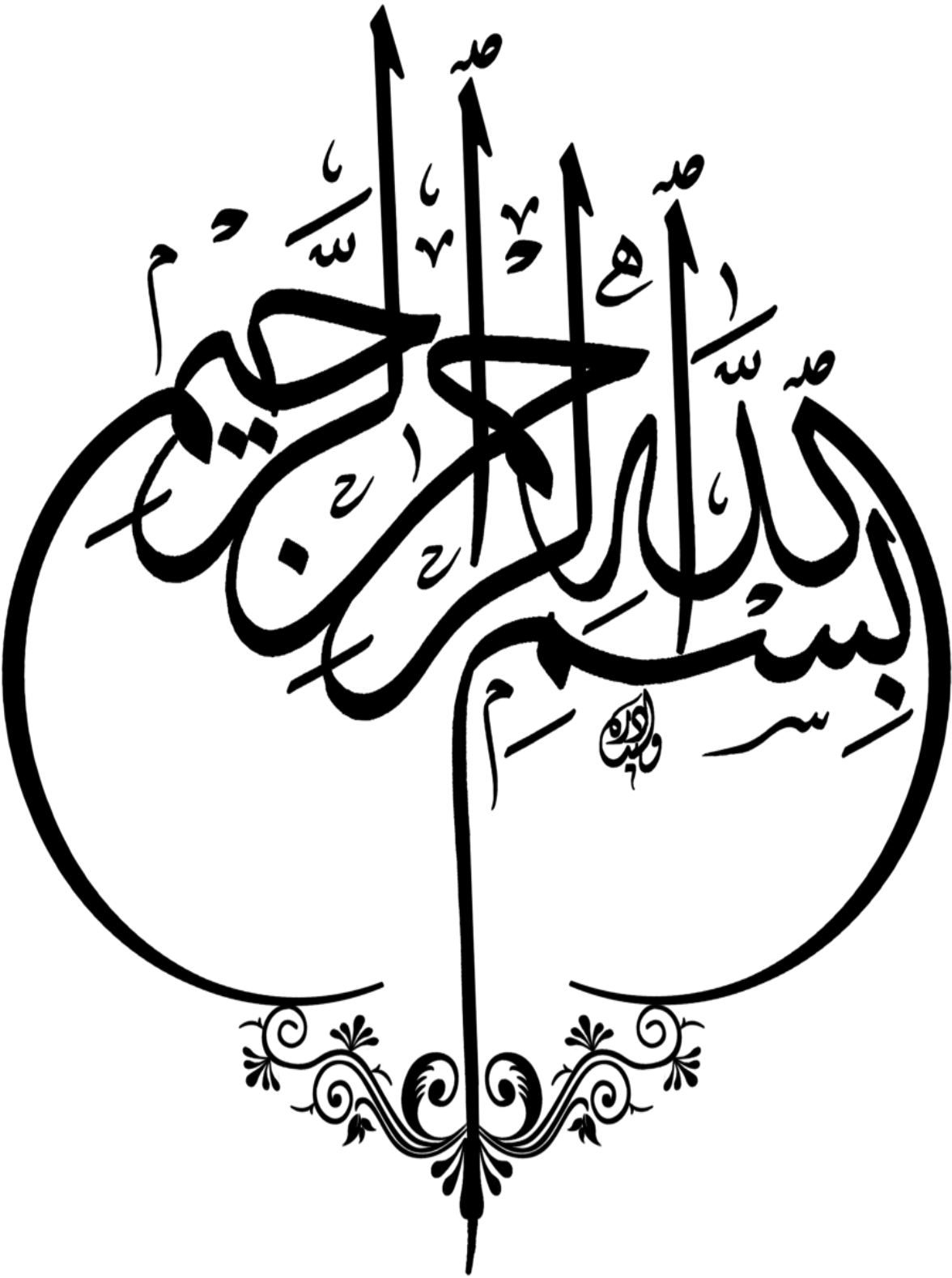
Option : Didactique

Thème

LE RECOURS A L'ARABE DIALECTAL DANS LE COURS DE
FRANÇAIS : OUTIL D'AIDE OU OBSTACLE A L'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ?

- Pr. BOUTAMINE Leila - Professeure - Université Batna 2 - Présidente
- Dr. SAKER Amina – MCA - Université de Oum El-Bouagui – Rapporteur
- Pr. Bouba BOUCHAIR – Professeure – université de Oum El-Bouagui – Examinatrice
- Dr. Nouadri Salima Ilham - MCA - C.U de Barika - Examinatrice
- Dr. Zemoura Siham -MCA- - Université BATNA 2 – Examinatrice
- Dr. BENZEROUAL Tarek – MCA- Université BATNA 2 – Examineur

Année universitaire : 2024



Remerciements et Dédicaces

Remerciements

Je remercie ALLAH, le Tout Puissant, de m'avoir accordé patience, et courage pour accomplir ce travail.

Je remercie profondément Professeure Leila BOUTAMINE qui n'a épargné aucun effort pour me soutenir et me diriger

Je remercie Professeur MANAA Guaouaou, mon directeur de recherche

Docteure SAKER Amina pour ses orientations

Docteur Zakaria MAHFOUD pour ses conseils et encouragements.

Une mention particulière à Docteur KHERBACHE Ali, mon directeur de thèse en magister, qui nous a quitté très tôt, que DIEU l'accueille en son vaste paradis.

Je remercie mes collègues et l'équipe pédagogique du département de Français, université Mohamed Cherif Msâadia de Souk Ahras.

J'adresse mes remerciements à l'équipe pédagogique du département de Français, de poste graduation de l'université de BATNA.

Je tiens à remercier ma famille, mes amis et toute personne ayant collaboré, de près ou de loin, dans l'accomplissement de ce travail.

Dédicaces

A l'a mémoire de mon grand- père

A mes parents

A mes frères Salah , El-Haddi , Larbi et Amine

A mes sœurs Naima , sihem , Amina et Ines

A mes chères amies Zouleikha , Djamila

A Mon fils

Table des matières

Table des matières

Remerciements et dédicaces	
Résumé	
Liste des contenus	
Liste des formes	
Liste des tableaux	
Introduction générale	18

Chapitre 01 la didactique de l'écrit

Introduction du chapitre	12
1. La didactique des langues le domaine	17
1.1 Définitions de base	17
1.1.1. Pédagogie	17
1.1.2. Didactique.....	17
1.1.3 Didactique des Langues	17
1.2. Didactique de l'écrit	18
1.2.1 Ecrire.....	18
1.2.2 Ecrit.....	19
1.2.3 L'écriture.....	19
1.2.4 Le processus d'écriture.....	20
2 Quelle place pour l'écrit dans les methodologies d'enseignement/apprentissage des langues ?	Error! Bookmark not defined.
2.1 l'écrit dans les méthodes traditionnelles	21
2.2. La méthode directe	22
2.3. Les méthodes structuro-global audio-visuelle (SGAV).....	23
2.4. L' Approche communicative (AC).....	23
2.5. La competence communicative	24
2.6. L'approche actionnelle (AC).....	25
3. la competence d'écriture	25
3.1. Définitions.....	25
3.1.1 l'acompétence.....	25

3.1.2 La compétence d'écriture.....	27
3.2. Quelles sont les composantes fondamentales de l'activité scripturale ?	27
3.3. Le rapport lecture écriture.....	28
3.4 Les recherches en psychologie cognitive	30
3.4.1 Le modèle de 1980,Modèle fondateur : Flower et Hayes	31
3.4.2 Le nouveau modèle de Hayes 1995.....	35
4 quelle (s) Difference (s) entre l'ancien modèle et le nouveau modèle de Hayes et Flower	36
4. Le processus rédactionnel en pédagogie.....	38
5. Les recherches en grammaire textuelle.....	39
5.1. La grammaire textuelle : la genèse, et l'objet d'étude	39
5.1.1 Qu'est ce qu'un texte?	39
5.1.2. Le discours.....	40
5.2. La typologie des textes	40
5.2.1. La typologie séquentielle	41
5.2.2. L'argumentation	43
5.2.3. L'explicatif	43
5.2.4. La séquence dialogale	43
5.2.5. La typologie énonciative	44
I. l'évaluation de l'écrit.....	46
1.1. les critères d'évaluation	46
.22 Les fonctions d'évaluation.....	46
2.2.1 L'évaluation diagnostique	47
2.2.1 L'évaluation formative	47
2.2.2L'évaluation sommative	47
2.2.3 L'auto-évaluation	47
2.3 Evaluer l'écrit	47
2.3.1 Pédagogie de la tâche.....	47
2.3.2 La distinction " Tâche, " exercice", "activité" :.....	47
2.3.2.1 Exercice.....	48
2.3.2.2 Activité.....	49

2.3.2.3 Tâche	49
2.3.2.4 La tâche dans L'approche actionnelle	49
II. Le français dans le système éducatif algérien (aperçu général)	50
3.1 La réforme	50
1.2 Le de Français au secondaire à partir de 1970	51
3.3 Le Français à l'université (FOS / FOU)	52
3.3.1 La réforme (le système L.M.D)	53
3.3.2 l'enseignement du français au département de langue et littérature française à l'université (Français comme spécialité)	54
3.3.3 l'objectif de l'enseignement de cette spécialité	54
3.3.4 licence langue et littérature française	54
3.4 Objectifs de l'enseignement de l'écrit en Français licence	55
3.4.1 Une focalisation sur l'exercice d'explication et d'argumentation	56
3.4.1 les contraintes : l'influence de la langue maternelle	57
.Conclusion du chapitre	58

Chapitre 02 L'interférence linguistique

Introduction du chapitre	61
I. Le plurilinguisme : délimitation de concepts	62
1.1. Langue.....	62
1.2. Langue Maternelle (LM. L1).....	62
1.3. Langue Etrangère (LE. L2) / Langue Seconde (L S).....	63
1.4. Dialecte	63
1.5. Le bilinguisme	64
1.6. Le semilinguisme.....	65
1.7. La diglossie	65
1.8. le plurilinguisme	66
1.9. Le bi-plurilinguisme	66
2. La compétence plutilingue	67
2.1 La compétence	67
2.2 La compétence plurilingue	67
2.3 L'éducation au plurilinguisme.....	67

5. « Des » langues en Algérie	71
5.1 Deux langues officielles et des dialects en Algérie.....	72
5.2Le berbère.....	73
5.3Le Kabyle	73
5.4Le Chaoui	73
5.5Le Targui.....	74
5.6Le M'zab	74
5.7L'arabe institutionnel (l'arabe Classique).....	74
6. L'arabe algérien, le dialecte algérien	75
6.1 Le parlé du locuteur algérien d'aujourd'hui.....	75
6.2 L'arabe dialectal algérien ADA « créole » ?.....	75
6.3Le Français	76
6.4 L'anglais.....	77
6.5 Langues en lute ?.....	78
II. Le contact des langues	79
2.1 Le contact des langues à l'ère de mondialisation	80
2.2 Causes de contact des langues	80
2.3 Formes de contact des langues	81
III. l'interférence linguistique dans l'apprentissage des langues.....	82
3.1 L'interférence est une erreur ?.....	82
3.2 les différents types d'inérférences :.....	83
3.3 L'emprunt linguistique	84
3.4 L'interférence linguistique, une erreur ?.....	85
3.5. La pédagogie de l'erreur.....	85
3.6 De l'apport de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère	85
3.7 Aux contraintes d'écriture liées à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de langue étrangère à l'université.....	86
3.8 La polémique.....	87
Conclusion du chapitre	89

Chapitre 03 L'expérimentation

Introduction du chapitre.....	91
-------------------------------	----

I. Présentation de l'université (lieu de l'enquête).....	92
1.1 Un bref historique de l'Université Mohamed Cherif Msaadia Souk Ahras:	92
1.2 Pôles de l'Université Mohammed Chrif Msâadia.....	92
1.2.1 Ancien pôle universitaire :.....	92
1.2.2 Nouveau pôle universitaire :.....	92
1.2.3 Pôle universitaire de Toura :.....	93
1.3 Structure organisationnelle de l'Université :.....	93
II. Cadre méthodologique de l'enquête	94
2.1 Méthode et outils d'étude	94
2.1.1 Méthode de l'étude et mode d'investigation	94
2.1.2 La communauté et l'échantillon :	94
2.1.2.1 Définition de la société statistique:.....	94
2.1.2.2 Définition de l'échantillon :	95
2.2 Méthodes d'étude et de collecte des données:.....	95
2.2.1 Copies de l'examen :.....	96
2.2.2 Le questionnaire :.....	97
2.3 Outils statistiques utilisés pour étudier et analyser les réponses des membres de l'échantillon	98
2.3.1 La méthode utilisée dans l'étude.....	98
2.4 Outils statistiques utilisés.....	98
2.4.1 méthodes statistiques descriptives	98
2.4.2 Moyenne arithmétique pondérée:	99
2.4.3 Écart-type pondéré :.....	99
2.4.4 Fréquences et pourcentages :.....	99
2.4 Méthodes statistiques inférentielles :.....	99
2.4.1 Alphas de Cronbach :.....	99
2.4.2 Coefficient de corrélation de Pearson :	99
2.4.3 Régression linéaire simple :.....	99
2.4.4 Coefficient de détermination :	100
2.4.5 Une hypothèse nulle :	100
2.4.6 L'hypothèse alternative:.....	100

2.4.7	La variable indépendante et la variable dépendante :	100
III.	Analyse des copies.....	100
3.1	Niveau : 1 ^{ère} année licence langue française	101
3.2	Niveau : 2 ^{ème} année licence.....	107
3.3	Niveau : 3 ^{ème} année licence.....	115
4.	Erreurs grammaticales.....	126
4.1	Erreurs qui affectent l'accord	126
4.2	Erreurs qui affectent le genre	127
4.3	Erreurs qui affectent l'emploi des deux auxiliaires« être » et « avoir ».....	127
4.4	Erreurs lexicales.....	128
4.4.1	Erreurs dues à l'emploi des emprunts	129
4.4.2	Erreurs phonologiques liées à la non maîtrise et au confusion de phonemes :	129
4.4	Erreurs syntaxiques.....	Error! Bookmark not defined.
5	Erreurs de forme.....	131
5.1	La première insuffisance	131
5.2	La deuxième insuffisance	131
5.3.	Erreurs dues au manque d'organisation du texte(coésion et coherence).....	132
IV.	Le questionnaire.....	133
4.1	La validité et la coherence du questionnaire :	134
4.2	la stabilité de la résolution	134
4.3	Analyse de l'échantillon d'étude	135
4.3.1	Répartition des membres de l'échantillon selon le sexe :	135
4.3.2	Répartition de l'échantillon selon l'âge :.....	135
4.3.3	Répartition des membres de l'échantillon par niveau	136
4.4	Analyse du questionnaire :	137
4.4.1	Analyser des réponses des membres de l'échantillon aux données du premier axe ...	137
.4.4.1.1	Pour les questions à choix multiples:.....	137
4.4.1.2	Pour les questions fermées :	140
4.4.2	Analyser les réponses des membres de l'échantillon aux données du deuxième axe..	141
4.4.2.1	Pour les questions à choix multiples:	141
4.4.2.2	Pour les questions fermées :	143

4.5 Test d'hypothèse principale:	145
Conclusion du chapitre	147
Conclusion Générale	149
Bibliographie	
Annexes	
Résumé	

Tableaux et figures

Liste des figures

Numéro de la figure	Titre de la figure	Page
01	La compétence	24
02	Modèle fondateur Flower et Hayes	29
03	Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1980)	33
04	Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1995)	35
05	Structure organisationnelle de l'Université Souk Ahras.	97
06	Les interférences dans les copies de 1 ^{ère} année	106
07	Les interférences dans les copies de 2 ^{ème} année	112
08	Les interférences dans les copies de 3 ^{ème} année	121
09	Répartition des membres de l'échantillon par sexe	138
10	Répartition de l'échantillon selon l'âge	139
11	Répartition des membres de l'échantillon par niveau	140
12	Représentations des étudiants vis-à-vis de leur situations linguistique	141
13	Nombre de langues parlées par les étudiants en question	141
14	Le contexte d'apprentissage du français pour la première fois	142
15	Raisons du choix du Français comme spécialité à l'université	143
16	Stratégies adoptées par l'enseignant pour l'explication	145
17	Représentations de l'étudiant à propos de son niveau à l'écrit	145

Liste des tableaux

Numéro de tableau	Titre de tableau	Page
01	Détail de la population et de l'échantillon étudiés.	99
02	Les interférences dans les copies de 1ère année	105
03	Les interférences dans les copies de 2ème année	112
04	Les interférences dans les copies de 3ème année	120
05	Validité interne des axes du questionnaire	137
06	Coefficient alpha de Cronbach pour mesurer la stabilité des axes de l'outil d'étude	138
07	Répartition des membres de l'échantillon par sexe	138
08	Répartition de l'échantillon selon l'âge	139
09	Répartition des membres de l'échantillon par niveau	139
10	Représentations des étudiants vis-à-vis de leur situation linguistique	140
11	Nombre de langues parlée par les étudiants	141
12	Le contexte d'apprentissage du Français pour la première fois	142
13	Raisons du choix du FLE comme spécialité à l'université	142
14	Questions fermées autour de la place du FLE dans les pratiques langagières des étudiants en question	143
15	Stratégies adoptées par l'enseignant pour l'explication	144
16	Représentations des étudiants à propos de leurs niveaux à l'écrit	145
17	Questions autour de la place du FLE dans les pratiques langagières des étudiants	146
18	Résultats de l'analyse de régression linéaire simple pour tester l'hypothèse principale	148

Introduction générale

Introduction générale

A l'ère actuelle, apprendre des langues étrangères est devenue une nécessité, du moment que la communication avec autrui est un besoin naturel, et que la mondialisation a imposé le bilinguisme et le plurilinguisme, dans une perspective d'ouverture sur la culture d'autrui.

Apprendre une langue étrangère signifie pouvoir communiquer en cette langue.

Maîtriser une langue étrangère signifie être capable de gérer une grande variété de situations de communication.

Cependant, la communication ne se limite pas au code oral, et aux échanges verbaux, il s'agit plutôt d'une double dimension de l'acte de communiquer, à savoir, la communication orale, et la communication écrite, via un code de signes orthographiques.

Bien que ces deux codes de la langue diffèrent, ils sont complémentaires, ils s'enseignent et s'acquièrent en parallèle.

L'écrit joue un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage du français langue étranger (désormais FLE), le développement de la compétence scripturale est un objectif essentiel pour la maîtrise de cette langue, peu importe le niveau de l'apprenant.

Dans une classe de langue étrangère, (désormais LE) l'enseignant et l'apprenant se trouvent souvent devant les supports écrits (textes d'appui),

C'est dans ce sens qu'on peut admettre l'idée que l'oral et l'écrit en langue étrangère sont parallèlement enseignés et possèdent la même importance.

De point de vue cognitif, pour le cas d'un sujet bilingue, et/ou plurilingue, l'apprentissage d'une langue maternelle (désormais LM, L1) ne se fait pas de la même manière que celui d'une langue étrangère (LE, L2) : pour la L1 il s'agit d'une acquisition préscolaire, qui commence dès la naissance, dans l'entourage familial, pour la L2 il s'agit d'acquérir un système complètement nouveau, que ce soit de point de vue linguistique et ou culturel.

Les recherches dans le domaine de didactique des langues se sont penchées depuis de nombreuses années sur la question des relations entre langue maternelle et enseignement des langues étrangères, notamment pour le cas de sujet bilingue et/ou plurilingue, dans la mesure où l'enseignement/ apprentissage de ces dernières ne s'effectue pas de la même manière, et que des travaux dans le domaine ont montré des rapports d'influence entre L1 et L2.

Deux idées opposées émergent :

- Des recherches dont les résultats favorisent l'appui sur la langue maternelle classe de langue étrangère pour assurer le bon apprentissage et l'intercompréhension

- D'autres recherches dont les résultats montrent un effet négatif par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces recherches se basent sur les mêmes constats : les rapports entretenus entre la LM et la LE en classe par les apprenants, et identifier l'apport de ceci sur l'activité d'enseignement/ apprentissage.

Pour notre cas, nous avons constaté que de nombreux étudiants commettent un grand nombre d'erreurs dans leur expression écrite en français. Cela nous a conduit à entreprendre une recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit. Cette étude se concentre sur les obstacles liés à l'expression écrite, et particulièrement le phénomène d'interférence linguistique.

Nous cherchons à comprendre comment la langue maternelle des étudiants influençait leur apprentissage de l'écrit en français, notamment dans le contexte algérien, où nous avons examiné des étudiants inscrits en licence (1ère, 2ème, 3ème année). Afin d'identifier les diverses difficultés auxquelles ce public est confronté lors des examens d'expression écrite.

Notre recherche vise à répondre à la question suivante : **Est-ce que l'utilisation de l'arabe dialectal constitue un moyen d'assistance ou un obstacle à l'apprentissage de la langue française écrite pour les étudiants en première, deuxième et troisième année de licence en langue française ?**

Afin de répondre à cette question, nous développerons les hypothèses suivantes :

- Lors de l'exercice d'écriture, les apprenants ont tendance à recourir à leur langue maternelle de manière inconsciente. Ils ont l'habitude de réfléchir dans leur langue maternelle tout en rédigeant en langue étrangère, ce qui conduit à des interférences linguistiques.
- L'étudiant choisit la traduction comme moyen de comprendre un mot qu'il ne comprend pas. Pour lui, la traduction offre un sentiment de sécurité linguistique.
- Une fois que le problème est résolu, l'étudiant ne cherche pas la signification du terme traduit dans la langue étrangère, ce qui engendre un manque, une lacune linguistique.

Cette recherche prend son ancrage auprès des étudiants de licence (1ère, 2ème et 3ème année licence), du département de langue française, faculté des lettres et langues, université Mohamed Chérif Msâadia, Wilaya de Souk Ahras, Algérie.

Il s'agit d'une activité dont l'objectif est de mettre en exergue l'effet de la langue maternelle sur la production écrite d'étudiants en licence langue française.

Notre travail s'inscrit dans un objet de remédiation en didactique de l'écrit, nos objectifs principaux sont :

Objectif à court terme, celui d'aider l'apprenant à améliorer son produit écrit.

Objectif à long terme, celui de développer des stratégies cohérentes permettant l'accès à plusieurs

compétences.

Les données formant le corpus ont été collectées durant l'année universitaire 2020/2021 :

Il s'agit de copies d'examen semestriel numéro 01, Février 2020, comme première étape, et un questionnaire destiné au public cible mois de Mars 2021, comme deuxième étape.

Ce rapport de recherche, s'organise en trois grands chapitres dont deux grands chapitres consacrés à l'aspect méthodologique, et un troisième consacré au côté expérimental de la recherche.

Pour le cadre théorique, nous avons opté pour une méthodologie descriptive analytique dans le but de délimiter les concepts théoriques ayant rapport avec le sujet abordé :

Le premier chapitre intitulé : la didactique de l'écrit, c'est à dire le domaine scientifique dans lequel inscrit la présente recherche , au niveau duquel nous avons essayé en premier lieu de délimiter les notions de base appartenant au domaine de didactique de l'écrit , en second lieu de donner d'aborder l'enseignement/apprentissage contexte algérien et en dernier lieu nous avons évoqué le Français Écrit à l'université algérienne auprès d'un public spécialisé , dans la mesure où la présente recherche traite les difficultés d'écriture chez un public universitaire en contexte plurilingue .

Nous avons estimé opportun d'aborder les trois sous-chapitre suivants :

Apprentissage de français écrit, là où nous avons abordé : Les stratégies d'apprentissages des langues, l'apprentissage de FLE (public plurilingue), la compétence d'écriture, l'évaluation de l'écrit

Le Français à l'université algérienne : à ce niveau, nous avons évoqué un aperçu général sur le Français Dans le système éducatif algérien ensuite, le français langue d'enseignement à l'université (filières scientifiques : FOS)

Le second chapitre intitulé : l'interférence linguistique, puisque le présent travail se focalise sur l'interférence linguistique, nous avons opté pour des définitions de base afin de cerner les facteurs ayant rapport avec ce phénomène linguistique, pour ce faire nous avons alors traité trois sous-chapitres, à savoir :

Délimitation de concepts, consacré à définir les concepts formant le cadre théorique de cette recherche, à savoir : langue maternelle, langue étrangère, dialecte, bilinguisme, diglossie, plurilinguisme, compétence plurilingue, éducation au plurilinguisme.

Le paysage linguistique algérien, consacré à la description du paysage linguistique algérien, et à identifier les langues y existent, à ce niveau nous avons également abordé la question de concurrence des langues en Algérie, et de la planification linguistique à la lumière des changements récents.

Le contact des langues, consacré à la question du contact des langues dans un contexte plurilingue, à ce niveau nous avons abordé les concepts théoriques tels que : l'alternance codique,

l'interférence linguistique, l'emprunt, la traduction.

Et, en dernier lieu, nous avons abordé les contraintes d'écriture liées à l'effet de la langue maternelle sur l'expression écrite d'étudiants en classe de FLE.

Le troisième chapitre intitulé : l'expérimentation, il s'agit de l'aspect empirique de cette recherche, en adoptant une démarche d'analyse quantitative, qualitative, nous avons opté pour deux outils d'investigation, à savoir l'analyse de copies, et un questionnaire destiné au même public.

Nous tenons à signaler que **l'analyse quantitative** consistées effectuée à travers l'analyse statistique de nombre d'interférences commises par niveau en se basant sur le critère de fréquence, plus un questionnaire en ligne destiné à 150 étudiants de niveaux et profils différents, les questions traitent deux thèmes principaux, à savoir :

Thème N° 01 : la place du FLE dans le contexte linguistique algérien notamment chez des étudiants en licence langue française

Thème N° 02 : l'effet de la langue maternelle sur la production écrite chez des étudiants en licence langue française., l'objectif est de cerner les difficultés d'écriture chez le public cible.

Quant à l'analyse qualitative, elle consiste en une grille d'analyse élaborée afin de classifier les types d'interférences, les analyser et en identifier l'origine.

Ce qui veut dire que l'expérimentation se déroulera Quatre phases essentielles, à savoir :

1. Récupération des copies d'examen de l'expression écrite (puis collecter le nombre dont nous avons besoin)
2. Souligner les interférences dans les copies, comptabilisés à l'aide du logiciel SPSS
3. L'application de la grille d'analyse afin d'identifier le type fréquent et l'origine des erreurs.
4. L'application de la grille d'évaluation de l'écrit (identification d'erreurs de forme et de contenu)

Ce travail d'expérimentation est organisé en trois sous-chapitres :

Le cadre méthodologique, au niveau duquel nous avons présenté et décrit le public cible, le cadre spatio-temporel de la recherche, la méthodologie de l'enquête et les outils d'investigation.

Le second sous-chapitre est consacré à :

- l'analyse statistique des résultats d'analyse des copies d'étudiants en question, suivie de commentaire explicatif
- L'analyse des interférences selon une grille suivie de commentaire explicatif
- L'analyse des questionnaires suivie de commentaire explicatif

Le troisième sous chapitre est consacré à un bilan global synthétique des résultats.

Nous attendons des réponses significatives, à travers l'expérimentation, qui nous permettent de cerner les difficultés d'écriture chez le public cible, d'identifier l'origine de ces difficultés,

notamment en ce qui concerne l'effet de la langue maternelle par rapport au processus d'apprentissage. L'objectif principal est de travailler profondément la compétence d'écriture et d'améliorer la qualité du texte produit par un étudiant en licence langue française, censé s'engager dans le domaine d'enseignement de FLE.

Chapitre 01

La didactique de l'écrit

Revue de littérature

Il est essentiel, pour tout travail scientifique, d'effectuer une revue de littérature, cette partie de la recherche est primordiale dans la mesure où elle propose une vue globale des avancées scientifiques du domaine en question, à travers un bilan des études menées abordant le même sujet.

Nous traitons, dans la présente recherche, le thème du recours à la langue maternelle (par l'apprenant), dans le cours de langue étrangère, précisément pendant l'activité d'écriture, qui s'avère un sujet de grande importance, et qui a été abordé dans plusieurs recherches dans le domaine de didactique des langues étrangères, sciences du langage, sociolinguistique et psychologie cognitive, qu'il soit pour des fins linguistiques ou didactiques.

Citons l'exemple de l'étude réalisée par le Professeur **MANAA GUAOUAOU** (2004), dans son article intitulé « langue maternelle et langues étrangères quel rôle réservé à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ? »

À travers cette étude, l'auteur tente de répondre à la question : « Comment apprend-on une langue étrangère ? » Il déclare cependant qu'une bonne partie de ces réflexions portent sur le rôle attribué à la langue maternelle dans cet apprentissage.¹ (Guaouaou, 2014)

L'auteur a abordé le processus d'apprentissage d'une langue étrangère tout en évoquant facteurs qui y participent, dans un second lieu il se focalise sur le rôle de L1 dans l'acquisition d'une L2. L'auteur estime que l'apprentissage de la L2 détermine-t-il une double catégorisation, et en retour catégorisation de L1 par L2, et à travers l'analyse de modèles communicationnels, l'auteur a confirmé qu'aujourd'hui, le recours à la L1 est conçu comme un processus prioritaire pour construire la L2 Et qu'il s'agit d'une hiérarchisation de compétences linguistiques et discursives dans la mesure où Dans l'acquisition de la L2, les processus discursifs et interactifs semblent posés a priori ; ils fonctionnent comme moules, comme formats dans lesquels se construisent les unités linguistiques, et non en soi comme objet à construire ou à reconstruire.

Au terme de cette réflexion, l'auteur avance que les opérations communicatives sont surajoutées. Les premières résultent d'une réactivation des règles déjà maîtrisées en L1, alors que les secondes sont, objet d'une construction ou d'une reconstruction.

Citons, en second lieu, l'étude menée par **Professeur Noureddine Bahloul** (2009) dont l'intitulé est : « l'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue » là où l'auteur se focalise sur le phénomène d'alternance codique, dans une perspective analytique d'actes de paroles de sujets algériens, jugés bilingues, l'auteur a mis l'accent sur l'éducation au bilinguisme, au terme de cette réflexion, il déclare que la référence à l'arabe dialectal en situation de classe

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

et son implication autant que faire se peut dans des tâches pédagogiques plus ciblées, peut aider les sujets apprenants à se construire et développer des stratégies métacognitives appropriées pour toute difficulté rencontrée . Cela ne peut être possible que si la prise en compte de la langue première fait partie du projet pédagogique de l'enseignant de langue.

Pour le cas de cette étude, le public cible (apprenants arabophones de FLE) sont à même de faire de la variété dialectale en usage un outil de médiation transversal dans une optique interdisciplinaire où la notion de « bilinguisme intégré » trouve son sens.

Dans le même champ de réflexion, Docteur **Rabia Ben Ammar** (Benamar, 2014) a effectué une étude, dans le même cadre que celui de Professeur **Bahloul N, l'auteur aborde l'alternance codique comme « une stratégie » en classe de FLE.**

D'après une analyse réalisée à ce propos, l'auteure confirme que l'alternance codique joue un rôle primordial dans la construction du discours en classe de langue. Nous rappelons que M. Causa s'est intéressé à la question de l'alternance codique classe de langue aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant. Ses travaux ont montré que le recours à la LM peut s'expliquer en termes de stratégie. M. Cambra Giné (2003), quant à elle retient diverses fonctions de l'alternance codique : support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants ; mise en relief de l'activité méta langagière ; accent mis sur l'activité métacognitive et relationnelle-affective.

De sa part, Professeure Boudechiche Nawal, a effectué une introspection, qui porte sur « **l'agir bilingue d'étudiants universitaires** », (2017) (Boudechiche, 2017), dans cette réflexion l'auteure se focalise sur l'agir bilingue dont les mécanisme influent l'agir du locuteur. L'objectif de cette étude selon l'auteure est de mesurer et de comparer les représentations des étudiants de langue française de leur agir bilingue , elle avance dans ce contexte que Souhaitant Parachever leurs études en France, un bon nombre d'interrogés pense que la mobilisation de leur répertoire verbal bilingue est un moyen qui aide à surmonter les difficultés lexicales en français en privilégiant la communication à court terme mais en défaveur d'automaticité de la verbalisation en langue cible .

À travers son expérimentation qui s'est réalisée auprès d'étudiants universitaires, en optant pour des entretiens semi-directifs et des questionnaires, la chercheuse confirme qu'en dépit de l'ouverture vers une autre culture, l'enrichissement de son vécu et de ses connaissances grâce à une documentation plus riche et plus diversifiée, supérieure au monolinguisme.

Au terme de cette réflexion la chercheuse déclare qu'il existe de nombreux propos en défaveur de la qualité du comportement bilingue y compris l'interférence, le manque de compétence en communication, et l'indigence lexicale.

Des thèses de doctorat, ont aussi traité le sujet de la place et l'apport de la LM en classe de LE, pour des fins didactiques et ou linguistiques, citons pour exemple, la thèse réalisée par Mme. **BENKHELIL Rima** (2016/2017) intitulée : « la Production des voyelles du français par des

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

locuteurs algériens (Cas des étudiants du département de français - Université de M'sila) ». (KHLIL, 2018)

La chercheuse avance que cette recherche se veut se veut interdisciplinaire s'inscrit dans plusieurs domaines : didactique, phonétique articulatoire et comparative, phonologie, sociolinguistique et dialectologie.

Cette recherche porte sur la production des voyelles françaises par des locuteurs algériens arabophones. La principale question qui se pose est donc celle de l'impact du système vocalique de la langue maternelle sur le système vocalique de la langue étrangère (le français en l'occurrence). La quantité et/ou la qualité des voyelles arabes affectent-elles l'apprentissage et la prononciation des voyelles françaises ?

Les objectifs signés par la chercheuse sont les suivants :

- Sensibiliser la communauté éducative à la réalité des usages de la langue française, qui nécessite une intervention de la part des spécialistes notamment les enseignants.
- Souligner l'importance de la phonétique de langue étrangère dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une autre langue que sa langue maternelle ;
- Prouver que la variation existe tant que les deux systèmes phonétiques sont différents mais en même temps, il est évitable de tenir compte de cette différence.

L'hypothèse principale par l'auteure est que cette influence est naturelle voire inéluctable.

Son expérimentation s'est effectuée à travers une méthode expérimentale basée sur l'enregistrement dans l'objectif de chercher, en premier lieu, les voyelles posant problèmes à l'échantillon de l'étude ; puis les contextes favorables et défavorables de ces dernières.

Au terme de ce travail, la chercheuse confirme que compte tenu de tous les niveaux de différences entre l'arabe et le français, les apprenants arabophones avaient des difficultés à apprendre et à produire des sons français en général, et des voyelles en particulier. Il est peu probable que les sujets aient rencontré des difficultés lors de la production, mais cela ne signifie en aucun cas que ces erreurs sont inévitables.

Une lecture synthétique de ces travaux antérieurs nous permet de retenir qu'une importance particulière est accordée au sujet de la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère , ceci est due en une grande partie au changement perpétuel de la situation linguistique de l'apprenant qui s'oriente progressivement vers le plurilinguisme , cette situation (plurilinguisme) qui nécessite

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

souvent un retour à la LM par l'apprenant , soit pour l'intercompréhension , soit pour assurer la sécurité linguistique , en s'exprimant dans sa langue d'origine .

D'autre part, nous avons pu extraire un point commun entre ces recherches qui est celui de la prise en compte de facteurs primordiaux, pour la classe de FLE, citons :

- Le statut linguistique de l'apprenant (bilingue ou plurilingue), tout comme celui de la langue enseignée.
- L'apport du répertoire du locuteur sur son expression en langue étrangère, à l'oral et à l'écrit.
- La place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de langue étrangère, notamment pour un public bilingue et ou plurilingue.

Malgré le statut particulier qu'occupe le français dans le système éducatif algérien et la volonté de doter les apprenants de compétences linguistiques leur permettant de communiquer facilement en langue française , et réussir leur cursus universitaire , et les efforts déployés par l'état pour atténuer les problèmes liés à la langue par la mise en place de programmes de formation linguistique, la situation demeure complexe et nécessite une réflexion didactique afin d'atteindre l'objectif principal : celui d'améliorer les compétences langagières des étudiants .

Introduction du chapitre

« *L'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique* » (Emil, 1977)

Au fil des années, les recherches en didactique des langues et des cultures ont accordé une importance à l'activité d'écriture, du moment que l'acte d'écrire est celui qui permet à l'apprenant de personnaliser ses apprentissages, d'exprimer ses opinions, point de vue, sentiments par li biais de signes graphiques.

A ce propos, Fulwiler avance que « *l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions* »(Fulwiler, 1982); (laboratoire mathématiques)

La présente recherche s'inscrit dans le domaine de didactique de l'écrit, et traite les difficultés de production écrite, liées à l'influence de la langue maternelle chez des étudiants de licence spécialisés en langue et littérature française.

Nous avons estimé opportun de consacrer le premier chapitre, comme l'indique son intitulé, à la didactique de l'écrit, en vue d'aborder les définitions de bases ayant rapport avec le sujet abordé.

Il est composé de trois point essentielles :

Le premier concerne à un aperçu sur la Didactique des langues en tant que domaine qui englobe la didactique de l'écrit, à ce niveau il nous a semblé nécessaire de définir un nombre de concepts formant le champ disciplinaire. Puis nous aborderons un panorama des méthodologies de l'enseignement/apprentissage tout en soulignant la place accordée à l'écrit dans chaque méthodologie et nous allons nous focaliser sur les compétences de base dans l'apprentissage des langues, la compétence d'écriture, puis nous aborderons les composantes de cette compétence, à savoir : le compréhension écrite et l'expression écrite, pour passer à l'évaluation de l'écrit.

Le second point de ce chapitre intitulé le Français à l'université algérienne, vise à cerner et contextualiser la présente recherche, au niveau du quel nous aborderons le Français dans le système éducatif algérien, ensuite, nous passerons au Français comme langue d'enseignement à l'université pour les filières scientifiques (FOS), ensuite, le Français comme spécialité en licence.

Le troisième point intitulé : Ecrire à l'université là où nous aborderons les points suivants : objectifs de l'enseignement de l'écrit à l'université, la compétence d'écriture à l'université

Au terme de ce chapitre, nous citerons des contraintes d'écriture, et l'impact de la langue maternelle sur la production écrite en FLE chez un public universitaire plurilingue.

1. La didactique des langues : le domaine

1.1 Définitions de base

Avant d'aborder la didactique des langues, il nous a semblé opportune de définir quelques concepts

1.1.1. Pédagogie

Dans le dictionnaire "Legendre " la pédagogie est définie comme : " *une discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles*" (Legendre, Pédagogie, 2005), il s'agit donc de l'acte même d'enseigner, de la façon, d'agir et de réagir en classe de cours.

1.1.2. Didactique

Quant à **la Didactique** il s'agit de discipline en complémentarité avec la pédagogie.

La didactique représente la réflexion sur l'acte d'enseigner : réflexion avant, pendant et après l'enseignement en salle de cours.

Dans "legendre" didactique est définie comme : " *une discipline éducationnelle don't l'objet est la planification, le contrôle, et la régulation de la situation pédagogique*" (Legendre, Didactique, 2005)

Il est à noter que les fondements de la didactique reposent sur des concepts et des méthodes qui existent déjà dans d'autres domaines comme la linguistique, les sciences de l'éducation, psychologie cognitive et la sociologie.

À ce propos Daunay et Schneuwly confirment que la didactique s'est construite par l'entremise d'emprunts à divers domaines : " *(...) la didactique du français s'est imposée comme discipline nouvelle et nécessaire dans le champ des recherches sur l'éducation (...) elle n'ait pas, dans cette entreprise, jugé urgent d'élaborer des concepts spécifiques et des méthodes particulières est de peu d'importance : ce qui importe en revanche est qu'elle ait construit – et continue de construire – une armature conceptuelle et méthodologique suffisamment solide pour lui permettre de répondre aux exigences de son programme scientifique.*» (Daunay Bertrand Reuter Yves, Schneuwly Bernard, 2011)

1.1.3 Didactique des Langues

Cette expression renvoie au domaine disciplinaire vaste, qui inclut toute activité dont le but est de transmettre un savoir, savoir-être, un savoir faire, dans des contextes bilingues et ou plurilingues, en tenant compte de plusieurs facteurs, internes et ou externes qui participent d'une manière ou d'une autre dans l'accomplissement de cette tâche, tels que le statut du sujet apprenant, le contexte auquel appartient l'apprenant ...etc

Les recherches dans ce domaine, ont montré que l'apprentissage d'une langue se fait à la

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

base, par le développement de quatre compétences, appelé en Anglais « The four Skills », à savoir :

- L'écoute (la compréhension de l'oral)
- La lecture (la compréhension de l'écrit)
- Parler (l'expression orale)
- Ecrire (l'expression écrite)

En revanche, les chercheurs en spécialité estiment que ces quatre habiletés doivent être complétées par une cinquième, afin d'aboutir au niveau de maîtrise de la langue, c'est celle de la structuration correcte des phrases, c'est-à-dire l'aspect de cohérence et cohésion.

La majorité des établissements essaient d'équilibrer ces cinq compétences dans leurs cours de langue. Cependant, certains apprenants souffrent d'un profil déséquilibré, ce qui pose problème.

Le présent travail s'articule autour de la compétence scripturale chez un public universitaire jugé plurilingue, et de son implication dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe de FLE, Il semble alors nécessaire de définir quelques concepts, ainsi que la progression diachronique des méthodologies en didactique des langues étrangères, qui constituent le parcours historique de son évolution, et qui ont favorisé la constitution perpétuelle des recherches et des prospections liées à la compétence d'écriture dans le champs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et notamment du FLE.

Le choix d'une méthodologie est obligatoirement fondé sur des principes scientifiques, découlent de la nécessité de répondre aux besoins précis dans le processus d'enseignement-apprentissage.

1.2. Didactique de l'écrit

1.2.1 Ecrire

C'est un terme polysémique qui désigne dans un sens premier tracer des signes orthographiques, c'est l'aspect graphique de la langue, opposé au code oral, qui désigne l'aspect verbal de la langue, il s'agit d'un moyen de communication, par le biais duquel l'Homme peut communiquer ses idées, ses opinions, ses sentiments ... (De Peretti, 1988)

De cette définition de l'acte d'écrire s'émergent beaucoup d'autres, qui diffèrent selon le contexte et qui désignent de différentes caractéristiques du langage écrit, citons : marquer, noter et laisser des traces écrites.

Calligraphie, qui, dans le dictionnaire de langue française "Hachette", renvoie aux traces formées avec beaucoup de soins, c'est à dire l'art de bien écrire (Greimas, 1979)

Ecrire, c'est encore exprimer un point de vue, soutenir une idée, puis l'étayer en argumentant.

Dans le contexte scientifique académique, « Ecrire », peut désigner le fait de composer un ouvrage littéraire ou scientifique

Dans un contexte scolaire, renvoie au code normé par lequel un apprenant arrive à rédiger des

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

textes de différents types, qu'il soit historique, explicative, argumentative...

Sachant que le respect des normes graphiques est obligatoire.

À ce propos, Jean François Halté avance que « écrire » à l'école, c'est le fait de graphier en utilisant un code rigoureux et rigide par le biais duquel l'élève est appelé à produire des textes de typologies différentes, à visées différents : raconter, décrire, expliquer, argumenter... tout en respectant toutes les règles de grammaire, orthographe, conjugaison...

Cependant, travaux de rédactions demandées aux élèves, réalisées sous forme d'expressions écrites sans toujours peser la complexité d'une telle tâche (HALTÉ, 1988; 71). En effet, comme le souligne Barré De Miniac, expert ou apprenti, celui qui écrit mobilise des opérations très complexes qui relèvent autant de la psychologie, la sociologie (BARRÉ-DE MINIAC, 1994;39)

1.2.2 Ecrit

L'écrit désigne un produit qui est le résultat de l'acte d'écrire dans le contexte scientifique, académique, ce terme peut signifier un document ou un ouvrage littéraire ou scientifique.

Dans un cadre professionnel, Ecrit peut désigner l'ensemble des épreuves d'un examen ou d'un concours.

De sa part, J.P. Cuq définit l'écrit" comme un substantif qui désigne, dans le sens large une opposition à l'oral, c'est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. (Cuq, 2003;79)

Robert Galisson et Daniel Coste le définissent en tant que : " *un système de signes graphiques qui peut se substituer au langage articulé naturellement fugace pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance* " (R Galisson, 1976)

Ces auteurs estiment que le *passage* à l'écrit dans l'apprentissage d'une langue dans la méthode audio orale, ou audiovisuelle, représente une difficulté pour les dans la mesure où la réalisation d'un produit fini, n'est pas une opération aussi évidente qu'on le pense (R Galisson, 1976), ce que confirme, S.Bajriæ en avançant que « *L'écrit n'est qu'une image dégradée du comportement linguistique humain* » (Bajrić, 2009;60)

Ceci dit, écrit est synonyme de l'aspect matérialisé du langage, conventionnel, reflétant la langue parlée et la pensée sous forme de trace écrite, sur un support déterminé, en opposition à l'aspect oral.

1.2.3 L'écriture

Dans un sens premier ce terme désigne l'action du verbe « écrire », c'est-à-dire un processus

en train de se construire.

En didactique des langues, ce terme est polysémique, les chercheurs dans ce domaine attribuent plusieurs appellations à cette notion, tel que : expression écrite, production écrite, rédaction, production scripturale.

Ça signifie toute propriété matérielle ou physique d'un signe réalisé sur un support donné, ces signes peuvent être des lettres alphabétiques, des chiffres ... de là, on peut leur associer des adjectifs désignant la forme, tel qu'écriture cursive, écriture script, alphabétique, idéographique, lisible...

Cependant, l'écriture est liée à la pratique individuelle de la parole, c'est pourquoi on associe l'expression " **style rédactionnel**" ou " **style d'écriture**" désigner un ensemble de caractéristiques propres à un scripteur ou un groupe de scripteurs, notamment dans le domaine littéraire.

1.2.4 Le processus d'écriture

Une dichotomie entre "produit" et "processus" a fortement marqué le champ de didactique des langues.

D'après le dictionnaire encyclopédique de l'éducation, dans les années 70, les pratiques de la pédagogie de l'écriture étaient influencées par les modèles de type de texte, mais dans les années 80, les pratiques ont été influencées par une nouvelle réflexion qui est celle de l'écriture **comme processus** (De Peretti A. , 1998)

Ces changements terminologiques témoignent d'une évolution considérable en matière de recherche en production scripturale, cette expression (ordre scripturale) crée par le linguiste J. Peytard. (Peytard, 1970;35-47.), Depuis, le mot « écriture » n'est plus pris au sens d'un produit fini achevé, mais un mode d'investissement du sujet (Dabène, 1987)

A ce propos, H. Boyer, dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation, distingue entre trois pratiques scripturales qui sont en application dans le domaine scolaire :

a) **La Reproduction** : l'activité de dictée, qui signifie toute activité dans laquelle les élèves copient des textes prononcés ou écrits par l'enseignant.

b) **La Scription** c'est vrai que l'élève ne produit pas, mais il est appelé à choisir la bonne réponse ou à compléter un passage, une phrase, cela ressemble aux exercices des Q.C.M ou du complètement d'extraits de textes.

2 Quelle place pour l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues ?

Après avoir défini l'écrit, il semble nécessaire de donner un aperçu sur l'historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage, afin de clarifier les corrélations qu'entretiennent ces

différentes méthodologies, et identifier la place de l'écrit dans chacune de ces méthodes.

2.1 la Méthode Traditionnelle

Appelée aussi la méthodologie de la grammaire-traduction, la méthodologie traditionnelle, les chercheurs dans le domaine confirment que cette méthode a contribué dans l'apparition de nouvelle méthode, ce qu'explique l'extrait qui suit : *"fut largement adoptée dans le 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle. (...) appelée la méthodologie de la grammaire - traduction. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes"* (Mauger, 1953)

En revanche, cette méthode se limitait à un enseignement fondé sur la littérature et la traduction des textes des grands écrivains, car la littérature était le moyen par excellence pour promouvoir la civilisation française.

C'est une méthodologie qui a survécu pendant des siècles, quelques années après elle prouvait des limites qui l'ont rendu inefficace, car elle proposait un enseignement qui se base principalement sur l'imitation ce qui tue la créativité de l'apprenant.

Cependant , ceci ne nie pas son rôle dans développement de la pensée méthodologique, selon Christiane PUREN, cette théorie a donné naissance de nouvelles méthodes , Il avance que *" la mise en œuvre de cette MT, même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le 18^{ème} siècle et le 19^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importante et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe"* (Puren, C., & Galisson, R., 1988; 22)

➤ **Le rôle de l'enseignant dans cette méthode** représente une référence, il est le seul vecteur de savoir, les interactions en classe étaient à sens unique de l'enseignant aux apprenants, ce dernier est censé accomplir les tâches suivantes :

- Détenir le savoir
- Il posait des questions
- Evaluer les réponses puis corriger les fautes commises (la faute est toujours rejetée)
- Obligeait le respect des norme (grammaticales ou autres)

➤ **Le statut de l'apprenant** il est de caractère passif, le statut qui lui est attribué d'après les principes de cette méthodologie peut se résumer dans les points suivants :

- Soumis au maître
- Absence de créativité
- Absence d'apport individuel

➤ **La place de l'écrit dans cette méthodologie**, les principes de cette méthode mettent l'accent sur le côté écrit de la langue, les exercices et les devoirs proposés par l'enseignant étaient principalement axés sur l'écriture. L'oral était placé au second plan.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Les exercices et tâches proposés par l'enseignant portaient principalement sur l'écrit.

Les chercheurs du domaine estiment que le développement de cette méthode traditionnelle a conduit à l'émergence d'autres méthodes, ce que le confirme l'extrait qui suit : « *Ce fut le cas, schématiquement, d'une méthodologie dite « naturelle », entre les années 1840 et 1880, « directe », entre les années vingt et trente, audio-orale (MAO), audio-visuelle (MAV), puis structuro-globale audiovisuelle (SGAV) de 1940 à la fin des années soixante-dix. À cette période, domine un courant méthodologique « communicatif » jusqu'au début des années 2000* (Barthélémy, 2011;13)

Il s'agit donc d'un prolongement de réflexions.

2.2. La Méthode directe

Apparue vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, pour la première fois en France et en Allemagne. C'est un prolongement interne de la méthodologie traditionnelle,

Il y a un objectif politique sous-jacent à l'origine de cette méthode. A cette époque (fin XIX^e siècle) la France avait une forte volonté d'ouverture du pays sur l'extérieur. Il fallait une langue communicative, même au détriment d'une langue limitée à la littérature., favoriser le développement pour faciliter les échanges économiques et politiques.

De ce fait la maîtrise de langues vivantes se veut une nécessité

Christiane PUREN, affirme que cette méthodologie est la première à se consacrer à l'enseignement/apprentissage des langues.

➤ **Statut de l'enseignant** dans cette méthodologie, le rôle attribué à l'enseignant est très important, on lui a accordé un certain comportement dans la mesure où il représente une influence majeure par rapport à l'apprenant. Ceci peut se résumer dans les points suivants :

- Il devait parler uniquement en Français
- La traduction en langue Maternelle est complètement refusée
- Afin de faciliter la compréhension
- Pour expliquer un mot nouveau, il devait illustrer par des images ou des objets, utiliser la gestuelle.
- Il dirigeait la lecture
- Il fournissait des efforts importants à l'oral.

➤ **Statut de l'apprenant** contrairement aux méthodes traditionnelles, l'apprenant, dans cette méthode est considéré comme un acteur, il doit participer de manière active à la construction de ses apprentissages. Le rôle qui lui a été attribué peut se résumer dans le point qui suit :

- Il participe à la construction de son savoir
- Apprenant actif censé fournir des efforts personnels afin de comprendre
- Réalise la lecture expressive en effectuant un langage corporel par mouvements
- Réemploie les formes linguistiques étudiées

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

➤ **La place de l'écrit** dans cette méthodologie : il est considéré secondaire par rapport à l'oral, L'écriture a été conçue comme un moyen d'ancrage par la production, en s'appuyant sur ce que les apprenants savaient déjà utiliser à l'oral.

Selon les principes de cette méthodologie, les apprenants devraient être libres d'écrire pour pouvoir progresser en pratiquant les activités de :

- La dictée
- La réécriture d'histoires lues en classe
- Pratique d'écriture libre

2.3. Les Méthodes structuro-global audio-visuelle (SGAV)

Apparaissent grâce aux travaux de Guberina, de l'équipe de CREDIF. Le principe de ces méthodes repose sur l'utilisation de deux éléments : l'image et le son.

Pour P. Guberina, la langue est un ensemble acoustico-visuel, le langage est un ensemble de son et de vision, alors l'apprentissage d'une nouvelle langue nécessite deux sens : l'ouïe (représentant l'aspect acoustique) et la vue (représentant l'aspect visuel). (Tanriverdi Eva, 2002; 34)

D'après (J. Cureau 1968 : 461) la terminologie décrivant cette méthodologie est déjà significative.

Audio : signifie la primauté de la langue parlée, entendu et vécu.

Visuelle : désigne la recontextualisation du dialogue entendu

Structuro : signifie la volonté de considérer la langue au niveau phonologique et grammatical

Globale : Cela signifie une vision holistique de la perception.

➤ **La Place accordée l'écrit** il était classé dans une place secondaire .

Les pionniers de cette méthode pensent que l'écriture se limite à un prolongement de la parole tant que l'enfant commence à parler avant d'apprendre à écrire.

D'autre part, ils estiment que l'acte d'écrire ne fait pas fonctionner l'ouïe, Par conséquent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était retardé par rapport à celui de l'oral.

À ce propos, H BESSE avance que “ *une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales (...), la priorité est accordée au français parlé*” (Besse, 1985; 44)

2.4. L'Approche communicative (AC)

C'est une approche d'origine anglo-saxonne, qui représente une remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelle.

Appelée “approche” parce que les chercheurs ne la considèrent pas comme une méthode

réellement et solide.

D'après Tanriverdieva, cette approche se situe au carrefour des disciplines, elle utilise des principes empruntés de : sociolinguistique, sémantique, analyse de discours, psycholinguistique, pragmatique...

– Son objectif principal est de développer la compétence de communication chez l'apprenant de langue étrangère, afin qu'il puisse agir et réagir dans de différentes situations de communication.

À ce propos, Jean Pierre CUQ avance que : "*La désignation approche (s) communicative (s) s'applique au (x) dispositif (s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant une compétence à communiquer*" (Cuq, 2003;24)

Cependant, cette approche a subi des critiques, citons celle de N CHOMSKEY qui porte sur les principes théoriques, la mise en œuvre de méthodes audio-orales, et des méthodes audio-visuelles, la qualité de la langue.

Pour lui, les caractéristiques de la communication proposée sont loin d'une situation de communication réelle.

Pour le cas du contexte algérien, cette approche a été adoptée au début des années 1990 pour substitution des méthodes SGAV.

2.5. La compétence communicative

➤ La compétence

Dans le sens commun un désigne l'habileté la capacité.

CHARAUDEAU définit la compétence de communication comme suit "*En 1983, P. Charaudeau propose trois composantes : linguistique, situationnelle, et discursive. Canale et Swain (1980) en distinguent quatre : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique.*" (Tardieu, 2008;26)

Alors, il s'agit pour l'apprenant d'une langue étrangère de pouvoir communiquer dans de différentes situations de communication, verbalement et même à l'écrit.

De ce fait, il s'agit bien de composantes précises pour cette compétence,

À ce propos, Sophie Moirand a proposé une définition de cette compétence dans son intégralité elle avance que cette dernière se compose de :

- Composante linguistique (la connaissance de la langue)
- Composante discursive (l'appropriation des différents types de discours)
- Composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation)
- Une composante socioculturelle (l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus) (Moirand, 1982;22)

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Alors la combinaison de tous ces éléments nécessaires pour pouvoir agir et réagir dans une situation de communication.

➤ La place de l'écrit

La perspective des travaux du Conseil de l'Europe et de celle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECERL), qui a fourni des modèles pour le concept de compétence communicative et des trois éléments de la linguistique et de la sociolinguistique, est pratique.

L'établissement d'un Niveau Seuil pour toutes les langues est l'une des interventions majeures développées par Conseil de l'Europe en 1970, selon le spécialiser du domaine ça permet de : *"définir un certain nombre d'actes de langage en relation avec les situations sociales dont la maîtrise permet une communication de base."* (Tardieu, 2008;84)

Cette approche a consacré une importance pareille au code oral comme au code écrit du moment que l'acte de communiquer peut s'effectuer via les deux modes.

2.6. L'approche actionnelle (AC)

L'approche communicative a pris fin vers les années 1990, à ce moment on a assisté à une nouvelle théorie appelée l'approche actionnelle.

Comme l'indique son appellation, cette approche se focalise sur la notion d'action, c'est-à-dire les tâches à réaliser à l'intérieur en classe.

Cette méthode considère les apprenants (utilisateurs de la langue) comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement d'ordre linguistique) dans des circonstances spécifiques et dans des domaines déterminés).

Selon les pionniers de cette perspective, il est nécessaire de prendre en compte « *les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* » (CECR) (Kassim mouhamed S)

En conclusion, ce panorama montre qu'à côté de l'importance de l'enseignement/apprentissage des langues, la place de l'écrit dans les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues varient d'un point de vue développemental.

3. La compétence d'écriture

3.1. Définitions

3.1.1 la compétence

En didactique, Jean Pierre Cuq définit l'a définie comme un terme qui englobe trois types de capacité d'ordre cognitif et comportemental que sont : linguistique, communicative et socioculturelle (Cuq J. P., 2003;48)

Dans le dictionnaire éducatif Legendre, le mot compétence est défini comme " *capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche (...)*

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources”
(MEN Commission nationale des programmes, 2009;10)

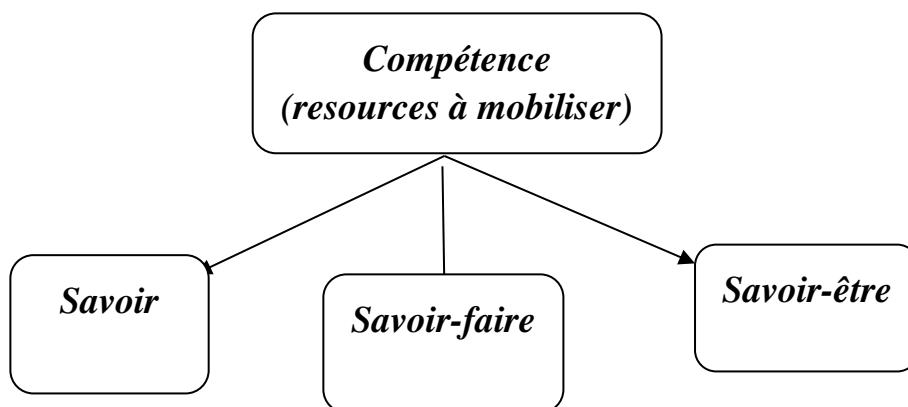
De sa part, Mounin, définit cette dernière comme un concept qui “recouvre trois formes de capacités cognitive et comportementale : compétences linguistiques” (Mounin G, 1994;49-56)

Dans le même sens, Oiry, ajoute que “ *la notion de compétence s’est imposée comme centrale dans un grand nombre de pratiques sociales. En lien, fonctionnels ou circonstanciels, avec les mutations ou évolutions qui se sont produites dans les organisations (...) elle a diffusé jusqu’à l’école”*

Avoir des compétences, c'est donc la capacité de mobiliser des ressources telles que des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

- **Savoir désigne** : dans le sens commun un ensemble de connaissances acquises. En didactique, selon J.P Cuq ce terme est synonyme de savoir “déclaratif” qui désigne les connaissances linguistiques, et qui précède le savoir-faire.
- **Savoir-faire désigne** : dans son sens premier, cette notion est liée à la pratique : ça désigne l’expérience pratique. En didactique, selon J.P Cuq, ce terme est synonyme de savoir procédural, qui a capacité d'utiliser des formes spécifiques de la langue cible de manière appropriée.
- **Savoir-être désigne** : linguistiquement parlant, ce terme désigne des qualités personnelles et comportementales. En didactique, J.P Cuq avance que l’apprenant est invité à se situer dans sa relation à l’autre, tant du point de vue linguistique que culturel. (Cuq J. P., 2003;10)

Figure 01: la compétence (DICTIONNAIRE DES COMPÉTENCES DES MÉTIERS, s.d.)



3.1.2 La compétence d'écriture

Développer la compétence de l'écrit chez un apprenant de langue étrangère passe obligatoirement par celui de deux capacités complémentaires, celles de lecture/compréhension, qui permettent à l'apprenant de construire des connaissances, collecter des informations et de pouvoir s'exprimer.

Selon les chercheurs en psychologie cognitive, l'objectif d'enseigner/apprendre une nouvelle langue est de développer ces quatre compétences simultanément.

En sommes, nous pouvons comprendre que posséder une compétence d'écriture ne se limite pas à l'acquisition d'un nouveau code graphique, il s'agit plutôt de posséder cette Capacité à construire avec ce code, de nouvelles compétences telles que la production de texte, c'est se tenir capable de mobiliser, en terme d'activités, les performances cognitives, et ainsi pouvoir accomplir un nombre précis de tâches (MEN Commission nationale des programmes, 2009;10)

3.2. Trois composantes fondamentales de l'activité d'écriture

Les recherches sur la compétence d'écriture, dans le domaine Didactique de l'écrit et de psycholinguistiques, à l'exemple de M. Fayol (1984, 1997) et de J.M Adam,(1992) sont centrées d'une part sur l'apprenant (qui réalise l'acte d'écriture) et d'autre part sur la typologie des textes.

Les chercheurs dans ce domaine estiment qu'il existe un lien étroit entre "le texte à lire" et "le texte à produire". Du moment que la compréhension est la base sur laquelle se construit l'expression et que la lecture du texte est la phase préparatoire qui précède la production.

De sa part, Lord (2009) ajoute qu'il y a trois composantes qui concernent les connaissances liées à l'écriture de différents genres de textes, c'est-à-dire des savoirs qui permettent d'assurer la cohérence et la progression en termes d'écriture (Colonisi . S, 2006;pp. 193-215)

Il convient de noter que les recherches sur le processus rédactionnel de textes ont identifié des composantes fondamentales pour la production de textes. Flower et Hayes sont fondateurs de ce modèle.

Selon M. Fayol, et M. Charolles, ces composantes concernent :

- Le contexte ou l'environnement du rédacteur, les consignes, les finalités de production
- Le produit rédigé (le texte)

- La mémoire à long terme c'est là où été stockées les connaissances linguistiques, textuelles, rhétoriques et sociales du scripteur.
- Et la planification.

Pour Flower et Hayes (1981) les opérations de planification désignent la représentation interne et abstraite des connaissances qui doivent être utilisées pour écrire un texte, de sa part, Garcia-DEBANC (1986) estime qu'il s'agit plutôt d'une étape consiste à identifier le but du texte et à créer une sorte de feuille de route (un plan-guide) pour le texte.

Il s'agit donc d'élaborer un plan pour le texte, d'en définir le contexte pragmatique, de choisir les mots, et de faire des activités de relecture et révision dans le but d'apporter des modifications d'amélioration de la qualité du produit rédigé. (Fayol M. M. Charolles. M. Fayol et al, 1984 ; 1997)

3.3. Le rapport lecture écriture

Traité dans les travaux de plusieurs chercheurs, tel que C Oriol- Boyer J. Dolz, le rapport lecture/écriture a eu un espace de grande importance dans le processus d'apprentissage e l'écrit.

À ce propos, Madelon Saada-Robert avance que “ *Demander à des gens qui ne savent pas lire d'écrire – sans copier- peut paraitre paradoxal. La pédagogie habituelle que l'on commence à apprendre à lire avant d'apprendre à écrire*”_(Toruńczyk A, 2000;175)

Ce qui veut dire que pédagogiquement parlant, lire / écrire sont, deux activités étroitement liées.

De sa part, J. Dolz a introduit une vision nouvelle de l'apprentissage d'écriture qui se base sur la lecture : Il s'agit d'apprendre à rédiger des textes du type argumentatif à la lumière de lecture de textes.

J.Dolz en analysant des lettres à visée argumentative, rédigées par des élèves de sixième année, destinées au président de la confédération Suisse, l'auteur avance que dans ces lettres, les élèves ont essayé de convaincre le président pour accorder à un de leur camarade l'autorisation de rester en Suisse, sachant que la famille de cet élève solliciteuse d'asile, vienne de recevoir un ordre pour quitter le pays, Il explique que ces apprenants n'avaient pas trouvé de difficulté à comprendre la lettre qu'ils ont reçue du président dans laquelle ils expliquent, en argumentant, les raisons qui ont conduit les autorités à expulser leur camarade.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Pour ces raisons J. Dolz confirme que deux facteurs ont favorisé la bonne qualité d'écriture des lettres et compréhension réussie du texte du président de la part des élèves en question :

Dans un premier temps, il s'agit bien de la connaissance des circonstances et de la situation de communication.

En second lieu des compétences installées chez les apprenants en question. Dolz avance que : « *grâce à un enseignement systématique intensif axé sur l'écriture de textes argumentatifs par la lecture continue du même type* » (Dolz J, 1993; 20)

Ces propos rapportés par J Dolz semblent être très intéressants et bénéfiques pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite : il apparaît que cette action est étroitement liée à l'intégration et l'appropriation des compétences scripturales par la lecture intensive et continue de textes.

Cependant, une question de grande importance se pose à ce niveau : Comment l'acte d'enseigner et ou apprendre s'organiserait-il pour lier l'activité de lecture à l'activité d'écriture et réussir ainsi à installer progressivement la compétence scripturale chez les sujets apprenants notamment pour ceux jugé novices ?

Ainsi, un enseignement de la production écrite ignorant totalement ce qui relève de la lecture de textes ne saurait en aucun cas arriver à ses buts, c'est à dire, pouvoir amener les apprenants en difficulté à rédiger des textes qui répondent aux objectifs de l'activité éducative et aux attentes du destinataire.

Dans le même contexte, Peytard et Moirant avancent qu'en langue étrangère « *il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en faire donner à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers* » (Peytard Moirand. S, 1992;51)

De ce fait, seuls les apprenants qui entretiennent un lien étroit avec la lecture de textes sont capables de transférer dans l'acte d'écriture les types de textes et les caractéristiques du sujet traité, leur permettant de produire des textes cohérents.

Malgré toutes ces affirmations, il ne s'agit pas, dans la pratique de classe, de proposer des textes à lire afin de préparer le sujet apprenant à l'écrit, il s'avère préférable plutôt d'insérer ces textes dans des séquences didactiques selon le modèle de C Oriol- Boyer « *lecture-écriture* ».

En sommes, nous pouvons retenir qu'il faut donner du sens à l'enseignement/apprentissage de la production écrite, à condition que le choix du texte support à lire par les apprenants devrait coïncider avec les objectifs auxquels l'enseignant voudrait aboutir dans le projet d'écriture.

3.4 Les recherches en psychologie cognitive

Linguistiquement parlant, le terme "cognitif" désigne la connaissance.

La psychologie cognitive est une discipline qui s'intéresse aux fonctions psychologiques de l'être humain comme objet d'étude, tel que la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception, et récemment on a commencé à étudier aussi les émotions.

Selon la théorie cognitive, l'esprit humain, également connu sous le nom de "boîte noire", est conçu comme un système de traitement de l'information.

Dans son ouvrage de W.Barais définit « *l'homme cognitif* » au sens génétique du terme, qui perçoit le monde pour en tirer des informations, un homme qui communique préférentiellement par le langage, un homme qui conserve des souvenirs, qui forme des connaissances, qui utilise, qui raisonne, qui juge, qui résout des problèmes » (A. W-Barais Annick, 1999;2)

D'après cette définition, nous pouvons saisir que la réalisation d'une tâche cognitive, nécessite la mobilisation de plusieurs opérations mentales complexes.

➤ **L'apport de la psychologie cognitive à la didactique**

Ce sont les fonctions psychologiques dites cognitives, dont est doté l'esprit humains qui sont responsables des processus d'apprentissage, d'acquisition, et de mémorisation, cette dernière joue un rôle primordial dans tout processus d'apprentissage.

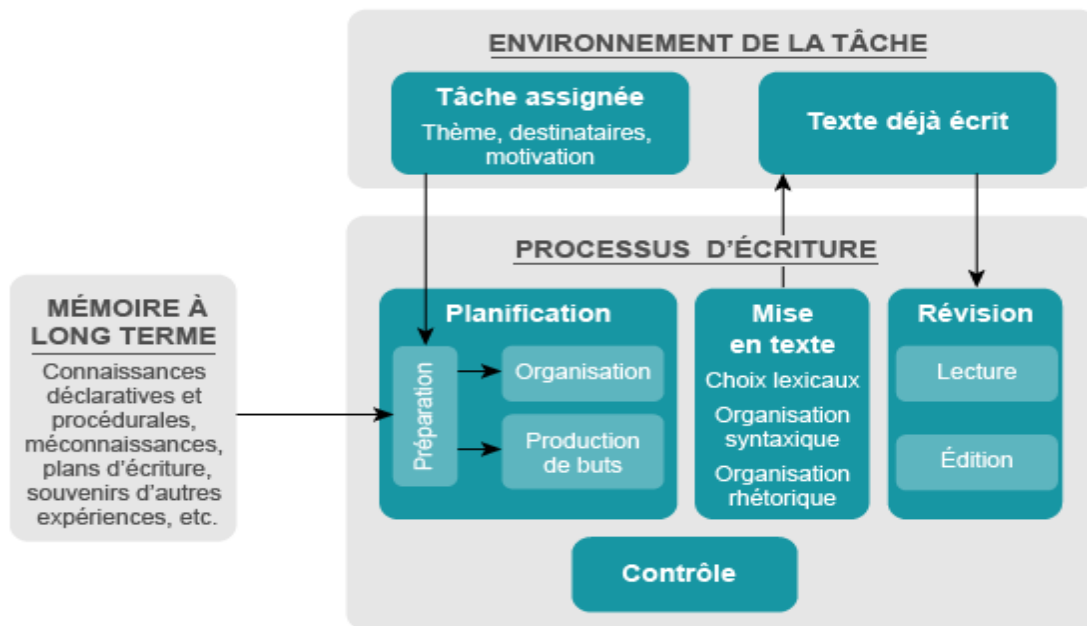
Pour le cas de l'écrit, ce n'est qu'en 1980 que les psychologues cognitifs ont tenté d'analyser l'activité de rédaction de texte : Des scientifiques aux États-Unis, avec l'aide d'experts dans le domaine, ont conçu une expérience pour élucider les processus impliqués dans l'écriture.

Dans le but cerner la difficulté chez l'apprenant en question, ils portent pour une observation de ce qui se passe chez un scripteur compétent pendant l'acte d'écrire.

Ces chercheurs soutiennent que l'identification et l'explication des processus mentaux propres à l'écriture professionnelle aideront à expliquer les causes du handicap chez les apprenants en difficulté. Et par conséquent, ils pourraient élaborer un programme de remédiation pour des stratégies de procédures de résolutions de problème (id.erudit.org, 2007)

3.4.1 Le modèle de 1980, Modèle fondateur : Flower et Hayes (Modèle de Hayes et Flower, 1980)

Figure 02 : modèle fondateur Flower et Hayes



Hayes et Flower sont deux psycholinguistes d'origine américaine qui ont mis au point deux modèles pour décrire les divers processus mobilisés en production écrite, pour qui, Écrire un texte signifie exprimer linéairement des pensées et des idées dans votre tête en utilisant des symboles graphiques conventionnels, en passant par différents moments que les chercheurs Hayes et Flower ont clairement décrits en 1980 dans leur modèle.

Leurs travaux sont basés sur des expériences menées auprès d'adultes anglophones.

Les travaux de ces auteurs se basent sur trois objectifs principaux, à savoir :

- l'identification des processus d'écriture, et des causes de difficultés rencontrées par l'apprenant pendant la réalisation de tâche d'écriture.

- l'application de conditions d'amélioration des productions écrites, saut le plan qualitatif.

Il est à noter que ces modèles ont été établis selon des protocoles recueillis auprès de public de scripteurs adultes, en adoptant la démarche suivante :

- Les scripteurs écrivent en premier lieu le texte en expliquant à voix haute la manière suivie pendant l'écriture, ils seront enregistrés après.
- Une fois leurs productions verbales décryptées, elles seront analysées.

Le premier modèle, le plus connu, a été réalisé en 1980, il a une grande diffusion en France (Fayol1985).

Les trois composantes fondatrices de ce modèle sont les suivantes :

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

-Le contexte Cela inclut tout ce qui est externe, en particulier tout ce qui pourrait affecter l'auteur, l'auteur et/ou le lecteur du texte.

-La mémoire à long terme (MLT) qui est la réserve réelle dont dispose l'auteur. Cela vous permet de trouver les éléments nécessaires à cette tâche, tels que l'expertise, la connaissance du destinataire, les connaissances linguistiques et textuelles.

-Les opérations concernant l'activité rédactionnelle : Après avoir acquis ces connaissances, l'auteur les mettra à jour.

Dans ce modèle, la mémoire et le contexte jouent un rôle important dans les tâches d'écriture, cette comporte trois opérations essentielles que sont : la planification ; la mise en texte et l'opération de révision (Hayes (J.R) et Flower (L.S), 1995)

a) La planification

C'est la phase qui précède le processus d'écriture et consiste à écrire le corpus de connaissances existant dans la mémoire à long terme de l'auteur et à l'appliquer lors de l'écriture selon un plan adapté.

Il convient de noter que ce processus nécessite des informations dont dispose l'auteur sur le sujet et les caractéristiques de la situation de prononciation.

Par conséquent, il doit être clair avant d'écrire qu'un contact verbal sera établi pour fournir les informations.

En revanche, l'acte de planifier, implique la capacité du scripteur à activer les idées les organiser de manière cohérente et de cibler et identifier ses objectifs pendant l'activité d'écriture.

Cette phase est répartie en trois sous étapes, à savoir :

L'activation qui se rapporte à la récupération de l'information dans la MLT, là où le scripteur récupère les informations organisées en chaînes associatives dans sa mémoire sur le sujet à produire et le genre de texte. Ainsi, il peut écrire une première trace écrite.

- L'organisation, qui consiste à choisir les éléments les plus pertinents et les organiser sous forme de plan. Le scripteur sélectionne les idées les plus pertinentes logées dans sa mémoire, puis, il organise un plan adéquat. Ce plan peut donner lieu à des révisions.

- L'établissement de but : il s'agit à ce niveau de critères sur lesquels on juge le texte.

Le scripteur établit ses objectifs concernant les caractéristiques du texte, selon les attentes du destinataire et les traits spécifiques du texte.

Il est à noter que la planification varie considérablement selon les individus.

On peut trouver des brouillons, des ajouts, de suppressions, des formes et flèches ..., sur la première ou la deuxième phrase qui reflètent l'hésitation du scripteur quant au commencement.

b) La mise en texte

Se réalise en traduisant les informations contenues dans la mémoire de l'auteur, verbalement et par écrit, selon le plan établi dans la première étape.

Elle consiste en un travail de prise en considération de linéarisation et la lexicalisation.

- La linéarisation qui se traduit par la conversion en une suite de phrases une représentation d'événements, d'objets ... le scripteur est obligé de reprendre les informations déjà énoncées de phrase en phrase. Il pourrait davantage introduire chaque fois des informations nouvelles pour assurer la cohésion du texte.

- La lexicalisation qui s'effectue par la recherche dans le dictionnaire mental les entrées lexicales nécessaires pour représenter les faits et les événements.

Il convient de noter que la qualité du texte dépend de la richesse de son répertoire linguistique

De sa part, Deschenes distingue deux étapes pour la tâche de textualisation, à savoir :

➤ **La linéarisation** consiste à convertir les macrostructures ou expressions générales du texte en phrases sémantiques pour l'écriture.

➤ **La rédaction édition** convertit ces phrases en texte et détermine la présentation du contenu et le placement du texte lui-même. (Deschênes. M, 2000)

En effet, la réalisation d'un plan soit très importante dans la mesure où la rédaction reste aussi la capacité à générer de nouvelles idées et à les reconfigurer. Occasionnellement, l'auteur peut faire des ajustements au plan original.

c) La révision

Il s'agit de la dernière étape de l'écriture, au cours de laquelle les auteurs peuvent lire le premier brouillon, identifier les faiblesses et apporter les corrections nécessaires, ou apporter des corrections plusieurs fois pendant l'écriture.

Cependant, les chercheurs pensent qu'il s'agit de l'étape la plus difficile, car l'auteur doit effectuer un diagnostic pour vérifier les aspects linguistiques et discursifs de la phrase.

Selon le modèle de Hyes et Flower, les auteurs distinguent quatre sous étapes :

- Définir la tâche

Il s'agit de spécifier les buts du scripteur réviseur, les caractéristiques de la production à examiner et comment la révision doit être réalisée.

- Evaluer

C'est le fait d'appliquer au texte les finalités et les caractéristiques qui font partie de la définition de la tâche.

- La représentation du problème

Cette étape varie en allant de la simple détection au diagnostic spécifique.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

– Le choix d'une stratégie

Elle peut, soit modifier soit contrôler la révision elle-même, ou changer le texte lui-même.

(Cornaire. C. & Raymond P. M, 1999)

Sachant que lors de la révision, l'auteur a également utilisé la manipulation du métatexte. H. Contrôle métacognitif, en particulier pour les traitements de texte (Hayes (J.R) et Flower (L.S), Un nouveau modèle du processus d'écriture, 1995)

A ce sujet, Gombert distingue deux formes de contrôle de cohérence et de cohésion.

Dans le premier cas, détecter des contradictions dans le texte selon trois égards.

- Entre les informations citées dans le texte ainsi que leur base de connaissance.
- Entre les différentes idées véhiculées par le texte.
- Entre un élément de texte qui a pu inférer à partir d'un autre élément

d) Le contrôle de cohésion

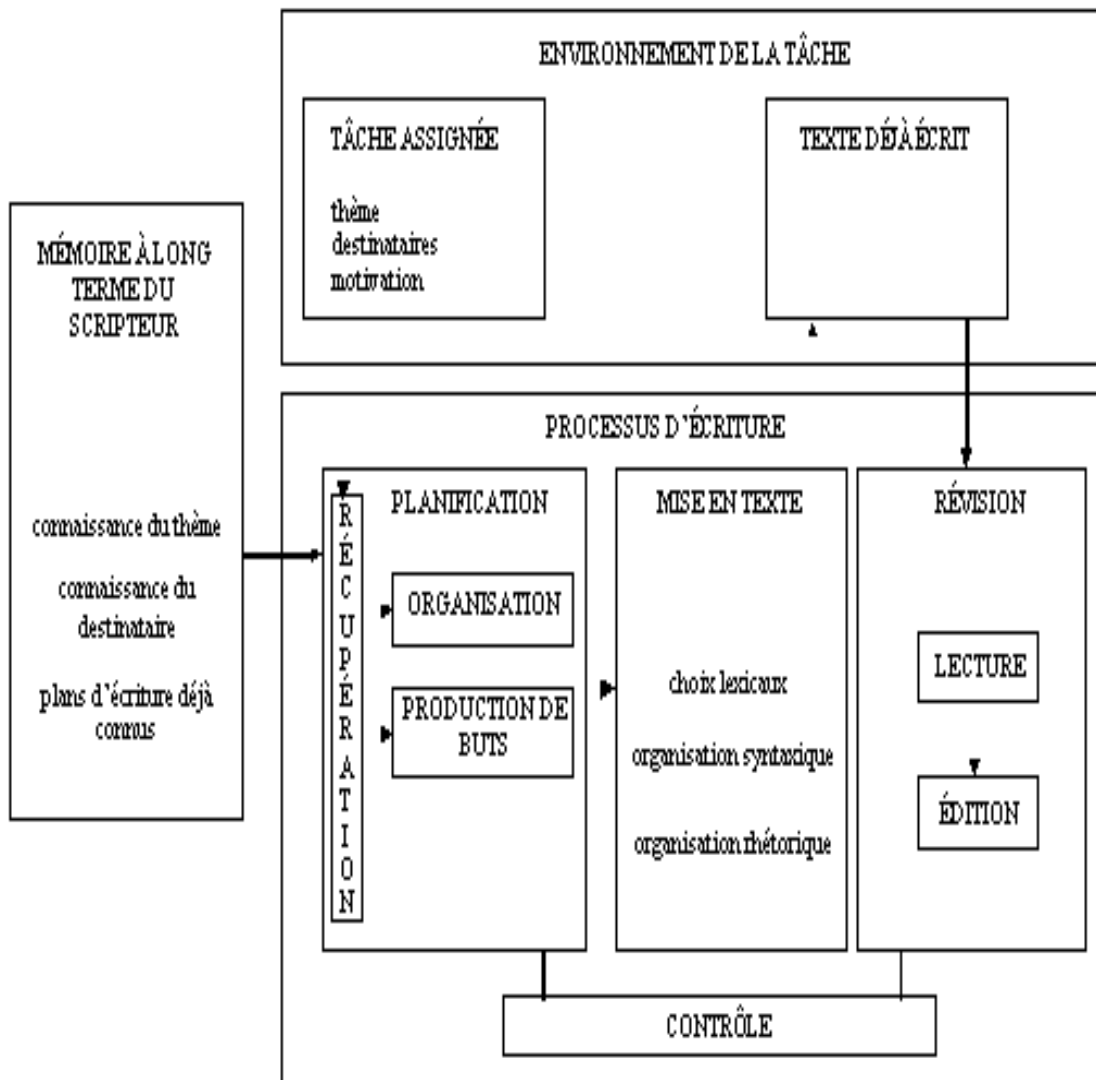
Le principe est de s'assurer de l'existence de relation entre les différentes propositions du texte par le biais des anaphores, des articulateurs... (Gombert, 2000)

Hayes et Flower soutiennent qu'il s'agit de processus récursifs et qu'ils sont également liés à : intelligence et raisonnement.

Cette implémentation récursive est liée au fait que les opérations de ces trois classes sont sous les auspices d'un contrôleur qui contrôle leur ordre. »

Ce modèle met l'accent sur les aspects conceptuels de la production (la connaissance du sujet, l'organisation de ces connaissances non seulement en mémoire mais aussi en fonction de la finalité) et les aspects procéduraux (identification et description du processus de montage). Mais il néglige également un facteur très important : "réviser/éditer", dont l'intervention peut primer sur toute autre.

Figure 3 : Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1980 (Flos. F, 2013)



3.4.2 Le nouveau modèle de Hayes 1995

Le modèle des années 1980 a été critiqué pour avoir ignoré la dimension sociale de l'écriture et négligé les adultes et leur influence. Pour être plus précis, Hayes apporte quelques modifications à (1995).

Le nouveau modèle, communément appelé modèle secondaire, est structuré autour de deux composantes principales : le contexte de production et l'individu.

Les composants individuels ont trois catégories de variables : l'émotion liée à la motivation elle-même, la connaissance de l'auteur (MLT dans le modèle précédent) et le processus cognitif.

A noter que les modifications apportées selon ce modèle portent sur trois ensembles de composants opérationnels liés propres à l'activité d'écriture.

➤ **La planification** remplacée par la résolution de problèmes, l'écriture devient partie intégrante du processus général, et finalement la lecture devient lecture. (Garcia-Debanco C, 1986 op.cit.)

4 Différences entre l'ancien et le nouveau modèle de Hayes et Flower

Il existe quatre différences fondamentales entre les anciens et les nouveaux modèles.

- **Le premier** est de souligner le rôle central de la mémoire de travail en écriture.
- **Une deuxième option** consiste à inclure des représentations visuospatiales et verbales (revues scientifiques, manuels, etc.).
- **Le troisième point** concerne l'importance de la motivation et de l'émotion. Une dernière différence est que la partie du modèle qui traite des processus cognitifs a considérablement changé. On voit alors que ce nouveau modèle s'avère plus personnel écologique que socio-cognitif.

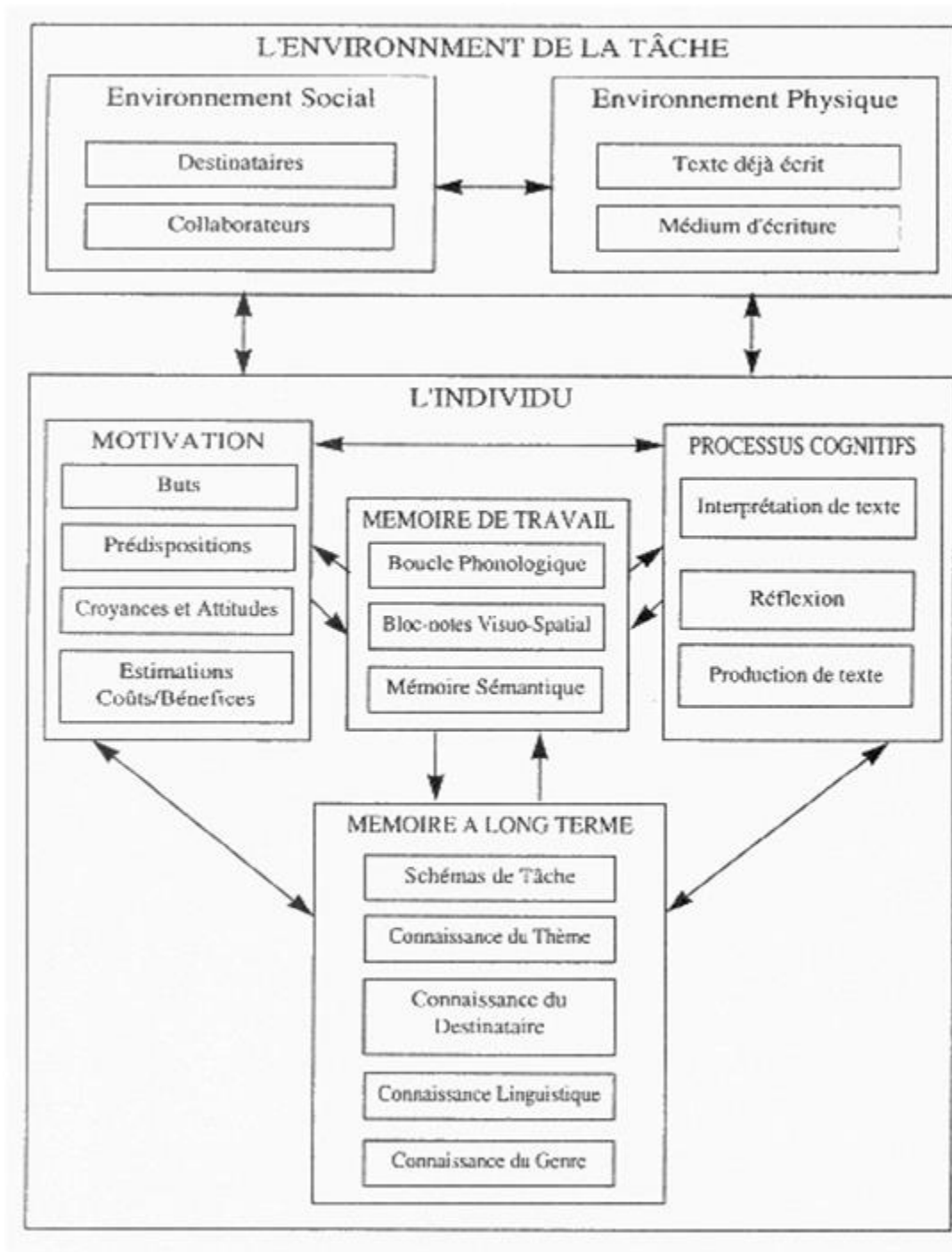


Figure 4 : Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1995 (Modèle de Hayes et flower, 2004;51)

4. Le processus rédactionnel en pédagogie

Selon toutes les définitions et explications citées ci-dessus, on peut distinguer que l'écrit est une lourde activité d'une complexité considérable dont il faut être conscient dans l'enseignement /apprentissage, cette activité nécessite la prise en charge de plusieurs étapes dans l'enseignement de l'écrit, et implique la facilitation de la tâche pédagogique et la remédiation aux lacunes des apprenants lors de la rédaction.

A ce propos Carroll (1982) déclare qu'il faut apprendre aux apprenants en difficulté, à lire et relire et s'éloigner par rapport à leur produit.

L'auteur confirme que pour se faire, les scripteurs en difficulté, doivent identifier un certain nombre d'indices propres aux différentes rédactions, qui leur auront été déjà enseignés par leur enseignant durant les séances d'apprentissage de la production de textes (Carroll in Barré-de Miniac C, 1996)

De leur part, Boyer, Dionne et Raymond (1995) estiment que pour réussir à la tâche de production de texte, le scripteur est appelé à disposer des connaissances procédurales en relation avec le texte à rédiger, et d'autre part de posséder une compétence linguistique qui lui permette de surmonter les problèmes de lexique, syntaxe, conjugaison.

Il convient de signaler que les activités proposées aux apprenants doivent tenir compte des concepts de base tels que la cohérence, la cohérence, le choix de la prononciation et la typologie des textes. L'étude de l'écriture, ignorant tout ce qui touche à la linguistique des textes, n'a aucune chance d'aboutir finalement à des textes bien formés.

Ceci nécessite obligatoirement l'intervention de l'enseignant de production écrite.

Nous tenons à signaler à ce niveau que les chercheurs distinguent entre deux types de connaissances à prendre en considération pour produire un texte, à savoir :

- **Les connaissances déclaratives** : qui relèvent des savoirs linguistiques.
- **Les connaissances procédurales** : concernant les aspects discursifs de la production de texte.

Ainsi, l'écriture d'un texte implique l'acquisition et la maîtrise de ces deux types de connaissances, par conséquent, l'enseignement devrait prendre en charge ces performances et faire acquérir aux apprenants en contexte de production écrite à gérer de façon simultanée les différentes connaissances en mobilisant les stratégies d'écriture.

À ce propos, Boyer, Dionne et Raymond (1995) avancent qu'il existe aussi des connaissances duelles, c'est-à-dire, la présence simultanée des connaissances déclaratives et procédurales dont dispose le scripteur.

Cependant, les modèles textuels cognitifs posent une question fondamentale de l'intervention pédagogique : "Comment s'y prendre ?"

En ce qui concerne les processus, il y a le risque de réduire cette activité à une seule séquence. Ainsi la pédagogie de l'écriture pourrait subdiviser la production de texte en ses diverses étapes et les isoler. Le scripteur malhabile trouverait des problèmes à gérer de manière concomitante tous les processus impliqués en production de texte.

il revient alors au pédagogue de s'approprier ses modèles, de les adapter et enfin d'ajuster son enseignement selon les apprenants, selon le contexte (Collectif sous la direction de BOYER J-Y DIONNE J. et RAYMOND P, 1995)

5. Les recherches en grammaire textuelle

5.1. La grammaire textuelle : genèse et objet d'étude

C'est une sous discipline dérivée la linguistique qui a connu un développement considérable vers la fin des années soixante (60) dans les pays anglo-saxons portant le nom "Text-linguistic", considérée comme opposée à la grammaire phrastique dans le milieu francophone.

Cette sous discipline s'inscrit, dans *une perspective fonctionnelle*, dont objet d'étude est centré sur « *des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* ». (Maingueneau D, 2000; 143)

Elle prend le texte comme un support pour comprendre son agencement.

D'autre part, le domaine s'intéresse à décrire les structures de phrases et à les relier aux contextes dans lesquels elles sont utilisées. Une tentative est faite pour montrer la progression de l'information dans son contexte. Subordination, etc.)

Et c'est le domaine qui est chargé d'examiner les éléments qui reconnaissent si le texte est cohérent ou incohérent.

5.1.1 Qu'est-ce qu'un texte ?

G Vigne considère le texte comme un objet de lecture, il le définit comme : « *Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* » De ce fait, le texte transmet un message, particulièrement, « *un contenu de sens à transmettre à quelqu'un*" (Vigner G., 1979;10)

Selon l'auteur, tout texte est écrit à une visée précise, qu'il soit informé, expliquer, argumenter, agir, prescrire, raconter, ou décrire.

Les messages véhiculés par le texte se caractérisent par un système symbolique qui fonctionne selon des codes conventionnels entre deux interlocuteurs.

Gerard Vigner estime que par écrit, l'auteur développe un monologue dans lequel il n'a à invoquer que la forme graphique de la langue pour expliquer tous les éléments du message et anticiper la réaction du lecteur.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Jean-Michel Adam a également accordé une grande importance au texte. Pour ces derniers, nous avons défini cinq organigrammes. (Adam J. M., 1997; 22-34)

Le premier est le but non verbal, l'intention de l'auteur (réponse aux expressions, croyances et actions du destinataire).

La seconde est l'identification phonétique. Les linguistes en distinguent plusieurs types : les énoncés de discours écrits réels, les énoncés de discours oraux réels, les énoncés de discours non réels « narratifs », les énoncés de discours logiques et enfin les énoncés de discours poétiques. Le troisième niveau est la cohérence sémantique (cohérence et consistance du monde représenté, qu'il soit réel ou fictif).

Un autre plan d'organisation mis en avant par Jean Michel Adam est la connectivité textuelle (titres, sous-titres, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et de chapitre, historique du thème, différents types de répétition et syntaxe morphologique). Cette dernière est une organisation séquentielle de la textualité.

Selon l'auteur, l'ordre du récit diffère de l'ordre de l'exposition.

D'une part, elle présente les mêmes caractéristiques linguistiques que les autres séquences du même genre.

De sa part, Hjelmslev attribue une autre définition nouvelle et plus large du mot " texte" en le qualifiant de : « *un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau* ». (Dubois, 1974; 482)

5.1.2. Le discours

Ce terme est polysémique, tant en didactique qu'en linguistique.

Les auteurs du Dictionnaire de linguistique et de linguistique en présentent quatre.

Dans le premier cas, le discours désigne le discours spécifique la langue proprement dite, c'est-à-dire la langue adoptée par le sujet parlant.

Dans la deuxième, il désigne l'équivalent de l'énoncé.

En rhétorique, Le discours est le développement d'un discours organisé visant à influencer les autres.

Dans une vision plus moderne, le terme fait référence à tout énoncé constitué d'une série de propositions régies par des règles de cohérence.

Autrement dit, le terme discours peut être défini comme toute phrase au-dessus d'une phrase en termes de règles de connexion des séquences de phrases.

5.2. La typologie de textes

La typologie des textes suscite depuis longtemps un intérêt pour la recherche didactique tant chez les théoriciens que chez les praticiens.

Il est basé sur un ensemble de critères explicites par lesquels un texte peut être classé et catégorisé par rapport à d'autres textes.

Dominique Maingueneau avance que « *La prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* » (Maingueneau D, 2000; 144)

Parce que la base de classification des textes est diverse, la diversité typologique est basée sur des critères tels que l'intention fonctionnelle, les aspects situationnels et pratiques de la communication, le contenu thématique ou l'organisation formelle.

Dans cette étude, nous avons sélectionné deux typologies parmi un échantillon large et diversifié : la typologie séquentielle de Jean-Michel Adam et la typologie de lecture de Benveniste.

5.2.1. Le type séquentiel

Jean-Michel Adam a identifié l'hétérogénéité du texte en déterminant les différentes séquences que le texte pouvait contenir.

Ce type est fondé sur la séquence qu'il définit comme « (...) *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.* » (Adam J. M., 1997; 28)

Pour Jean-Michel Adam, les séquences sont à la fois des parties du texte et des unités de macro phrases. Un texte homogène composé d'une seule séquence ou de plusieurs séquences du même type est rare.

À ce niveau, les linguistes donnent des exemples d'histoires dans lesquelles un texte descriptif est ajouté au texte narratif.

Concernant le texte étranger, il distingue deux choses :

- Dans le premier cas, un type de séquence est inséré dans un autre type de séquence (dialogue dans une histoire, explication dans une argumentation). En exemple, il cite des romans : [séquence d'histoires].
- Le deuxième cas est lorsque différentes séquences sont mélangées.

Selon ce linguiste, les relations entre eux sont dominantes et le texte a un tel ordre.

Il déclare ensuite que la structure peut être expliquée comme suit.

[*séq dominante* > *séq dominée*] (Adam J. M., 1997; 32)

Jean-Michel Adam maintient cinq types de structures séquentielles : narrative, expositoire, argumentative, expositoire et dialoguée.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

a. La description

Il peut s'agir d'une simple phrase descriptive, ou d'une séquence toujours dominée par d'autres phrases (dans un récit, la séquence descriptive joue le rôle du récit).

Pour citer divers types de descriptions, les linguistes ont cité Fontainier et les ont résumés ainsi : topographie (description d'un lieu), coronographie (description d'une période de temps), prosopographie (description d'une période de temps), description de l'état physique caractéristiques d'un personnage de dessin animé, réel ou fictif), épique (une description des qualités morales d'un personnage réel ou fictif), parallèle (une description de deux créatures ou de deux objets pour montrer leurs similitudes et leurs différences) description), portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif), et la peinture (représentation vivante et détaillée du comportement et des qualités physiques ou morales).

Le traitement descriptif est déterminé par diverses opérations.

Tout d'abord, opération d'ancrage. Cela consiste à faire référence à ce dont on parle en utilisant un nom (authentique ou commun) appelé le sujet. Ce titre peut être repris en reformulant au début, à la fin ou au milieu de la description.

Vient ensuite l'opération d'aspectualisations, qui exprime les propriétés des différentes parties du tout.

Ensuite, la troisième opération. Il relie un objet à un autre par la comparaison et la métaphore.

Enfin, le sous-thématisation est le processus par lequel chaque partie sélectionnée par aspectualisation peut devenir un nouveau sujet, et le titre est présenté tour à tour sous ses différents aspects.

b. La narration

Selon Jean-Michel Adam, une série d'histoires peut contenir des énoncés explicatifs, évaluatifs ou dialogués. Il a également ajouté que le genre narratif comprend plusieurs sous-genres, chacun avec sa propre forme et sa propre fonction, comme la fable, l'épopée, le roman, le récit théâtral, le récit drôle et le récit journalistique. . Pour qu'un véritable récit existe, l'auteur pose six conditions, qui peuvent être résumées comme suit :

- Une séquence d'événements se produisant dans un temps T. Cela n'a de sens que s'ils sont liés et pointent vers la fin T+n (état final).
- Entités thématiques, c'est-à-dire êtres animés ou inanimés à l'instant T, puis T+n, et sujets de changement narratif.
- Les prédicats sujets ``être", ``avoir" et ``faire" dans l'état S au temps T (début de séquence) sont transformés au temps T+n (fin de séquence).
- Transformation du prédicat dans un processus impliquant trois moments : la situation initiale (début révélant l'état initial du personnage), le déroulement initié par les connexions qui modifient l'équilibre du premier moment, et la situation finale.
- La causalité narrative des actions, ou la logique de causalité qui décrit le déroulement des événements et les relie en un tout avec un début et une fin (le

récit n'est pas l'addition d'événements séquentiels). - Une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne un sens implicite.

5.2.2. L'argumentation

Les textes argumentatifs sont aussi divers que les textes narratifs. Cette discussion n'implique pas un format de texte très précis. Les fables, les expositions, les publicités et même la poésie peuvent contenir des séquences argumentatives. Le but du raisonnement est de prouver ou de réfuter une thèse. Plus précisément, il est défini comme "l'opinion ou l'attitude de l'interlocuteur ou de l'auditoire en faisant une déclaration (conclusion) appuyée de diverses manières par rapport à une autre, ou en "intervenant sur le comportement". Pour cela, il ne suffit pas d'avoir un argument. Plus important encore, vous pouvez choisir vos arguments en fonction des connaissances et des valeurs que suivent vos auditeurs ou lecteurs. Les linguistes mettent l'accent sur deux types de construction des phrases argumentatives.

Une séquence progressive consistant à partir de données (prémisses) et d'arriver à des conclusions (données et donc conclusions) par raisonnement, dans le but de procéder d'abord à des propositions ensuite expliquées et justifiées par des données. Ordre récursif (données, donc conclusion).

5.2.3. L'explicatif

La séquence explicative a pour but d'informer et d'aider à comprendre le phénomène en répondant à la première question. Les locuteurs sont obligés de prendre leurs distances avec leurs valeurs et leurs croyances au moment de parler. Dans le cas de Jean-Michel Adam, la description est différente de la description. L'écriture explicative est considérée comme un genre explicatif basé sur des séquences explicatives et des séquences explicatives. Il est également établi que la séquence d'explication a une structure très spécifique, à quel niveau le premier opérateur (pourquoi ? Cela permet une transition vers des suggestions de macro génériques. Le deuxième opérateur (car) mène à la deuxième instruction explicative (réponse), introduisant ainsi une troisième instruction macro explicative pour compléter la séquence. Les deux opérateurs (pourquoi ?) et (parce que ?) ne doivent pas être formulés explicitement. Le premier opérateur peut même corroborer le contenu des questions qu'il pose.

5.2.4. La séquence dialogale

Jean-Michel Adam estime que les œuvres littéraires utilisent souvent le dialogue pour faire vivre des personnages. Doit être pris en charge par plusieurs orateurs (au moins deux parlant en séquence). Les linguistes voient le dialogue "comme un produit textuel de l'interaction sociale et comme l'échange de personnes dans un texte fictif (pièce de théâtre, nouvelle ou roman)". Selon Jean-Michel Adam, cette œuvre textuelle est assimilée à un récit dans son hétérogénéité. Le texte du

dialogue contient deux types de séquences. Le premier contient les séquences audios d'ouverture et de fermeture, et le second contient des séquences de transaction contenant des échanges consistant en des réponses verbales accompagnées de réponses gestuelles. Les changements de séquence de transactions sont identifiés par des critères thématiques (changements de sujet).

5.2.5. Le type énonciatif

La typologie de la prononciation est basée sur les actes de langage définis par Benveniste comme "faire fonctionner le langage par un acte individuel de réalisation". Les concepteurs de cette typologie classent les textes en fonction de certains éléments caractéristiques de leur contexte de prononciation.

Cette dernière est détaillée dans l'ouvrage de Sophie Moirand ainsi : "*Lorsqu'on cherche à retrouver dans la linguistique les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, C'est-à-dire des indices renvoyant aux (co) énonciateurs et aux dimensions spatiotemporelles (circonstances)*" (Moirand S, 1990;13)

Cela met l'accent sur la sélection éloquente des caractéristiques linguistiques du texte.

De nombreux linguistes se sont intéressés aux différents indicateurs textuels du statut de prononciation en identifiant deux axes de recherche. Le premier est l'étude des shifters (prédicatifs), qui représentent des classes de mots contenant (pronoms, désignateurs spatio-temporels, temps verbaux).

Le deuxième axe de recherche vise à examiner la position des locuteurs vis-à-vis de leurs interlocuteurs, de leurs énoncés et du monde extérieur.

Cela implique une certaine manière de formuler le contenu de ses propos. Dans ce cas, Sophie Moirand parle de "*modalité d'énonciation* « (assertion, interrogation, injonction) et de "*modalité d'énoncé*" (Moirand S, 1979;14)

Cela inclut les éléments linguistiques qui sont traduits dans le texte, les relations que l'auteur entretient avec, les évaluations, les opinions) ce qu'il écrit peut-être exprimer à travers différents types d'adverbes et d'adjectifs. Un mode logique qui permet aux auteurs de considérer leurs énoncés comme probables ou improbables, importants ou non importants, à travers des expressions verbales, des adverbes, etc. L'auteur donne les exemples suivants : style de discours, style de discours

- Tu viens à la démo ce soir ? -Il faut venir manifester (mode logique)

- Allez les gars, faites-nous une démo. - Doit venir manifester (modalité logique)

- Cet événement est très important. (Attitude reconnaissante). Selon Emil Benveniste, auteur de l'étude, il existe deux modes de prononciation. L'un s'éloigne des situations de parole que les linguistes ont appelées « récits » ou « énoncés historiques », tandis que l'autre s'éloigne des situations d'énoncés que les linguistes ont appelées « parole ».

a. Le récit historique

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

E. Benveniste définit le récit comme étant : « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique* » (Benveniste E, 1974; 239). Il n'y a aucune trace d'un narrateur dans le texte, car ce type de texte est exclusivement écrit et rapporte des événements qui se sont produits dans le passé sans l'intervention de l'orateur. Pour lui, cette catégorie de contes historiques se divise en grands contes, romans graphiques, chroniques historiques, etc. Dans tous ces ouvrages, les faits doivent être exprimés en termes historiques et temporels. Dans ce cas, trois formes principales sont conservées : le passé simple, l'imparfait et le passé parfait. Parfois, nous assistons même à l'utilisation du futur et du présent comme définitions.

B. Discours

Par parole, on entend tous les manuels, mémoires, lettres, recettes, traités politiques, etc. dans lesquels le locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit. Le temps de base de la langue est le présent auquel s'ajoutent deux passés : l'imparfait et le passé. Toutes les formes personnelles des verbes sont utilisées. "Je" représente la personne qui parle, "vous" est ce que "je" appelle "il", et est la forme impersonnelle opposée aux deux premiers. Ces pronoms dépendent d'autres éléments appartenant à différentes classes, tels que les adverbes, les phrases adverbiales et les pronoms démonstratifs.

c. La cohérence textuelle

Il s'agit de l'évaluation par le destinataire de l'efficacité et de la valeur d'un texte particulier. Ce jugement peut porter à la fois sur l'organisation interne du texte et sur son adéquation au contexte dans lequel il a été rédigé. Pour déterminer si un texte est bien structuré, il ne suffit pas de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. En d'autres termes, la construction de phrases obéit à des règles telles que des règles de répétition, des règles de progression, des règles de cohérence, des règles relationnelles, etc.

Par conséquent, savoir écrire un texte de manière cohérente signifie être capable de se référer à des éléments connus, de fournir de nouvelles informations et de développer davantage les informations tout en préservant le sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, les auteurs utilisent divers moyens que nous résumons à partir de la réflexion Reicher-Béguelin-J, Denervaud .M et Jespersen :

- Alternatives lexicales : Ce sont des noms ou groupes de noms qui peuvent représenter le même caractère ou objet dans un texte donné.
- Alternatives syntaxiques : Ce sont tous des pronoms et adjectifs possessifs ou démonstratifs.
- Alternatives articulatoires. Personne : organise le texte et établit des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrase. Cette classe de mots comprend les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions.
- Sélection de vocabulaire : même spécifique Il s'agit du choix de mots qui se réfèrent à une réalité générique ou abstraite.
- Choix des

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

temps verbaux : En plus de conjuguer correctement les verbes, il est également important de choisir le bon système de temps pour l'orthographe. » (Reichler-Béguelin M. J. Denervaud M. & Jespersen J, 1990;22)

I. L'évaluation de l'écrit

Dans un sens général, l'évaluation signifie porter un jugement sur un sujet particulier dans une leçon. L'évaluation est par JP. Cuq définit l'évaluation de l'apprentissage comme "le processus consistant à recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider de poursuivre l'apprentissage à la lumière de l'objectif initial de l'évaluation". À propos des tests d'apprentissage pour prendre des décisions.

1.1. Les critères d'évaluation

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'évaluation repose sur des critères précis : « Les critères de révision sont les qualités que l'œuvre originale doit respecter. » Ce sont les critères de révision.

La fonction des critères de notation est de juger le travail écrit à partir de la situation du problème résolu par l'apprenant sous la supervision de l'enseignant.

Les chercheurs dans le domaine de la didactique et de l'éducation suggèrent qu'il existe deux types de normes : les normes minimales et les normes d'amélioration.

- Des critères minimaux sont utilisés pour évaluer les compétences et les réalisations récentes.
- Des critères de développement sont utilisés pour évaluer les performances des étudiants et les compétences dites interdisciplinaires...

2.2 Les fonctions d'évaluation

Selon les enseignants et les éducateurs, tout processus d'enseignement/apprentissage nécessite une évaluation à trois moments critiques : avant l'apprentissage, pendant l'apprentissage et à la fin de l'apprentissage.

Nous distinguons trois types principaux, chacun avec des caractéristiques et des objectifs spécifiques en termes d'apprentissage.

2.2.1 L'évaluation diagnostique

Réalisé au début de chaque activité d'enseignement/apprentissage pour déterminer le niveau de compétence de l'apprenant et vérifier les prérequis (profil d'entrée).

2.2.1 L'évaluation formative

S'effectue pendant les activités d'enseignement/apprentissage. Le but de ce type d'évaluation est d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants et d'assurer un développement ultérieur des compétences.

2.2.2 L'évaluation sommative

Ce type permet d'examiner l'état d'acquisition des savoirs et savoir-faire et de vérifier la somme des résultats acquis (profil de sortie).

En plus de ces trois types, il existe un quatrième type :

2.2.3 L'auto-évaluation

Il s'agit d'une méthode d'évaluation dans laquelle l'élève devient sujet d'apprentissage. L'objectif est de permettre à l'apprenant de juger et de se forger une opinion sur le travail effectué.

2.3 Evaluer l'écrit

Les résultats écrits sont évalués en plaçant les apprenants dans des situations problématiques par le biais de l'instruction. Cette activité vous permet d'évaluer vos compétences en littérature.

Nous abordons ci-dessous la pédagogie des devoirs, en insistant sur les notions de devoirs, d'instructions et d'exercices qui font partie de l'approche actionnelle.

2.3.1 Pédagogie de la tâche

La didactique distingue trois termes liés : tâche, exercice et consigne.

À ce niveau, un aperçu des différences entre ces trois concepts est approprié.

2.3.2 La distinction “ Tâche, “ exercice”, “activité” :

Depuis l'application d'une perspective comportementale, la pratique didactique en didactique des langues permet de développer des objectifs et des moyens pour un meilleur apprentissage de cette

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

langue et de sa culture par l'application de pratiques en didactique des langues telles que des tâches, des activités et des exercices.

Ces trois concepts en jeu (défis, pratiques et activités) se concurrencent et se différencient dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Si la notion d'exercices est la plus utilisée, la notion de tâches s'impose aujourd'hui et occupe une place centrale dans la vision actionnelle du Cadre européen commun de référence.

Cette considération nous permet de définir chaque rôle et les liens entre eux.

2.3.2.1 Exercice

Le terme exercice est selon les chercheurs plus restrictif et moins communicatif, « l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. Même si, par ses origines historiques, le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistiques et communicatifs. » (Cuq J. P., 2003;94)

Il existe différents types d'exercices que les enseignants peuvent proposer aux apprenants pour apprendre la langue.

– Exercices de répétition

Principalement destiné à la répétition, il provoque souvent l'ennui chez les apprenants. Ce dernier est passif.

– Exercices à trous

Permet des interrelations (parfois utiles) de diverses syntaxes

– Exercices structuraux

Ils consistent à reproduire des structures identiques à travers différentes instructions syntaxiquement similaires (substitutions, transformations, etc.).

– Exercices de reconstitution

L'objet de cette recherche est la recherche de cohérence syntaxique et sémantique. Faire correspondre des personnes partageant les mêmes idées (mots, syntaxe, phrases, etc.), structurer des phrases, restructurer des paragraphes, des textes courts, etc.

– Exercices d'expansion

Ce sont des exercices publics qui nécessitent une production libre, en tenant compte des contraintes linguistiques.

– Exercices de reformulation

Travail sur la forme (peut-on en dire autant pour le reste ?). Une instruction ou une série d'instructions est spécifiée. Les élèves doivent répéter ou paraphraser les énoncés sans en changer le sens.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

– Exercices d'expression avec contrainte linguistique

Encourager les élèves à s'exprimer en français en les faisant s'exprimer en français dans une situation de communication écrite simulée. L'objectif est de créer des polices de caractères authentiques (lettres, messages, histoires, guides, etc.) pour contextualiser la réutilisation.

2.3.2.2 Activité

Le terme "activité" a plusieurs significations et est donc un terme polysémique qui désigne renvoyer Selon Jean Pierre CUQ des " *opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple)* » (Cuq J. P., 2003;48)

2.3.2.3 Tâche

Le terme "tâche" fait référence à une action.

Contrairement à la présentation de l'exercice, cette tâche est moins contraignante et plus communicative.

2.3.2.4 La tâche dans L'approche actionnelle

Le principe sous-jacent du terme « tâche » est en termes d'actions qui combinent à la fois l'apprentissage et les actions sociales.

En ce qui concerne le Cadre européen commun de référence pour les langues, les développements systématiques dans l'enseignement/apprentissage des langues ont déplacé le concept de « tâche » au centre des considérations didactiques. Perspectives d'action recommandées par le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le terme « tâche » soulève des questions pertinentes pour les experts dans le domaine des langues vivantes, surtout lorsque le terme est associé aux concepts d'« activité » et de « pratique ».

En ce sens, la tâche ne se limite pas à des buts verbaux et communicatifs, mais l'intérêt est attribué à la tâche en tant qu'acte social. C'est-à-dire que l'action est justifiée par une référence à une pratique sociale qui est une tâche (plutôt qu'un exercice).

Selon l'approche communicative que l'on doit au concept d'apprenant,

L'objectif principal du CECR est de faire des apprenants des agents sociaux autonomes.

Un acteur social possède la "*compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.*" (Robert J. P.& Rosen E, 2010; 57)

Selon le CECER, la pédagogie de cette tâche est décrite comme suit : « Les utilisateurs de langues sont considérés comme des agents sociaux agissant dans les domaines les plus importants de la vie sociale (personnel, éducatif, professionnel, public). »

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Dans chacun de ces domaines, il fait face à des situations différentes.

En résumé, on peut dire que l'évaluation du travail écrit s'effectue par la mise en place d'instructions écrites et de dispositifs spécifiques afin d'identifier et de corriger les difficultés rencontrées et de vérifier la prestation totale garantie.

II. Le français dans le système éducatif algérien (aperçu général)

3.1 La réforme

En mai 2000, la Commission nationale de réforme de l'éducation (CNRSE) a promulgué une loi de réforme à l'initiative du président Abd El Aziz Bouteflika, qui porte sur l'ensemble de l'univers de l'école : programmes, méthodes d'enseignement, organisation de la structure pédagogique, réglementation des enseignants, interaction avec l'université et vie sociale active.

La maîtrise d'une langue étrangère est la clé de l'ouverture sur le monde et les différentes cultures, l'enseignement/apprentissage d'une langue dès le plus jeune âge est donc l'un des principaux objectifs de cette réforme. : « *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* » (Palais des nations, 2000)

Pour atteindre cet objectif, le CNRSE s'est appuyé sur des missions de terrain et des concertations avec différents utilisateurs. Les résultats, les conclusions et les recommandations ont ensuite été envoyés à la nouvelle organisation, et un comité de programme s'appuyant sur le groupe de discipline professionnelle (GSD) a traduit les nouvelles instructions dans le programme d'études. Matériel didactique et manuels scolaires.

L'enseignement du français conserve toujours son privilège de première langue étrangère dans l'ancien programme avant cette réforme. L'enseignement commençait de la 4^e à la 3^e année, l'anglais était enseigné de la 1^{re} à la 3^e année et les autres langues étrangères n'étaient enseignées qu'en 6^e. Cours littéraire, de la 2^e année au niveau intermédiaire, parallèlement au cours d'espagnol et d'allemand

D'autre part, des changements majeurs ont été observés dans l'enseignement français. Ce sont des changements qualitatifs et quantitatifs visant à améliorer votre niveau de maîtrise de cette langue. Depuis la rentrée 2003/2004, l'enseignement de cette langue s'est déroulé sur deux ans, à raison de trois heures par semaine consacrées à l'enseignement de cette matière. Simple d'esprit.

De nouvelles modifications ont été apportées à la rentrée 2006/2007, portant le nombre d'heures enseignées dans cette matière à quatre heures par semaine. Les experts et les éducateurs disent que le changement est destiné à être une "transition", un changement qui affecte les horaires, la prestation, l'organisation du programme, etc.

Le système éducatif algérien rejoint actuellement le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences. L'objectif est une révolution éducative révolutionnaire dans la pratique

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

éducative. Pendant la pratique de l'enseignement. Nous avons assisté à l'introduction de nouveaux concepts, à une nouvelle organisation du travail, à de nouvelles approches (approches inductives) et à l'intégration des TICE.

Ces innovations ont créé de nouvelles implications didactiques et pédagogiques, en particulier pour les relations enseignant-apprenant et le statut propre des apprenants.

Vers une pédagogie différenciée : Ces évolutions ont facilité l'intégration d'une pédagogie différenciée dont le principe est d'impliquer les apprenants dans la construction des savoirs par l'observation et l'analyse par la pratique du dialogue.

Du primaire au collège, les manuels équilibrent différentes activités pédagogiques telles que l'oral, l'écrit, la grammaire et la syntaxe, et leur enseignement est associé à des objectifs clairement définis.

De plus, l'intégration d'un accompagnement à part entière facilite l'enseignement du français langue étrangère.

L'objectif est de favoriser l'autonomie de l'apprenant et un esprit spéculatif et analytique.

Les nouveaux manuels de français, quant à eux, reflètent une nouvelle approche d'enseignement/apprentissage plus complète et de meilleure qualité par rapport à l'ancienne approche.

1.2 Les de Français au secondaire à partir de 1970

Dans le cadre d'une enquête de terrain expérimentale menée par « **Lamia Boukhannouche** » sur la situation du français en Algérie du secondaire au supérieur, confirmé que « *l'Enseignement/Apprentissage du Français en Algérie s'appuie sur l'acquisition d'un moyen de communication qui permet l'accès au savoir, à partir de l'utilisation des nouvelles technologies, de la familiarisation avec la sphère culturelle francophone, et aussi de l'ouverture d'esprit sur le monde* ». (Boukhannouche L, 2016)

Selon la chercheuse, la finalité l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire, a un double intérêt : humaniste qui concerne l'ouverture sur la culture d'autrui, et intérêt intellectuel qui concerne la maîtrise de la langue. Bien que ses recherches portent sur l'objectif de maîtriser le français, elle croit que tant que le français sera la langue d'enseignement dans ses cours, c'est le seul moyen pour les futurs étudiants de réussir leurs études à l'université. Elle a élaboré un exemple représentatif là où elle a décrit les manuels du secondaire au fil des réformes :

- **Manuels 1 (1982-1983)** Couvre des sujets complètement différents tels que la famille, l'école et les questions sociales. Il s'agit de textes complémentaires, majoritairement tirés d'œuvres littéraires d'auteurs francophones, en privilégiant les aspects socioculturels. Les activités sont la compréhension de phrases, l'expression de phrases et le renforcement du langage.

- **Manuels 2 (1988-1989)** : s'agit souvent de situations traitant de situations intrinsèquement liées aux domaines scientifiques et techniques. En effet, les concepteurs ont

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

choisi des textes issus d'ouvrages de revues scientifiques d'auteurs algériens. Les activités sont des exercices de compréhension et d'expression (écriture) et des exercices de structure (vocabulaire, morphologie, etc.).

- **Manuels 3 (1990-2003) :** La première reconstruction du programme a commencé à voir le jour. Cependant, nous constatons toujours un manque total de créativité, de recherche et d'innovation dans le milieu scolaire. Les manuels du secondaire désignent des textes "créés" par les auteurs du manuel ou issus de diverses sources (articles, poèmes, etc.). Par exemple, les manuels ont un rôle intrinsèque dans l'apprentissage de la lecture, mais ils ne sont pas isolés.

L'enseignement de la langue française se renouvelle ainsi grâce à des innovations porteuses de nouveaux sens didactiques et pédagogiques.

- **Manuels 4 (de 2003 jusqu'à aujourd'hui) :** Ce type de manuel encourage l'utilisation de textes authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, etc.). L'objectif est de découvrir la cohérence interne des textes en construisant de véritables capacités de lecture autonome.

En ce qui concerne la dimension scripturale (sujet de la présente recherche)

Une grande attention a été portée au processus de construction dans le nouveau programme. L'écriture argumentative (thèse) est encouragée, par exemple, en privilégiant la reformulation et l'écriture originale.

Au-delà de toutes ces réformes qui visaient à opérer un certain renouveau de l'enseignement de la langue française dans l'enseignement secondaire, les Français vivent une véritable mutation du contexte universitaire.

3.3 Le Français à l'université (FOS / FOU)

Le statut du français a changé après l'introduction de la politique d'arabisation en Algérie vers les années 1970. Au premier niveau, du primaire au secondaire, le français est enseigné comme première langue étrangère pour améliorer les compétences dans cette langue. Plus tard, la langue a changé de statut dans l'enseignement supérieur et est devenue la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques.

Cependant, cette situation s'avère être un problème pour les étudiants fraîchement sortis du collège, qui sont souvent contraints de suivre des études complexes dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment, en particulier. Il s'est avéré être un problème pour les étudiants en sciences confrontés à un double diplôme. Éducation. Cours (exprimés sous forme de cours de langue) au-delà des cours de français (pertinents au cours de la discipline).

F.O.S est l'abréviation de l'expression : Français sur objectif spécifique

F.O.U est l'abréviation de l'expression : Français sur objectif universitaire

➤ Pourquoi ?

Des études montrent que les difficultés rencontrées par les étudiants et les causes d'échec et d'abandon scolaires sont largement liées à ce manque de maîtrise des langues étrangères.

Les chercheurs dans ce domaine supposent qu'avant qu'un étudiant n'arrive à l'université, il y a une certaine « pause » dans son éducation. Les objectifs assignés à l'enseignement du français au secondaire ne correspondent pas nécessairement aux besoins des universités. Changement de langue d'enseignement.

Cette situation apporte certainement un certain soutien d'un point de vue pédagogique, tant dans le cadre de mes activités de professeur que grâce au système de cours de français programmés sous forme de modules appelés "termes" dans la plupart des disciplines connectées, scientifique et technique

3.3.1 La réforme (le système L.M.D)

Le système LMD a été officiellement appliqué au niveau universitaire algérien en 2004

Malgré les réformes qui ont impacté l'enseignement supérieur en Algérie en 2004, en mettant l'accent sur ce dont on parle, les filières de l'enseignement supérieur sont proposées à trois niveaux : licence, master et doctorat. Dans le cadre des réformes portant sur l'enseignement du français, cette langue deviendra la langue d'enseignement des cours de sciences (cours de français liés à la réussite dans un domaine choisi) et l'enseignement des compétences linguistiques par l'enseignement des sciences.

➤ Quelles solutions ?

Face à cette situation problématique qui concerne les nouveaux bacheliers, inscrits en première année universitaire, censé poursuivre leurs études dans une telle spécialité, les instructions officielles algérienne prévoit l'installation d'un dispositif de perfectionnement de la langue française au début du cursus de filières scientifiques et techniques.

Il s'agit d'un module inclus dans le programme annuel de la formation, c'est dire le Français étant langue objet d'enseignement, ou ce qu'on appelle en Didactique du Français le Français sur objectif spécifique (FOS), et dans d'autres contextes, le Français sur objectif universitaire (FOU), matière enseignée au même titre que les autres paliers de l'éducation, malgré le volume horaire réduit consacré à ce module, il faut signaler à ce niveau que dans la plupart des spécialités scientifiques, le module de terminologie langue française est enseigné uniquement en première année, à un volume de trois heures par semaine.

Il s'agit d'un programme qui véhicule un vocabulaire de spécialité, de termes et d'expressions nécessaires à la production, un discours technique cohérent et précis.

3.3.2 l'enseignement du français au département de langue et littérature française à l'université (Français comme spécialité)

Le bachelier ayant une moyenne supérieure à 12/20 au BAC, dans le module de langue française, pourra choisir langue française comme spécialité à l'université.

La spécialité appelée licence littérature et langue française. Au Master trois spécialités sont enseignées en fonction de ce qu'offre l'université en question, il s'agit de littérature, didactique de langues étrangères, et sciences du langage.

Quant au doctorat, il s'agit des mêmes spécialités, le candidat doit passer un concours national dans la spécialité choisie, une fois l'épreuve réussie il rejoint son poste doctoral pour une formation de poste graduation qui s'entend de trois jusqu'à cinq ans.

3.3.3 L'objectif de l'enseignement de cette spécialité

Il transmet des connaissances linguistiques et culturelles, enrichit le contenu linguistique surtout développe les compétences fondamentales de ses apprenants.

3.3.4 licence langue et littérature française

Le cursus de licence est composé de trois ans successifs d'enseignement, répartis en six semestres.

Quatre grandes catégories d'unités fondamentales (UE) pédagogiquement cohérentes, dont le responsable et une équipe de formation dite "équipe pédagogique", composée d'enseignants spécialisée dans le même domaine.

Pour la première, deuxième et troisième année de licence, La formation est divisée en quatre unités pédagogiques :

- Les UE fondamentales (UEF) : correspondant aux enseignements que tous les élèves doivent valider pour mettre en place les bases nécessaires à la poursuite de l'apprentissage.
- Les UE découvertes (UED) : qui elles regroupent les matières d'enseignement qui permettent aux d'élargir et approfondir les connaissances pour découvrir d'autres perspectives.
- Les UE transversales (UET) : permet de transmettre des connaissances dans les domaines de la langue et de l'informatique.
- Unités d'enseignement de spécialité : qui comportent les matières d'enseignement de la spécialité choisie.

La répartition des enseignements est effectuée en semestres et mesurés en crédits,

Les étudiants doivent accumuler 180 crédits pour passer de la première à la deuxième année.

Les crédits sont les unités par lesquelles la performance d'un étudiant est calculée et mesurée au cours du semestre.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

En fin de cursus de licence, l'étudiant est censé réaliser un rapport de stage de recherche pratique sous l'encadrement de l'enseignant, en vue de le soutenir et se préparer à se spécialiser dans l'une des trois spécialités au Master, en fonction de ses résultats : Didactique, littérature, sciences du langage.

3.4 Objectifs de l'enseignement de l'écrit en Français licence

Dans tous les types de pratiques rédactionnels, l'influence de Flower et Hayes est toujours présente, notamment au niveau universitaire, l'enseignement de l'écrit s'effectue dans une perspective développementale qui se traduit en termes de pratiques pédagogiques.

L'objectif principal de l'enseignement de l'écrit est de former des apprenants stratégiques : le module de compréhension et expression écrite (C.E.E) est enseigné depuis la première année jusqu'à la troisième année licence, dans une perspective continue de façon à travailler et la compréhension d'écrits en FLE (préparation à l'écrit), et l'expression écrite, dans le but de

Automatiser chez l'apprenant un comportement mental (compétences, capacités et performances) permettant d'investir ses connaissances linguistiques antérieures.

Une série d'objectifs s'émergent, dont l'enseignant doit se fixer dès le début de la formation :

Sur le plan de compréhension :

- S'exercer à lecture analytique, ce qu'on appelle : lire comme un écrivain
- S'exercer aux exercices d'analyse de texte lu, et à l'exercice de l'évaluation
- Savoir distinguer les opinions personnelles des arguments dans ce qu'ils lisent et écrivent.
- Développer chez l'étudiant l'esprit critique et analytique à travers la lecture de textes d'appui en langue française de différents types (philosophique et scientifique)
- Apprendre à l'étudiant à donner son avis, donner son opinion vis-à-vis d'un sujet discuté, en travaillant l'écoute et la compréhension.

Sur le plan rédactionnel :

- S'exercer à l'écrit, en rédigeant des textes informels, pour se préparer à l'écriture
- Savoir rédiger des essais, de courts textes cohérents en prenant en compte la qualité de la langue, à travers la pratique d'exercices scripturaux, notion définie par Jean Pierre Cuq comme « *exercice de répétition, de substitution, et de transformation, invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. L'énoncé qui par transformation ou substitution sera modifié et appelé item* » (Cuq J. P., 2003;96)
- S'exercer aux activités de révision de l'écrit pour s'entraîner à la réécriture
- Avoir la capacité de rédiger des essais en dehors du cadre du cours afin de s'entraîner à la grammaire et à la syntaxe
- Se servir des erreurs commises le plus souvent pour pouvoir évaluer et s'autoévaluer

3.4.1 Une focalisation sur l'exercice d'explication et d'argumentation

L'écriture argumentative occupe une place importante dans des recherches en domaine de didactique de l'écrit. Il s'agit d'une compétence fondamentale.

Francine THYRON avance que *“l'argumentation est un outil essentiel d'apprentissage du rapport à autrui”* (THYRON F, 2005;57), du moment qu'elle est étroitement liée avec le dialogue, ce qui veut dire que l'exercice d'argumentation implique une négociation entre deux partenaires en communication, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans le même ordre d'idée, l'auteure ajoute que l'enfant apprend éventuellement à argumenter dès les premiers paliers d'apprentissage, ce processus, selon l'auteur se développe grâce à l'écrit. à ce propos THYRON avance que : *“ les dimensions qui signalent le développement de la compétence d'argumentation (...) et qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage particulièrement grâce à l'écriture, qui suppose une élaboration plus importante sont d'abord la recevabilité , ensuite l'étayage”* (idem;64)

Il s'avère ainsi que le développement de la compétence d'argumentation est d'une extrême importance pour l'apprentissage, qui évolue progressivement.

Pour le cas de public universitaire, le développement de la compétence argumentative à l'écrit est nécessaire dans la mesure où la typologie de textes demandé aux apprenants est de caractère argumentatif, c'est à ce stade que l'apprenant passe à la phase d'autonomie dans son parcours

Il faut signaler, à ce niveau, que le ça, ne vas d'offre de formation, et les objectifs soulignés doivent se focaliser le plus sur l'exercice de l'argumentation, dans la mesure où l'étudiant à ce stade est censé apprendre le discours académique qui se caractérise par des traits particuliers :

L'écrit universitaire est différencié des autres types, il se caractérise par certains éléments tels que :

- Une thèse, qui est un propos central du texte, et Idées centrales répétées tout au long du texte
- Des données, des idées enchainées et de illustrations (exemples)
- Langue soignée, respect de la cohérence sémantique, l'ordre logique et de l'enchaînement
- Analyse et interprétation, des commentaires
- Usage de mots clés
- Respect de la structure du texte
- Usage d'arguments
- Usage de mots de liaison des phrases et des arguments
- Un texte correct linguistiquement parlant, cohérent sur le plan sémantique et logique, on s'attend à pouvoir porter un jugement, donner son avis et défendre son point de vue, dans un style personnel plus ou moins scientifique, en se préparant éventuellement à la rédaction soit

De rapport de stage soit de mémoire de fin d'étude.

3.4.1 les contraintes : l'influence de la langue maternelle

Cependant, un nombre important d'étudiants en licence rencontrent des difficultés à l'écrit, il s'agit de contraintes de différents types.

Des recherches universitaires ont été réalisées en traitant ce sujet, celui des difficultés des étudiants par rapport à l'écriture au supérieur.

Ces difficultés sont d'ordres différents, et liés à une multitude de facteurs internes (qui concernent l'apprenant lui-même) et ou externes (typologies de textes, caractéristiques de l'écrit universitaire ...)

Le but de cette étude est d'analyser le type, la nature de l'erreur, en identifier l'origine et en trouver des solutions en vue d'améliorer le niveau d'étudiants en spécialité, dont l'activité rédactionnelle représente une ou des difficultés qui influent la qualité du texte produit.

Au niveau du prochain chapitre nous allons nous focaliser sur l'interférence linguistique comme phénomène linguistique qui s'émerge lors de la rédaction d'un texte par des apprenants plurilingues.

Conclusion du chapitre

Au niveau de ce chapitre, nous avons tenté de délimiter les concepts théoriques formant le champ disciplinaire de didactique de l'écrit, nous avons dans un second lieu abordé la place qui a été attribuée à l'écrit au fil des méthodologies d'enseignement/apprentissage.

Nous avons ensuite essayé de décrire ce domaine d'intérêt au produit final et les étapes de la rédaction.

A travers un panorama des méthodologies, nous avons pu constater que depuis les années quatre-vingt, l'enseignement de l'écrit a été remis en cause dans la mesure où il se focalisait beaucoup plus sur l'aspect formel du texte que sur le contenu, c'est à dire la morphologie, l'orthographe, conjugaison, grammaire.

Pour cette raison, l'écriture est considérée comme une activité complexe.

D'autre part, nous avons pu expliquer que L'écriture est considérée comme la résolution de problèmes avec une série d'objectifs à atteindre par l'écriture. Pour ce faire nous nous sommes basés sur les apports de la psychologie cognitive, particulièrement, le modèle de Hayes & Flower 1980, le modèle de Hayes 1995.

Notons que ces modèles de résolution de problèmes ou cognitifs visent à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans le processus d'écriture.

Toutes ces perspectives, en stratégies d'écriture et en qualité de révision, sur l'élaboration d'un texte, orientent l'enseignement apprentissage de la production écrite. De ce fait la question d'enseignement de la production de texte est fort importante. Par conséquent les enseignants de langue, sont invités proposer des démarches dominantes fonctionnelles qui permettraient l'intégration des habiletés à utiliser en production écrite.

Aujourd'hui, les pratiques éducatives au niveau des classes de langues sollicitent les apprenants à mettre en œuvre les trois phases décrites par les modèles cognitifs (planification, mise en texte, révision).

Cette nouvelle approche a permis d'améliorer les compétences en écriture des apprenants de langues étrangères, dans le contexte de la classe, peu importe le niveau de l'apprenant.

Au terme de ce chapitre nous avons abordé la langue française en contexte universitaire, là où elle occupe une place d'extrême importance du moment où elle y est officiellement langue d'enseignement, pour les filières scientifiques, et une spécialité choisie par des étudiants souhaitant exercer l'enseignement du FLE plus tard.

Nous avons abordé l'importance et objectifs de l'enseignement de l'écrit ce niveau, en cernant les difficultés d'écriture, notamment celles liées à l'influence de la langue maternelle.

Chapitre 01..... Didactique de l'écrit

Nous avons pu constater que cette langue s'est avérée d'une grande importance en tant que langue de transfert des connaissances dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, le développement des compétences en écriture est nécessaire.

Chapitre 02

L'interférence linguistique

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

Introduction du chapitre

Ce chapitre est consacré, pour première étape, à la délimitation de concepts théoriques délimitant le champ de bilinguisme et plurilinguisme, à savoir : La langue maternelle, La langue étrangère, le dialecte, le bilinguisme, le plurilinguisme, le bi-plurilinguisme, le semilinguisme, la compétence plurilingue et l'éducation au plurilinguisme, dans l'objectif de cerner la situation linguistique du public en question,

Nous allons, dans un second lieu, abordé la question du paysage linguistique algérien, en commençant par présenter les langues qui y coexistent, sous de différents statuts, créant une certaine « concurrence » d'ordre linguistique, sociolinguistique.

L'objectif est d'identifier ce qu'une compétence plurilinguistique, et ainsi les principes de l'éducation au plurilinguisme.

Puis nous passerons à définir le dialecte algérien, appelé aussi l'arabe algérien (ADA)

Nous aborderons, en dernier lieu, les principes de la linguistique contrastive, la discipline qui se focalise sur le contact des langues, qui s'émerge sous forme de plusieurs phénomènes linguistiques, à savoir :

- Le contact des langues
- L'alternance codique
- L'interférence linguistique
- L'emprunt linguistique
- La traduction

L'objectif est, dans un premier lieu, de cerner la situation linguistique du locuteur algérien, à travers la description du contexte linguistique, dans un second lieu de définir l'interférence linguistique en classe de FLE, notamment chez un apprenant plurilingue, pour arriver enfin à identifier l'impact de ce phénomène sur la production écrite du public cible.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

I. Le plurilinguisme : délimitation de concepts

1.1. Langue

Le mot "langue" est défini dans le dictionnaire français "Larousse" comme suit : «*système de signes vocaux éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus qu'ils l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux*» (Dubois J. Mitterand H. & Dauzat A, 1995)

Linguistiquement parlant, le mot « langue » possède plusieurs définitions diverses.

Dans un sens large, elle est conçue comme un ensemble de variétés langagières sociales, régionales.

Les linguistes distinguent entre « langue » et « langage » :

- En linguistique, le langage est un moyen de communication humaine lié aux capacités individuelles.

- La langue est une manifestation de cette capacité. (Kassim mouhamed S)

Les travaux en linguistique générale ont attribué deux aspects interdépendants de la langue :

- Aspects abstraits systématiques (langue = idiome)
- Aspect social collectif (langue= culture)

Pour le premier aspect il d'agit de mettre les règles et normes systématiques.

Pour le second aspect, il s'agit, celui qui comporte les jugements, J.P Cuq avance : « *la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques linguistiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs* » (Cuq J. P., 2003;18)

Il s'agit donc d'un code admis par tous.

1.2. Langue Maternelle (LM. L1)

La langue maternelle possède plusieurs appellations qui diffèrent selon le contexte, tel que : la langue première, la langue source, la langue mère, la langue native ...

C'est pourquoi ce terme s'avère parfois d'une certaine ambiguïté à causes de ses connotations

Dans un sens large, la langue maternelle signifie la langue parlée par le locuteur au quotidien avec son entourage, acquise depuis la naissance ; « *par langue maternelle on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial* » (Hneri E. Kassim-mohamed. S. op.cit)

- En Didactique, langue maternelle, signifie pour Jean Pierre Cuq, La langue avec laquelle un enfant est socialisé est souvent appelée la première langue universelle ou la première langue de la séquence d'apprentissage.. (Cuq J. P., 2003;147)

- Des didacticiens attribuent l'appellation "langue de départ" qui a pour objectif d'installer l'aspect dynamique d'appropriation, ou mieux celle de langue de référence (Sophie MOIRAND et Louis DABENE)

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

- En linguistique, la langue maternelle signifie la langue source relative essentiellement au système idiomatique initial du sujet parlant.

L'appellation "langue native" est attribuée à la langue maternelle dans certains contextes, Cela signifie la langue parlée par les natifs du pays où vit le locuteur. C'est la langue que les individus peuvent mieux assimiler et comprendre en termes d'évaluations subjectives qu'ils font de la langue qu'ils connaissent.

Il s'agit donc d'un concept polymorphe, étant donné que chaque domaine l'emploie dans sa spécificité la plus stricte. (Ibid, 147)

1.3. Langue Etrangère (LE. L2) / Langue Seconde (Le S)

Contrairement à la langue maternelle, la langue étrangère ou dans certains contextes langue seconde signifie une nouvelle langue qui n'appartient pas au pays natif du locuteur et qui est apprise après la langue maternelle

Elle peut être définie comme Une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après la maîtrise d'au moins une langue maternelle, souvent après un apprentissage scolaire. " (Hneri E. Kassim-mohamed. S. op.cit)

Pour le cas de l'Algérie, le Français est considéré comme la première langue étrangère, elle est enseignée sous le statut éducatif de première langue étrangère depuis les premiers paliers d'enseignement, au supérieur elle dévient la langue d'enseignement pour les filières scientifiques.

1.4. Dialecte

Dictionnaire "Le Robert" définit le mot dialecte comme : "*Forme régionale, nettement distincte, d'une langue* » (Robert, 1951)

Dans Larousse dictionnaire, il est défini comme « *un ensemble de parlers qui présentent des particularités communes et dont les traits caractéristiques dominants sont sensibles aux usagers* » (Dictionnaire laRousse, s.d.)

Appelé patois dans certains contextes, le dialecte, signifie plutôt « une forme régionale de la langue » (dictionnaire le Robert), géographiquement limité, en quelques sortes, la façon de communiquer dont nous avons hérité de nos grands-parents.

Les dialectes sont généralement associés à un espace géographique limité et à des contextes et des modes d'utilisation restreints. Il se caractérise par une double convergence et des traits de frontière liés à la représentation de l'identité du locuteur. (Léonard, 2012) (Dialecte Cairn.info, s.d.)

En linguistique, dialecte désigne « *une forme particulière, intermédiaire entre cette langue et patois, parlée et écrite dans une région d'étendue variable où confuse, sans le statut culturel ni le plus souvent social de cette langue* » (d'apr. Ling.1972) (DIALECTE, s.d.)

Il s'agit donc d'une forme linguistique assurant la communication et l'intercompréhension entre les locuteurs d'une même communauté.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

Et puisque la communication est l'un des besoins humains fondamentaux et que les dialectes sont le moyen d'y parvenir, certains chercheurs ont conçu des dialectes universels pour y parvenir. "L'un des premiers besoins du monde international était un dialecte universel." (G, 1936; 37)

1.5. Le bilinguisme

Dans la conception populaire, signifie parler parfaitement deux langues.

Linguistiquement parlant, Il s'agit d'un terme à champs sémantique ouvert :

D'abord, « Bilingue » est un adjectif composé du préfixe « bi » qui désigne l'existence de deux choses simultanément, et « linguisme » qui renvoie à « langue, cet adjectif qui désigne l'état d'un locuteur qui use couramment deux langues. (Larousse, s.d.)

Dans le dictionnaire français "Le Petit Robert" le terme est défini comme : « *l'utilisation de deux langues chez un individu ou dans une région* », une seconde définition dans Larousse dictionnaire : « *une situation d'individu qui parle couramment deux langues différentes, c'est la situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues* » (Dictionnaire laRousse, s.d.)

Le bilinguisme est la capacité d'un locuteur à parler deux langues différentes dans une situation de communication.

Lydie Giroux estime que comme la capacité de parler deux langues, correctes ou incorrectes, dans la même situation de communication . (Giroux L, 2016;56)

De leurs part, HAMER J.F et BLANC M, définissent le bilinguisme ainsi « état d'un individu qui se réfère à la présence simultanée de deux langues » (J.F. Hamers et M.Blanc, 1986)

En prenant le critère d'âge, les chercheurs composé le bilinguisme en trois (03) types : (slideplayer.fr Bilinguisme, 2004)

a) **Le bilinguisme d'enfance** lorsqu'un enfant acquiert le langage avant l'âge de cinq (5 ans), se compose de deux sous-types.

- **Le bilinguisme précoce simultané**, quand l'enfant apprend deux langues simultanément dès l'acquisition précoce du langage. A ce niveau, aucune langue ne domine une autre.

- **Bilinguisme précoce consécutif** Lorsqu'un enfant acquiert une langue dans la petite enfance après avoir atteint un certain niveau de compréhension et d'expression dans sa langue maternelle.

b. **Le bilinguisme d'adolescence** qui concerne la période entre 10/12 ans et 16/ 18 ans

c. **Le bilinguisme adulte** concerne l'âge adulte.

Institutionnellement parlant, pour le cas d'apprenant bilingue, D. HALL estime qu'un élève bilingue est celui qui « vit » dans deux langues, c'est-à-dire qui pratique deux langues en milieu scolaire et extrascolaire, il avance que : « *les élèves bilingues sont ceux qui vivent dans deux langues, qui ont accès à ou besoin d'utiliser plusieurs langues à la maison et à l'école. Cela ne signifie pas*

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

qu'ils ont la maîtrise parfaite des deux langues ou qu'ils sont compétents et instruits dans les deux langues » (slideplayer. 2004 Ibid)

Pour le cas du locuteur algérien, TALEB IBRAHIMI K estime que qu'il est bilingue depuis l'indépendance, depuis cette date, le bilinguisme a commencé à apparaître dans les pratiques langagières de locuteurs s'exprimant en arabe dialectal et en Français simultanément, à ce propos elle avance que Depuis 1962, le bilinguisme est institutionnalisé dans le système éducatif , dans les structures administratives et économiques de l'État, dans lesquelles les deux langues "partagent" un territoire - l'arabe est l'État la sphère de la légitimité et de la souveraineté du français, domaine de la technique et de l'économie et, d'autre part, le bilinguisme dans les réalités de la pratique algérophone, où le français n'est pas seulement dans ses différents dialectes, mais aussi dans l'usage spécifique standard de mots et finalement une partie de la capacité bilingue . (Taleb Ibrahim, 1997 : 52)

1.6. Le semilinguisme

Quant à la notion de semilinguisme Lambelin et A. Manigand, la définissent comme Une situation dans laquelle un enfant est incapable d'atteindre un niveau de langage qui correspond à sa compétence linguistique naturelle dans n'importe quelle langue. Ainsi, le terme définit les cas bilingues ayant une faible maîtrise des deux langues. (Lambelin et A. Manigand, 1988)

Ainsi, nous avons une situation bilingue où les locuteurs rencontrent des lacunes de communication dues à des déficiences linguistiques.

1.7. La diglossie

Le concept de diglossie étymologiquement grec, composé de deux parties :

Le préfixe "di" qui désigne "deux fois" et "glôssa" qui veut dire langue.

Cette notion Charles Ferguson est à l'origine de la population du concept de diglossie, (L'occitan une langue - Le concept de diglossie, s.d.) Cette notion représente un objet d'étude d'une grande importance dans les travaux de Jean Psichari, Frishman.

C'est un concept qui désigne La répartition fonctionnelle de deux variantes d'une même langue au sein d'une communauté, l'une considérée comme une variante "haute" et l'autre comme une variante "basse"

Cette conception renvoie à celle des registres de la langue.

Pour le cas des pays maghrébins francophones notamment l'Algérie, il s'agit de deux types de diglossie :

- Une diglossie entre l'arabe Classique, langue d'enseignement pratiquée uniquement dans des situations formelles, aux établissements scolaires et qui nécessite un bon nombre de compétences que seuls les enseignants de certaines matières possèdent, et l'arabe dialectal, qui est la langue de communication de tous les jours et qui est moins normées par rapport à l'arabe Classique.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

- Une diglossie qui concerne le recours tantôt à l'arabe dialectal, tantôt au Français, cette conception de diglossie se rapproche à celle de plurilinguisme.

1.8. Le plurilinguisme

Dans la conception commune, le plurilinguisme désigne fait référence à des individus recourant à plusieurs langues différentes dans des situations de communication diversifiées.

Le terme est défini dans le dictionnaire Larousse comme la coexistence de plusieurs langues dans un groupe social au premier sens et désigne l'usage de plusieurs langues par un même individu au second sens. (dialecte - Dictionnaire de français Larousse, s.d.)

Dans certains contexte le concept « multilinguisme » est utilisé comme synonyme du plurilinguisme

Selon Michèle Verdelhan-Bourgade, le plurilinguisme représente, en tant que tel un développement de la notion du bilinguisme, celle qui désigne le pouvoir d'un locuteur de parler deux langues (Larousse Définitions : dialecte - Dictionnaire de français, s.d.). Il s'agit donc d'une nouvelle dimension du bilinguisme.

Jean Pierre Cuq le définit comme : « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* », (CUQ J.P. (2003) op.cit 195, s.d.)

C'est donc l'habileté d'utiliser plusieurs langues simultanément dans des situations de communication et d'assurer une compréhension mutuelle entre interlocuteurs, en fonction de leurs besoins linguistiques.

Selon la définition Tullio DE MAURO (bilinguisme et plurilinguisme | PPT, s.d.), nous pouvons distinguer entre deux types de plurilinguisme :

- Plurilinguisme externe ou diversité exo linguistique ce type concerne les langues étrangères
- Plurilinguisme interne ou variabilité endo linguistique : ce type concerne les variations dans une même langue (parlers régionaux)

1.9. Le bi-plurilinguisme

HAMERS et Blanc ont défini la notion de bi-plurilinguisme en expliquant le phénomène qui est à l'origine de cette situation linguistique, ils le définissent comme un fait naturel qui survient lorsqu'il y a contact entre les langues et que les individus doivent communiquer dans plus d'une langue (J.F. Hamers et M.Blanc, 1986)

Selon les auteurs, Ce phénomène met en lien trois champs disciplinaires à savoir : la linguistique, la psycholinguistique et la sociologie, qui interviennent dans ce domaine aux multiples facettes de toutes ces appellations, la coexistence de plusieurs langues au contexte linguistique auquel appartient un locuteur, il s'agit bien de la capacité de ce dernier de recourir aux différentes langues en fonction de la situation de communication, Assurant l'intercompréhension.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

2. La compétence plurilingue

2.1 La compétence

Dans la vie de tous les jours, nous entendons par 'compétence' la capacité et l'aptitude à faire quelque chose.

En Didactique, Jean Pierre Cuq définit l'a définie comme Un terme qui englobe trois types de compétences cognitives et comportementales : les compétences linguistiques, les compétences en communication et les compétences socioculturelles. (Cuq J. P., 2003;48)

Il s'agit donc d'un nombre défini d'aptitudes en fonction du domaine d'étude.

2.2 La compétence plurilingue

Désigne l'ensemble des savoirs et savoir-faire qui permettent d'exploiter les ressources du répertoire multilingue et contribuent également à la construction, au développement et à la restructuration éventuelle de ce répertoire.

Dans cette première approche, la compétence multilingue se manifeste clairement comme une compétence communicative fondée sur des savoirs et des savoir-faire diversifiés. Cependant, lorsque l'on compare les compétences en communication avec les compétences multilingues, trois changements doivent être notés. . (Coste D, 2001;29-38)

La compétence de plurilinguisme est étroitement liée à la compétence de communication développée grâce aux travaux de Hymes (1984) et de Canale et Swain (1979).

Ces travaux pionniers amènent, dans le milieu des années 1990, à reconsidérer une définition de la compétence plus dynamique, prenant mieux en compte « *les compétences réelles des locuteurs qui grandissent et vivent au contact de plusieurs langues* ». Dans une étude préparatoire effectuée pour le Conseil de l'Europe, une nouvelle définition de la compétence est proposée (Coste D. Moore D. & G. Zarate, (1997/1999)). Celle-ci est reprise dans le chapitre 6 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) (pluri-interculturelle, 2018 - 2021)

2.3 L'éducation au plurilinguisme

Politiquement parlant, la formation multilingue doit être fondée sur l'éthique et le respect de la diversité linguistique et culturelle et de l'inclusion sociale, ceci a été cité dans le conseil de l'Europe ainsi : « *l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie* » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 4).

Sur le plan éducatif, l'éducation au plurilinguisme englobe des politiques de pratiques

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

éducatives différentes qui incluent l'usage de plusieurs langues comme moyen d'enseignement et d'apprentissage, et /ou leur apprentissage comme objet, de façon simultanée (Candelier et Castellotti, 2013).

On parle alors *d'approches plurielles* (Candelier, 2007), selon l'auteur, ces approches se traduisent en termes d'activités pédagogiques et se déploient à travers quatre grands types d'intégration de la pluralité linguistique dans l'éducation :

A. Dispositif d'enseignement intégré, appelé aussi convergeant : c'est l'inclusion de la langue première de l'apprenant dans les apprentissages fondamentaux afin de conduire l'apprenant de façon progressive à l'usage d'une langue de scolarisation et de lui faciliter l'apprentissage ultérieurs d'autres langues.

B. Activités d'éveil aux langues, basée sur la sensibilisation de l'apprenant dès son jeune âge à la diversité linguistique et sociolinguistique du monde humain et social, dans le but de développer une ouverture d'esprit qui permettra à l'apprenant d'accepter cette diversité et lui facilitera ainsi l'apprentissage de toute variété linguistique.

C. L'éveil au langage : Ce concept est défini par JP. Cuq comme l'apprentissage d'une langue étrangère comme "une approche qui expose les élèves à une variété de langues, les encourage à s'ouvrir aux langues et à ceux qui les parlent, et développe ou renforce les stratégies de transition entre les langues". Préparé pour Cette approche s'inscrit dans une perspective didactique intégrée basée sur le découpage des disciplines. (CUQ J.P. (2003) op.cit 92, s.d.)

D. Didactique de l'intercompréhension entre les langues voisines, il s'agit de développer des habiletés qui permettent l'usage croisé dans diverses situations, que ce soit un travail des études. à travers l'analyse des phénomènes d'intercompréhension spontanée entre des locuteurs s'exprimant dans des langues différentes.

E. L'éducation au relations interculturelles, il s'agit de préparer les sujets parlant à la diversité des schèmes mobilisés pour produire et interpréter les comportements sociaux, linguistiques, discussifs ainsi que de développer des habiletés de compréhension, une adaptation et une éventuelle remédiation face à des interprétations divergentes (Approches plurielles didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, 2008)

Apprendre une langue maternelle, Apprendre une langue étrangère : différence(s)

De point de vue de la psychologie cognitive, la langue maternelle et les langues étrangères ne s'acquièrent pas de la même manière :

L'acquisition de la LM s'effectue au même temps que l'acquisition du langage, elle implique

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

le locuteur dans sa totalité, cependant, celle de là s'effectue selon mécanisme qui va d'un système de signes que maîtrise le sujet parlant, acquis dans l'entourage familial dès la naissance, à un autre système complètement nouveau.

Ainsi, l'acquisition d'une LM s'avère en liaison avec trois facteurs primordiaux, à savoir : la structuration de la perception, la conceptualisation et le développement de la conscience.

Tandis que l'acquisition d'une LE s'avère lente et tardive par rapport à celle d'une LM, dans la mesure où Elle implique un changement dans la relation entre langage et savoir, créant une rupture dans cette relation.

On peut donc comprendre qu'apprendre une autre langue étrangère a bien plus de sens que d'utiliser le répertoire d'une nouvelle langue, et revient plutôt à questionner les conceptions du monde, le rapport entre les valeurs et les formes. Linguistique.

Ce sont différentes méthodes d'enseignement qui permettent aux apprenants de se familiariser avec le système de langue seconde.

➤ **L'organisation cognitive chez un bilingue/ plurilingue**

Plusieurs recherches en neurosciences ont travaillé la notion du développement bilingue, en vue de décrire le fonctionnement et le développement cognitive de sujet bilingue.

Ronjat (1913) est parmi les premiers chercheurs qui ont fait une description détaillée, en se basant sur les distinctions faites par Weinreich et Ervin et Osgood (1953/1954) entre trois types de systèmes : composé, coordonné, et subordonné (Ervin S. M. & Osgood C. E., 1954)

Les chercheurs se sont intéressés à l'organisation cognitive du système bilingue, depuis la description détaillée qu'a fait Ronjat (1913) du développement bilingue allemand français de son fils.

La majorité des psychologues se sont basées sur les distinctions faites par Weinreich (1953) et Ervin et Osgood (1954) entre **le système composé** et **coordonné**.

Quelque temps après, le chercheur Weinreich a rajouté une notion tierce , celle du **système subordonné**.

Notons qu'à ce niveau, dans un système bilingue composé, les unités de sens (ou signifiants) sont combinées avec les unités d'expression (ou signifiants) de chacune des langues bilingues. H. Avoir deux signifiants veulent dire la même chose

Cette conception de bilinguisme dit composé caractérise la situation des enfants qui grandissent dans un milieu où les deux langues sont parlées indifféremment par les mêmes personnes, dans le même contexte.

Selon Ervin et Osgood, ce système unique augmentera la probabilité d'interférence entre les deux langues et prendra en compte la phonologie, la syntaxe et le vocabulaire. Selon eux, si le système bilingue était coordonné, il n'y aurait pas une telle contagion entre les fonctions des deux langues.

La raison, dit-il, est que dans ce système, chaque unité sémantique de la langue est combinée

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

avec une unité phraséologique de la même langue ” (Ibid)

Les systèmes bilingues coordonnés concernent la situation des enfants apprenant deux langues dans des contextes différents dans des situations de difficulté de correspondance inter linguistique. La séparation des systèmes sémantiques d'une langue facilite donc le maintien des fonctions séparées des différents systèmes linguistiques. (Ervin & Osgood, 1954).

Quant au **système subordonné** : Il caractérise les individus par un ensemble d'unités sémantiques construites à partir de la L1 et de deux modes d'expression. L'un correspond à L1 et l'autre à un terme plus ou moins équivalent en L2. Dans ce système, les bilingues traitent les mots de la L2 à travers les mots de la L1.

Le système subordonné a été associé à une compétence verbale inférieure (El Euch S, 2010; 41-50)

Selon Ervin & Osgood, Les systèmes bilingues collaboratifs sont introduits lorsqu'un enfant apprend deux langues dans des contextes différents dans des situations où la correspondance linguistique est difficile. La séparation des systèmes sémantiques d'une langue facilite donc le maintien des fonctions séparées des différents systèmes linguistiques.

Alors que **le système subordonné**, a été associé à un haut niveau de compétence langagière (voir, par exemple, Kroll & Tokowicz, 2001 ; Woutersen, 1997).

Selon Hamers (2004) et Hamers et Blanc, Le bilinguisme complexe n'existe que lorsque les deux langues ont des historiques d'acquisition similaires. Ce n'est pas le cas lorsque la L2 est apprise après l'enfance. Hamers et Blanc postulent donc un chevauchement entre les dimensions des coordonnées composites et l'âge d'activité. En effet, les études citées par Hamers et Blanc trouvent une organisation coordonnée chez les bilingues séquentiels et une organisation souvent complexe chez les bilingues simultanés.

Pour l'organisation cognitive des personnes multilingues, les chercheurs se sont inspirés de diverses études et des types de bilinguisme identifiés par Hamers et Blanc (1995, 2000) en termes de relation entre le langage et la pensée.

En premier lieu, il convient de noter que le plurilinguisme des enfants est aggravé lorsque toutes les langues sont acquises simultanément pendant l'enfance dans un environnement où toutes les langues sont parlées alternativement par les mêmes personnes dans le même contexte.

Cette possibilité repose sur le concept holistique de multi-compétences proposé par Cook (1992), selon lequel la compétence linguistique dans différentes langues, y compris les compétences lexicales, est un système de compétences monolingues formant un système unifié différent. Selon ce principe, les langues des locuteurs multilingues sont interconnectées et intégrées dans un seul système unique dans lequel différentes langues interagissent.

De leur part, Franceschini, Zappatore et Nitsch (2003) citent plusieurs études d'imagerie

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

cérébrale qui soutiennent cette hypothèse en termes de traitement lexico-sémantique. En effet, le traitement des aspects lexico-sémantiques de toutes les langues connues des multilingues, contrairement à la représentation des savoirs syntaxiques, est localisé aux mêmes régions cérébrales quel que soit l'âge ou le niveau d'acquisition. Cela suggère que les opérations lexicales associées aux différentes langues d'usage multilingue sont interdépendantes.

Dans le même champ de réflexion, Dijkstra (2003) Dijkstra (2003) se place dans le cadre d'un système d'organisation cognitive complexe (ou holistique) et propose un modèle d'activation interactive dans lequel l'activation parallèle se produit au-dessus d'un certain niveau de capacité bas. Une collection de mots appartenant à différentes langues connues de l'homme.

La sélection des mots se fait en fonction du contexte linguistique fourni, les mots indésirables sont donc désactivés. Dijkstra a formulé un modèle d'activation interactif dans une perspective holistique. Cependant, son modèle ne fournit pas la preuve d'un système sémantique multilingue intégré. En effet, même si des activations parallèles se produisent lors de l'utilisation contextualisée de la langue, cela peut s'expliquer par des connexions entre différents termes lexicaux de la langue. (Singleton2003) (Magnat E. & Dahm R, 2016)

➤ **Le paysage linguistique algérien**

5. « Des » langues en Algérie

Le contexte linguistique algérien, est jugé plurilingue par plusieurs chercheurs en linguistique et en sociolinguistique, plusieurs facteurs, différents, ont joué un rôle primordial dans cet enrichissement.

La sociolinguiste TALEBI Ibrahimy Khaoula a pu décrire le contexte linguistique algérien en tenant compte de tous les facteurs qui ont permis de faire de l'Algérie un bain linguistique extrêmement riche, : facteurs géographiques, facteurs politiques (présences coloniales) et facteurs linguistiques.

Elle estime que la succession de colonisation de peuples différents qui ont traversé l'Algérie un jour, a fait de l'Algérie Un carrefour de civilisations et un lieu de brassage sociolinguistique reconnaissable dans les réalités des pratiques linguistiques actuelles (Ibrahimy, K. T. (1995 ;57-71.)

Elle le définit comme *produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord.* » (L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, s.d.)

Dans le même contexte , l'auteure avance que le plurilinguisme de la société algérienne s'organise autour de trois sphères, à savoir : « *La sphère arabophone, berbérophone, La sphère des langues étrangères*» (Taleb Ibrahimy K, 2006; 207-218)

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

Dans un sens plus précis, cette classification désigne ce que les sociolinguistes ont appelé le « registre » de la langue ou de la diversité linguistique. Ceux-ci varient en fonction des différences géographiques et vont des « registres les plus standardisés aux moins standardisés ». Et elle soutient que le monde arabophone constitue une sorte de carte linguistique de tout le monde arabe et de l'Algérie, avec des variantes plus ou moins standardisées de la langue qui diffèrent selon l'étendue géographique et affectent les arabophones. Configuré. L'arabe est différent, confirme-t-elle dans le passage suivant. : « La *sphère arabophone* désigne le registre « le plus étendu par le nombre de locuteurs, en Algérie ainsi que dans le monde arabe (...) l'arabe fusha ou classique, l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones, ensuite ce que nous appelons le « dialecte des cultivés. » (Taleb Ibrahim K, Ibid.)

Une telle diversité dialectale en Algérie présente un exemple de paysage linguistique riche, un répertoire diversifié pour les locuteurs. Du fait de la grande superficie de l'Algérie, il est possible de distinguer des dialectes propres à chaque région d'Algérie, ce que confirme TALEB IBRAHIMI K en avançant que *cette* répartition permet en Algérie de distinguer les dialectes ruraux des urbains (surtout les dialectes d'Alger, de Constantine, de Jijel, de Nedroma et de Tlemcen) et d'observer l'émergence de quatre grandes régions dialectales. Est autour de Constantine, Alger et son arrière-pays, puis Orania, la partie méridionale de l'Atlas saharien à la frontière du Hoggar, présente une grande diversité dialectale d'est en ouest. »

Quant à « La sphère berbérophone » l s'agit de parler l'amazigh, langue maternelle d'une communauté particulière, un dialecte remontant à une variante de l'ancienne langue maghrébine.

Ces dialectes sont communs à certains groupes. La compréhension mutuelle entre des personnes qui n'appartiennent pas à la même communauté est difficile ou impossible.

Selon l'auteur, le domaine des langues étrangères fait référence au parcours historique du colonialisme en Afrique du Nord, de la présence de l'Empire ottoman à la présence de la France, qui a établi des politiques francophones en Afrique du Nord, notamment en Algérie.

5.1 Deux langues officielles et des dialectes en Algérie

Dans son ouvrage, G. Grand guillaume (1983) résume la situation des langues existant en Algérie ainsi : Trois langues sont utilisées : l'arabe, le français et la langue maternelle. Les deux premières sont langue de culture et statut littéraire. Le français est également pratiqué comme langue parlée. Leur langue maternelle est toujours l'arabe ou un dialecte berbère." (Benamar, 2014)

De sa part, Rabah Sebaa, en décrivant le paysage linguistique algérien, il l'a attribué l'appellation de « quadrilinguïté sociale », pour lui, il s'agit bien d'une coexistence de langues et de parlers sous de différents statuts à savoir: l' arabe conventionnel, français, arabe algérien et tamazight à ce propos, il déclare que : La langue algérienne amazighe ou berbère est elle-même composée d'un ensemble de dialectes et de langues régionales et est donc minoritaire par

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

rapport aux trois langues principales de l'Algérie, algérienne, algérienne et coutumière. Il faut rappeler qu'il existe " arabe » et français. Ces langues régionales et minoritaires utilisent principalement le kabyle, le chawi, le Mzab, le targui, et des formes plus ou moins modifiées, ou s'adaptent plus ou moins, comme le tachelhit, à diverses régions d'Algérie. (Rabeh Sebaa, 2022)

Politiquement parlant, il s'agit d'un pays arabo-musulman, francophone là où coexistent deux langues nationales officielles, à savoir la langue arabe (depuis la constitution de 1963) et l'amazighe, qui a gagné son statut de 2^{ème} langue nationale officielle suite à la déclaration de l'ex président Abdelaziz Bouteflika le 12 Janvier 2016.

Et des parles régionaux tel que le chaoui (Aurès), le targui (au Sahara, Sud algérien), l'amazigh (la Kabylie).

Pour le cas de la langue française elle s'y est installée depuis la sphère coloniale, omniprésente dans le quotidien des locuteurs algériens, d'une manière ou d'une autre, occupant un espace de grande importance, parallèlement à d'autres variétés linguistiques.

5.2Le berbère

Les travaux et recherches en histoire, montrent que l'Algérie fut peuplée par les berbères les tous premiers rangs de son histoire, leur langue était le berbère ; selon TALEB Ibrahim Khaoula les variétés ou les parlers du Tamazight constituent la base la plus ancienne des parlers des locuteurs maghrébins, il s'agit alors d'une langue qui représente l'identité maghrébine, algérienne.

De leur part, CHAKER et CAMP, dans leurs travaux sur "les langues natives" prouvent que les algériens sont des berbérophones arabisés à des dates anciennes.

Cependant, cette langue occupe une place moins prestigieuse à nos jours, car elle est pratiquée par une minorité, malgré son officialisation récente, son introduction aux médias, à la télévision, son enseignement dans certaines écoles du pays, elle s'avère toujours minoritaire, et pour certains chercheurs marginalisée, à ce propos FARHOUH Yasmina avance que cette marginalisation est due à son caractère oral, c'est à dire qu'il s'agit d'un héritage oral propre à une minorité, de sa part Rabah SEBAA, avance qu'il s'agit bien d'une "semi-officialisation" du moment que cette langue est géographiquement limitée à cause son nombre de locuteurs restreint.

Ceci dit, il existe des formes de parlers différents du Tamazight propres à des groupes différents, qui sont berbères de souche, mais qui s'expriment différemment :

5.3Le Kabyle

Parlé précisément dans le Nord du pays, région de grande Kabylie compose de la ville de Bejaïa, Tizi-Ouzou, Bouira et une partie de la ville de Sétif.

5.4Le Chaoui

Appelé aussi Chaouia

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

C'est le parler des "Chaouia" qui sont les autochtones des Aurès, parlé dans la ville de Batna, Khenchla, Oum El-Bouagui.

5.5 Le Targui

C'est le parler des Touareg, les autochtones du Sahara du Sud algérien.

5.6 Le M'zab

C'est le parler des Mozabites, les autochtones du Nord du Sahara, au Sud algérien, plus précisément, la ville de Ghardaïa.

Il est à signaler à ce niveau que cette variété hétérogène de parlers régionaux constitue un vrai décalage d'intercompréhension entre les locuteurs de ces régions.

5.7 L'arabe institutionnel (l'arabe littéral, l'arabe Classique)

Appelé aussi FUSHA, ou l'arabe Classique. C'est la première langue nationale officielle en Algérie, la langue d'en d'enseignement depuis le premier pallier.

Cependant, cette langue, par sa forme normée, elle est socialement minorée, par rapport à la deuxième forme de langue arabe existant en Algérie, qui est l'arabe dialectal.

➤ La politique d'arabisation

Pendant la présence du colonisateur français, la langue des algériens fut la langue française, l'arabe Classique à cette période, qui est normalement la langue officielle en Algérie, occupait une place moins prestigieuse, à cause de la domination du despotisme.

Après l'indépendance, en 1962, le Français était substitué par l'Arabe Classique, institutionnel communauté linguistique a été soumise à une nouvelle politique dite la politique d'arabisation : il s'agit d'une politique qui vise à généraliser la langue arabe dans tous les secteurs, visant à protéger l'identité : l'arabe c'est la langue du Coran, la langue qui symbolise l'identité du peuple algérien, arabo-musulman, dans le but d'unir le caractère culturel, linguistique et idéologique des algériens. Et d'autre part pour effacer toute trace du colonisateur qui cherchait à transgresser l'identité et la culture des algériens.

❖ L'article 1 stipule : *“ les administrations publiques, les institutions (...) sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique ”.*

À cette période, il s'est avéré que la seule issue pour instaurer et généraliser l'Arabe était la politique d'arabisation de l'école, pour cela, l'enseignement a été arabisé depuis le pallier primaire jusqu'au supérieur.

Cependant, cette contrainte de l'arabe classique reposait sur les inconvénients d'autres langues qui y étaient présentes, comme l'arabe dialectal et ses variantes

Cette pratique a été jugée discriminatoire par les sociolinguistes, et Mostefaoui Radman l'a

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

admis, la qualifiant de "discrimination linguistique".

L'Arabe Classique institutionnel a bénéficié de statut national officiel, et devenue la langue d'enseignement. Mais cette langue n'est pratiquée que par les élites dont l'usage oral est moins récurrent : on parle cette langue dans des situations formelles tel que dans les médias, les prêches religieux, etc.

En revanche, cette politique d'arabisation a montré des limites pour des raisons historiques, idéologiques culturels et même ethnologiques : le peuple algérien connu par la diversité ethnologique, et culturel s'est retrouvé face à une politique d'unilinguisme qui avait tendance à transgresser ses composantes ethnologiques et historiques, ces algériens qui sont des locuteurs qui réalisent des échanges communicationnels au quotidien soit en berbère, soit en Français, langue héritée du colonisateurs, ces langues qui assurent l'intercompréhension.

À ce propos HARBI Sonia avance que *“l'Arabe littéraire, 'existe pas en dehors des situations formelles lors de la communication quotidienne. Au sein de la société algérienne pour les locuteurs, il apparaît comme une langue étrangère ou une langue bizarre. Pour eux il n'est qu'un critère d'appartenance idéologique”*

6. L'arabe dialectal algérien (ADA)

Appelé aussi l'arabe algérien défini par CHACHOU comme Aspects sociolinguistiques qui caractérisent la vraie sociolinguistique (Chahou : 2013, 24)

C'est le parler du quotidien des algériens, forme moins normée de la langue arabe qui ne possède pas un statut officiel, et pourtant elle constitue la langue de socialisation de la quasi-totalité des algériens.

Bien que la langue varie d'une région à l'autre, elle est considérée comme une langue moyenne pratiquée dans toutes les situations de communication et utilisée dans les situations spontanées et informelles de la vie.

6.1 Le parler du locuteur algérien d'aujourd'hui

Les sociolinguistes estiment que les locuteurs algériens développent en réalité une langue hybride qui se nourrit d'un mélange de langues (Bahloul, 2009 ;247)

6.2 L'arabe dialectal algérien « créole » ?

En didactique, “créole” signifie les langues qui ont surgi au centre de la colonisation européenne aux XVIIe et XVIIIe siècles étaient des langues créoles basées sur le français, l'anglais, le portugais, etc. ” (CUQ J.P. (2003) op.cit.)

Dans l'un de ses ouvrages, la psycholinguiste Malika Greffou, attribue l'appellation ‘forme

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

créole' à l'arabe dialectal, c'est une combinaison de la langue officielle de l'Algérie, l'arabe classique et le français, que l'écrivain Kateb Yassin a appelé "le butin de la guerre". A cette liste s'ajoute le berbère, la langue récemment reconnue nationalement du peuple kabyle.

La chercheuse qu'elle décida de retirer sa fille de la crèche le jour où une institutrice lui fit parvenir le message suivant : « Convoquinak bah norganizew wa nepprogrammew elniversare taa bentek. » En déchiffrant cela, cela a tendance à signifier "Je vous ai appelé pour organiser et planifier l'anniversaire de votre fille"

Le passage est composé de se compose de phrases dans lesquelles des mots français sont conjugués en arabe, mais auraient été risibles s'ils étaient écrits par quelqu'un sans éducation formelle, écrite par une enseignante, elle illustre l'état d'« analphabètes bilingues». (Kh. TALEB IBRAHIMI (1995) Op.cit: 39, s.d.)Dont le pays sera rempli.

La notion d'analphabète bilingue représente le locuteur algérien d'aujourd'hui, ça désigne le statut d'un locuteur qui parle deux langues en un seul dialecte, mais qu'il ne les maîtrise pas assez.

6.3 Le Français

“Butin de guerre” fameuse expression du grand écrivain algérien d'expression français KATEB Yacine, qualification du Français, pour lui, cette langue est un héritage colonial.

Le Français est omniprésent au quotidien des algériens, depuis l'existence coloniale française sur notre territoire.

À ce propos Khaoula TALEB IBRAHIMI avance que Le français, langue imposée de sang et de feu au peuple algérien, a été utilisé par les puissances coloniales pour parfaire leur influence sur les nations conquises et pour accélérer leurs plans de destruction territoriale, de dépersonnalisation et d'acculturation. Fête des mères" France (Ibrahimi, 1995, p. 240)

Cependant, dès La polémique éclate dès qu'est abordée la question de savoir quel est le statut du français en Algérie ?

Les réponses à cette question sont souvent controversées.

Sociologiquement parlant, il s'agit d'une langue fréquemment utilisé au quotidien du locuteur algérien, parallèlement à l'arabe dialectal, des statistiques qui ont été faite l'an 2000 ont montré que la majorité des algériens s'expriment en langue française.

À ce propos Khaoula TALEB IBRAHIMI ajoute que la langue est devenue presque exclusive dans l'administration, l'enseignement et la présentation, et a été privilégiée pour l'apprentissage par une grande partie de la population algérienne, tout en étant considérée en même temps comme une 'entreprise évangélique, école coloniale rejetée » (Ibrahimi, Ibid.)

Au fil du temps, l'usage fréquent du Français parallèlement à l'arabe dialectal a influencé la langue française et a donné naissance à une nouvelle forme appelé “Français arabisé “ là où le locuteur a tendance à inventer de nouveaux mots par rapport au besoin langagier, ce qu'on appelle “ le

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

néologisme” : il s’agit de mots Français influence par la prononciation de l’arabe.

6.4 L’anglais

L’état algérien a attribué le statut officiel de 2^{ème} langue étrangère pour cette langue, enseignée de puis la première année Moyenne (collège) jusqu’au secondaire, mais cette langue était secondaire par rapport au FLE, dans la société algérienne.

Aujourd'hui, l'anglais est omniprésent dans le monde, devenant la langue véhiculaire de la technologie, de la science et des affaires, donnant accès à la connaissance et à la culture universelle.

Nous assistons à une sorte de changement d’intérêts au sein des étudiants : on s’oriente vers une politique de remplacement du Français par l’Anglais, à l’exemple des pays développées, qui adoptent l’anglais comme langue de communication, commerce, enseignement. “ Dans un sondage effectué par le site 1.2.3. viva l’Algérie, à la question « Etes-vous pour remplacer le français par l’anglais dans le système éducatif algérien ? » sur 43 194 votants, 38 699 soit 89,60 % ont voté oui, 3 167 soit 7,32% ont voté non et 1 328 soit 3,08% ont voté « je ne sais pas ». Les organisateurs du sondage passent à l’étape suivante. Ils demandent aux parents d’élèves et aux enseignants d’organiser une table ronde et de présenter leurs conclusions à la ministre de l’éducation nationale.” (Queffelec, 2002 ; 21)

Ce type de sondages, notamment sur les réseaux sociaux a pu avoir un écho positif auprès des institutions : l’état algérien a décidé officiellement d’introduire l’Anglais au cycle primaire depuis la 3^{ème} année de ce pallier.

Les préparatifs ont réellement commencé afin de réussir l’année scolaire :

“L’Office national des publications scolaires (ONPS), de son côté, aurait commencé l’impression des manuels scolaires destinés aux élèves de 3^e AP en vue de les distribuer aux établissements scolaires avant le 10 septembre. Quant aux enseignants, un plan de recrutement des enseignants d’anglais a été lancé depuis une semaine”(ibid.)

Pour l’encadrement pédagogique, et dans le but de recruter des enseignants spécialisé, l’état a planifié une campagne de recrutement » *Les différentes directions de l’Éducation à travers le pays ont lancé, dès début août, une vaste campagne de recrutement visant à dénicher des enseignants de l’anglais pour les quelque 20 000 écoles primaires. Il suffit d’une licence de langue anglaise ou de traduction pour déposer son dossier. L’objectif est de recruter, d’ici à septembre, entre 7 000 et 8 000 enseignants.* » (Adlène M, 2022)

Cependant, une telle décision, nécessite une véritable planification avec des principes qui en conditionnent l’approche didactique est les objectifs à atteindre : il s’agit de sensibiliser à l’apprentissage de l’anglais et à l’enseignement proprement dit de cette dernière, en prenant en compte, les approches, les techniques ...

Pour cette raison certains pédagogue, journalistes et chercheurs estiment qu’il s’agit plutôt d’

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

une course contre le temps qui court vite et ce n'est pas vraiment facile de tout préparer en cette période courte : *"Entre recrutement des enseignants qualifiés, préparation des manuels et aménagement du programme, c'est une véritable course contre la montre qui est engagée."* (Education : 1 million de manuels d'anglais pour les élèves du primaire - L'Algérie Aujourd'hui, s.d.)

Pour d'autre c'est carrément une : La course contre la montre a commencé en Algérie pour respecter le décret présidentiel visant à introduire l'anglais dans les écoles primaires à partir de la rentrée prochaine. Le président Abdelmadjid Tebboune a déclaré dans son dernier entretien avec les médias : "C'est toujours une langue internationale", a-t-il justifié son choix. (Algérie quand l'anglais sème la zizanie à l'école, s.d.)

Cette nouvelle politique linguistique a des attentes sur tous les plans : linguistique, culturel, économique, socio-politique, nous attendons qu'elle voie le jour en termes d'application.

Cependant, la déclaration du ministre Bouzid Tayeb de juillet 2019 indiquait que les Français ne mène nulle part et envisageaient d'établir un mécanisme pour intégrer l'utilisation de l'anglais dans les universités et la recherche scientifique. Il a appelé les universités algériennes à n'utiliser que l'arabe et l'anglais dans les en-têtes des documents officiels et de la correspondance administrative.

S'agit-il d'une guerre linguistique qui se relance en Algérie ?

6.5 Langues en lute ?

Dourari Abderrezak, estime qu'il s'agit bien d'une lutes entre toutes ces langues qui coexistent dans un même contexte, dans le but de décortiquer cette situation linguistique en Algérie avance qu'elle se manifeste socialement sous la forme de luttés silencieuses et parfois très bruyantes entre arabisants et francophones à tous les niveaux de la hiérarchie sociale et administrative. Sous couvert de guerre des langues, les élites luttent pour sécuriser ou améliorer leur statut administratif et leur contrôle du pouvoir. [...] La langue n'est plus reconnue comme un moyen de communication remplissant entre autres une fonction sociale précise. C'est devenu la norme d'attribution idéologique (Dourari, 2004, p. 10)

Ceci dit, les langues en Algérie sont en concurrence qui est due à des facteurs politiques idéologiques culturel et linguistiques : le locuteur algérien a tendance à pratiquer plusieurs langues à la fois :

- L'arabe institutionnel occupe une place importante en tant que langue d'enseignement, mais n'est pratiquée que dans un cadre formel

L'arabe dialectal qui est un mélange entre des variations différentes est la langue communicationnelle au quotidien

- Le Français est omniprésent dans les échanges au quotidien

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

- L'Anglais est en quelque sorte le biais d'accès à la mondialisation, à la culture universelle, aux sciences. L'Université algérienne, influencée par l'expansion de l'anglais dans le monde, s'oriente aujourd'hui vers une nouvelle perspective de remplacement du français par L'anglais.

6.6 Une nouvelle planification linguistique en Algérie ?

Dourari avance que "les langues étrangères sont d'une nécessité impérieuse pour le développement économique et scientifique du pays"

Cependant, et vis-à-vis des changements auxquels nous assistons, certains chercheurs estiment que la planification linguistique n'a pas pu avoir les attentes prévues, et avec le nouveau statut de l'anglais dans un pays francophone, l'Algérie se trouve face à une nouvelle planification : Les programmes linguistiques mis en place en Algérie n'ont pas encore eu l'effet escompté (Arezki 2010). Dans l'impossibilité d'y parvenir, les Algériens continuent d'utiliser la langue française populaire (arabe algérien et berbère) dans la vie de tous les jours. (Taleb Ibrahim, 2006)

II. Le contact des langues

C'est un phénomène linguistique qui provoque le bilinguisme ou le plurilinguisme :

Dans un sens premier, il s'agit d'un résultat de situation de communicationnel où un locuteur fait appel à deux langues dans une même situation de communication

Donc, on peut dire qu'il n'existe pas une langue qui n'a pas subi des changements dus à ce contact avec une autre langue.

À cet égard, Schuchardt affirme qu'en 1884, deux principes étaient largement repris dans la linguistique de contact. D'une part, il n'y a pas de langues sans mélange et, d'autre part, le contact linguistique est l'un des facteurs essentiels du développement du langage. " (Contacts de langues | Cairn.info, s.d.)

Il s'agit d'une notion qui signifie toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues, d'après Moreau, cette attitude Cette attitude influence le comportement verbal d'un individu (Moreau, 1997).

Selon Weinreich, le concept de contact linguistique est au cœur du changement et de la variabilité linguistiques diachroniques et synchroniques, et non seulement il fait partie d'un espace dans lequel l'immigration change de frontières, mais aussi Il change également en raison de l'ouverture et de la fermeture économiques, culturelles ou culturelles. Projets politiques (colonisation). dominance culturelle externe, etc.) pour rendre compte des relations et des interférences entre langues et même entre variétés d'une même langue.. (Contact de langues : situations. représentations. réalisations, s.d.)

S'ajoute à ses définitions, celle de Dubois, qui ajoute qu'il y a un autre type de contact des langues, quand un individu se déplace dans un autre pays, quelques soient les raisons, en s'installant,

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

dans un pays qui n'est pas le sien il s'exprimera dans une langue qui n'est pas la sienne, la coexistence de deux langues, dans certains cas, des problèmes surviennent qui peuvent être résolus en utilisant l'une des deux langues de manière interchangeable ou alternativement, alternativement ou exclusivement, et en supprimant ou en fusionnant l'autre. H. "Introduction au langage des fonctions qui lui sont liées". Autres ([Dubois et al. 1994]).

En d'autres termes, on peut comprendre qu'il s'agit d'un phénomène concret basé à la fois sur des facteurs diachroniques et synchroniques qui influencent le comportement verbal des locuteurs qui parlent deux langues dans la même situation de communication.

2.1 Le contact des langues à l'ère de mondialisation

Historiquement parlant, les facteurs de colonisations différentes et parfois récurrents sur un même territoire), politiques, sociopolitiques, culturels, sont à l'origine de contact des langues.

Ces facteurs qui favorisent le métissage linguistique pendant l'usage.

La recherche sur le contexte montre qu'il existe aujourd'hui trois tendances majeures dans le domaine du contact linguistique que sont :

- Un courant structuraliste générativiste : Courants majoritairement structuralistes/génératifs : Son ambition est l'universalisme
- Un courant interactionnel : Se concentre sur l'étude du discours en interaction
- Courant sociopolitique Il démonte les fondements idéologiques de la linguistique occidentale tout en adoptant une approche critique visant à articuler le phénomène du contact linguistique et la question du changement social dans le processus de mondialisation. (Sociolinguistique des contacts de langues. Un domaine en plein essor, s.d.)

D'autre part, Weinreich a précisé trois possibilités pour le contact des langues. (Ibid.)

Selon lui, Si on considère deux langues : L1 et L2, les possibilités de contact peuvent être :

- L1 abandonnée au profit de L2 : on est face alors à un 'strift'
- L'usage alterné des deux langues L1 et L2 simultanément : ce qu'on appelle 'switch' ou 'code switching'
- L'amalgame entre L1 et L2.

En d'autres termes, le passage d'une langue à l'autre n'est pas fluide dans ces différentes situations.

2.2 Causes de contact des langues (sociolinguistique, studocu.com)

Depuis l'histoire des colonisations jusqu'à l'ère actuelle de mondialisation, les langues entrent en contact.

Sur ce, les recherches en linguistique, sociolinguistique se penchent vers une perspective méthodologique.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

à ce propos, Nicolai avance que ces dernières années, les recherches sur le contact linguistique se sont multipliées à partir de nouvelles perspectives méthodologiques et épistémologiques, fondées sur la prise en compte de la variabilité et de la consolidation des faits linguistiques dans la réalité matérielle. (Nicolai, 2007).

Plusieurs facteurs favorisent le contact des langues, notons :

b. Facteur géographique : la proximité de deux variétés linguistiques engendre un contact entre les deux, chacune d'elles ajoute à son répertoire de nouveaux mots.

c. Facteur économique, culturel, politique une langue qui possède une puissance économique, politique ou culturel et qui véhicule dans le monde entier va certainement influencer les autres langues, à l'exemple de l'anglais nos jours.

d. Facteur lexicale ça signifie la notion du besoin, c'est à dire combler le besoin lexical en cherchant le mot qui manque dans une autre variété en prenant le mot tel qu'il est ou parfois même l'adapter phonétiquement.

Le contact des langues en Algérie : Ce métissage linguistique s'avère dominant dans les pays francophones à l'exemple de l'Algérie : le locuteur algérien aujourd'hui dispose d'un répertoire linguistique à base diversifiée : l'arabe (avec ses deux formes : Classique est dialectal), le berbère, le Français. À ses langues s'ajoute l'Anglais récemment changé de statut pour des raisons sociopolitique et sociologue et culturelles.

2.3 Formes de contact des langues

Le contact de langues et se manifeste au niveau expressif, sous forme de phénomènes linguistiques différents, à savoir : l'alternance codique, l'emprunt linguistique, la traduction, l'interférence linguistique.

a. L'alternance codique : le fait d'alterner des codes signifie passage dynamique d'une langue à une autre ; ce phénomène est lié aux situations de communication de locuteurs bilingues et ou plurilingues.

b. L'interférence linguistique :

Dans son ouvrage "*languages in Contact*," Uriel Weinreich définissait l'interférence comme suit : "*le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structures de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.)*" (Uriel Weinreich,1953)

De sa part, Mackey définit ce phénomène comme suit : "L'interférence est l'utilisation

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

d'éléments appartenant à une langue en la parlant ou en l'écrivant.» (Mackey (1976) In Al-Hajebi A, 2019)

C'est-à-dire l'influence exercée sur une langue par une autre langue dans une même conversation, et une même situation de communication.

Il s'agit donc d'un phénomène linguistique par contact avec la langue. Cela fait référence à des caractéristiques linguistiques et présente certaines caractéristiques.

III. L'interférence linguistique dans l'apprentissage des langues

Pour un sujet bilingue, voire, plurilingue, l'interférence ne tant que phénomène linguistique s'avère nécessaire dans son parcours d'apprentissage, en effet, toute situation de contact implique un passage d'une langue à une autre, notamment pour les locuteurs disposant d'un répertoire multilingue.

A ce propos, Dominique Montagne Maceart affirme : « Par analogie avec Gumpertz (Gumpertz, 1971) basé sur la notion de répertoire linguistique, Castellotti et Moore (Castellotti et Moore (2005)) montrent que chaque locuteur dispose de multiples ressources qu'il a combinées pour construire un répertoire linguistique.

3.1 L'interférence est une erreur ?

D'un point de vue linguistique, l'interférence est définie comme la coïncidence de l'usage bilingue due au contact entre les langues. Mackey (1976) définit ce phénomène très simplement. "L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue en parlant ou en écrivant dans une autre langue. (Mackey 1976 Ibid.)

La linguistique contrastive suppose initialement que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes défis que l'apprentissage d'une langue maternelle (L1). (Debyser F, 1970; 31-61.)

Il s'agit donc d'un passage d'ordre négatif, à ce propos LOTT avance que les interférences liées au transfert négatif sont des "erreurs dans l'utilisation d'une langue étrangère résultant de l'utilisation dans la langue maternelle » (Lott 1983 ; 256)

La linguistique contrastive suppose d'abord que les langues sont différentes, mais que la théorie linguistique est une et, de surcroît, suffisamment développée pour permettre aussi bien la comparaison que l'explication. Il s'agit de diversité linguistique, malgré l'émergence d'accents : à partir de la langue, il existe des outils théoriques et métalinguistiques suffisamment généraux et uniformes pour pouvoir comparer différents objets. Quel que soit l'attrait des théories de certains

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

anthropologues linguistiques, comme Sapir et surtout Whorf, sur l'irréductibilité des systèmes linguistiques et les particularités des visions du monde, pour les précurseurs des études contrastives, c'est l'unité du langage qui repose sur l'hypothèse du sexe. Et sa relation de pensée.

La linguistique contrastive peut être basée sur cela. Seule la théorie phonologique peut effectivement comparer deux systèmes phonologiques différents. Si la comparaison morphosyntaxique tant attendue n'a pas abouti si tôt après la comparaison phonologique, c'est en grande partie faute d'une théorie grammaticale suffisamment cohérente. (Debyser F, 1970; 31-61.)

3.2 Types d'interférences :

Les linguistes classent les interférences en trois types :

- **Interférence Phonologique**

Comme l'indique son appellation, ce type d'interférence se manifeste au niveau phonétique, il concerne les sons. Il s'agit d'adapter un son au système phonétique d'un système linguistique en s'exprimant dans un autre ; cependant cette interférence est souvent inconsciente, ceci est expliqué dans l'extrait : L'adaptation (souvent inconsciente) du son au système phonétique d'une langue en parlant une autre." Elle a de nombreux effets, notamment au niveau des voyelles. Interférence entre l'usage de l'ancienne et de la dernière langue dans les langues nord-africaines. » (SLG: Cours-Interférences, s.d.)

Dweik explique ce type comme suit : phonèmes de la langue cible par phonèmes de la langue maternelle. Par conséquent, les deux phonèmes sont reconnus et reconnus comme étant exactement les mêmes. » ((Dweik. 2000 : 225). cité par Hassanat. 2007 211-212))

- **Interférence syntaxique** ce type se manifeste au niveau syntaxique, il concerne l'organisation structurale d'une phrase dans une langue '2' selon celle d'une langue '1'. Selon Calvet ils consistent à organiser la structure de la phrase de la langue B selon la structure de la première langue A.

- **Interférence lexicale** ce type se manifeste au niveau lexical, il est le plus fréquent notamment chez les locuteurs bilingues et ou plurilingues.

Il est à signaler à ce niveau, que d'autres sous-types d'interférences peuvent s'marger à cause du contact des langues en contexte bilingue, et ou plurilingue dans une situation de communication, citons :

- **L'interférence morphologique et morpho-syntaxique** : ce type se manifeste au niveau morphologique, la structure formelle du mot. La morphologie, telle que d'finie par J.P Cuq

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

désigne : Cette partie de la linguistique visant à étudier la forme et la construction des morphèmes. 'En français, deux domaines distincts se dégagent (...) : les adjectifs traditionnellement appelés noms et les changements de genre et de nombre de noms., c'est un changement de personne. , temps, modes verbaux et aspects (Cuq J-P (2003. Op.cit. ; 170)

- **L'interférence sémantique et lexico-sémantique** : ce type se manifeste au niveau du sens même du mot, pour expliciter ceci, Jiang (2004) avance que Les apprenants adultes peuvent s'appuyer sur des systèmes sémantiques prêts à l'emploi. D'autres chercheurs s'intéressent au rôle de la linguistique dans le processus de transmission. . (L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde)

Il s'agit donc d'erreur dont l'origine est un déficit au niveau sémantique par rapport à la LE

3.3 L'emprunt linguistique

Qu'est-ce qu'un emprunt ? (Emprunt linguistique : définition contexte et traitement | BDL, 2019)

En didactique, un emprunt consiste, d'après J.P Cuq « *dans le passage d'un élément (phonologique, morphologique ou lexical) d'une langue à une autre et son étude ressortit au domaine de l'aménagement linguistique* » Cuq J-P (2003. Op.cit. 81)

Nous pouvons comprendre d'après cette définition qu'il s'agit d'un phénomène qui s'émerge à travers le contact entre deux langues.

En linguistique, le terme emprunt fait référence aux éléments introduits dans la langue par ce processus. Les principales composantes du langage susceptibles d'être affectées sont le vocabulaire, le sens, la morphologie, la syntaxe et la prononciation.

De ces définitions, il s'avère qu'il existe une ressemblance entre "emprunt" et "interférence".

À ce propos et pour pouvoir distinguer entre les deux concepts, J.P. Cuq avance que : " *phénomène de contact, l'emprunt est collectif, ce qui le distingue de l'interférence* " (Cuq J-P Ibid)

Il convient de noter ici que certains linguistes pensent que, comme la formation du vocabulaire, l'emprunt peut aussi être un processus qui enrichit la langue, tant que la langue peut conserver sa vitalité, se renouveler et évoluer.

Cependant, J.P Cuq, ne rejoint pas cette conception, en défendant le principe de rénovation linguistique au détriment de l'aliénation. Il avance que l'emprunt est souvent perçu comme un signe de détérioration et un signe d'aliénation linguistique, plutôt que comme une acquisition de richesse Cuq J-P (2003. Op.cit. 86)

e. Traduction

D'après Le Larousse dictionnaire, La traduction consiste à "prononcer ce qui a été dit dans

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

une langue (la langue source) vers une autre langue (ou la langue cible) tout en conservant l'équivalence sémantique et stylistique.

Pour le cas du contexte bilingue et/ou plurilingue ; l'apprenant opte pour la traduction en langue maternelle afin de surmonter un blocage qui est du dans la plupart des cas, à une insuffisance lexicale.

3.4 L'interférence linguistique, une erreur ?

Dans le dictionnaire de FLE/S, Jean Pierre Cuq définit l'erreur comme suit : Les erreurs linguistiques dans l'enseignement des langues, en tant qu'écart par rapport aux représentations standardisées des fonctions, ont longtemps été associées à des interférences entre langues maternelles et étrangères (...). Afin de comprendre les origines de la langue française, les pédagogues, que ce soit avant la publication de la première grammaire française (...) ou dans des traités descriptifs ultérieurs à visée pédagogique, ont adopté une attitude comparative.

Dès lors, on peut comprendre que l'interférence linguistique est considérée comme une erreur et trouve son origine dans l'influence de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment dans l'enseignement du FLE.

3.5. Pédagogie de l'erreur

Dans le domaine d'enseignement/apprentissage l'erreur est considérée comme une étape nécessaire du processus d'apprentissage.

Les chercheurs dans le domaine de la didactique et de la pédagogie considèrent les erreurs comme le droit absolu de l'apprenant, et les enseignants devraient l'éviter tant que le processus d'apprentissage n'est pas linéaire et nécessite essentiellement des essais et des erreurs.

La pédagogie de l'erreur s'entend comme une prise en charge de cette erreur dans le cadre de l'évaluation, qui peut créer un climat de confiance dans lequel l'erreur est le matériau collectif de construction des savoirs.

L'erreur pour l'apprenant : Revenir aux erreurs de réflexion est un moyen de permettre aux apprenants de découvrir leurs propres facultés intellectuelles, d'accéder à la compréhension et de se préparer à l'autonomie.

L'erreur pour l'enseignant : en exploitant l'erreur, les enseignants peuvent trouver la source des difficultés de l'apprenant, identifier les besoins de l'apprenant, découvrir des approches d'apprentissage qui répondent aux besoins de l'apprenant et effectuer des évaluations pertinentes.

3.6 De l'apport de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère

Deux idéologies se croisent : certains parlent d'un apport positif de la langue maternelle par

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

rapport à l'apprentissage de langue étrangère

D'autres soutiennent l'idée d'effet négatif

Qu'en est-il pour le cas d'étudiant exolingues faisant spécialité en LE ?

D'un point de vue structurel ou formel, les psychologues cognitifs soutiennent que chaque langue est une entité autonome qui ne peut être réduite à d'autres systèmes tant qu'il s'agit d'une taxonomie particulière de la réalité.

Ce qui fait que l'accent soit mis sur la différence, l'accent est mis sur les différences, les différences de L2 par rapport à L1. Cette différence est perçue négativement. Cela signifie que l'utilisation de L1 encourage les interruptions et donc les erreurs.

De ce point de vue, apprendre la L2 revient à effacer les connaissances linguistiques antérieures, c'est-à-dire oublier la L1 pour pouvoir accéder à la L2. Ainsi, de nombreuses mesures ont été prises dans les années 1960 et 1970 pour interdire tout usage de la L1 dans l'enseignement des langues et prôner le changement des habitudes langagières.

Ce qui veut dire qu'éviter la dépendance à la L1 signifie une rupture avec le monde expressif, et donc une rupture avec la réflexion métalinguistique ou grammaticale.

L2, à son tour, représente la connaissance que nous injectons sans douleur dans un esprit qui manque a priori de références linguistiques et d'hypothèses et qui est prêt à accepter le "mana" d'une nouvelle langue.

Le cerveau est alors vu comme un instrument passif, un simple émetteur, un simple relais d'informations acquises par l'expérience. Certaines de ces remarques illustrent mieux la relation entre l'approche behavioriste d'acquérir la L2 et le refus d'utiliser la L1 d'une part, et la notion cognitive selon laquelle « un statut significatif est attribué à la L1 » d'autre part. souligné. D'autre part. (MANAA G, 2004 op.cit.)

L'interférence alors ne sera pas considérée comme une simple couche de L1 et L2, mais comme un problème à résoudre qui doit traverser le monde de la représentation.

3.7 Aux contraintes d'écriture liées à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de langue étrangère à l'université

Des recherches de terrain ont montré des difficultés que rencontrent des étudiants à l'écrit en FLE, notamment pour des étudiants qui font Français comme spécialité.

Malika Greffou, Auteure du livre intitulé « **L'école algérienne de Ben Badis à Pavlov** », paru chez Laphomic en 1989, une universitaire spécialisée dans les questions psychopédagogiques et pionnière dans la création des écoles privées, cite dans ce livre son expérience qui s'est lancée à travers un constat qu'elle a fait : Des étudiants en sciences de l'éducation se retrouvent dans une incapacité,

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

à l'écrit, d'exprimer de façon synthétique et analytique le contenu d'une leçon tandis qu'à l'oral, ils emploient des termes *de Français arabisé* (exemple : جينا ابي برسكو الكوس كان روطار)

À son avis, il s'agit d'un problème culturel d'étudiants conditionnés au lieu d'apprendre. Selon eux, la pédagogie pratiquée en Algérie s'inspire de la méthode Assimil, qui pousse les élèves à réfléchir plutôt qu'à leur apprendre à penser. Elle a discuté des exemples de l'incidence de ce système sur le langage des adultes qui, hier, étaient des enfants, en évoquant cette mutation langagière engendrée par l'école algérienne qu'elle appellera « créolisation de la langue » : « *l'objectif de notre école (...) est bien de couper l'enfant de son passé, et ce par la manière forte et en prenant le temps qu'il faut. On use même d'expression militaires, une année de traitement de type Pavlovien est jugée : "insuffisante pour colmater les brèches de la langue première des enfants et corriger leurs usages déviants"* (guide du maître pour l'enseignement de l'expression de la lecture de l'écriture)

Quelle relation avec expérience de Pavlov ?

La chercheuse s'est inspirée dans son ouvrage de l'expérience de Pavlov : « *L'introduction de la méthodologie structuraliste et pavlovienne est un coup porté à notre patrimoine, un coup porté au terroir* »

Pavlov, lors de ses expériences, a établi 3 temps au conditionnement : stimulus / Réponse / renforcement.

Ce conditionnement est largement visible à l'ancienne école fondamentale où l'enseignement est réduit à des questions/ (bonnes-mauvaises) réponses.

La conséquence directe est que la langue est réduite à un répertoire de phrases souvent sans lien entre l'une et l'autre et que l'enfant ne peut unir dans un contexte en particulier. Malika Greffou termine la 1ère partie de son ouvrage en donnant des raisons conceptuelles et d'ordre culturel aux choix faits par l'IPN (Institut Pédagogique National).

3.8 La polémique

Malika Greffou s'est intervenue, Malika Greffou est intervenue dans un débat du journal El Hiwar, critiquant les mesures annoncées par le département de Noria Benghebrit (ex Ministre de l'éducation nationale), cette dernière qui a proposé d'enseigner l'arabe dialectal dans le but d'assurer un l'intercompréhension)

Selon Greffou, le projet d'enseignement des dialectes arabes est un vieux projet colonial d'implantation d'une forme « créole » en Algérie. (Greffou, 2015)

En défendant sa position, Malika Greffou porte le débat sur l'école algérienne à un niveau supérieur.

Chapitre 02.....l'interférence linguistique

Au lieu de se concentrer sur la langue arabe (qui a été injustement accusée d'être sous-nivelée), le débat sera questionné, amendé et éventuellement modifié pour améliorer l'éducation algérienne. Le besoin devrait répondre à de vrais problèmes d'ordre éducatif. (Ibid.)

Conclusion du chapitre

Nous avons commencé ce chapitre par des définitions de base à savoir : le bilinguisme, la diglossie, le plurilinguisme, le bi-plurilinguisme, la compétence plurilingue, l'éducation au plurilinguisme, dans l'objectif de donner une image claire du champ conceptuel de l'interférence linguistique.

Dans un second lieu, nous avons abordé le contexte linguistique algérien, dans lequel s'inscrit le public en question, auprès duquel l'expérimentation de cette recherche sera appliquée.

À travers les définitions traitées nous avons pu cerner la richesse du contexte linguistique algérien, cette richesse qui a créé une sorte de concurrence linguistique et a engendré la nécessité d'une nouvelle planification en Algérie, qui doit se traduire en termes de décision par les intervenants dans le domaine éducatif, afin de préparer une génération consciente, et garantir un enseignement réussi.

Puis, nous avons abordé le point central de cette recherche, à savoir le contact des langues à l'ère de mondialisation, afin de décortiquer les raisons de contacts des langues, et le résultat de ce phénomène.

Au terme de ce chapitre, nous nous sommes focalisés sur l'interférence linguistique, chez un public universitaire, qui représente l'un des aspects essentiels de la partie analytique de cette recherche. Nous avons pu conclure que ce phénomène engendré par l'influence de la LM et peut affecter la production écrite d'étudiants plurilingues, ce que nous essayerons de vérifier sur terrain, par le biais d'expérimentation, dans le chapitre qui suit.

Chapitre 03

L'expérimentation

Chapitre 3 : L'expérimentation

Introduction du chapitre

Une fois le volet théorique achevé nous allons passer au volet pratique, au niveau duquel nous aborderons l'expérimentation.

Le présent chapitre se compose des points suivants :

Le cadre méthodologique de la recherche, là où nous allons préciser la méthodologie de l'enquête, définir le contexte de l'expérimentation, présenter l'échantillon d'étude, présenter le mode et outils d'investigation.

Puis nous passerons à la présentation des résultats obtenus, et ensuite les discuter en les analysant.

Vers la fin de ce chapitre nous présenterons les résultats finals, puis nous passerons aux limites et contraintes que nous avons rencontrées lors de la réalisation du travail.

Des perspectives didactiques seront proposées enfin du volume.

Présentation de l'université (lieu de l'enquête)

1.1 Un bref historique de l'Université Souk Ahras:

Le Centre Universitaire de Souk Ahras a été créé en tant qu'institution publique à caractère scientifique et culturel caractérisée par la personnalité juridique et l'indépendance financière, conformément au décret exécutif n° 01_279 du deuxième 30 de 1422, 30 septembre 2001, et le nombre d'instituts est de 2 :

- ❖ Institut des sciences et de la technologie et Institut des sciences juridiques

Le décret exécutif ci-dessus a été modifié en modifiant et en complétant le décret exécutif 06_282 du 21 Rajab à 1427 du 16 août 2006 tel que modifié et complété.

Le nombre et le mandat des instituts constituant le Centre de Souk-Ahras sont les suivants :

- Institut des sciences et de la technologie
- Institut des sciences juridiques et administratives ;
- Institut des lettres et des langues ;
- Institut des sciences économiques, commerciales et administratives - Institut des sciences de la nature et de la vie.

L'Université Mohammed al-Sharif a été fondée à la poursuite du Souk-Ahras, conformément au décret exécutif modifié et a achevé 12-245 14 Rajab sur 1433, correspondant à 04 juillet 2012 (UNIV-SOUK AHRAS, 2022)

1.2 Pôles de l'Université Mohammed Cherif Msâadia

L'Université Mohammed Cherif Msâadia est située à Souk-Ahras avec plus de 11000 places pédagogiques réparties sur trois pôles universitaires :

1.2.1 Ancien pôle universitaire :

L'ancien pôle universitaire est situé à côté de la route Za 'ruriyah, Souk-Ahras. Il est situé sur une superficie de 203 hectares. Ce pôle contient plus de 2000 places pédagogiques, répartis en deux facultés, et quatre départements :

- La Faculté des lettres et langues : avec trois départements : département de langue française, département d'anglais, département de langue et lettre arabe.
- Faculté des sciences sociales et humaines : département des sciences humaines et sociales.

1.2.2 Nouveau pôle universitaire :

Le nouveau pôle universitaire est situé à côté de la route nationale n. 16, la liaison entre Souk Ahras et Annaba, d'une superficie de 21,08 hectares. Ce pôle universitaire compte 8000 places pédagogiques, et comprend :

- Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion ;

Chapitre 3 : L'expérimentation

- Faculté des sciences et de la technologie ;
- Faculté des sciences de la nature et des sciences de la vie ;
- Faculté de droit et de sciences politiques ;
- Institut des sciences et technologies des activités physiques et sportives.

1.2.3 Pôle universitaire Toura :

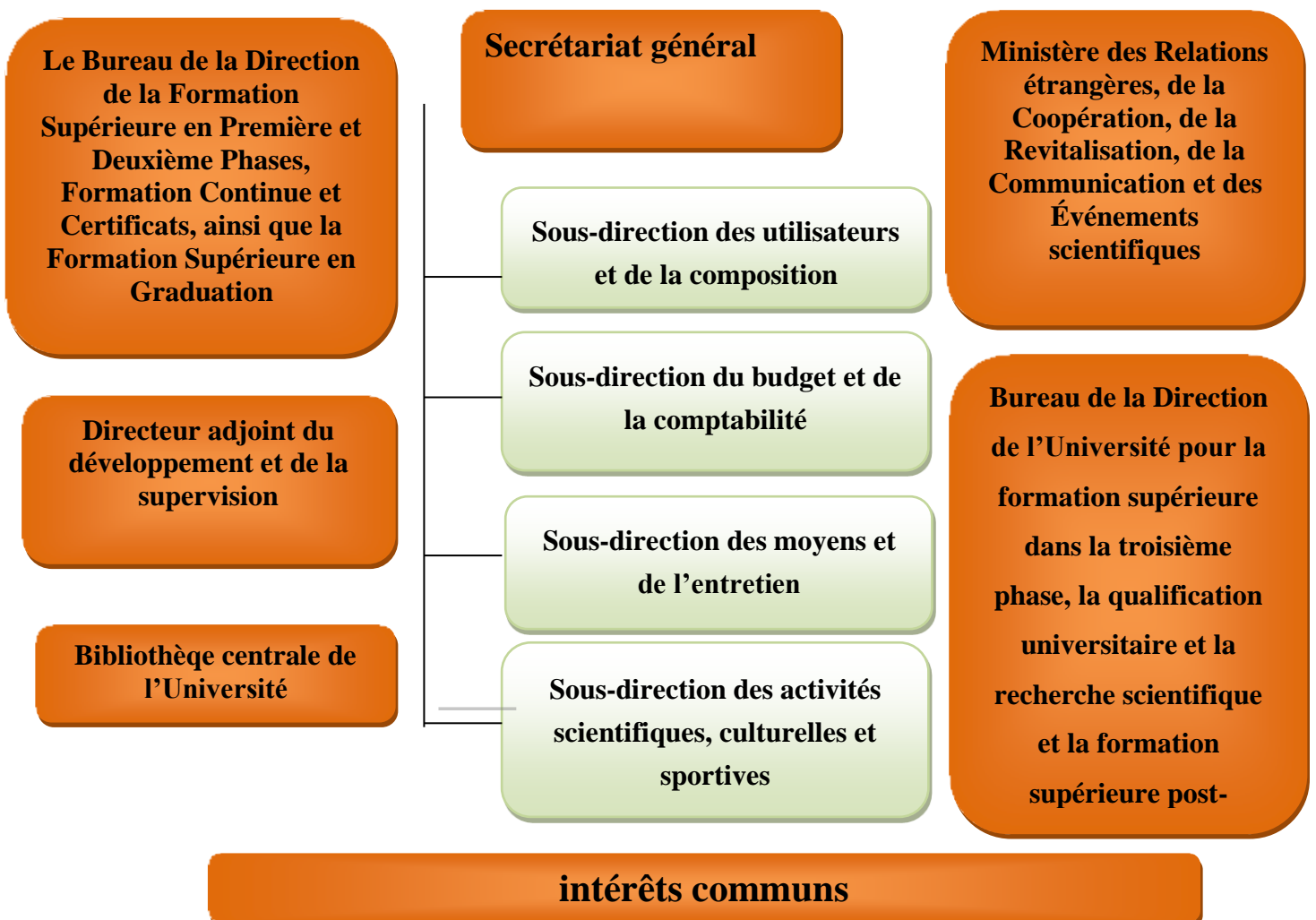
Le pôle universitaire de la ferme typique est situé dans le village de Boumarraf Al-Sebti district de Tawara d'une superficie de 16,65 hectares. Ce pôle universitaire compte 1000 places et études :

- Institut des sciences paysannes et vétérinaires

1.3 Structure organisationnelle de l'Université :

- **Figure05 : Structure organisationnelle de l'Université Souk Ahras.**

Structure organisationnelle de l'Université Mohammed Al-Sharif Messaadia



Source : Documents de l'Université Mohammed al-Sharif, Messaadia

I. Cadre méthodologique de l'enquête

L'intitulé du présent travail est recours à la langue maternelle (ADA) dans le cours de français : aide ou obstacle à l'apprentissage de F.L.E ?

L'étude de terrain se focalise principalement sur l'étude et l'analyse des productions écrites d'étudiants en licence langue française : il s'agit recherche appliquée au département de langue française, de l'Université Mohammed Cherif Msâadia souk Ahras.

Cette partie de la recherche consiste à déterminer la méthode et les outils utilisés pour recueillir et traiter les données d'études sur terrain.

2.1 Méthode et outils d'étude

Afin de réaliser toute étude pratique et d'obtenir les résultats significatifs, un cadrage méthodologique claire est nécessaire pour permettre d'aboutir au diagnostic du problème et d'arriver à des faits sur le phénomène en question.

2.1.1 Méthode d'étude et mode d'investigation

En vue d'avoir des réponses significatives à la problématique de départ, nous avons opté pour la méthode **analytique, descriptive** nous avons alors effectué une expérimentation en deux étapes essentielles, pour ce faire nous avons opté pour deux outils d'investigation, à savoir : **la collecte de copies d'examens** d'étudiants en licence langue française (1ère, 2ème 3ème année) et les corriger en appliquant la grille d'évaluation de l'écrit, comme première étape de l'expérimentation, puis souligner les erreurs interférentielles afin d'identifier le type d'interférence le plus fréquent, et l'origine de ces erreurs.

Et **le questionnaire**, comme deuxième étape d'expérimentation, dont l'objectif est de cerner l'origine des difficultés auprès du public cible.

2.1.2 Étude sur la communauté et l'échantillon:

2.1.2.1 Définition de la société statistique:

Un groupe d'objets ou d'événements similaires (avec toutes leurs parties) qui font l'objet d'une étude scientifique qui partagent une caractéristique fondamentale d'intérêt pour le chercheur.

Le public visé pour notre travail est les étudiants licence langue française, les trois niveaux : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année.

D'après le guide pédagogique du département de langue française (Guide pédagogique département de langue française voir annexe, 2021/2022), le nombre total d'étudiant en licence au titre le l'année académique 2021/ 2022 est de 305 étudiants, répartis ainsi :

Chapitre 3 : L'expérimentation

- 128 étudiants en première année
- 77 étudiants en deuxième année
- 100 en troisième année

2.1.2.2 Définition de l'échantillon :

Il s'agit d'un sous-ensemble de la communauté statistique, choisi pour être véritablement représentatif de la communauté statistique dont il est issu. Les résultats obtenus peuvent être diffusés à la communauté d'étude.

Pour le cas de notre étude, afin d'obtenir des résultats représentatifs, nous avons pris 50% du nombre total des étudiants pour chaque niveau.

Tableau n° 01 : Détail de la population et de l'échantillon étudiés.

Pourcentage	L'échantillon d'étude	Le nombre total de ""catégories	Catégories
%42	64	128	Première année
%25	39	77	deuxième année
%33	50	100	troisième année
%100	153	305	total

Source : Préparé par l'étudiant sur la base de documents administratifs universitaires (voire annexes)

2.2 Méthodes d'étude et de collecte des données:

Quatre phases essentielles formant cette expérimentation qui est basée principalement sur l'analyse des copies des étudiants de l'examen de l'expression écrite (C.E.E) :

1. Récupération des copies d'examen de l'expression écrite
2. L'application de la grille d'évaluation de l'écrit
3. Souligner les interférences dans les copies
4. L'application de la grille d'analyse afin d'identifier le type fréquent et l'origine des erreurs.

L'objectif de cette étape est descriptif analytique.

La seconde phase de l'expérimentation réalise par le biais d'un questionnaire en ligne destiné au public cible, composé de dix-huit (18) questions, traitant deux thèmes principaux : le premier est celui de la place de la langue maternelle en classe de FLE, et le second est celui de l'écriture en FLE, compétences et contraintes.

Chapitre 3 : L'expérimentation

Nous prétendons avoir des réponses explicatives qui permettront d'identifier l'origine des difficultés chez du public en question.

2.2.1 Copies d'examen :

Voyant la nature du sujet de notre recherche, nous avons choisi le module de compréhension et expression écrite de CEE), nous avons collecté les copies de l'épreuve d'examen semestriel N° 01 (année universitaire 2021/2022) , pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année, là où l'étudiant est appelé à faire une étude de texte présenté par l'enseignant et vers la fin de rédiger une expression écrite à la lumière du texte. : il s'agit pour les trois niveaux de rédiger un texte soit explicatif à visée argumentative, soit argumentatif, soit explicatif.

Sachant que pour la 3^{ème} année il s'agit d'une évaluation à 100 % TD (année universitaire 2021/ 2022) (voir annexe : canevas et modalités d'évaluation) là où l'étudiant est appelé à réaliser un travail personnel de rédaction sous la direction de l'enseignant responsable de module recherche, parce qu'il s'agit d'une unité de rédaction où l'examen est une citation à commenter dans un article.

Nous avons alors un nombre de :

- 64 copies d'examens, L1
- 39 copies, d'examen, L2
- 50 copies, travail de TD, L3

Nous tenons à signaler que les copies ont été déjà corrigées par les enseignants responsables de module, mais nous avons quand même trouvé opportun d'appliquer la grille d'analyse d'expression écrite afin de répondre aux attentes de cette recherche.

Nous avons dans ce sens adopté deux méthodes pour étudier les erreurs :

- **La première qui est purement quantitative** consiste à repérer à partir des copies examinées toutes les interférences, toutes commises par les étudiants, les catégoriser par type d'interférence (07 types).
- **Ensuite** nous avons comptabilisé le nombre de répétition de chaque type d'interférence, par niveau, et l'avons classé dans des tableaux statistiques.
- Chaque tableau est suivie de commentaire explicatif.
- **La deuxième qui est interprétative qualitative** consiste à décrire les interférences véhiculées dans les différentes copies afin de les traiter, d'en expliquer les sources et d'y suggérer les remédiations adéquates.

Chapitre 3 : L'expérimentation

❖ La grille d'analyse :

Il nous a semblé, opportun d'élaborer une grille d'analyse pour identifier et analyser les interférences relevées dans les copies des étudiants en question, lors de l'épreuve d'examen de compréhension et expression écrite.

Il s'agit d'une grille composée de quatre (04) rangées dont

- La première rangée est consacrée pour le type d'interférence
- La seconde rangée est consacrée pour l'erreur (l'expression erronée)
- La troisième est consacrée pour la correction de l'erreur
- La quatrième rangée est consacrée pour l'analyse de l'erreur.

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte a	Analyse de l'erreur

2.2.2 Le questionnaire:

Le questionnaire est un moyen qui nous permettra d'interroger plusieurs personnes en même temps pour avoir des réponses à nos questions. De plus, c'est la meilleure façon de faire participer les étudiants d'une façon anonyme à notre réflexion sur le recours à la langue maternelle dans les classes de français langue étrangère et son apport sur l'apprentissage de LE.

Nous avons élaboré un questionnaire en ligne, comme activité complémentaire, pour vérifier l'origine des difficultés chez le public en question, nous prétendons à obtenir des résultats précis et fiables en matière de développement des étudiants au cours de ces trois années de leur cursus le questionnaire se compose de deux parties :

La première partie :

Comprend les données personnelles des étudiants (sexe, âge, niveau d'études).

❖ La deuxième partie :

Les questions, il s'agit de dix-huit(18) questions diverses, qui tournent autour de 2 thématiques principales :

- **Thème N° 01 :**

La place du FLE dans le contexte linguistique algérien notamment chez des étudiants en licence langue française

- **Thème N° 02 :**

L'effet de la langue maternelle sur la production écrite chez des étudiants en licence langue

française.

Pour analyser ce questionnaire, nous avons utilisé le programme statistique **Spss**, qui est l'abréviation de **Statistical Package for Social Sciences**, qui est l'une des applications statistiques qui fonctionnent sous l'égide de Windows., puis faire son analyse statistique.

Ce système statistique Spss dépend de l'information numérique, et le programme se caractérise par sa grande capacité à traiter les données qui lui sont fournies, et il peut être utilisé dans toutes les méthodes de recherche scientifique.

2.3 Outils statistiques utilisés pour étudier et analyser les réponses des membres de l'échantillon

2.3.1 La méthode utilisée dans l'étude

- **Approche descriptive analytique :**

Elle s'intéresse à définir la réalité, à recueillir des faits à son sujet et à analyser certains de ses aspects.

- **Approche descriptive :**

En expliquant l'état actuel du phénomène ou du problème, en déterminant ses conditions et ses dimensions, et en décrivant les relations entre eux, dans le but d'arriver à une description scientifique précise et intégrée du phénomène ou du problème basé sur les faits pertinents...

- **Méthode d'enquête :**

En collectant des données et des informations sur le phénomène étudié tel qu'il est dans la réalité, afin d'identifier la nature et la réalité de ce phénomène et d'en connaître les forces et les faiblesses, afin d'en arriver à une perception pouvant conduire à une ou un changement radical du phénomène. Les études par sondage ne se limitent pas à collecter des données et des informations sur le phénomène en question, mais plutôt à atteindre des principes généraux et des lois de la connaissance.

2.4 Outils statistiques utilisés

2.4.1 méthodes statistiques descriptives

Les statistiques descriptives sont un ensemble de méthodes statistiques utilisées pour décrire et afficher des données et des informations quantitatives et qualitatives, c'est-à-dire qu'il s'agit de méthodes statistiques qui décrivent les caractéristiques de base des données de l'étude, car elles fournissent une brève description de l'échantillon. et les mesures. Ils sont généralement accompagnés d'un ensemble de graphiques et d'illustrations des données et constituent la base de toute analyse quantitative des données.

2.4.2 Moyenne arithmétique pondérée :

La moyenne arithmétique des réponses des membres de l'échantillon d'étude au questionnaire et à ses axes, qui est la moyenne des valeurs de données, où la somme des valeurs situées avant est égale à la somme des valeurs après lui, qui est la somme des observations divisée par leur nombre.

2.4.3 Écart-type pondéré :

Cette échelle permet de déterminer dans quelle mesure les réponses des membres de l'échantillon de l'étude s'écartent pour chacune des expressions des variables de l'étude, et pour chacun des axes principaux et sous-axes de l'étude par rapport à sa moyenne arithmétique. Plus l'écart était inférieur à la bonne, plus la dispersion entre les réponses des membres de l'échantillon d'étude était faible et vice versa dans le cas où la valeur de l'écart est égale ou supérieure à la bonne. Notez que cette échelle est utile dans en arrangeant les axes du questionnaire en faveur de la moindre dispersion lorsque leurs moyennes sont égales, et elle peut être calculée par la relation suivante :

$$a = \frac{\sqrt{\sum ni(x_i - \bar{x})^2}}{N}$$

2.4.4 Fréquences et pourcentages :

Décrire les caractéristiques personnelles et fonctionnelles de l'échantillon d'étude.

2.4 Méthodes statistiques inférentielles :

Statistiques inférentielles ou inférentielles, qui est la deuxième méthode de méthodes statistiques dans la recherche scientifique, et c'est un moyen de formaliser le processus de tirer des conclusions générales à partir d'informations limitées, une méthode qui dépend de la collecte d'un ensemble de données par l'observation, la supposition, le test hypothèses et l'identification d'un échantillon aléatoire pour mener l'étude.

2.4.1 Alphas de Cronbach :

Pour assurer la stabilité de la résolution.

2.4.2 Coefficient de corrélation de Pearson :

Pour étudier la relation entre les variables et le degré de corrélation, il a été utilisé pour calculer la validité interne et la validité structurelle du questionnaire.

2.4.3 Régression linéaire simple :

Elle prend en compte l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante et elle a été utilisée pour connaître l'impact de l'éthique du travail dans ses dimensions sur le comportement au travail, puis tester les hypothèses associées à cet égard.

2.4.4 Coefficient de détermination :

Le coefficient de détermination, noté R^2 , r^2 ou "R squared", indique la proportion de la variance de la variable dépendante qui peut être attendue par la ou les variables indépendantes.

2.4.5 Une hypothèse nulle :

Indique qu'il n'y a pas de relation entre les deux variables étudiées (les variables ne s'affectent pas l'une l'autre) et les résultats de l'hypothèse nulle n'ont aucune importance pour étayer ou prouver la théorie du chercheur.

Cette hypothèse n'a pas à être vraie, mais avec les données dont nous disposons, nous testons cette hypothèse, comme si elle était vraie, nous emprunterions un chemin, mais si elle était incorrecte, nous en emprunterions un autre.

2.4.6 L'hypothèse alternative:

Affirme qu'il existe une relation entre les deux variables étudiées (l'une des variables a un effet sur l'autre), prouve que les résultats n'ont pas été atteints par hasard et souligne l'importance des résultats pour étayer la théorie du chercheur. Qu'il veut prouver.

2.4.7 La variable indépendante et la variable dépendante :

La variable indépendante est celle qui affecte et n'est pas affectée par la variable dépendante, tandis que la variable dépendante est celle qui est affectée par la variable indépendante.

II. Analyse des copies

Nous tenons à signaler que la collecte du corpus d'étude s'est réalisée en deux temps :

En premier temps, nous avons récupéré toutes les copies d'étudiants et les avons réparties par niveau, en :

1ère année licence

- Copies recueillies : 128 copies
- Copies examinées : 64
- Copies non – examinées : 64

2ème année licence

- Copies recueillies : 77
- Copies examinées : 39
- Copies non – examinées : 38

3ème année licence

- Copies recueillies : 100

Chapitre 3 : L'expérimentation

- Copies examinées : 50
- Copies non examinées : 50

3.1 Niveau : 1^{ère} année licence langue française

Nombre total de copies analysées : 64 copies de 128 (50 % du total d'étudiants de L1)

Examen semestriel : N° 01

Module : Compréhension et Expression écrite (C.E.E)

Année universitaire 2021/2021

Mode d'évaluation : (50% TD, 50% examen)

Sujet d'examen et consigne d'écriture : (voir annexes)

Texte support : M. Acabro, La Petite fille au ballon. 1990.

L'objectif de cette analyse est double :

- **Quantitatif :** repérer le nombre d'erreurs interférentielles commises dans les copies d'étudiants en question, Nous avons repéré les erreurs interférentielles dans les copies, et pris 3 erreurs comme exemple.
- **Qualitatif :** vérifier le type et chercher l'origine des erreurs les plus répétées ; Une grille d'analyse a été appliqué pour analyser le type et l'origine d'erreurs

Analyse statistique (SPSS)

Après avoir classé les erreurs interférentielles selon leur type, nous les avons classé dans le tableau suivant : la démarche et de compter le nombre de répétitions de chaque type d'interférence dans l'ensemble des copies analysées.

Après cette analyse statistique, nous allons appliquer une grille analytique afin d'identifier l'origine des erreurs commises.

Tableau n° 02 : les interférences dans les copies de 1^{ère} année licence

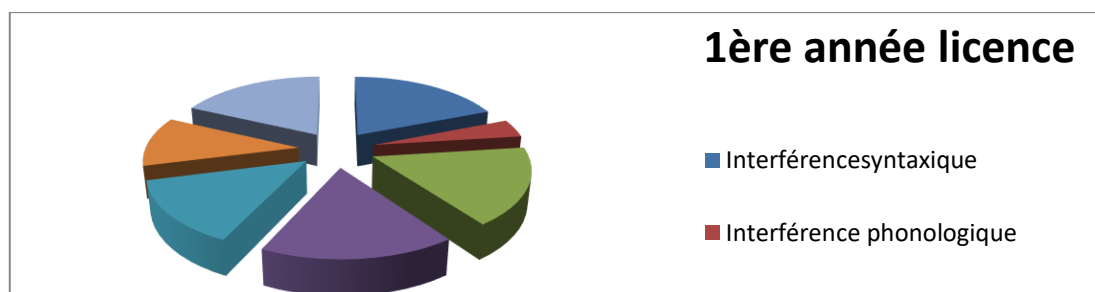
Type d'interférence	Nombre de répétitions	Pourcentage
Interférence syntaxique	61	19%
Interférence phonologique	13	04%
Interférence morphologique	55	17%
Interférence morphosyntaxique	54	17%

Chapitre 3 : L'expérimentation

Interférence lexicale	45	14%
Interférence sémantique	35	11%
Interférence lexico-sémantique	59	18%
Total	322	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss(V.22).

Figure n° 06 : les interférences dans les copies de 1^{ère} année



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

D'après l'analyse statistique des copies d'étudiants de première année licence, nous remarquons que le types d'interférences dominants à ce niveau dans les copies est (dans un ordre descendant)

- L'interférence syntaxique d'un pourcentage de 19 %
- L'interférence lexico-sémantique : d'un pourcentage de 18%
- L'interférence morphologique et morphosyntaxique d'un pourcentage de 17%
- L'interférence lexicale d'un pourcentage de 14 %
- L'interférence sémantique d'un pourcentage de 11%
- L'interférence phonologique d'un pourcentage de 04%

Afin d'identifier l'origine de ces interférences nous avons dans un second lieu appliqué une grille d'analyse des erreurs, en prenant trois (03) erreurs de chaque type d'interférence en guise d'exemple

❖ Application de la grille d'analyse

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence syntaxique	Elle vraiment une belle fille	Elle est vraiment une belle fille	L'omission de l'auxiliaire « être » s'avère résultat de l'influence de la langue maternelle là où l'auxiliaire n'existe pas
	L'inspecteur rentre dans la maison	L'inspecteur rentre à la maison	'à' c'est la préposition adéquate pour indiquer le lieu dans cette expression. Nous remarquons à ce niveau que l'étudiant a utilisé la préposition 'dans' équivalent de 'fi' adverbe de lieu en langue arabe
	Il a suiscidé	Il s'estsuicidé	'sesuiscider' est un verbe pronominal qui se conjugue avec l'auxiliaire être. Deux facteurs sont à l'origine de cette erreur : <ul style="list-style-type: none"> - La non maîtrise du système linguistique de la langue cible. - L'influence de la LM là où les verbes pronominaux n'existent pas

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence morphologique	Elle le disait qu'elle était vu tout les réalités	Elle lui disait qu'elle avait tout vu	Le pronom personnel 'lui' remplace le complément d'objet direct 'il' masculin singulier dans cette phrase ; Quant à 'le' c'est un pronom personnel dont la fonction est de remplacer le complément d'objet direct du verbe de la phrase. La non maîtrise de la langue française est à l'origine de cette erreur.
	Qui a fait cette crime	Qui a fait ce crime	'crime' est un nom masculin singulier, Equivalent de 'jarima' nom féminin singulier en langue arabe L'influence de la langue maternelle est à l'origine de confusion du genre
	Cette accident	Cet accident	'accident' nom masculin singulier, équivalent de 'haditha' nom féminin singulier en langue arabe ; L'influence de la langue maternelle est à l'origine de confusion du genre

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence morpho-syntaxique	Le cielpluis	Il pleut	L'étudiant a utilisé une expression dont la morphologie est identique à celle de l'expression 'assamatomtir' en langue arabe ; or qu'il devrait utiliser la tournure impersonnelle celle qui exprime les phénomènes météorologiques en langue française, il s'avère ne le maîtrise pas. La non maîtrise du Français et l'influence de la LM sont à l'origine de cette erreur
	Des personnes très dangereux	Des personnes très dangereuses	'la personne' nom féminin singulier équivalent de 'chakhes' nom masculin singulier en arabe, l'étudiant n'a pas fait l'accord par influence de la LM
	Il a fait un investigation on lui dit	A fait une investigation en lui disant	'investigation' est un nom féminin singulier, équivalent de 'tahkik' qui est un nom masculin singulier en langue d'origine (l'arabe) l'influence de la LM est à l'origine de cette interférence

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence lexicale	les bar de firai tombé a Bernard	Des bars en fer (ferraille) sont tombés	Une erreur d'orthographe au niveau du mot « ferai » ; La préposition « de fer » doit être remplacée par « en » : dont la fonction grammaticale est d'introduire « fer » qui est le complément du nom « bar » l'omission de l'auxiliaire « être » forme qui n'existe pas en langue arabe
	La cause de la mort de Bernard et un cris cardiaque	une crise cardiaque	« de » est la préposition qui doit être utilisée à ce niveau pour exprimer la cause, La confusion entre « est » auxiliaire et « et » conjonction de coordination est une erreur fréquente dont la cause est la non maîtrise la langue cible L'étudiant a utilisé le mot « cris cardiaque » au masculin or qu'il s'agit bien d'un nom féminin singulier
	Il parle aussi avec les personnes qui avez vécu l'accident	Il a parlé aussi aux gens qui étaient témoins de cet	Une confusion entre les temps de conjugaison des verbes de cette phrase : présent et passé composé dans le même

Chapitre 3 : L'expérimentation

		accident	<p>passage</p> <p>Sur la ligne des temps on devrait conjugue le premier verbe de la première action au passé composé</p> <p>« Personnes qui avez vécu l'accident »</p> <p>Personnes c'est le sujet de la phrase l'auxiliaire avoir doit être conjugué à la troisième personne de pluriel « ils »</p> <p>D'autre part, l'expression « qui ont vécu l'accident' est une influence de la langue maternelle équivalente de l'expression ' alladinaaachou al hadith'</p>
--	--	----------	---

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence sémantique	Le chien crayait	Le chien aboyait fort	Le verbe 'crier' s'utilise pour désigner qu'un personnage humain pousse un cri ; quant aux personnage animal 'chien' on dévierait utilisé le verbe 'aboyer' L'étudiant ne possède pas le vocabulaire
	Bernard mort et leur famille voir le criminel joué	Bernard est décédé, sa famille regardait le criminel qui était en train de jouer sans être puni	L'étudiant a utilisé le verbe « mourir » au présent de l'indicatif, en suite le verbe « voir » en mode infinitif, puis « joué » en mode participe sans auxiliaire Nous remarquons que l'étudiant de maitrise pas la syntaxe de la langue cible
	Le contre de la victime	L'ennemi de la victime	« ennemi » est un nom masculin singulier utilisé pour désigner un adversaire, une personne qui deteste une autre, puisque l'etudiant ne possède pas le vocabulaire, il a utilisé le mot « contre » pour en désigner le sens.
	Il se trouve des prouve et des détail il a pris après longtemps la resulte a sourté il ce trouve choses de l'oncle Théodore je suis vraiment choqué comment il peut faire ça	Il a trouvé des preuves et des détails, quelques temps après il a découvert le résultat, il a fini par découvrir des	L'influence de la LM est claire : l'étudiant ne s'exprimant a utilisé des phrases mal structurées L'utilisation de verbes pronominaux « il se trouve » pour dire « il découvre » Montre une non maitrise De la langue cible

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interfèrence lexico-sémantique	L'inspecteur a fait des monotes à l'oncle	L'inspecteur lui a mis des menottes	Nous avons enregistré une erreur d'orthographe au niveau du terme « menottes »

Chapitre 3 : L'expérimentation

			Le verbe « mettre » des menottes est la forme adéquate pour cette expression, l'étudiant a utilisé le verbe faire car il ne possède pas le vocabulaire
	Ils ont dit que Bernard il est marché dans le tétroire	Bernard marcher sur le trottoir	Les erreurs dans cette expression sont au niveau de temps de conjugaison des verbes : la chronologie des deux actions de la phrase est erronée car l'étudiant a conjugué les deux verbes au passé composé, or l'une des actions précède l'autre sur la ligne des temps. De plus, il a utilisé la préposition « dans » au lieu de « sur » qui est la préposition adéquate pour désigner « au-dessus de » dans ce contexte Le mot « tétroire » est erroné, nous remarquons qu'il est orthographié en forme identique de sa prononciation en arabe dialectal
	Avant entré à l'hôpital il est malheureusement morte	Arrivant à l'hôpital il était déjà mort	La structure et l'emplacement d'adjectifs identique à celui de la LM)

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence phonologique	Il a fait sans enquête	Il a fait son enquête	Nous remarquons une confusion entre « son » déterminant possessif et « sans » préposition qui exprime l'absence, le manque du moment que les deux mots sont des homophones.
	Pendant se moment	A ce moment	Deux erreurs sont enregistrées à ce niveau : L'usage de « pendant » préposition qui indique le déroulement d'une action durant un espace e temps
	Maladementale	Malade mentale	Une confusion entre les phonèmes /ɔ̃/ qui est une voyelle inférieur postérieur arrondie nasalisée, et le phonème /ɑ̃/ dont la prononciation est proche mais l'orthographe est bien différente.
	L'inspecteur a demandé à mon oncle de dire ce qu'il voit	L'inspecteur	Influencé par sa prononciation en arabe dialectal, l'étudiant est tombé dans l'erreur de confondre entre le phonème /i/ voyelle haute antérieur non arrondie et le phonème /e/ voyelle moyenne supérieure antérieure non arrondie

Chapitre 3 : L'expérimentation

❖ **Commentaire :**

Cette analyse nous a permis de comprendre que :

- Il est à noter que l'interférence syntaxique est le type dominant à ce niveau, dont la complexité de la grammaire française est la cause (cette dernière est jugée complexe par rapport à la grammaire de la langue arabe (LM)).
- L'interférence lexico-sémantique est le second type dominant qui a été enregistré dans les copies, dont l'origine est l'influence de la langue maternelle : l'étudiant a tendance de penser en LM en rédigeant, ce qui donne naissance à des expressions mal formulées, un lexique non compréhensible, parfois même erroné
- Quant à l'interférence morphologique et morphosyntaxique, il s'agit d'erreurs dont la cause est l'influence de la LM : nous avons repéré des mots dont la morphologie est clairement influencée par celles de l'équivalent en LM
- L'interférence lexicale et sémantique sont moins dominantes par rapport aux autres types, à ce niveau nous avons remarqué une non maîtrise du lexique français (voir annexes)
- L'interférence Phonologique est le type le moins dominant à ce niveau : il s'agit de confusion entre certains phonèmes de la langue française, due à l'influence de la prononciation des mots en langue maternelle.

3.2 Niveau : 2^{ème} année licence

- **Nombre total de copies analysées :** 39 copies de 77 (50 % du total d'étudiants de L2)
- **Examen semestriel**° 01
- **Module :** compréhension et expression écrite (CEE)
- **Mode d'évaluation** (50% TD, 50% examen)
- **Année universitaire** 2021/2021
- **Sujet d'examen et consigne d'écriture** (voir annexe)
- **Texte support : la lettre ouverte**

L'objectif de cette analyse est double :

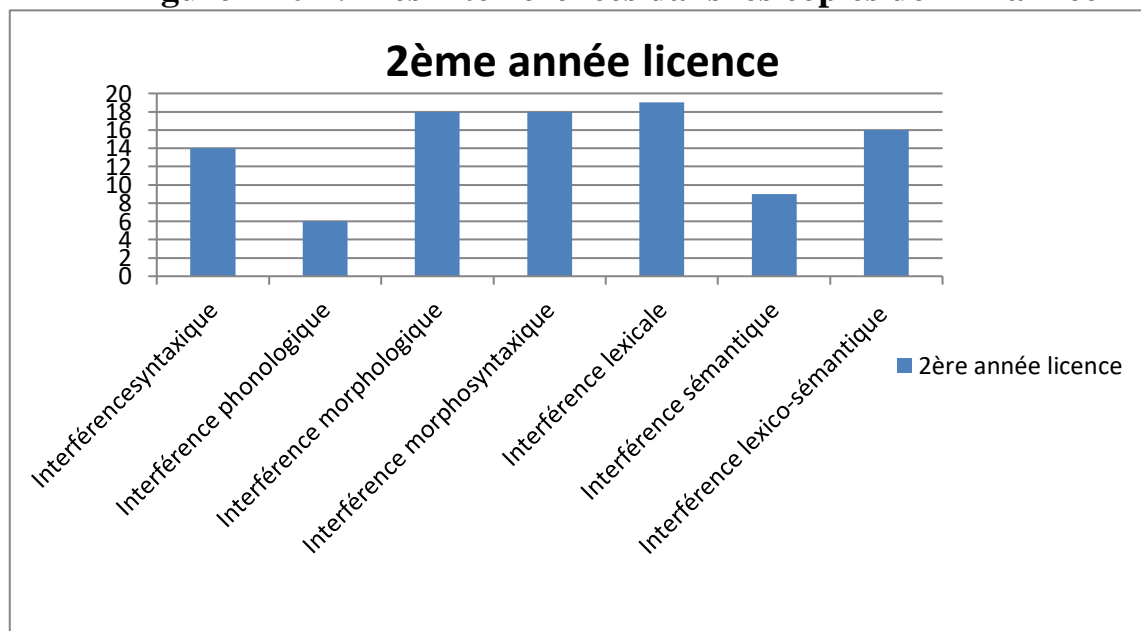
- **Quantitatif** : repérer le nombre d'erreurs interférentielles commises dans les copies d'étudiants en question, Nous avons repéré les erreurs interférentielles dans les copies, et pris 3 erreurs comme exemple.
- **Qualitatif** : Une grille d'analyse a été appliqué pour analyser le type et l'origine d'erreurs.....
-

Tableau n° 03 : Les interférences dans les copies de 2^{ème} année

Type d'interférence	Nombre de répétitions	Pourcentage
Interférence syntaxique	28	14%
Interférence phonologique	11	06%
Interférence morphologique	35	18%
Interférence morphosyntaxique	35	18%
Interférence lexicale	38	19%
Interférence sémantique	17	09%
Interférence lexico-sémantique	32	16%
Total	196	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss(V.22).

Figure n° 07 : Les interférences dans les copies de 2^{ème} année



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

D'après l'analyse statistique des copies d'étudiants de première année licence, nous remarquons que le types d'interférences dominants à ce niveau (ordre descendant) dans les copies est :

- L'interférence lexicale e d'un pourcentage de 19 %
- L'interférence morphologique et morpho-syntaxique d'un pourcentage de 18%
- L'interférence lexico-sémantique : d'un pourcentage de 16%
- L'interférence sémantique d'un pourcentage de 09%

Chapitre 3 : L'expérimentation

- L'interférence phonologique d'un pourcentage de 06%

Au même exemple que celui des copies de 1^{ère} année, nous avons appliqué la même grille d'analyse pour cerner l'origine des erreurs commises en prenant trois (03) erreurs de chaque type d'interférence en guise d'exemple.

❖ Application de la grille d'analyse :

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Syntaxique	J'ai L'honneur de vous adresser pour que vous fassiez agir	J'ai L'honneur de vous adresser	A ce niveau l'étudiant a confondu entre le sujet de la proposition principale et le complément d'objet direct en conjuguant le verbe à la deuxième personne du pluriel « vous » qui est un COD au lieu de la conjuguer avec « je » qui est sujet ; à cause de la non maîtrise de la structure de la phrase
	J'espère que vous lisez ma lettre et fassiez qu'il faut	J'espère que vous lisez ma lettre et faire le nécessaire	Le verbe « lire » doit être conjugué en mode subjonctif après le verbe « espérer que » il s'avère que l'étudiant ne maîtrise pas la règle de valeur de temps et modes de conjugaison
	Donner aux ces jeunes un travaille	Offrir des emplois aux jeunes	La phrase est mal structurée, l'étudiant adopté la même structure que celle de la LM Le verbe « donner » est inadéquat dans ce contexte, l'influence de la langue maternelle est claire à ce niveau عملي لشباب منح

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence morphologique	Des jeunes quittent leur pays Rêvé à une vie meilleure mais on sait que c'est la mauvaise chose	Des jeunes qui émigrent rêvant d'une vie meilleure, mais on sait tous que l'émigration clandestine n'est pas la bonne solution	Expression mal formulée : en langue française le verbe rêver est suivie par la préposition « de » Il a aussi placé l'adjectif mauvais avant le nom « chose » or qu'il devrait faire le contraire L'influence de la LM est claire
	Pour élimiter cette phénomène	Pour lutter contre ce phénomène et limiter ses méfaits	Influencé par sa la LM l'étudiant a utilisé « phénomène » au féminin, or qu'il s'agit bien d'un nom masculin singulier en langue Française, équivalent de « Daira » en arabe <i>ة الحد من هذه الظاهر</i>
	Vivre avec un grande dignité	Vivre dignement	L'étudiant a utilisé le mot « dignité » au masculin dans un contexte où il devrait le remplacer par un adverbe de manière La non maîtrise des adverbes en langue française est à la base de cette erreur
Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur

Chapitre 3 : L'expérimentation

Interférence morpho-syntaxique	<p>Pour un meilleur état</p>	<p>Pour une situation meilleure</p>	<p>« état » est un nom masculin singulier ne langue française ,équivalent de « hala « féminin singulier en langue arabe</p> <p>Nous remarquons que l'étudiant influencé par sa LM a formulé cette expression en adoptant la structure en LM : l'emplacement de mot « été »</p> <p>Equivalent en arabe : 'min ajlihalajayida' من أجل حالة أفضل</p>
	<p>Le travail des jeunesdevra itêtreobligé pour idée la société</p>	<p>Il devrait y avoir des offres d'emplois pour les jeunes pour une société stable</p>	<p>L'erreur est au niveau de l'orthographe du mot « idée » qu'a utilisé l'étudiant pour dire « aider »</p> <p>La structure même de la phrase est influencée par celle de la LM équivalent de "عمل الشباب يجب أن يكون أولوية من أجل مساعدة المجتمع"</p> <p>L'étudiant a tendance de réfléchir en LM ce qui engendre ce type d'interférence en rédigeant.</p>
	<p>Les derniersann ées passé nous remarquent que le pourcentage de l'émigration clondistinee stdépassé les lémites</p>	<p>Ces dernières années, nous avons remarqué que le pourcentage d'émigration clandestine est en augmentation</p>	<p>Il s'agit d'uneredandace au niveau de l'utilisation du mot « passées »</p> <p>L'expressionestinfluencée par la structure de la langue maternellece qui aengendréeuneerreur au niveau du sens et des termesutilisés</p> <p>Equivalent en arabe ' خلال السنوات الأخيرة لاحظنا ارتفاع نسبة الهجرة غير الشرعية</p>

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Lexicale	Le harcèlement moral sert toujours à détenir la mentalité de l'enfant	Le harcèlement scolaire affecte négativement la stabilité psychologique de l'enfant	L'erreur est au niveau de l'usage du verbe « servir » qui exprime quelque chose à effet positif, dans un contexte où on parle d'effet négatif. D'autre Part, l'étudiant a mal exprimé le passage en utilisant le verbe « détruire » pour désigner l'effet négatif sur la stabilité psychique de l'enfant L'origine de cette interférence est la non maîtrise du lexique français
	Pour éviter tous les autres phénomènes sociales qui peuvent causé le harcèlement on doit pose des punitions grave	Des sanctions sévères doivent être imposées pour mettre fin à toute sorte de harcèlement au sein des écoles	Cette expression est influencée dès son début par l'expression équivalent en arabe Ce qui a engendré erreurs de sens et de lexique D'autre part l'expression 'punition grave' est inadéquate dans ce contexte Le verbe 'poser ' est un participe passé
	Je pense que ce phénomène et diffusé dans les cartie surtout dans les dernière jour gracea la manque de responsabilité de l'humaine	Je pense que ce comportement et inhumains est largement répandu au sein de notre société à cause de l'irresponsabilité des gens	L'adjectif 'diffusé' est inadéquat dans ce contexte, l'étudiant l'utilisé pour désigner l'expansion du phénomène L'usage de l'expression grâce à' est inadéquat dans ce passage dans la mesure où il s'agit d'un effet négatif or que l'expression sert à exprimer la positivité Il s'avère que la non maîtrise du vocabulaire est à l'origine de cette erreur أظن أن هذه الظاهرة منتشرة في الأحياء خاصة في الأونة الأخيرة بسبب انعدام المسؤولية

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Sémantique	Les pauvres poussés de quitter le pays irrégulièrement	Pauvres Jeunes qui se trouvent obligés de quitter leur pays d'origine et s'installer dans un autre pays d'une façon irrégulière	L'erreur Est au niveau de l'usage de l'adjectif 'poussé ' pour désigner l'obligation de quitter le pays L'étudiant N'avais pas le mot en langue française il a donc utilisé un mot de sens proche
	Il y a un phénomène dans notre société est il faudrait que vous fassiez quelque choses envers pour arrêter.	Vous devez réagir le plus vite possible pour mettre fin à ce phénomène	L'erreur est au niveau de la formulation du passage : l'usage de la préposition « envers » qui signifie « à l'égard de » pour désigner le phénomène dont on parle suivie de « pour » est erronée, il devrait la placer devant un nom
	Les drogues aujourd'hui sont ils obligé de manger des médicaments qu'il drogué au lieu de faire des bon plan	Les jeunes passent leur temps libre à consommer des drogues au lieu de pratiquer du sport ou faire quelque chose d'utile	L'erreur Est au niveau du lexique utilisé qui est erroné : L'usage du verbe 'manger' est inadéquat dans ce contexte car il s'agit de 'consommer de la drogue ' le verbe manger est utilisé pour parler de la nourriture or que le verbe consommer est utilisé pour désigner la consommation des stupéfiants Il s'agit d'une influence de la LM الشباب مستهلكو المخدرات في أيامنا هذه يضطرون لتناول أدوية مخدرة عوض التفكير في مشاريع جيدة

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Lexico-sémantique	Pour que vous fassiez agir contre la pollution dans notre wilaya	Pour que vous agissiez	L'erreur Est au niveau de l'usage des deux verbes « faire » et « agir » on devrait utiliser l'un des deux et non pas les deux verbes ensemble En corrigeant la terminaison (mode et temps)
	Ils ont étudié très dur après quoi ! pour devenu de chômeur	Ils ont fournit des efforts afin de poursuivre leur parcours universitaire et obtenir des diplômes supérieurs pour ensuite se retrouver sans emploie !	L'étudiant a conjugué le verbe avec l'auxiliaire « être »
	La vie sans visa et sans papiers poussez les jeunes à faire des bracages	La situation d'émigré clandestin devient aussi difficile sans papiers et sans statut officiel, il n'arrive pas à travailler , ceci le pousse à faire des crimes et braquages pour gagner sa vie	Le verbe « pousser » est conjugué à la deuxième personne du pluriel « vous » : l'étudiant confond entre le sujet et le complément d'objet direct de la phrase

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Phonologique	Personne n'est à la bri	Personne N'est à l'abri	« À l'abri de » est une expression française qui veut dire « loin de » l'étudiant a mal orthographié le mot l'abri, en pensant qu'il s'agit d'un nom féminin composé du déterminant 'la' plus 'bri' La non maîtrise du lexique est à l'origine de cette erreur
	Pour des hôpitoux plus confortable	Pour des hôpitaux en état meilleur	Il s'agit de deux erreurs : La confusion du phonème /o/ entre « eaux» et « aux » dont l'orthographe est différente
	Le monque de matériel	Le manque de matériel	A ce niveau nous remarquons une confusion entre les deux phonèmes/õ/ voyelle moyenne inférieur postérieur arrondie nasalisée, et /ã/ voyelle basse postérieure non arrondie nasalisée

❖ **Commentaire**

La dominance des erreurs de type lexicale, à ce niveau montre un déficit vis-à-vis de la maîtrise du vocabulaire de la langue cible l'étudiant ne possède pas les outils linguistiques nécessaire en langue cible, ce qui explique l'émergence de ce type d'interférences.

Pour le cas de l'interférence Morphologique et morphosyntaxique repérées et analysées nous permettent de comprendre que l'origine de ce type d'erreur l'influence de la LM l'étudiant a tendance de s'exprimer en LM en utilisant l'orthographe de la LÉ ,en rédigeant son texte.

L'interférence Lexico-sémantique et sémantique concernent le sens même du texte produit, les erreurs repérées et analysées à ce niveau ont montré une difficulté à rédiger un texte plus ou moins cohérente LE

Chapitre 3 : L'expérimentation

L'interférence Phonologique est moins Présente par rapport aux autres types, il s'agit toujours de confusion entre des phonèmes proches, à cause de la non maîtrise du système linguistique et phonologique français (voire exemples)

3.3 Niveau : 3^{ème} annéelicence

- **Nombre total de copies analysées** :50 copies de 100 (50 % du total d'étudiants de L3)
- **Examen semestriel N° 01**
- **Module** : compréhension et expression écrite (C.E.E)
- **Mode d'évaluation** : 100% T.D
- **Année universitaire** 2021/2021
- **Consigne d'écriture** (voir annexe)
- **Sujet** : la situation bilingue, l'apprentissage de langues étrangères et la place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage.

L'objectif de cette analyse est double :

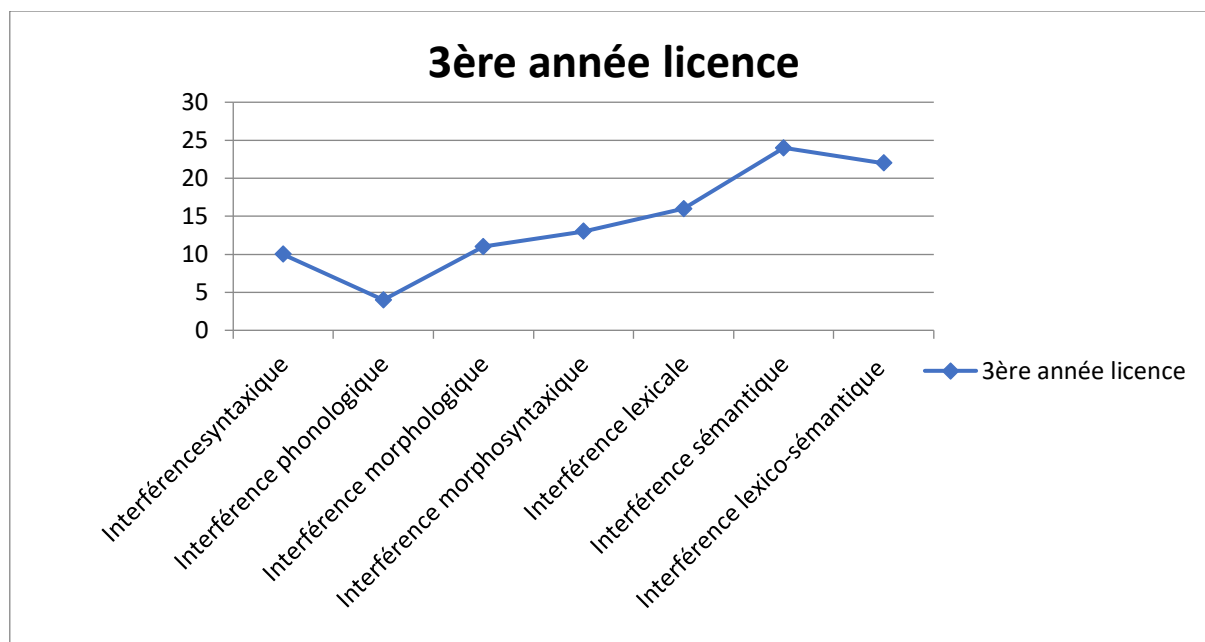
- **Quantitatif** : repérer le nombre d'erreurs interférentielles commises dans les copies d'étudiants en question, Nous avons repéré les erreurs interférentielles dans les copies, et pris 3 erreurs comme exemple.
- **Qualitatif** : Une grille d'analyse a été appliqué pour analyser le type et l'origine d'erreurs

Tableau n° 04 : Les interférences dans les copies de 3^{ème} année

Type d'interférence	Nombre de répétitions	Pourcentage
Interférence syntaxique	18	10%
Interférence phonologique	07	04%
Interférence morphologique	19	11%
Interférence morphosyntaxique	23	13%
Interférence lexicale	28	16%
Interférence sémantique	42	24%
Interférence lexico-sémantique	40	22%
Total	177	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss(V.22).

Figure n° 08 : les interférences dans les copies de 3^{ème} année



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

❖ D'après L'analyse Statistique des copies d'étudiants de première année licence, nous remarquons que le types d'interférences dominants à ce niveau (ordre descendant) dans les copies est :

- L'interférence Sémantique d'un pourcentage de 24 %
- L'interférence Lexico-sémantique d'un pourcentage de 22%
- L'interférence Lexicale d'un pourcentage de 16%
- L'interférence Morphologique d'un pourcentage de 11%
- L'interférence Syntaxique d'un pourcentage de 10%
- L'interférence Phonologique d'un pourcentage de 04%

Au même exemple que celui des copies de 1ère et de 2ème année, nous avons appliqué la même grille d'analyse pour cerner l'origine des erreurs commises en prenant trois (03) erreurs de chaque type d'interférence en guise d'exemple.

❖ Application de la grille d'analyse :

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Syntaxique	Les enseignants fait recours à la langue maternelle	Les enseignants font recours à la langue maternelle	Erreur au niveau de la conjugaison du verbe à la troisième personne du singulier alors que le sujet est masculin pluriel
	Ce problème doit être résoudre	Ce problème doit être résolu	Il s'avère que la non maîtrise du lexique est à l'origine de l'utilisation du verbe « résoudre » en mode infinitif alors qu'il devrait utiliser le participe passé du verbe.
	Pour mémorisé d'explications	Pour mémoriser l'explication	Le verbe utilisé après la préposition « pour » doit être en mode infinitif L'étudiant a utilisé le mot « explication » au pluriel alors qu'il est féminin singulier

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Morphologique	Pour comprendre des information plus compliqué	Pour faciliter la compréhension d'informations compliquées	L'erreur est au niveau des mots 'information' et 'compliqué là l'étudiant a omis la marque du pluriel 's'

Chapitre 3 : L'expérimentation

	Être Bilingue C'est un chose très important	Être Bilingue C'est Quelques chose de très important	L'erreur est au niveau du de l'adjectif « important » l'étudiant a omis la marque du féminin 'e'
	Pour prendre un bagage suffisant dans cette langue	Pour installer un bagage suffisant en cette langue	L'expression Est Influencée par la structure en arabe : équivalent : ' Ce qui a influencé la structure et le sens même de la phrase Le verbe « prendre » est inadéquat dans ce contexte, il s'agit plutôt d'installer et se construire un bagage

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence morpho-syntaxique	On est besoin d'améliorer	On a besoin d'améliorer	L'étudiant a conjugué le verbe avec l'auxiliaire « être » lorsqu'il s'agit d'un verbe à la tournure impersonnelle qui doit être conjugué avec l'auxiliaire « avoir »
	Ne recours pas à la langue maternelle	Ne fait pas recours à la langue maternelle	Le verbe recourir dans ce contexte doit être précédé du verbe faire qu'a omis l'étudiant à cause de la non maîtrise du lexique
	C'est un outild'aider	C'est un outil d'aide	L'étudiante Tombé dans la confusion de nature grammaticale des mots e, entre « nom' et « verbe » : de la règle de grammaire française qui dit que les verbes précédés de la préposition « de » se mettent à l'infinitif ne s'appliquent pas dans contexte où 'l'aide' est un nom, non pas un verbe

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence lexicale	Facilite le transmettre du message	Facilite la transmission du message	L'étudiant ne maîtrise pas la règle du nom d'action, raison pour laquelle il a utilisé le verbe à l'infinitif après le déterminant « le »
	Pour facilieter la comprehension de l'etudiant	Pour faciliter la compréhension à l'étudiant	L'erreur est au niveau de l'usage de la préposition « de » avant le nom « Compréhension : à ce niveau « à » désigne « pou » doit précéder le nom « étudiant » qui est un complément d'objet indirect dans cette phrase
	Pour expliquerquelqueconcept que l'etudiantn'a pas pu à la comprendre	Pour expliquer à l'étudiant les concepts qui ne sont pas encore compris	Le mot concept est mal orthographié L'erreur est au niveau de l'utilisation de l'expression « n'a pas pu à la comprendre » qui semble une influence de son équivalent en langue arabe ' ' Qui est à l'origine de cette interférence

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Sémantique	Améliorer dans cette langue	Améliorer son niveau cette langue	Il s'agit d'une influence de la langue maternelle : équivalent en arabe من أجل تحسين المستوى في هذه اللغة

Chapitre 3 : L'expérimentation

	<p>Pousser les étudiants à ne pas utiliser la langue maternelle et faire tjrs de punitions lors de l'expression oral</p>	<p>Interdire L'étudiant de s'exprimer en langue maternelle notamment pour l'expression orale, en pratiquant un système sévère d'évaluation</p>	<p>L'utilisation de l'abréviation 'tjr' du mot 'toujours' est un signe d'habitude d'écrire abrégé</p> <p>Le verbe « pousser » est utilisé pour désigner l'obligation, mais il s'avère inadéquat dans ce passage, l'étudiant l'a utilisé car il ne possède pas le terme adéquat</p> <p>L'expression 'punition à l'oral' est erronée du moment que la punition est loin d'être la bonne technique d'évaluation de l'oral à ce niveau.</p>
	<p>Pour mémoriser les explications dans notre apprentissage et garder la traduction de l'idée en deux langues</p>	<p>Pour bien mémoriser l'information dans les deux langues</p>	<p>L'expression Est mal formulée : dans notre apprentissage désigne la mémorisation</p> <p>La préposition « dans doit être remplacée par « en »</p>

Type d'interférence	Erreur	Forme Correcte	Analyse de l'erreur
Interférence Lexico-sémantique	La langue que toute la communauté la connaît	Une langue conventionnelle	<p>L'étudiant a utilisé cette longue expression pour désigner une langue conventionnelle</p> <p>L'usage du verbe connaître à l'infinitif est erroné, car « la » est un pronom qui remplace le complément d'objet direct, connaître est le verbe de la proposition principale qui doit être conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier.</p> <p>اللغة التي يعرفها ويفهمها الجميع</p>
	On peut l'apprendre pour le plaisir	On peut apprendre	L'étudiant a utilisé le verbe « apprendre » en forme de participe passé or qu'il devrait l'utiliser en mode infinitif car ce verbe est précédé d'un verbe conjugué
	On le besoin sur nos études	On en a besoin dans nos études	<p>L'étudiant ne maîtrise pas les pronoms personnels et des prépositions :</p> <p>Dans cette expression le pronom personnel « en » remplace le COI et à sa fonction il doit être placé après le sujet « on » et avant le verbe « besoin »</p> <p>La préposition « sur » est erronée, dans la mesure où on parle d'un parcours académique, non pas un emplacement de quelque chose</p>

Chapitre 3 : L'expérimentation

Type d'interférence	Erreur	Forme correcte	Analyse de l'erreur
Interférence phonologique	On explique on arabe pour comprendre	On explique en arabe pour comprendre	Confusion entre « on » pronom personnel n et « en » préposition
	Cette abitude	Cette habitude	L'étudiant rédige le mot comme il se prononce : il a omis la « H » muette
	C'est un peudéfficile	C'est un peu difficile	Confusion entre les deux voyelle/e/ et /i/

❖ **Commentaire :**

A ce niveau nous avons remarqué que l'interférence sémantique est dominante (pourcentage de 24 %) par rapport aux autres types, après l'analyse des erreurs commises dans les copies nous avons trouvé que l'origine de ce type d'interférence est l'influence de la LM : l'étudiant trouve une difficulté à produire un texte cohérent en langue étrangère, le sens s'avère une traduction littérale du français en arabe.

La même observation a été enregistrée pour l'interférence lexicale et lexico-sémantique : l'étudiant se trouve difficulté vis-à-vis de la connaissance et la maîtrise du lexique en langue française

Pour le cas de l'interférence morphologique nous avons remarqué que l'étudiant adopte des formes de la langue maternelle pour des mots en langue française, notamment pour les cas des déterminants : confusion entre le féminin et le masculin

L'interférence syntaxique est enregistrée au niveau de la confusion en très auxiliaires, et au niveau des modes de conjugaison qui conviennent aux différents passages : l'étudiant ne conjugue les verbes qu'au le mode indicatif et au mode infinitif.

Pour l'interférence phonologique, nous avons repéré des erreurs là où l'étudiant confond entre des phonèmes proches et rédige des mots de façon identique de leur prononciation, ce qui explique la non maîtrise de l'orthographe.

Bilan global et discussion des résultats

Sur le plan quantitatif (Analyse statistique des interférences)

L'analyse statistique des copies des trois niveaux, nous a permis d'identifier le type d'interférence dominant à chaque niveau du cursus de licence, à savoir :

- L'interférence syntaxique en première année licence
- L'interférence morpho-syntaxique en deuxième année licence
- L'interférence sémantique et lexico-sémantique en troisième année.

Ceci dit, les étudiants au début de leur cursus de licence, ont un déficit vis-à-vis de la grammaire de langue d'étude, il s'avère à ce niveau que ces difficultés remontent à leur cursus scolaire (collégial et secondaire). Ces difficultés sont devenues observables lorsque l'étudiant a commencé à écrire indépendamment du style de l'enseignant : la production personnelle, notamment d'un texte argumentatif demande beaucoup d'efforts, et une base linguistique plus ou moins solide que ce soit au niveau de la grammaire, lexicale ...

En deuxième année nous remarquons que les mêmes difficultés persistent, ce qui a surgit à ce niveau ce sont d'autres erreurs de type morphologique, ce qui explique que l'étudiant se trouve toujours en situation problème vis-à-vis de la grammaire de la langue d'étude, et d'autre part, de la morphologie. Ce sont des difficultés qui nécessitent tout un travail de perfectionnement.

En troisième année nous avons remarqué que les erreurs liées à la syntaxe, et à la grammaire sont moins fréquentes, le déficit à ce niveau s'avère lexicale et sémantique : l'étudiant a pu en quelques sortes surmonter les difficultés liées à la grammaire, mais il est en difficultés par rapport à la production de texte cohérent, nous avons remarqué qu'il possède un vocabulaire restreint, et parfois, une incapacité à organiser des idées qui sont littéralement traduites de l'arabe vers le français.

Sur le plan qualitatif (analyse de l'expression écrite en s'appuyant sur la grille d'analyse)

L'évaluation de l'expression écrite s'effectue selon deux critères primordiaux, à savoir : la compétence communicative et la connaissance de la langue.

Pour la compétence communicative, l'enseignant évalue les points suivants :

- Le respect de la consigne

Chapitre 3 : L'expérimentation

- Correction sociolinguistique, c'est-à-dire le registre de la langue, l'adéquation des formules.

- La capacité à expliquer, et ou à argumenter

Pour la connaissance de la langue, l'enseignant évalue le lexique, la grammaire, la cohérence et la cohésion, selon les points suivants :

- **Le lexique :**

- Le vocabulaire suffisant
- La maîtrise du vocabulaire
- La maîtrise de l'orthographe lexicale

- **La grammaire**

- Le choix correcte des modes et des temps verbaux
- Le respect de la morphosyntaxe
- La correction grammaticale (accords, pronoms, verbes, participes ...)

- **La cohérence et la cohésion**

La capacité à développer ses idées en respectant la cohérence et la cohésion, l'enchaînement logique.

Dans la présente recherche, nous nous sommes appuyés, lors de la correction de copies, sur une grille d'évaluation traitants ces critères (voire annexes)

L'application de cette grille pour les copies des trois niveaux concernés nous a permis de classifier les erreurs en deux grandes catégories, à savoir : : erreurs de contenu, et erreurs de forme.

1. Erreurs de contenu qui concerne le contenu même du texte produit et dont l'origine est due à deux facteurs principaux :

La non maîtrise de la langue cible (FLE) au niveau lexique, sémantique, grammaire et syntaxe, phonologie, ceci influence la qualité du texte produit par l'étudiant.

Chapitre 3 : L'expérimentation

L'influence de la langue maternelle sur l'expression en langue étrangère : ceci se manifeste à travers :

- Le Sens même de la phrase (lexique, sémantique)
- La confusion entre des phonèmes par influences du système phonétique arabe
- La confusion du genre entre les noms en L1 et les noms en L2 (adapter le même genre pour les noms en L2 que celui en L1) (morphologie)

Une explication illustrée, plus détaillée, dans les extraits qui suivent :

ü “ *donner aux ces jeunes un travaille*”, la forme correcte de cette expression est la suivante : “ *offrir au jeunes des emplois*”

“ *Je pense que cette phénomène et diffusé dans les cartie surtout dans les dernières jour grace a la manque de l'éducation* » la forme correcte de cette expression est la suivante : « *ce phénomène est en expansion à cause au manque d'éducation* »

4. Erreurs grammaticales

L'analyse des erreurs portant sur la grammaire a été effectuée selon trois niveaux, à savoir : **l'accord, le genre et le temps.**

Nous tenons à signaler à ce niveau que nous nous sommes basés, pour ce classement, sur **le critère de fréquence dans** les différentes copies.

4.1 Erreurs qui affectent l'accord

1 Accord “Sujet/Verbe” Nous savons que dans la plupart des langues vivantes, le verbe s'accorde avec son sujet en prenant les marques de flexion.

Cependant, cette règle constitue encore (d'après l'examen de copies) une source de problèmes pour certains étudiants en licence, qui n'arrivent pas à l'appliquer correctement en fonction du contexte demandé.

Nous présentons ici quelques exemples qui illustrent ceci :

- “ *j'ai l'honneur de vous adressez* ” la forme correcte est “ *j'ai l'honneur de vous adresser* ” le sujet est la première personne du singulier “ *je* ” l'étudiant a confondu entre le sujet et le complément d'objet indirect vous', l'erreur est également au niveau de la conjugaison du verbe qui devrait se mettre en mode infinitif après la préposition “ *de* ” que l'étudiant ne l'a pas appliquée.

Chapitre 3 : L'expérimentation

- “ *Nous remarquent que le phénomène* “ la forme correcte est “ *nous remarquons*”, l'étudiant a corrigé le verbe à la troisième personne du pluriel alors qu'ils devraient le conjuguer à la première personne du pluriel 'nous' dont la terminaison au présent de l'indicatif est 'ons'

D'après L'analyse de ces exemples, nous constatons que les étudiants faisant l'erreur se trouvent incapables d'accorder le verbe avec son sujet pour **deux raisons** :

Soit L'usage Erroné de la conjugaison du Français (non maîtrise)

Soit L'influence de la langue maternelle, l'arabe dialectal algérien (ADA)

✓ **Accord déterminant/Nom**

En langue française, les déterminant s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient, malgré que cette règle soit apprise dès les premiers paliers de l'enseignement/apprentissage de FLE, nous avons rencontré des étudiants pour qui cette règle n'est pas respectée, cette méconnaissance de la règle souligne l'influence de leur langue maternelle (ADA), le système de langue arabe ne contient pas toutes les catégories des déterminants véhiculées par rapport au français

Pour mieux expliquer, nous proposons les exemples suivants :

“*Pour une Meilleur état*” la forme correcte est : “*un état meilleur*”

“*État*” est un nom masculin singulier en langue française, son équivalent en arabe classique et en arabe dialectal est de genre féminin, il s'avère que l'influence de la langue maternelle est à l'origine de cette confusion.

“*La manque d'éducation*” la forme correcte est “*le manque d'éducation*”

“*manque*” est un mot de genre masculine en langue française, son équivalent en arabe et aussi masculine, il s'avère à ce niveau que la non maîtrise du Français est à l'origine de cette erreur.

4.2 Erreurs qui affectent le genre

D'après l'analyse de notre corpus, nous avons constaté qu'un bon nombre d'apprenants a toujours problèmes au niveau de l'identification correcte du genre des mots en français, dans la mesure où ils utilisent un mot français en appliquant pour ceci la même forme de son équivalent en Arabe, ce qui donne un mot erroné.

Comme le montrent les exemples suivants :

“*des personnes dangereux*” la forme correcte est “*des personnes dangereuses*”

Chapitre 3 : L'expérimentation

Personnes Est nom féminin pluriel, son équivalent en arabe classique et en arabe dialectal masculine pluriel, Il s'avère que l'étudiant se réfère à l'équivalent de l'expression en arabe

“Qui a fait cette crime “ la forme correcte est “ ce crime”

Crime en langue française est un nom masculin singulier, son équivalent arabe Classique et en arabe dialectal est de genre masculin

« *ce ci est un point négative* » la forme correcte est « point négatif » car le mot point est masculin singulier, il s'avère que l'étudiant en accordé le genre du mot en arabe.

- « J'espère que vous lu mon lettre » dont la forme correcte est « *ma lettre* » le pronom démonstratif doit rendre la forme féminine du mot « *lettre* » qu'il désigne.

Erreurs qui affectent l'emploi des deux auxiliaires « être » et « avoir »

Nous nous sommes intéressés à deux aspects d'insuffisance qui marquent l'emploi des auxiliaires « être » et « avoir » : il s'agit du choix de l'auxiliaire convenable et de sa conjugaison, la confusion entre les deux auxiliaires était présente dans plusieurs copies.

- *“Elle vraiment une belle fille”* la forme correcte est *“elle est vraiment une belle fille*
l'omission de l'auxiliaire est due à l'influence de l'arabe là où la notion de l'auxiliaire n'existe pas.

- *“Elle était tout vu”*, la forme correcte est : *“elle avait tout vu”* il s'agit d'un verbe d'action qui doit se conjuguer avec “ avoir”, l'étudiant ne maîtrise pas la règle.

- « *Il est marché longtemps* » dont la forme correcte est « *il a marché longtemps* »

- « *Il est réussi* » dont la forme correcte est « *il a réussi* »

- « *Je suis heureuse parce que je suis dire tous les paroles qui sont dans mon cœur* » la forme correcte est « *je suis heureuse parce que j'ai dit tout ce que j'ai sur le cœur* »

Ces cas de confusion entre « être » et « avoir » dont l'origine est dans le fait que l'apprenant ne maîtrise pas la notion d'auxiliaire et n'en saisit pas le sens.

4.4 Erreurs lexicales

Que signifie une erreur lexicale ?

D'après **Laniel (1991, p.80)**, les erreurs lexicales désignent toutes les difficultés accompagnant les choix lexicaux des apprenants durant une activité orale ou écrite. De telles

Chapitre 3 : L'expérimentation

difficultés, ajoute Laniel sont dues en grande partie à leur méconnaissance partielle ou totale des propriétés sémantiques de la langue, objet d'apprentissage (LANIEL, 1991;80)

On se basant sur cette définition et à l'analyse des copies collectées, nous avons pu répertorier les erreurs lexicales qui se partagent en deux types, à savoir les erreurs issues de l'emploi des emprunts et les erreurs issues de la confusion du lexique.

4.4.1 Erreurs dues à l'emploi des emprunts

Nous avons sélectionné des mots qui sont empruntés de l'arabe, à l'exemple de :

– *“Le travail des jeunes devrait être oblige”* la forme correcte est : *“le travail des jeunes devrait être une priorité”*, à ce niveau l'étudiant a utilisé le mot *“oblige”* emprunté de son équivalent en arabe pour désigner la priorité qui doit être réattribué au travail des jeunes.

– *“Ils sont étudiés très dur mais après quoi ! la chômage”* la forme correcte est : *“ils ont fait des études et fournissent beaucoup d'efforts pour se retrouver en chômage”*, il est clair à ce niveau que l'expression est influencée par la langue arabe sur la forme et le contenu, *“la chômage”* qui normalement masculin en Français est emprunté de son équivalent *“batala”* en arabe.

– *« Il y a un phénomène dans la société et il faudrait que vous fassiez quelque chose envers »* expression influencée par la structure de l'équivalent en LM, ce qui a affecté l'emplacement de l'adjectif dans la phrase.

Ils s'avèrent que les étudiants ne possèdent pas d'un bagage linguistique suffisant pour transmettre certains messages, à ce niveau ils portent pour emprunter les mots tels qu'ils sont dans la L1. Nous pouvons dire que dans leurs représentations les formes graphiques des mots empruntés sont identiques à celles qui existent dans la L1.

4.4.2 Erreurs phonologiques liées à la non maîtrise et confusion de phonèmes :

Pour ce genre d'erreurs, elles sont liées à la non maîtrise et la confusion des phonèmes dans des mots en L2, Prenons les exemples suivants :

- *“Malade montale”* la forme correcte est *“malade mentale”*
- *“pendant se moment”* la forme correcte est *“à ce moment”*
- *« Il y a des déffecultés »*, la forme correcte est *« difficultés »*
- *« Le plocier est Profitionel »*, la forme correcte est *« le policier est professionnel »*
- *« on l'apprend pour le plisir »* la forme correcte est *« on l'apprend pour le plaisir »*
- *« Une langue d'une même cominoté »* la forme correcte est *« une langue d'une même communauté »*

L'analyse de ces exemples nous permet de dire qu'un nombre d'apprenants trouvent encore du mal à identifier les phonèmes constituant les mots de la chaîne parlée. Un tel acte influence le

Chapitre 3 : L'expérimentation

texte écrit, et engendre un emploi incorrect des homophones. Ceci a permis d'enregistrer également des confusions entre

- « A » auxiliaire avoir et « à » préposition
- « Son » déterminant possessif et « sont » auxiliaire être au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel
- « Ça » pronom démonstratif et « sa » pronom possessif

Comme dans les exemples suivants :

- « Améliorer sans niveau en langues » la forme correcte est « améliorer son niveau »
- « Dans çamission » la forme correcte est « dans sa mission »
- « Il est obligé de faire Sont travaille la forme correcte est « son travail »

4.3 Erreurs syntaxiques

Il s'agit d'erreurs qui affectent particulièrement l'ordre des mots dans les différentes phrases d'un texte, à l'exemple de

- Le non capacité de conjuguer les verbes d'une phrase au mode et au temps qui convient, à ce niveau l'étudiant opte soit pour l'utilisation de la verbe au mode infinitif soit le conjuguer dans une forme erronée.
- La méconnaissance de la règle des deux verbes qui se suivent le second se met en mode infinitif, à l'exemple de : « *le harcèlement peut causé des problème* », « *on doit posé des punitions* »
- Le non capacité d'identification le sujet d'une phrase composée là où il y a plusieurs sujettes, citons à titre d'exemple : « *j'ai l'honneur de vous adressez* » la forme correcte est « *de vous adresser* », « *Monsieur je suis heureuse parceque il a accepté mon lettre* » la forme correcte est « *je suis heureuse parceque vous avez reçu ma lettre* »
- L'omission du « ne » de la négation », à l'exemple de « *je peux pas* », « *ils travaillent pas* »
- La confusion entre les pronoms relatifs (lui, leur, eux) « *on le dit* » dont la forme correcte est « *on lui dit* », « *les enfants risquent ses santés* » dont la forme correcte est « *ils risquent leur santé* »
- « *Elle le dit c'est votre tour !* » dont la forme correcte est « *elle lui dit c'est votre tour !* »
- La confusion entre les pronoms possessifs « nos » et « mes », à l'exemple de : « *il faut que mes hopitaux de notre wilaya soit en meilleur état* », dont la forme correcte est « *il faut que nos hopitaux soient en état meilleur* »
- La non maîtrise des temps et modes verbaux, notamment le conditionnel à l'exemple de « *il faut que vous voir* » dont la forme correcte est « *il faut que vous voyez* », il faut que vous faire agir » dont la forme correcte est « *il faut agir* » ou bien « *que vous agissez* »

Chapitre 3 : L'expérimentation

- La non maîtrise de la notion du participe présent à l'exemple de « on lui dire la vérité » dont la forme correcte est « *en lui disant la vérité* »
- L'incapacité de certains apprenants à appliquer la règle qui régit l'emplacement adéquat des adjectifs qualificatifs, notamment l'adjectif à fonction épithète par rapport au nom qu'ils qualifient et respecter l'accord, à l'exemple de « Je propose doit être une langue étranger » la forme correcte est « *je proposer de la considérer comme étant une langue étrangère* »

✓ La méconnaissance des verbes pronominaux

- “*Bernard a suicidé*” la forme correcte est “*Bernard s’est suicidé*”

Le verbe pronominal “se suicider” se conjugue avec l’auxiliaire “être”, l’origine de cette erreur revient à la non maîtrise du verbe pronominal, à ce niveau l’étudiant ne peut pas revenir à sa langue maternelle afin de se corriger car le verbe pronominal n’existe pas dans le système linguistique arabe

- D’après l’analyse, nous pouvons dire que l’origine de ce type d’erreur est due à deux facteurs principaux soit **l’inattention**, soit **la méconnaissance** de la norme à appliquer

5 Erreurs de forme

Ces erreurs s’émergent à travers le manque d’organisation globale du texte (cohérence et cohésion), ceci qui affecte la langue en tous ses aspects.

Nous avons donc mis l’accent sur **deux insuffisances essentielles** :

5.1 La première insuffisance

Qui est due à l’incapacité de l’étudiant à réfléchir en L2, et ainsi à rédiger en L2 par déficit linguistique dû au manque de vocabulaire. Ce qui le pousse à chercher l’idée en sa LM, et l’orthographier en L2. Le résultat est “français cassé” : une idée en arabe écrit en alphabet français.

Ceci donne des textes qui ne sont pas correctes. À l’exemple de :

- “*Bernard mort et la famille voir le criminel jouer*” la forme correcte est “après la mort de Bernard la famille était en train de regarder le criminel jouer, sans être puni. L’expression est influencée par la structure de son équivalent en arabe.

- “*le contre de la victime*” la forme correcte est “*l’ennemie de la victime* « l’étudiant ne possède pas le vocabulaire, c’est une expression erronée fond et forme.

5.2 La deuxième insuffisance

Elle est liée à la nature et à la qualité du texte qu’il doit rédiger :

L’étudiant à ce niveau, est conscient de la nature et qualité du texte demandé et attendu.

Les textes “universitaires” travaillés dès la première année, peuvent être : soit un texte explicatif, parfois argumentatif, cohérent, là où il doit répondre à la question posée, soit en dissertation

Chapitre 3 : L'expérimentation

présentant et défendant son point de vue, soit par commentaire d'un texte proposé, soit par commentaire d'une citation.

Mais au lieu de suivre le schéma du discours argumenté (pour le texte argumentative), qui exige de présenter des arguments, de suivre une cohérence, ou appliquer les normes propres au texte explicatifs (illustrations et exemples), respecter les normes qui régissent le commentaire de citation ou de texte, l'étudiant se limite à suivre et réécrire ce qui est écrit au niveau de la question, ceci perturbe la majorité des apprenants et les pousse à faire des erreurs d'organisation qui affectent le contenu de leurs écrits.

5.3. Erreurs dues au manque d'organisation du texte (cohésion et cohérence)

Dès le début de la présente recherche, nous étions conscients que la tâche d'écriture lors d'épreuve d'examen pose problème pour la majorité des étudiants des trois niveaux, dans la mesure où cette tâche touchera plusieurs niveaux de l'organisation globale des textes, à savoir :

✓ La cohésion

Toute épreuve d'écriture, notamment celles d'épreuves d'examen, doit suivre un certain raisonnement logique afin que le lecteur puisse lire et comprendre aisément ce qui est écrit, cependant, à l'examen des copies nous avons constaté des erreurs liées à la non cohésion, qui se manifestant à travers l'absence de concordance des temps verbaux, l'absence de connecteurs logiques (premièrement, en premier lieu, d'abord, en second lieu...) ces éléments basiques qui assurent la fluidité et la clarté du texte.

Nous proposerons ici, des passages expliquant ce que nous venons de dire :

Passage 01: *“ Il se trouve des prouve et des détail il a pris après longtemps la resulte a sourté il ce trouve choses de l'oncle Théodore je suis vraiment choqué comment il peut faire ça »*

Passage 02: *“ il y a un phénomène dans notresociétéest il faudrait que vousfassiezquelque choses envers pour arreter”.*

Passage 03: *“les drogeurs aujourd'hui son tils oblige de manger des medicaments qu'il drogue au lieu de faire de bon plan”*

Passage 04 : *« Monsieur je voudrais que vous voir la souffrance et le prix des choses »*

Passage 05 : *« je l'apprend cette langue pour bien la comprendre »*

Passage 06 : *« les jeune etudie pour quoi enfin ! pour en chommeur »*

Passage 07 : *« ladiffucion de ce phénomène social dans la soci été et tout les cartiès »*

Passage 08 : *« le pauvres doit de quitter leur pays et mort dans le méditerrané »*

Passage 09 : *« le chommeur est un phénomène social (...) les jeunes souffre à cause du chomeur »*

Chapitre 3 : L'expérimentation

Passage 10 : « *ils étudie pour quoi enfin ! pour etrechomeur* »

Passage 11 : « *cette phénomène (la pollution) est diffusé dans tous les cartiers grâce à la manque de responsabilité humaine* » l'expression gâce à exprime la positivité, ce qui n'est pas le cas pour ce contexte, tout comme le cas de :

Passage 12 : « *l'harcèlement sert à détruire l'enfant* », le verbe servir sert à exprimer la positivité, or que cette expression désigne un effet négatif du harcèlement sur la psychologie de l'enfant

En lisant ces passage, il s'avère au lecteur que le message n'est pas évident, n'est pas vraiment compréhensible, car il y a une absence claire de liaison entre les différentes idées formant chaque passage ; en plus le lexique est erroné : les étudiant ont tendance de sauter d'une idée à l'autre en utilisant un vocabulaire erroné, ils n'ont pas pu assurer la cohésion de leurs textes.

En sommes nous pouvons dire que les erreurs des étudiants des trois niveaux concernent à la fois la forme et le contenu des textes rédigés.

Il est à signaler et que la typologie des textes en licence varie entre le texte narratif en L1 tel que le montre la consigne (imagier une situation finale – voir annexes), et le texte argumentatif en L2 (lettre ouverte – voir annexes) et explicatif à visée argumentative en L3.

Les erreurs de forme, tel qu'expliqué dans les exemples cités ci-dessus, portent sur la grammaire, syntaxe et morphologie des mots, et due dans l'ensemble soit à la méconnaissance de règles grammaticales de la langue française, soit à l'influence de la LM.

Quant aux erreurs de contenus, elles portent sur l'organisation de phrases, le sens même des textes, la cohésion et la cohérence, par exemple, dans le texte argumentatif nous avons remarqué que : En L1 :

Les étudiants en imaginant la situation finale de l'histoire n'arrivent pas à développer le discours narratif ni à exprimer leurs idées, et les passages erronés semblent influencées par le lexique de la langue maternelle, ce qui explique le non capacité à réfléchir en LE,

Pour le cas de L2,

Peu d'étudiants ont utilisé des arguments, aucune copie ne contient un discours argumenté en utilisant des connecteurs logiques,

En L3,

Les étudiants donnent leur avis vis-à-vis du sujet de la question, qui nécessite une explication à visée argumentative, mais nous n'avons pas remarqué un véritable discours argumenté, le vocabulaire est faible, et les passages contiennent des erreurs de langue et de sémantique.

III. Le questionnaire

Chapitre 3 : L'expérimentation

4.1 La validité et la cohérence du questionnaire :

La cohérence interne signifie la mesure dans laquelle chaque phrase du questionnaire correspond au domaine auquel appartient cette phrase. La cohérence interne de l'échantillon d'étude composé de (153 étudiants) a été calculée en calculant les coefficients de corrélation de Pearson entre chaque phrase et la somme de ses points pivots.

Tableau n°05 : Validité interne des axes du questionnaire

n°	les deux axes	Coefficient de corrélation	Niveau d'indication
01	La place du français dans le contexte linguistique algérien, notamment chez les élèves de licence langue française.	0.442	0.001
02	La langue maternelle en classe de FLE et son impact sur la production écrite des étudiants	0.541	0.000

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss (V.22)

**

Le tableau n° () montre les coefficients de corrélation entre chaque axe du questionnaire indiqué au niveau de signification (0,01) car le niveau de signification pour chaque axe est inférieur à (0,01), ce qui indique que l'axe du questionnaire est correct avec quoi. Conçu sur mesure.

4.2 Stabilité de la résolution

La stabilité signifie que : "Le test donne les mêmes résultats de manière cohérente, s'il est utilisé plus d'une fois dans des conditions similaires." Par conséquent, les réponses des membres de l'échantillon restent les mêmes même si le test est répété plus d'une fois sur le même échantillon, et les Alphas Le coefficient de stabilité de Cronbach prend des valeurs allant de zéro à 1. Lorsque sa valeur s'approchait de 1, la stabilité était élevée et plus elle était proche de zéro, plus elle était faible. On peut juger de la résolution qu'il a un haut degré de stabilité si la valeur du coefficient de stabilité Alphas Cronbach est supérieure à 0,6, et de s'assurer que l'on calcule le coefficient de fiabilité en utilisant Spss pour chacune des deux variables, ainsi que la stabilité globale de la résolution, comme indiqué dans le tableau suivant :

Tableau n° 06 : Coefficient alpha de Cronbach pour mesurer la stabilité des axes de l'outil d'étude

taux de stabilité	alpha de Cronbach	coefficient de stabilité global
-------------------	-------------------	---------------------------------

83.1%	0.831	
-------	-------	--

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss (V.22).

Le coefficient Alphas Cronbach total a dépassé 80 % et atteint 83,1 %, ce qui signifie que le taux de stabilité générale a un degré élevé de stabilité, et nous pouvons le généraliser aux membres de l'échantillon d'étude, et grâce à cette analyse, nous pouvons dire que la décision a un haut degré de stabilité et il est possible de s'appuyer sur cette décision comme outil pour cette étude.

4.3 Analyse de l'échantillon d'étude

Afin d'identifier les caractéristiques démographiques des éléments de l'échantillon d'étude, la première partie du questionnaire traitait certaines données personnelles relatives à l'échantillon d'étude représentées par le sexe, l'âge et le niveau d'éducation.

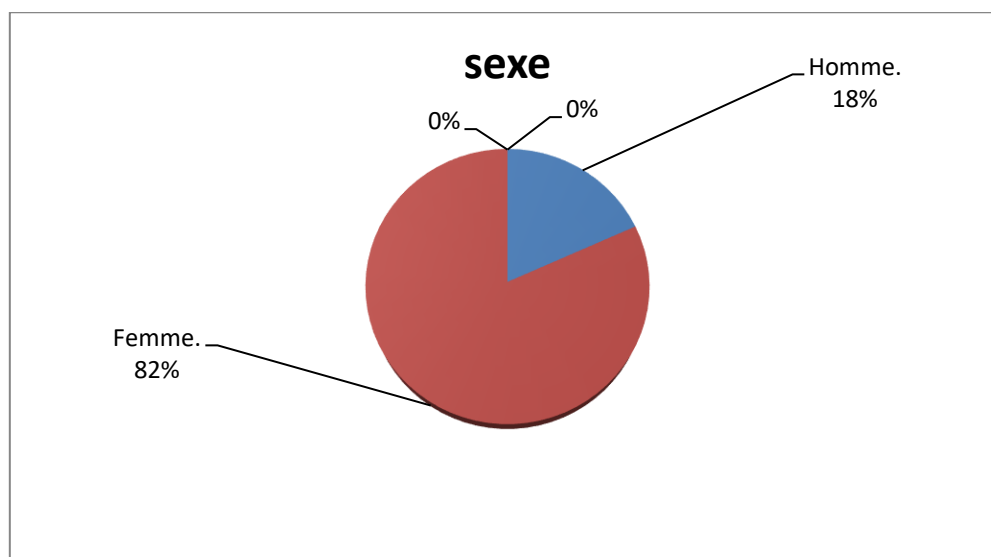
4.3.1 Répartition des membres de l'échantillon selon le sexe :

Tableau n° 07 : Répartition des membres de l'échantillon par sexe

Sexe	Répétition	Pourcentage
Homme	28	18.3%
Femme	125	81.7%
le total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss (V.22).

Figure n° 09 : Répartition des membres de l'échantillon par sexe



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

Il ressort clairement du tableau et du graphique que la plupart des membres de l'échantillon sont des femmes, et leur nombre est de 125, soit 81,7%, tandis que le nombre d'hommes est de 28, représentant 18,3% du nombre total de membres de l'échantillon.

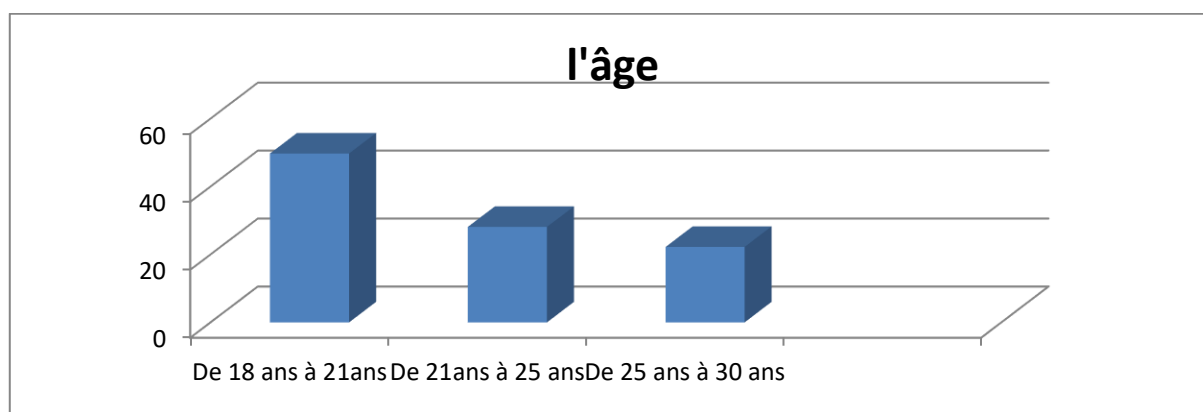
4.3.2 Répartition de l'échantillon selon l'âge :

Tableau n° 08 : Répartition de l'échantillon selon l'âge

l'âge	Répétition	Pourcentage
De 18 ans à 21ans	76	49.7%
De 21ans à 25 ans	43	28.1%
De 25 ans à 30 ans	34	22.2%
le total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss (V.22).

Figure n° 10 : Répartition de l'échantillon selon l'âge



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

Quant à la variable d'âge, nous constatons que la tranche d'âge (De 18 ans à 21ans) a obtenu le pourcentage le plus élevé de 49.7% car elle comprend 76 étudiants, suivie de la tranche d'âge (De 21ans à 25 ans) avec 28.1%, qui comptait 43étudiants. Alors que la tranche d'âge (De 25 ans à 30 ans) est de 34 étudiants, avec un taux de 22.2%.

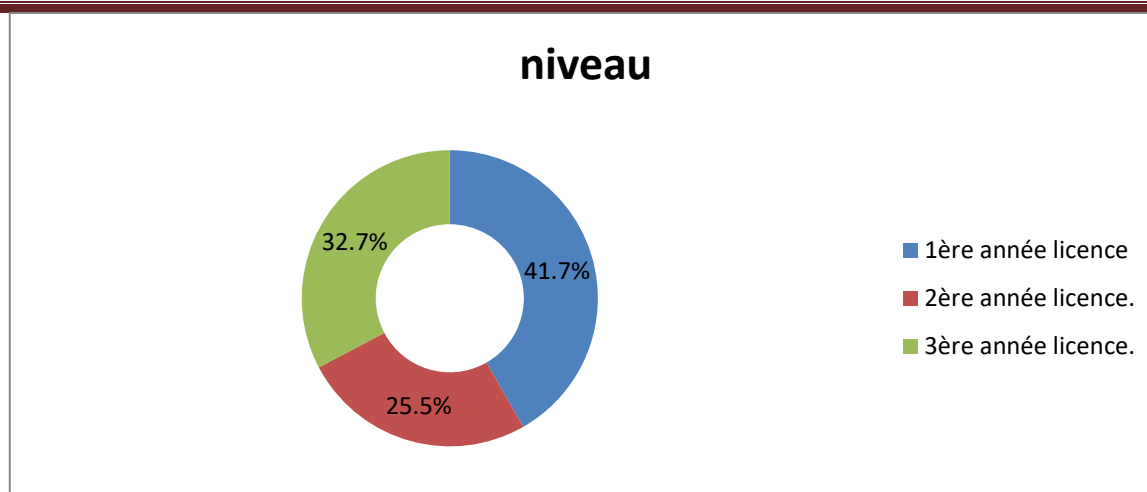
4.3.3 Répartition des membres de l'échantillon par niveau

Tableau n° 09 : Répartition des membres de l'échantillon par niveau

Niveau	Répétition	Pourcentage
1ère annéelicence	64	41.7%
2ère année licence	39	25.5%
3ère annéelicence	50	32.7%
le total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties du programme statistique spss (V.22).

Figure n° 11 : Répartition des membres de l'échantillon par niveau



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

A travers le tableau et le graphique, nous remarquons que le niveau prédominant dans l'étude était en faveur du 1ère année licence avec 41.7%, ce qui équivaut à 64 étudiants, suivi de celui de 3^{ème} année licence avec 32.7% avec 50 étudiants, puis celui de 2^{ème} année licence de 25.5% contre 39 étudiants.

4.4 Analyse du questionnaire :

En analysant les réponses des membres de l'échantillon aux énoncés des axes du questionnaire, nous utiliserons la moyenne arithmétique, l'écart type, ainsi que les pourcentages, afin de connaître leur degré d'accord avec chaque énoncé.

4.4.1 Analyser des réponses des membres de l'échantillon aux données du premier axe

Il est composé de 09 questions (05 questions fermées et 04 questions à choix multiple).

4.4.1.1 Pour les questions à choix multiples:

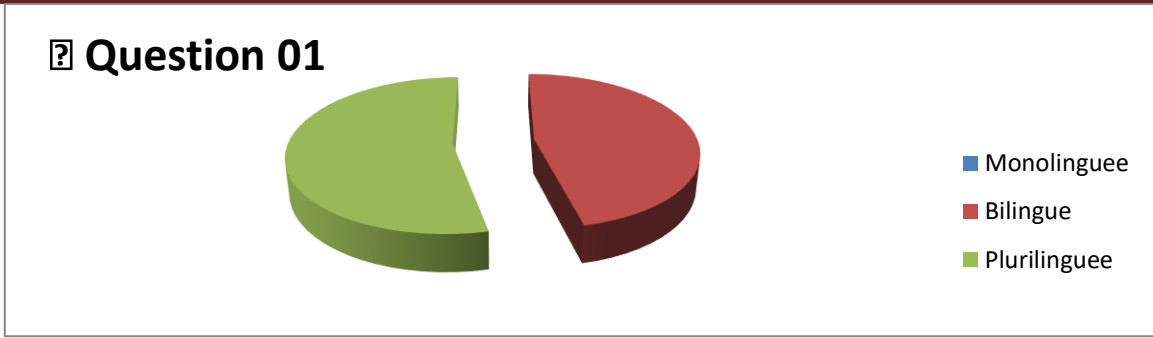
Question 01 : Selon vous, l'Algérie est un pays monolingue, bilingue ou multilingue ?

Tableau n° 10 : les représentations de l'étudiant vis-à-vis de sa situation linguistique

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Monolingue	00	0.0%
Bilingue	71	46.4%
Plurilinguee	82	53.6%
Total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Figure n° 12 : les représentations de l'étudiants vis-à-vis de sa situation linguistique



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

L'objectif de cette question est de tester la conscience des étudiants en question vis-à-vis de lu contexte linguistique dont ils font partie.

Les réponses montrent que la majorité jugent le contexte comme plurilingue, la deuxième tranche le juge bilingue, un pourcentage de 0% a été enregistré pour le monolinguisme, ce qui explique que le public est conscient de sa situation linguistique (plurilingue)

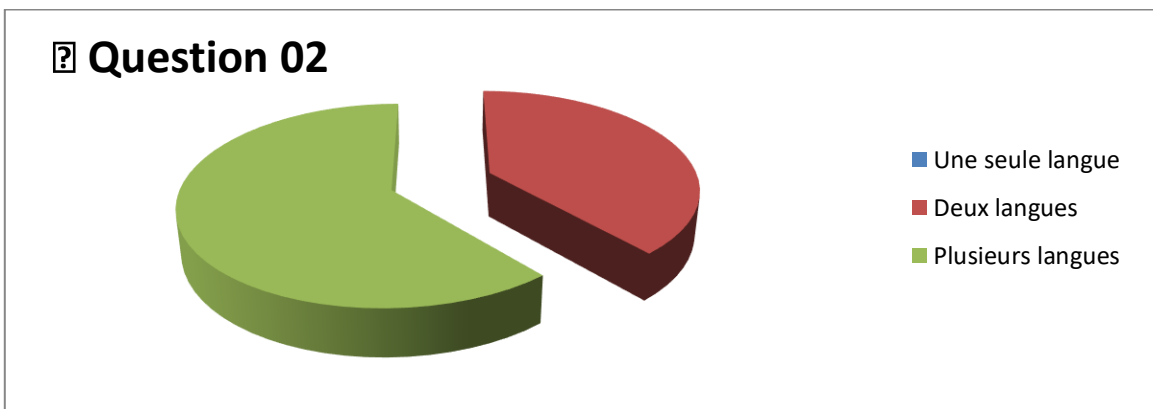
❖ **Question 02** : Parlez-vous une langue, deux langues ou plusieurs langues ?

Tableau n° 11 : Nombre de langues parlées par l'étudiant en question

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Une seule langue	00	0.0%
Deux langues	59	38.6%
Plusieurs langues	94	61.4%
Total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Figure n° 13 : Nombre de langues parlées par l'étudiant en question



Source : Préparé par l'étudiant sur la base des sorties Excel

Cette question est complémentaire à la 1^{ère} question, nous cherchons à avoir des éléments de réponses qui nous permettront de tester la conscience de l'étudiant étant un locuteur algérien, vis-à-vis de sa situation linguistique.

Les résultats obtenus ont montré que la plupart des étudiants parlent plusieurs langues, et la deuxième tranche en parle deux langues uniquement.

Chapitre 3 : L'expérimentation

Un pourcentage de 0% pour le monolinguisme.

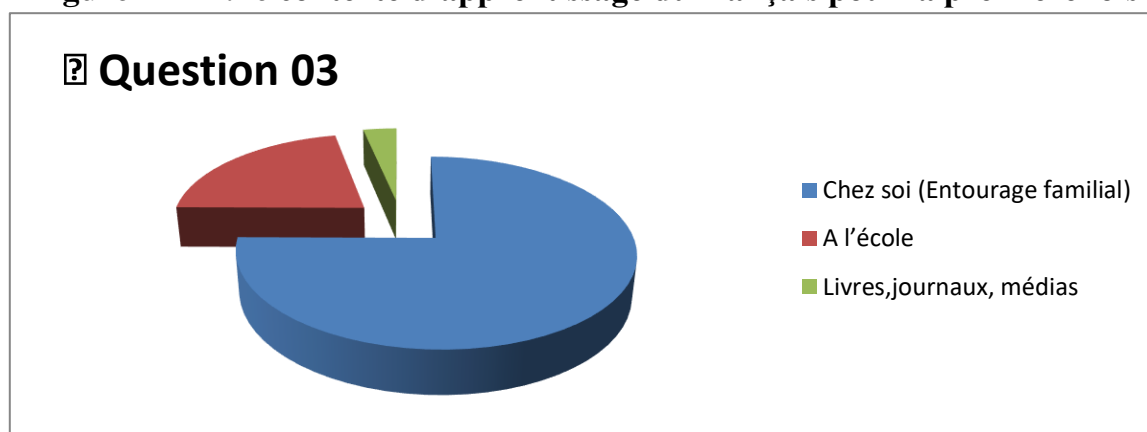
❖ **Question 03** : Où avez-vous appris le français pour la première fois ?

Tableau n° 12 : le contexte d'apprentissage du français pour la première fois

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Chez soi (Entourage familial)	115	75.2%
A l'école	33	21.6%
Livres, journaux, médias	05	3.3%
Total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Figure n° 14 : le contexte d'apprentissage du français pour la première fois



Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties Excel

L'objectif de cette question est de préciser où était acquise la langue française pour la première fois et ainsi connaître la base et la situation linguistique de l'étudiant

Les résultats montrent que la majorité des étudiants de cet échantillon d'étude ont acquis la langue française dans leur entourage familial, la deuxième tranche a déclaré qu'ils l'ont apprise à l'école, et une minorité avance que cette langue est apprise de différentes ressources tel que les médias.

❖ **Question 04** : Pourquoi avez-vous choisi la langue française comme spécialité à l'université ?

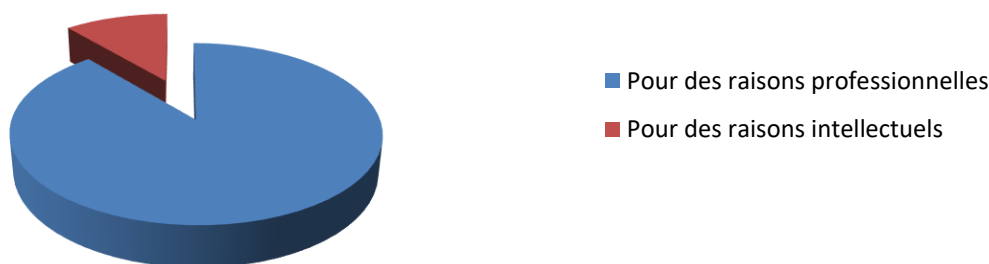
Tableau n° 13 : les raisons du choix de Français comme spécialité

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Pour des raisons professionnelles	136	88.9%
Pour des raisons intellectuels	17	11.1%
Total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Figure n° 15 : les raisons du choix de Français comme spécialité

Question 04



Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties Excel

A travers les réponses à cette question, nous cherchons à connaître l'intérêt que donne l'étudiant à la langue française, et l'objectif et la raison de se spécialiser dans ce domaine.

Les résultats obtenus montrent que la majorité choisit cette spécialité pour des raisons professionnelles (décrocher un poste de travail) au moment où une minorité répond que le choix est fait pour des raisons intellectuelles.

4.4.1.2 Pour les questions fermées :

Nous utiliserons à la fois la moyenne arithmétique et l'écart-type pour apprendre le français dans le contexte linguistique algérien, en particulier chez les étudiants en licence langue française, premier cycle.

Tableau n° 14 : questions fermées autour de la place du FLE dans les pratiques langagières des étudiants

Questionnaire	L'échelle	Oui	Non	Parfois	Moyenne	écart type
Faites-vous des lectures en langue française ?	Répétition	92	07	54	1.756	0.947
	Pourcentage	60.1%	4.6%	35.5%		
Parlez vous Français dans votre entourage familial, avec des amis... ?	Répétition	127	00	26	1.339	0.753
	Pourcentage	83%	00%	17%		
Entre étudiants, en classe de cours, vous vous exprimez en Français ?	Répétition	153	00	00	1.000	0.000
	Pourcentage	100%	00%	00%		
Quand vous parlez aux enseignants, vous vous exprimez en Français uniquement ?	Répétition	52	31	70	2.117	0.888
	Pourcentage	34%	20.3%	45.8%		
Le cours magistral se fait à la base d'explications orales. Quand l'enseignant vous explique le cours en langue française, comprenez vous le contenu ?	Répétition	30	81	42	2.078	0.683
	Pourcentage	19.6%	52.9%	27.5%		
moyenne générale					1.627	0.834

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Chapitre 3 : L'expérimentation

Il ressort du tableau que la moyenne arithmétique générale pondérée du questionnaire du premier axe, qui est liée à la place du français dans le contexte linguistique algérien, notamment chez les étudiants en licence langue française, a été estimée à "1.627" et un écart-type de "0.834", ce qui indique qu'il est de variation significative dans les opinions des membres de l'échantillon d'étude, où les moyennes ont été calculées, et l'écart type pour chaque question séparément, et cette détermination est le degré d'influence, qui a été estimé au total sur le "oui" échelle, nous pouvons l'expliquer, en détail, comme suit :

– La plupart des réponses des individus étaient dirigées vers la première question, « Faites-vous des lectures en langue française ? » Oui, et c'est 60,1%, ce qui confirme que la plupart des étudiants lisent des documents extra-scolaires en langue française, ce qui indique leur intérêt pour cette langue.

– La majorité des opinions des membres du sondage étaient favorables à l'acceptation, ce qui signifie que la réponse était « oui » à la deuxième question « Parlez-vous Français dans votre entourage familial, avec des amis ? », avec un taux d'acceptation de 83%. Cela indique que la plupart des étudiants parlent français n'importe où et n'importe quand avec leur famille et leurs amis : la langue française est omniprésente dans la vie quotidienne.

– Quant à la question : "Entre étudiants, en classe de cours, vous vous exprimez en Français ?" Le taux d'approbation était de 100% oui, et donc tous les étudiants utilisent la langue française au sein de l'université.

– En ce qui concerne la quatrième question, « Quand vous parlez aux enseignants, vous vous exprimez en Français uniquement ? » La plupart des réponses suggéraient de ne pas confirmer le fait de parler avec les professeurs en français, car les réponses « Parfois » représentaient 45.8 %.

– Concernant la cinquième question, les opinions des individus de l'échantillon d'étude tendent à nier leur compréhension du contenu du cours : 52,9% ont répondu « non ».

4.4.2 Analyser les réponses des membres de l'échantillon aux données du deuxième axe

Il est composé de 09 questions (07 questions fermées et 02 questions à choix multiple).

4.4.2.1 Pour les questions à choix multiples:

❖ Question 10 : stratégies adoptées par l'enseignant pour l'explication

Tableau n° 15 : stratégies adoptées par l'enseignant pour l'explication

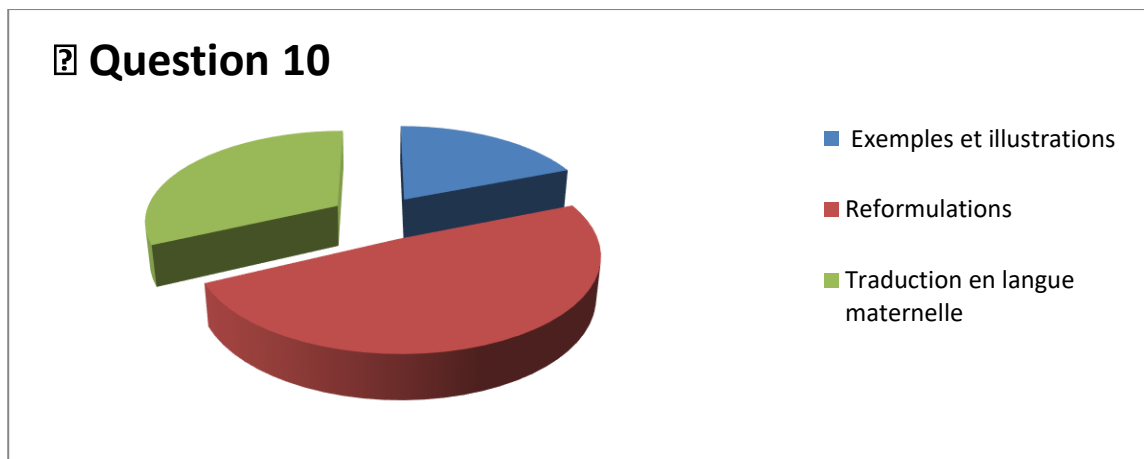
Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Exemples et illustrations	29	19%
Reformulations	75	49%
Traduction en langue maternelle	49	32%

Chapitre 3 : L'expérimentation

Total	153	100%
--------------	------------	-------------

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Figure n° 16 : Stratégies adoptées par l'enseignant pour l'explication



Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties Excel

Cette question vise à connaître les techniques adoptées par l'enseignant dans des situations problème, pour expliquer le contenu non assimilé.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants opte pour des reformulations, ensuite un bon nombre avance que les enseignants font appel à la traduction en langue maternelle, et une minorité se penche vers les exemples et les illustrations.

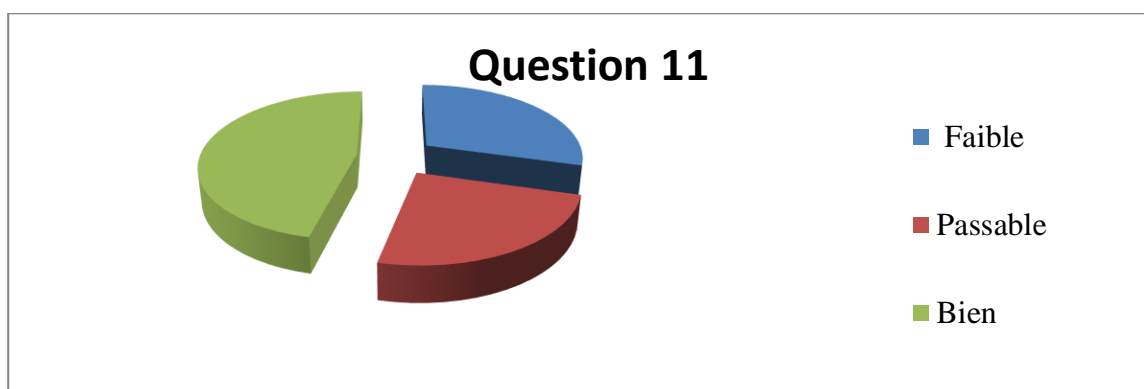
❖ **Question 11 :** Étant spécialisé, comment pouvez-vous juger votre niveau à l'écrit en langue française ?

Tableau n° 16 : Représentations de l'étudiant à propos de son niveau à l'écrit

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Faible	45	29.4%
Passable	37	24.2%
Bien	71	46.4%
Total	153	100%

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique spss (V.22).

Figure n° 17 : Représentations de l'étudiant à propos de son niveau à l'écrit



Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties Excel

Chapitre 3 : L'expérimentation

L'objectif de cette question est de mieux connaître son niveau à l'écrit dans les représentations des étudiants en question.

D'après les résultats nous trouvons que la majorité estime qu'ils ont un bon niveau à l'écrit en langue française, une seconde tranche estime qu'ils sont faibles, et un pourcentage de 37% estime qu'ils sont passables.

4.4.2.2 Pour les questions fermées :

Nous utiliserons à la fois la moyenne arithmétique et l'écart-type pour connaître l'effet de la langue maternelle en classe de FLE sur la production écrite étudiants.

Tableau n° 17 : questions à propos les difficultés des étudiants à l'écrit

Questionnaire	L'échelle	Oui	Non	Parfois	Moyenne	écart type
Demandez vous de vos enseignants des traductions en langue maternelle pour comprendre ?	Répétition	25	79	49	2.156	0.679
	Pourcentage	16.3%	51.6%	32%		
Quand vous ne comprenez pas un mot (ou une expression), utilisez-vous un dictionnaire ?	Répétition	05	109	39	2.222	0.489
	Pourcentage	3.3%	71.2%	25.5%		
Référez vous à votre langue maternelle (traduire en langue maternelle) pour comprendre un cours ou une consigne ?	Répétition	63	41	49	1.908	0.853
	Pourcentage	41.2%	26.8%	32%		
Trouvez vous des difficultés lors de la production de textes en langue française ?	Répétition	117	11	25	1.398	0.755
	Pourcentage	76.5%	7.2%	16.3%		
Les difficultés sont-elles liées à la compréhension de la consigne ?	Répétition	35	57	61	2.169	0.766
	Pourcentage	22.9%	37.3%	39.9%		
Les difficultés que vous rencontrez à l'écrit, sont-elles liées à vos capacités de production écrite personnelles en langue française ?	Répétition	93	07	53	1.738	0.944
	Pourcentage	60.8%	4.6%	34.6%		
Pensez-vous que votre langue maternelle a un impact sur votre production écrite en langue française ?	Répétition	61	92	-	1.601	0.481
	Pourcentage	39.9%	60.1%	-		
Moyenne générale					1.501	0.491

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

Il ressort du tableau que la moyenne arithmétique générale pondérée du questionnaire du deuxième axe, qui est liée à l'effet de la langue maternelle en classe de FLE sur la production écrite des étudiants, avec une moyenne arithmétique de 1,501 et un écart type de 0,834, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les opinions des membres de l'échantillon d'étude, nous avons calculé les moyennes et l'écart type pour chaque question séparément, et cette détermination

Chapitre 3 : L'expérimentation

est le degré d'influence qui a été révélé au total sur le "oui" échelle et nous l'expliquerons ceci en détail comme suit :

– Concernant la première question, « Avez-vous demandé à vos professeurs de traduire en langue maternelle pour mieux comprendre ? La majorité des réponses étaient "non", ce qui équivaut à 51,6% des sujets de l'étude, qui n'avaient jamais demandé à leurs professeurs de traduire en langue maternelle, ce qui indique le refus de l'idée de traduction du contenu par l'enseignant.

– Pour la question du deuxième axe "Lorsque vous ne comprenez pas un mot (ou une phrase), utilisez-vous un dictionnaire ?" La majorité des personnes de l'étude ont répondu par non, ils n'utilisent pas le dictionnaire pour comprendre le mot recherché, le taux de réponse « non » était de 71,9 %, ce qui indique le rejet de l'idée d'utiliser un dictionnaire malgré le rôle important qu'il joue dans l'installation d'un mot nouveau en langue cible.

– Concernant la troisième question du deuxième axe, "référez-vous à votre langue maternelle (traduite dans votre langue maternelle) pour comprendre une leçon ou une instruction ?" Les réponses des membres de l'enquête étaient de 41,2 % "oui", donc une langue maternelle est essentielle à la compréhension d'un contenu ou d'une instruction particulière.

– Concernant la quatrième question liée au deuxième axe, « Rencontrez-vous des difficultés à rédiger des textes en français ? La réponse était "oui" à 76,5% qu'il y a des difficultés pour ces étudiants à rédiger n'importe quel texte en français.

– Concernant la cinquième question du deuxième axe, "Les difficultés sont-elles liées à la compréhension des consignes ?" Selon les membres de l'étude, leur réponse était « Parfois » d'un pourcentage de 39,9 % et c'est le pourcentage le plus élevé, suivi de la réponse « non » à 37,3 %. Très probablement, les étudiants ont tendance à avoir des difficultés qui réduisent leur compréhension de toute instruction.

– Quant à la sixième question de l'axe, qui est considérée comme le noyau de cette étude, qui est « Les difficultés que vous rencontrez à l'écrit sont-elles liées à vos compétences personnelles de rédaction en français ? Les opinions des membres de l'étude s'accordent à dire que les compétences personnelles en écriture en langue française sont le plus grand obstacle auquel l'étudiant fait face à l'écrit, et ce, pour 60,8% des étudiants.

– Quant à la septième question de l'axe, qui représente aussi le noyau de cette recherche : « Pensez-vous que votre langue maternelle a un impact sur votre production écrite en français ? Les opinions des membres de l'étude ont répondu que e "Non", et ce pour un pourcentage de 60,1% des étudiants.

Chapitre 3 : L'expérimentation

4.5 Test d'hypothèse principale:

Dans cette dernière partie de l'étude de terrain, nous tenterons de tester les hypothèses de l'étude afin de pouvoir présenter les conclusions les plus importantes auxquelles nous sommes parvenus et de formuler quelques recommandations. Les hypothèses de notre étude sont présentées comme suit :

✓ **Il existe un effet statistiquement significatif de la langue maternelle en classe de FLE sur la production écrite des étudiants.**

• Afin de tester la validité de ces hypothèses, nous nous appuyons sur la règle de décision suivante

- Si la valeur calculée de t est inférieure à sa valeur tabulée, alors on accepte l'hypothèse nulle H0.

- Si le seuil de significativité est supérieur à la limite de significativité retenue dans l'étude 0,05, on accepte l'hypothèse nulle H0.

- Si la valeur calculée de t est supérieure à sa valeur tabulaire, on accepte l'hypothèse alternative H1.

- Si le seuil de significativité est inférieur au seuil de significativité retenu dans l'étude 0,05, on accepte l'hypothèse alternative H1.

L'hypothèse principale énonce qu'« il y a un effet statistiquement significatif de la langue maternelle en classe de FLE sur la production écrite des étudiants », qui peut se formuler comme suit :

- H0 Il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de la langue maternelle au semestre de FLE sur l'écriture écrite des étudiants.

- H1 Il existe un effet statistiquement significatif de la langue maternelle en classe de FLE sur la production écrite des étudiants.

Pour savoir quelle hypothèse on accepte nulle ou alternative, on utilise une régression linéaire simple dont les valeurs sont indiquées dans le tableau suivant :

Tableau n° 18 : Résultats de l'analyse de régression linéaire simple pour tester l'hypothèse principale

Coefficient de corrélation		R = 0.827					
Le coefficient de détermination		R² = 0.759					
Variable indépendante	Variable dépendante	Volume d'échantillon	Coefficient constant a	Coefficient de régression b	T calculé	Valeurs F	SIG
Langue maternelle	Production écrite	153	2.490	-0.546	75.68	91.54	0.000
DF=et degré de liberté152 0.05 T_{tabau} niveau de l'importance=5.15: Valeurs Ttabulaire							

Chapitre 3 : L'expérimentation

Source : Préparé par l'étudiant à la base des sorties du programme statistique Spss (V.22).

On note du tableau n° () que la valeur du coefficient de détermination R² était de (0,759), ce qui indique la contribution de la variable indépendante « langue maternelle » au comportement de la variable dépendante « production écrite des étudiants » de 75,9 %, ce qui signifie que 24,1 % de l'effet sur la production écrite des étudiants est dû à des facteurs Un autre, et que la valeur F calculée de (91,54) est supérieure à la valeur F prévue estimée à (5.15) au seuil de signification (0,000) sig, qui est significatif parce qu'il est inférieur au seuil de signification approuvé (0,05).

Nous pouvons représenter cet effet à l'aide de l'équation de régression suivante :

Forme mathématique d'un modèle de régression linéaire simple :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 + \mu_i \quad \text{où :}$$

- β_0, β_1 : représentent les paramètres du modèle
- μ_i est la variable aléatoire

La forme de l'équation de régression pour cette hypothèse est :

$$Y = 2.490 - 0.546X$$

- Y : La variable dépendante « production écrite des élèves »
- X : la variable indépendante "langue maternelle"

À partir de là, nous pouvons dire que plus la valeur de la variable indépendante "langue maternelle" est élevée d'une unité, suivie de l'augmentation de la valeur de la variable dépendante "production écrite des étudiants" de (0,546).

A partir de là, nous pouvons prendre la décision de rejeter l'hypothèse nulle H₀ et d'accepter l'hypothèse alternative H₁, et en conséquence nous disons que : « **Il y a un effet statistiquement significatif de la langue maternelle sur la production écrite des étudiants en classe de FLE** ».

Conclusion du chapitre

Au terme de ce chapitre, nous avons pu conclure que l'interférence linguistique est présente dans la production écrite des étudiants des trois niveaux, bien que ce phénomène linguistique soit dû à un déficit linguistique pour l'apprenant, on ne peut pas nier l'influence de la langue maternelle sur la production d'un texte de qualité adéquate, linguistiquement parlant, notamment pour des étudiants en licence langue française.

L'analyse des réponses du questionnaire nous a permis de comprendre que le public visé est conscient vis-à-vis de sa situation linguistique (plurilingue), des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit, mais aussi qu'il opte pour des solutions faciles en situation de non compréhension, celle de la traduction en langue maternelle, or qu'il devrait aller un peu plus loin afin d'assimiler le sens et gagner un terme nouveau qui s'ajoutera à sa banque de mots.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Dans le présent travail, nous avons traité le sujet du recours à l'arabe dialectal en cours de FLE, nous nous sommes focalisés sur l'influence de cette dernière sur la production écrite d'étudiants de 1ère, 2ème et 3ème année licence langue française, à l'université Mohamed Cherif Msâadia, Souk Ahras, (année académique 2021/2022), en soulignant le phénomène d'interférence linguistique.

Cette recherche se veut interdisciplinaire dans la mesure où la nature du sujet abordé traite de la didactique (contraintes d'écriture chez le public cible), sociolinguistique (contexte plurilingue), et linguistique contrastive (les interférences linguistiques).

Nous avons réparti ce rapport de recherche en deux grandes parties répartis en trois grands chapitres.

Dans le premier chapitre nous avons cerné le domaine de recherche en abordant la didactique de l'écrit, en soulignant des définitions de base, appartenant au domaine, à savoir : l'apprentissage de français écrit, là où nous avons abordé : Les stratégies d'apprentissages des langues, l'apprentissage de FLE (public plurilingue), la compétence d'écriture, l'évaluation de l'écrit

Le Français à l'université algérienne : à ce niveau, nous avons évoqué un aperçu général sur le Français Dans le système éducatif algérien ensuite, le français langue d'enseignement à l'université (filières scientifiques : FOS)

Au niveau du second chapitre nous abordé le plurilinguisme en contexte algérien, à ce niveau, nous sommes focalisés sur l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du Français écrit à l'université, dans lequel nous avons abordé trois points essentiels, à savoir : L'apprentissage du Français écrit en contexte plurilingue, l'apprentissage du Français écrit en classe de FLE, le français écrit à l'université compétences et contraintes.

De cette partie qui se veut théorique nous avons pu retenir que :

- Le plurilinguisme est une nouvelle dimension du bilinguisme, il s'agit d'un état qui devient universel dans la mesure où les langues de plus en plus entrent en contact et que la mondialisation a rendu nécessaire l'apprentissage d'au moins deux langues, qu'il soit pour des raisons intellectuelles, économiques etc : à notre ère c'est le résultat de développement technologique et mondialisation qui exigent l'ouverture sur la culture voire la langue d'autrui

L'Algérie est un pays plurilingue où coexistent des langues et des dialectes, ce pays s'oriente vers une nouvelle planification linguistique notamment pour le statut accordé à l'Anglais.

- Le Français est une langue qui occupe une place importante parmi plusieurs, l'enseignement apprentissage de cette dernière est passé par des réformes différentes dont l'objectif est d'améliorer le niveau de locuteurs tant à l'oral qu'à l'écrit, elle occupe le statut de L2, et de langue d'enseignement et de sciences à l'université.

Conclusion Générale

· L'apprentissage de l'écrit à l'université nécessite la sensibilisation aux caractéristiques de l'écrit universitaire de la part de l'enseignant, et un renforcement via des activités de lecture/ compréhension/ rédaction de la part de l'apprenant

Le troisième chapitre se veut une partie expérimentale de ce travail, à travers lequel, nous avons essayé, par le biais d'une enquête sur terrain, de répondre à la problématique de départ, à savoir : **Est-ce que l'utilisation de l'arabe dialectal constitue un moyen d'assistance ou un obstacle à l'apprentissage de la langue française écrite pour les étudiants en première, deuxième et troisième année de licence en langue française ?**

Et d'autre part, de cerner l'influence de la LM sur la production écrite en langue française, d'étudiants de licence, lors d'épreuve d'examen du premier semestre au titre de l'année académique 2021 / 2022.

Le principe est de repérer les erreurs interférentielles commises dans les copies d'examens, les analyser pour identifier l'origine de ces interférences.

Pour ce faire, nous avons choisi des méthodes quantitatives et qualitatives et utilisé deux instruments de recherche : l'analyse de copies d'examen et les questionnaires.

La recherche quantitative consiste à une étude statistique par laquelle nous soulignons les interférences commises et les catégorisons par type en tenant en compte le critère de fréquence, nous avons fait appel à un logiciel statistique Spss.

Le but de cette étude statistique est de cerner le pourcentage d'erreurs interférentielles commises par niveaux puis appliquer une grille d'analyse des interférences pour les catégoriser, afin d'en identifier le type et l'origine.

La recherche qualitative quant à la recherche qualitative, consiste en une analyse de l'expression écrite via l'application d'une grille, afin de vérifier la qualité des textes produits et identifier les erreurs de forme et de contenu.

Nous avons dans un second temps, effectué un questionnaire en ligne, qui sert de phase complémentaire à l'analyse des copies, destiné au même public, composé de dix-huit questions traitant deux thèmes principaux, le premier est celui de la place de la LM, le deuxième est celui de la place de langue maternelle en classe de FLE.

L'objectif principal de ce questionnaire est **de chercher, auprès du public cible, l'origine des difficultés par rapport à l'expression écrite.**

Cette expérimentation nous a permis de repérer un nombre important d'interférences dans les copies formant le corpus de cette étude, et d'en identifier les types.

Pour l'analyse quantitative, en s'appuyant sur le logiciel Spss, nous avons enregistré sept (07) types d'interférence, à savoir :

Conclusion Générale

L'interférence lexicale, l'interférence sémantique, l'interférence lexico-sémantique, l'interférence syntaxique, l'interférence morphologique, l'interférence morpho-syntaxique.

- Au niveau de 1ère année licence, le type fréquent est celui d'interférence syntaxique avec un pourcentage de 19 %
- En deuxième année licence, le type fréquent est celui d'interférence sémantique, avec un pourcentage de 19 %
- En troisième année licence, le type fréquent est **lexico-sémantique**, avec un pourcentage de 24%

Pour l'aspect qualitatif de la recherche, en analysant les copies des étudiants des trois niveaux, en s'appuyant sur la grille que nous avons élaboré, nous avons pu repérer des erreurs interférentielles et les classer en deux grandes catégories, à savoir :

Les erreurs de contenu (fond) qui affectent la cohérence et la cohésion du texte

Et **les erreurs de forme**, qui affectent l'aspect formel.

Les erreurs de contenu affectent le sens du texte produit, c'est-à-dire la sémantique.

Les erreurs de forme, qui affectent la langue du texte à tous les niveaux morphologiques, lexicaux, orthographiques et syntaxiques.

Les résultats d'analyse ont prouvé que cette catégorisation des erreurs à l'écrit trouve son **origine** dans deux facteurs principaux : d'une part, dans la méconnaissance **linguistique** des apprenants du système linguistique français.

Et d'autre part dans **l'influence de leur LM**, dans la mesure où leurs productions contiennent des interférences de types différents, et qui montrent quelque part une incapacité à réfléchir en langue étrangère, dans la mesure où l'étudiant n'arrive pas à développer des idées en répondant, les textes produits s'avèrent courts et pauvres d'idées personnelles.

Ceci a permis de répondre aux questions et de confirmer les hypothèses de départ :

Les étudiants en question sont influencés par leur langue maternelle, ceci se manifeste sous forme d'interférences linguistiques de types différents sur le plan rédactionnel.

- Ceci a un effet négatif par rapport à l'apprentissage de l'écrit en FLE, notamment par rapport à la qualité du texte produit.
- Le type d'interférences enregistrées montre un recours inconscient à la LM, l'étudiant a tendance à réfléchir en langue maternelle et rédigé en LE ce qui engendre des interférences linguistiques.
- D'après les réponses enregistrés des questionnaires, nous avons constaté qu'une minorité d'étudiants opte pour le dictionnaire, ce qui explique le recours à traduction afin de chercher le sens du mot non compris, dans la représentation de l'étudiant, la traduction lui permet d'être en sécurité

Conclusion Générale

linguistique, ainsi, le répertoire de langue étrangère reste restreint, voir même pauvre, car, une fois le problème est résolu l'étudiant ne cherche pas la signification du terme traduit en langue étrangère, ce qui crée un déficit, une insuffisance linguistique (Bahloul, N. 2009)

L'analyse de ce corpus révèle que les apprenants rencontrent des difficultés morphosyntaxiques et lexico-sémantiques, souvent attribuables à des interférences de leur langue maternelle ou à une méconnaissance du fonctionnement de la langue cible. Dans le contexte d'enseignement du FLE, une compréhension approfondie de la structure linguistique de la langue maternelle des apprenants est essentielle. Cette connaissance permet de saisir les erreurs des apprenants, facilitant ainsi les explications et la mise en place d'activités en établissant des liens pertinents entre les deux langues.

Face à cette situation problématique nous avons été sollicités de proposer quelques remédiations aux erreurs commises à l'écrit, qui permettront d'identifier les niveaux de compétences linguistiques et communicatives des apprenants et de cerner les problèmes rencontrés, ainsi que leur origine.

Quelle remédiation ?

Opter pour la pédagogie de l'erreur en vue de surmonter les difficultés

Selon Lyster (2001, p.272), il s'agit bien d'accompagner l'apprenant en question : Les enseignants peuvent aborder "les erreurs dans l'apprentissage des langues de trois manières, à la fois verbalement et par écrit.

· **La première** consiste à corriger directement les erreurs qui représentent des réponses incorrectes des élèves.

La deuxième s'explique en corrigeant implicitement des erreurs en présentant des exemples similaires aux réponses de l'élève, mais ils sont corrects. À partir de là, il fera des comparaisons et conclura sans le vouloir ses erreurs.

La troisième consiste en une correction en négociant jusqu'à ce que l'enseignant et l'apprenant s'entendent sur la bonne réponse.

De sa part, Bhatia (1974, p.347), qui rejoint Lyster en déclarant que l'enseignant doit plutôt opter pour une classification des erreurs collectées lors de l'activité d'écriture en fonction d'un unique critère qui est celui de « **fréquence** ».

Autrement dit, on demande aux enseignants d'identifier, d'analyser et de corriger d'abord les erreurs les plus courantes, puis de se pencher sur les erreurs les moins courantes qui nécessitent des réponses individualisées à chaque apprenant.

En revanche, d'autres didacticiens estiment qu'il faut plutôt prendre en compte la position de l'apprenant lors d'une séance de correction, citons à ce niveau l'exemple de l'étude de Wingfield

Conclusion Générale

(1975, p. 321-326) , pour qui , il existe plusieurs façon pour la correction d' une erreur , il peut s'agir pour un apprenant d'une : **position première** là où l'apprenant est un participant actif à l'activité de correction, sollicité aussi à l'autocorrection, c'est cette position qui va lui permettre de se sentir au centre de l'activité, et impliqué dans le traitement de l'erreur, et ainsi de croire en cherchant à éviter l'erreur plus tard.

Une deuxième position contrairement à la première, l'apprenant est passif et il est donc obligé de retenir les erreurs soulevées et signalée par l'enseignant.

A ce niveau, l'enseignant devrait aussi choisir ses modalités de remédiation selon la nature de l'erreur et du niveau de compétences des apprenants en question.

Pour illustrer cette situation, prenons l'exemple d'une situation problème où un apprenant choisit un vocabulaire inapproprié ; à ce niveau-là, l'enseignant, doit sensibiliser les apprenants en question à l'utilité du dictionnaire et les solliciter à le manipuler en leur proposant par exemple des extraits de textes avec des vides à remplir.

Des dispositifs à mettre en œuvre afin de développer la compétence d'écriture

- **Développer l'autonomie langagière de l'apprenant** en répondant aux objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant est appelé à travailler à favoriser et développer l'autonomie langagière de l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, notamment pour un public d'étudiants universitaires qui cherchent à poursuivre une carrière dans l'éducation.

- **Des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction authentique** : pour assurer le développement de l'autonomie langagière de l'élève, il paraît essentiel de faire appel à des stratégies interactives d'enseignement qui permettent aux apprenants de communiquer entre eux dans la L2. Pour ce faire, il est recommandé aux enseignants de proposer des activités de groupes (au cours desquelles les étudiants ne doivent recourir qu'à la L2), notamment dans le cadre de l'écriture collaborative, de telle sorte que le membre participant s'exprime en tant que locuteurs natifs, ceci permettra de s'entraîner à rédiger en L2, et s'améliorer progressivement.

- **La mise en œuvre de certains dispositifs d'écriture**

- **L'atelier d'écriture**

C'est un dispositif de développement de l'écriture qui se concentre moins sur les objectifs d'apprentissage préalablement fixés par l'enseignant.

À ce niveau, les enseignants et les apprenants s'appuient sur le groupe, les commentaires de chaque auteur et la réaction de chaque individu à leur travail. Cela encourage l'imagination, crée une motivation constante, fait de l'écriture un plaisir et active les compétences d'écriture.

Conclusion Générale

Dans les ouvrages de Boniface (1992), Bing (1983), André (1989), qui ont abordé l'atelier d'écriture, Les auteurs estiment que le facteur clé est de remarquer ce que les autres disent et de l'utiliser pour améliorer votre propre travail en le réécrivant. Chacun est donc invité à réviser le texte en tenant compte des idées, des ajouts et des critiques afin d'affiner les éléments nécessaires ou de soutenir les aspects positifs du texte.

- **En ce qui concerne les apprenants nous** allons proposer à ce niveau quelques démarches que peuvent suivre des apprenants en difficulté afin de pouvoir les surmonter

- **Sur le plan de lecture/compréhension**

Nous recommandons aux étudiants de donner plus d'importance à la lecture, d'effectuer des lectures en langue française, en dehors de ce qui est demandé de la part des enseignants: romans, pièces de théâtres ... et à la manipulation de dictionnaires, car malgré l'invasion du numérique, la lecture, notamment de documents authentiques, s'avère l'unique moyen qui favorise la mémorisation de répertoire linguistique nécessaire en L2 : Il doit élargir son lexique et son vocabulaire à travers la lecture des documents français.

Nous estimons aussi que la compétence stimule la motivation d'apprendre, c'est pourquoi, la création de clubs littéraires par exemple, là où des concurrences de lectures/ écriture se pratiquent s'avère une idée meilleure pour manipuler la langue écrite.

- **Sur le plan rédactionnel**

Nous recommandons de respecter les propriétés marquants chaque étape du processus rédactionnel, quelle que soit la forme du texte rédigé, notamment pour l'écrit universitaire, par exemple, il faut respecter une planification précise, là où l'étudiant les étudiants sont demandés d'identifier des mots-clés, d'organiser des idées, de les développer et de les organiser à l'aide de plans très précis.

Un autre point qui s'avère essentiel pour tout étudiant désirant améliorer son niveau en FLE, c'est d'être toujours le premier lecteur de son propre texte : car l'exercice de lecture et de relecture permettront d'apporter à son texte une autocorrection au niveau de la forme et du contenu. Ensuite repérer les erreurs commises et les corriger. Cette activité développe l'habileté de lecture et de réécriture en même temps.

En somme, nous pouvons dire que pour l'étudiant ayant choisi langue et littérature français, il est nécessaire de travailler à développer ses compétences en FLE notamment sa compétence scripturale, dans la mesure où l'écrit universitaire a des caractéristiques plutôt scientifiques et académique par rapport à l'écrit scolaire dont est habitué l'étudiant depuis les paliers précédents

Conclusion Générale

D'autre part, l'autonomie est primordiale, car à ce stade l'étudiant est appelé à se préparer à la rédaction de mémoire de fin d'étude, et pratiquer le métier d'enseignant, et donc de devenir autonome et se tenir capable en termes de compétences linguistiques.

Nous tenons à souligner qu'en développant un répertoire de vocabulaire en langue étrangère par la lecture et la recherche, les étudiants peuvent éviter l'influence négative de leur langue maternelle sur l'écriture.

Limites

Vu que le monde était en pandémie, nous avons eu quelques difficultés à collecter les copies par respect de mesures de précaution, il a fallu que le nombre de malades diminue pour pouvoir récupérer les copies dans des circonstances normales. Il était aussi difficile de récupérer les travaux des 3ème années licence vu que l'épreuve d'examen consiste en un travail de TD, en rapport avec le mode d'évaluation, qui exige un travail dirigé par l'étudiant, évalué par l'enseignant en fin de semestre. Il a fallu attendre la présence de la quasi-totalité d'étudiants lors d'un examen d'un autre module afin de récupérer leurs travaux.

Nous avons trouvé des difficultés à lire certaines copies (écriture parfois illisibles)

Perspectives

En première année universitaire, il est crucial d'évaluer les pré requis et pré-acquis des étudiants en FLE, en particulier ceux en spécialité, pour cerner leur profil linguistique. L'accompagnement des nouveaux bacheliers doit se concentrer sur le perfectionnement linguistique. L'utilisation de l'écriture collaborative en classe de FLE vise à développer les compétences scripturales des étudiants en spécialité. Pour renforcer la lecture et la compréhension en contexte universitaire, l'approche inclut l'utilisation de textes d'appui variés, adaptés aux besoins langagiers spécifiques de ce public.

Bibliographie

RÉFÉRENCES

1. OUVRAGES

- Torunczyk, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*. L'apprentissage de l'écrit chez les adultes, *cheminements du savoir lire-écrire*, l'Harmattan, Paris, 303p.
- Caroll, in Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck Supérieur. BAYLON. Christian, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Reichler-Béguelin, M. J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1990). *Ecrire en Français: cohésion textuelle et apprentissage de la langue écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé - 2e éd. Corrigée, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, impr, 1 vol. 223 p.
- Boudalia G.M (1989), *l'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. LAPHOMIC, - Education - 123 pages.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle: pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. La cohérence textuelle, 1-402.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés: Communication, culture, méthodologie, évaluation* (p. 240). Ellipses.
- Cornaire, C.I ; Raymond P. M, (1999) *la production écrite*, Paris : CLE international;.
- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. CLE International, Paris, 2003, 268 pages.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Le français dans le monde, 8-69.
- Debyser F. (1970) *La linguistique contrastive et les interférences*. In: Langue française, n°8,. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 31-61.
- Dominique G, PORCHER L, Fabrice B, (2011) *le Français langue étrangère*, collection cent mots pour le Français langue étrangère, l'Harmattan.
- Maingueneau, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. 3ème édition, Paris, Nathan, 2000
- Benveniste É. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 357 p.
- Ferry. G. H (Jean),(1989) *Théorie et pratiques de l'éducation*. In: Revue française de pédagogie, volume 88,. pp.101-103.

- THYRION, F. (2005). *Argumenter par écrit: quelle didactique?*. Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain: Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, 5, 55.
- GALISSON, R, COSTE, D,(1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette,. P.198.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 293-315.
- Vigner, G. (1982): *éléments pour unepédagogie de la production écrite*, Paris : CLÉ international, 1.vol. 127 p.
- H. Boyer, (1946) *L'écrit comme enjeu. Principe de scription et principed'écriture dans la communication sociale*,Paris : Didier : CREDIF, , 1 vol.104 p.
- Hayes (J.R) et Flower (L.S),(1995) *Un nouveau modèle du processusd'écriture* in J. Yves Boyer, J P Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle, d'enseignement de l'écriture*,.
- J.F HAMERS, et M. BLANC,(1983) *Bilinguauté et Bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Margada, Editeur, , comperendu par Carey Stephen.Canadian psychology ; Ottawa, vol.27, N°1, (Jan, 1,1986) :91.
- J.M DUBOIS (2012), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, DL, 1 vol. LX-514 p.
- Jean -François H (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?, , 2656.
- Jean-Pierre, C. U. Q. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- HALTÉ, J. F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, 7.
- Jean-Louis C (2013), *Sociolinguistique, (La) 8^e édition mise à jour*, PUF, Que sais-je ?.
- ADAM J-M (1977), *Linguistique et discours littéraire, avec Jean-Pierre Goldenstein*, Paris, Larousse, coll. « L ».
- J-P CUQ, I GRUCA,(2017) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd PUG, nouvelle Edition, collection DIDACTIQUE.
- Marquilló Larruy, M. (1997). La production de textes. vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne, Patricia Raymond (dir.), Montréal, 1995. *La Lettre de l'AIRDF*, 20(1), 29-30.
- Kerbrat-Orecchioni, C.(2005), *Le discourse n interaction*, Paris, Armand Colin, coll.U. 305 p.

- Laniel, D. 2005, Le vocabulaire en français *langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur*, In Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, vol. 25, no2, pp. 73–100.
- Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour l'enseignement / apprentissage des langues, *Volume coordonné par l'ARDA (Association pour la recherche endidactique de l'anglais et en acquisition)*, vol.35, N° 1 RPPLS vol, en ligne <https://doi.org/10.4000/apliut.4985>,
- Lyster, R., (2009). *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*, *Language Learning*, 51, 265 – 301. Viau, R.
- Martinez, P, (1996) *La Didactique des langues étrangères*, Collection Que sais-je ?, n° 3199. Paris : PUF, , 128 p.
- Dabène, M. (1987)., *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck université, 1 vol. 270 p.
- MOUNIN, G, (2000) *Dictionnaire de la linguistique*, P.U.F..
- NEVEU. Fr., (2000) *Lexique des notions linguistiques*. Paris, Nathan.,.
- Osgood, C. E., Sebeok, T. A. (Eds.), & Gardner, J. W., Carroll, J. B., Newmark, L. D., Ervin, S. M., Saporta, S., Greenberg, J. H., Walker, D. E., Jenkins, J. J., Wilson, K., & Lounsbury, F. G. (1954). *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(4, Pt.2), 1954, i–203. En ligne: <https://doi.org/10.1037/h0063655>, consulté le 02/02/ 2021
- Peytard J. (1970), *Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. In : Langue française*, n°6, Apprentissage du français langue maternelle. pp. 35-47.
- Peytard, S-M (1992), *Les cadres théoriques d'une linguistique de discours*, dans *Discours et enseignement du français*, Hachette.
- Pojé-Crétien, J. (1985). Bruner (Jérôme S.). Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. *Revue française de pédagogie*, 73(1), 79-80.
- Renald Legendre, (2006) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, GUERRIN Canada, , 1584 pages.
- Robert, J. P., & Rosen, E. (2010)., *Dictionnaire pratique du CECR*, coll. Parcours enseignement, Ophrys, Paris, 371 pages.
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves. *La Refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation*, 107-124.

- MOIRAND S, *Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*, Paris : Clé ; 85-Luçon : impr. Pollina, 1 vol. (175 p.)
- Système de translittération de l'arabe proposé, par, *The Institute of Islamic Studies de l'Université McGill au Canada*.
- Van Zanten, A. (2010) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- W-Barais, (1999) *Annick, L'homme cognitif*, P.U.F, 5eme édition, collection 1er cycle.
- William Francis Mackey (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, France, 534 p.

2. ARTICLES

- DOURARI Abde rrezak, (2002) « Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie à la lumière des événements du “printemps noir”, *langue et société – langue et discours*, , p 17-35. en ligne : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.8405>
- Abdulghani Al-Hajebi, « L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le 05 septembre 2019, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6788> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>. consulté le 20/01/2022
- Adam J-M. (2002) Le style dans la langue et dans les textes. In: *Langue française*, n°135,. La stylistique entre rhétorique et linguistique. pp. 71-94; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2002.6463>
- Ambroise Q, Derradji Y, Debov V, Smaali-Dekdouk D, Benchefra Y-Ch- (2002), *le Française en Algérie*, , p 85 – 105.
- Annie P (2004) « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx En ligne*, 51.
- Attika Y A-K, (2010) “la variation dans le contexte algérien, enjeux linguistiques, socioculturels et didactiques”, *Cahiers de sociolinguistiques*/1, n°15, p 77 à 86.
- DIMITRI B. MOIRAND S (1990), Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette, Collection F série Autoformation,. In: *L'Information Grammaticale*, N. 59, 1993. p.51. http://www.persee.fr/doc/igram_02229838_1993_num_59_1_3145_t1_0051_0000_1
- Becker J-J. “L'été (1914) de Roger Martin du Gard, un ouvrage d'histoire ?”. In : *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 25 N°2, Avril-juin 1978. pp. 213-234; doi : <https://doi.org/10.3406/rhmc.1978.1016>

- Bhatia, A. T. (1974). “An erroranalysis of students’ compositions”. *IRAL*, 12(4), 337-350, 1974.
- Bertrand D, Reuter Y, Schneuwly B (dir.). (2011) “Les concepts et les méthodes didactiques du français”. *Namur : Presses universitaires de Namur* (coll. Recherches didactiques du français).. P.224-227. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.110>
- Marquilló Larruy, M. (1997). La production de textes. vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne, Patricia Raymond (dir.), Montréal, 1995. *La Lettre de l'AIRDF*, 20(1), 29-30.; https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_20_1_1267_t1_0029_0000_2 DOI: 10.1080/13639080020028747,
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49.; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>.
- Medane, H. (2015). L’interférence comme particularité du «français cassé» en Algérie. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (31).. en ligne : <https://doi.org/10.4000/tpa.1394>,
- Besse, H. (2000). Propositions pour une typologie des méthodes de langues. Tome, 2, 680-685. en ligne: <https://doi.org/10.4000/dhfles.2063>,
- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2: entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 35(1), en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>.
- Dolz, J. (1993). Pour un enseignement précoce de l’argumentation. *Journal de l’enseignement primaire*, avril 1993, 43, 18-21.. En ligne : https://gestionwww.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/28
- Kerleroux F. E. Benveniste (1969), Problèmes de linguistique générale. In: *Langue française*, n°1., La syntaxe. pp. 105-107; https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1969_num_1_1_5409
- Taleb Ibrahim, K. (2006). L’Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L’année du Maghreb*, (I), 207-218. en ligne : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>, consulté le 20/03/2020.
- Giroux, L. (2016). La place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 10, 55-68. Consulté le 05/04/ 2020.
- Manâa, G. (2004). « Langue maternelle et langue étrangère, » *Quelle rôle réserver à la langue maternelle dans l’acquisition d’une langue étrangère* (Doctoral dissertation, Thèse de

doctorat, Université de Batna). Marquilló Larruy Martine. La production de textes. vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Jean-Yves Boyer, Jean-Paul

- Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du fle: repérage, traitement et remédiation. FRANCISOLA, 1(2), 163-174. Disponible en ligne sur : <http://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA>
- Boudechiche N,(2017) « introspection sur son agir bilingue », *Pratiques plurilingues et mobilités : Maghreb-Europe, Insaniyat*, , pp 91-104.
<https://doi.org/10.4000/insaniyat.17894>,
- Bahloul. N (2009), « l'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue », *Synergies Algérien*° 4 - pp. 255-263.
- Benamar. R (2014), « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », *Multilinguales*, |, mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 17 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1632> ; DOI : 10.4000/multilinguales.1632
- El Euch. S Ph.D. (2010), “L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ?”, *Synergie Monde*, n°7 -pp.41-50.
- Colognesi S, Lucchini S,(2022) “Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle”, en ligne, 57 | 2018, 30 June 2018, connection on 27 September 2022. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/1540>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>, consulté le 30/02/2022
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

THESES

- Benkhelile. Rima, (2018)., *Production des voyelles du français par des locuteurs algériens (Cas des étudiants du département de français -Université de M'sila)*, Doctorat thesis, Université de Batna 2.
- Bouthiba. F.Z, (2009) *Étude linguistique des erreurs diverses dans des productions écrites d'apprenants algériens de français*. Mémoire de magistère, option sciences du langage. Université de Chlef..
- H-T. Caroline , (2014) *l'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*, Sciences du langage, Français langue étrangère pour professionnels, université STENDHAL, Grenoble 3, UFR LLASSIC,.

- Tanriverdieva, K. (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique: mars, 42-48.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire: vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation (Doctoral dissertation, Université d'Aix-Marseille I).
- Thameur, S. (2012). *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit* (Doctoral dissertation)., URI: <http://hdl.handle.net/setif2/122>.

3. DICTIONNAIRES

- Durand-Prinborgne, C., Forquin, J. C., Hassenforder, J., d Robert, A., & de Singly, F. (2011). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation: 3ème version. Retz., Livre numérique, enligne: <https://www.editions-retz.com/numerique/dictionnaire-encyclopedique-de-l-education-et-de-la-formation-9782725661810.html#descriptif>
- Hachette le dictionnaire de notre temps, Hachette, Collectif, France, 1992.
- Larousse. Dictionnaireenligne. Consulté le 3 janvier 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

4. DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

- Canevas de Licence, spécialité langue et littérature française, annéeuniversitaire 2020/2022
- Guide du maître pourl'enseignement de l'expression de la lecture de l'écriture, 2ème année, IPN, 81/82-p110-.
- Guide pédagogique du department de langue française,université Mohamed ChrifMsaadia, Souk Ahras, annéeuniversitaire 2021/2022.

5. POUR LA MÉTHODOLOGIE

- Cislaru, G., Claudel, C., & Vlad, M. (2020). L'écrit universitaire en pratique. De Boeck Supérieur.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2015). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées. Archives contemporaines.597p.

6. SITOGRAPHIE

- <http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1674>, consulté le 28/08/2021
- <http://thesis.univ-biskra.dz> >. Consulté le 28/02/2021
- <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17894>.Consulté le 05/01/2021
- <https://doi.org/10.4000/carnets.1895>. Consulté le 01/07/2020
- <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com>.Consulté le 19/05/2020
- <https://www.lerobert.com/google-dictionnaire-fr>. Consulté le 02/02/2017

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dialecte/25174>. Consulté le 02/02/2017
- <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-105.htm>. Consulté le 03/02/2021
- <https://www.cnrtl.fr/definition/dialecte>. Consulté le 05/01/2021
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilingue/9289>. Consulté le 02/09/2018
- <https://dictionnaire.lerobert.com>. Consulté le 02/02/2017
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Consulté le 01/02/2017
- <https://slideplayer.fr/slide/511765/> Consulté le 19/07/2018
- <https://slideplayer.fr/slide/511765/> Consulté le 19/03/2020
- https://www.univmontp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une%20langue_26.html. Consulté le 17/05/2019
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dialecte>. Consulté le 02/09/2018
- <https://doi.org/10.4000/trema.246>. Consulté le 09/10/2021
- <https://www.slideshare.net/cryxsilva/apresentao-2-76655621>. Consulté le 06/08/2021
- <https://www.lerobert.com/google-dictionnaire-fr?param=comp%C3%A9tence>. Consulté le 08/01/2019
- <http://daric.ac.lyon.free.fr/safci2/compluri.htm#compluril>. Consulté le 10 /10/2021
- <https://sites.google.com/view/ae-fe-plurilinguisme/approfondir-ses-connaissances/le-plurilinguisme/la-comp%C3%A9tence-plurilingue-et-pluri-interculturellen>. Consulté le 19/01/2021
- <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>. Consulté le 30/09/2021
- <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>. Consulté le 13/09/2021
- <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>. Consulté le 24/05/2021
- <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>. Consulté le 24/05/2021
- <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le 13/12/2021
- <https://algeriesolidaire.net/une-majorite-dalgeriens-pour-le-remplacement-du-francais-par-langlais/>. Consulté le 18/08/2022
- <https://www.reporters.dz/education-nationale-langlais-au-primairela-course-contre-la-montre/>. Consulté le 22/08/2022
- <https://www.reporters.dz/education-nationale-langlais-au-primairela-course-contre-la-montre/>. Consulté le 19/08/2022
- https://www.lepoint.fr/afrique/algerie-one-two-three-vive-l-anglais-12-08-2022-2486161_3826.php. Consulté le 21/08/2022

- <https://lalgerieaujourd'hui.dz/education-1-million-de-manuels-d'anglais-pour-les-eleves-du-primaire/>. Consulté le 02/09/2022
 - https://www.lepoint.fr/afrique/algerie-one-two-three-vive-l-anglais-12-08-2022-2486161_3826.php. Consulté le 31/07/2022
 - <https://journals.openedition.org/multilinguales/3764>. Consulté le 30/06/2022
 - <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-61.htm>. Consulté le 19/03/2021
 - <https://calenda.org/310458>. Consulté le 06/07/2022
 - <https://books.openedition.org/enseditions/12387?lang=fr>. Consulté le 13/07/2022
 - <https://books.openedition.org/enseditions/12405?lang=fr>. Consulté le 13/07/2022
 - Cours 3 Les causes du contact des langues sociolinguistique : les causes du contact des langues
Cours en M1 SDL de A.Pascaud., <https://www.studocu.com/>, Consulté le 23/05/2022
 - <https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/page/view.php?id=25798>. Consulté le 11/07/2022
 - <https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>. Consulté le 08/07/2022
 - https://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=5442. Consulté le 22/07/2022
 - http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd03.htm, consulté le 25/05/2022
 - https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-les-principaux-courants-methodologiques#google_vignette. Consulté le 28 /07 /2022
 - Houssaye, J. (1992). Le triangle didactique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire I. Berne, Suisse : Peter Lang., <https://id.erudit.org/iderudit/014730ar>. Consulté le 23/09/2022
 - Jean-Claude Coulet, <https://doi.org/10.4000/activites.2745>. consulté le 29/08/2022
 - Stéphane Colognesi, Silvia Lucchini Dans *Enfance* 2016/2 (N° 2), pages 193 à 215 ?
<https://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/> Consulté le 03 /09/2022
 - <https://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/>
- Palais des nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000. Site Web de la présidence de la république : <www.el-mouradia.dz>. Consulté le 08 /05/2018
- <https://doi.org/10.4000/carnets.1895>. Consulté le 08 /05/2018
 - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Consulté le 28/04/2017
 - <http://algeriesolidaire.net/malika-greffou-denonce-le-projet-de-benghebrit/>. Consulté le 29/10/2019.
 - <http://algeriesolidaire.net/malika-greffou-denonce-le-projet-de-benghebrit/> Consulté le 27/10/2019.
 - <https://doi.org/10.4000/linx.174> consulté le 28/12/ 2021

- http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm consulté le 12/10/2021

Annexes

Annexes

- Liste d'abréviations
- Symboles de transcription à l'arabe

Documents d'analyse

- Grille d'analyse des interférences : modèle d'origine
- Grille d'analyse élaborée par le doctorant
- Grille d'évaluation de l'expression écrite
- Le questionnaire
- Les copies d'examens d'expression écrite
- Les tableaux des statistiques (Spss)

Documents pédagogiques

- Le guide pédagogique du département de langue française
- Sujets d'examens L1, L2, L3

Liste des abréviations

Concept	Abréviation
Langue maternelle	LM
Arabe dialectal algérien	ADA
Langue première	L1
Langue étrangère	LE
Langue secondaire	LS , L2
Français langue étrangère	FLE
Français langue seconde	FLS
Français sur objectif spécifique	FOS
Français sur objectif universitaire	FOU
Compréhension de l'écrit	CE
Expression écrite	EE
Compréhension et expression écrite	CEE
Production Ecrite	PE
Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	CECERL
Méthodologie directe	MD
Méthode audio-visuelle	MAV
Méthode structuro-globale audio-visuelle	SGAV
L'approche actionnelle	A A
L'approche communicative	AC
Statistical Package for Social Sciences	Spss
1 ^{ère} année licence	L1
2 ^{ème} année licence	L2
3 ^{ème} année licence	L3

Symboles de transcription de l'Arabe ¹

Caractère arabe	Transcription en API	Translittération	Caractère arabe	Transcription en API	Translittération	Caractère arabe	Transcription en API	Translittération
ا	ʔ	ʔ	ن	ɲ	ɲ	ن	n	n
ب	b	b	ص	sˤ	ʃ	ه	h	h
ت	t	t	ض	dˤ	d	و	w	w
ث	θ	t̪	ط	tˤ	t̪	ي	j	y
ج	ʒ	g̱	ظ	ðˤ	ʒ	إ	a:	ā
ح	ħ	ħ	ع	ʕ	ʕ	ي	i:	ī/ē
خ	χ	ħ	غ	ɣ	g	و	u:	ū/ō
د	d	d	ف	f	f	أ	a	a
ذ	ð	d̪	ق	q	q	إ	i	i
ر	r	r	ك	k	k	أ	u	u
ز	z	z	ل	l	l	ط	ʃʃ	ʃʃ
س	s	s	م	m	m			

¹ Système de translittération de l'arabe proposé par The Institute of Islamic Studies de l'Université McGill au Canada

Grille d'analyse des erreurs interférentielles modèle d'origine ¹

Catégorie	Erreur	Participant n	Participant 3	Participant 2	Participant 1	Total
Orthographe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omission de la dernière lettre des mots 2. Absence d'accents sur un mot qui le demande 3. Placer un accent incorrectement 4. Omission d'apostrophes 5. Utilisation erronée de la ponctuation qui conduit au manque de clarté 6. Fautes d'orthographe liées à la relation graphème / phonème 7. Utilisation erronée de majuscules / minuscules 					
Syntaxe	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'ordre des mots ne suit pas la norme selon le type de phrase 2. Utilisation de la catégorie grammaticale incorrecte 3. Omission de l'accord au féminin ou pluriel 4. Manque de conjugaison verbale selon le sujet ou le temps (ou conjugaison erronée) 					
Lexique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interférence de la L1 2. Le mot n'existe pas 					
Cohérence et cohésion	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réponse partielle à la consigne 2. Le texte ne répond pas à la consigne 3. Les idées ne sont pas claires 4. Utilisation de phrases incomplètes ou de mots isolés 5. Choix incorrect de sujets 					

¹ DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.53-11211>

Grille d'analyse des interférence ¹

Erreur	Type d'interférence	Forme correcte	Analyse de l'erreur

¹ Elaborée par l'étudiant

Grille d'évaluation de l'expression écrite ¹(<http://elcondefr.blogspot.com/>)

Critère	Note
Compétences communicative	
Respect de la consigne : sujet, longueur	
Correction sociolinguistique : registre de la langue, formules adéquates...	
Capacité à raconter, expliquer, décrire, exprimer sa pensée, argumenter	
Connaissance de la langue	
Lexique	
Etendue du vocabulaire (vocabulaire suffisant)	
Maitrise du vocabulaire	
Maitrise de l'orthographe lexicale	
Grammaire	
Degré d'élaboration des phrases	
Choix des temps et des modes	
Morphosyntaxe, correction grammaticale : accord, pronoms, verbes	
...	
Cohérence et cohésion	

¹ (<http://elcondefr.blogspot.com/>)

Questionnaire de recherche (EN LIGNE) destiné aux étudiants de licence

Langue française

Dans le cadre d'un travail de recherche intitulé « *le recours à l'arabe dialectal dans le cours de langue étrangère : outil d'aide ou obstacle à l'apprentissage de FLE ?* »

Nous vous sollicitons de bien vouloir répondre au questionnaire qui suit

Vous êtes

Homme

Femme

Age

- De 18 ans à 21ans

- De 21ans à 25 ans

- De 25 ans à 30 ans

Université
Département

Faculté

L1

L2

L3

Question N° 01

D'après vous, l'Algérie est un pays monolingue, bilingue ou plurilingue ?

Monolinguee	Bilingue	Plurilinguee

Questio N°02

Vous parlez une langue, deux langues ou plusieurs langues ?

Une seule langue	Deux langues	Plusieurs langues

Question N° 03

Où avez-vous appris la langue française pour la première fois ?

Chez soi(Entourage familial)	A l'école	Livres,journaux, médias

Question N° 04

Pourquoi avez-vous choisi la langue française comme spécialité à l'université ?

Pour des raisons professionnelles	Pour des raisons intellectuels

Question N° 05

Faites-vous des lectures en langue française ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 06

Parlez vous Français dans votre entourage familial, avec des amis... ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 07

Entre étudiants, en classe de cours, vous vous exprimez en Français?

Oui	Non	Parfois

Question N° 08

Quand vous parlez aux enseignants, vous vous exprimez en Français uniquement ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 09

Le cours magistral se fait à la base d'explications orales.

Quand l'enseignant vous explique le cours en langue française, comprenez vous le contenu ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 10

Quelles stratégies adopte l'enseignant pour expliquer ce qui n'est pas compris ?

Exemples et illustrations	Reformulations	Traduction en langue maternelle

Question N° 11

Demandez vous de vos enseignants des traductions en langue maternelle pour comprendre ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 12

Quand vous ne comprenez pas un mot (ou une expression), utilisez-vous un dictionnaire ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 13

Référez vous à votre langue maternelle (traduire en langue maternelle) pour comprendre un cours ou une consigne ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 14

Trouvez vous des difficultés lors de la production de textes en langue française ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 15

Les difficultés sont-elles liées à la compréhension de la consigne ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 16

Les difficultés que vous rencontrez à l'écrit, sont-elles liées à vos capacités de production écrite personnelles en langue française ?

Oui	Non	Parfois

Question N° 17

Étant spécialisé, comment pouvez vous juger votre niveau à l'écrit en langue française?

Faible	Passable	Bien

Question N° 18

Pensez-vous que votre langue maternelle a un impact sur votre production écrite en langue française ?

Oui	Non

Copies analysées

- **Copies de 1^{ère} année licence**
- **Copies de 2^{ème} année licence**
- **Copies de 3^{ème} année licence**

Tableaux d'analyse statistique (Spss)

Sex

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Homme	28	11,0	18,3	18,3
	Femme	125	49,2	81,7	100,0
	Total	153	60,2	100,0	
Manquant	Système	101	39,8		
Total		254	100,0		

Age

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	De 18 ans à 21ans	76	29,9	49,7	49,7
	De 21ans à 25 ans	43	16,9	28,1	77,8
	De 25 ans à 30 ans	34	13,4	22,2	100,0
	Total	153	60,2	100,0	
Manquant	Système	101	39,8		
Total		254	100,0		

adémique Niveau ac

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L1	64	25,2	41,8	41,8
	L2	39	15,4	25,5	67,3
	L3	50	19,7	32,7	100,0
	Total	153	60,2	100,0	
Manquant	Système	101	39,8		
Total		254	100,0		

Le guide pédagogique du département de langue française (2021/2022)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
La République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة محمد الشريف مساعدي سوق أهراس
Université Mohamed Cherif Messaadia -Souk Ahras



السنة الجامعية
2022-2021



الإحصاء
السنة أولى - ثانية - ثالثة ليسانس
السنة الأولى والثانية ماستر

عدد الأفواج	المجموع	إناث	فكور	المستوى
06	128	109	19	السنة الأولى ليسانس فرنسية
03	77	62	15	السنة الثانية
04	100	91	09	السنة الثالثة
01	38	31	7	علوم اللغة
01	52	45	6	تعليمية اللغات الأجنبية
01	29	24	5	علوم اللغة
01	37	29	8	تعليمية اللغات الأجنبية
	615		المجموع	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et
de la recherche scientifique
Université Mohammed Chérif Messaoudia
Souk Ahras
Faculté des lettres et des langues



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الشريف مسعود
سوق أحراس
كلية الآداب واللغات
قسم لغات أجنبية
11

سوق أحراس 11

الدليل البيداغوجي

لقسم اللغة الفرنسية

للمداسيات الفردية

السنة الجامعية 2021-2022

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Cherif Msaadia, Souk-Ahras
Faculté des lettres et langues
Département de langue française

Module : C.E.E

Examen : Semestriel n° 01

Niveau : 1^{ère} année licence,

1. Rédigez une lettre ouverte dans laquelle vous sollicitez un responsable à réagir contre un phénomène social.

Texte d'appuie

Forcés de travailler, 168 millions d'enfants sont privés de leur enfance et d'éducation. Domestiques, ouvriers dans des usines, agriculteurs, prostitués, soldats... Ces enfants sont déscolarisés et contraints de travailler pour pouvoir survivre. Sous-payés, ils travaillent dans des conditions souvent très difficiles et sont exposés à des risques et des maladies graves.

Selon la Convention relative aux droits de l'enfant adopté par l'ONU en 1989 et ratifiée par 191 pays, on reconnaît « le droit à l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social. »

Cependant, dans les faits, les enfants sont aujourd'hui encore des millions à être exploités et maltraités dans le cadre d'une activité économique :

168 millions d'enfants entre 5 et 14 ans travaillent dans le monde. Soit un enfant sur 10.

Plus de la moitié d'entre eux sont victimes des pires formes de travail (esclavage, utilisation dans les conflits armés, prostitution, travail dans les mines...).

L'Afrique sub-saharienne est la région du monde la plus touchée : 21 % des enfants sont victimes de travail infantile (9,3 % en Asie Pacifique, 8,8 % en Amérique Latine)

Les enfants représentent entre 40 et 50% de toutes les victimes du travail forcé

Les enfants travaillant au domicile d'un employeur risquent tout particulièrement d'être victimes d'exploitation et de maltraitance

On estime qu'environ 90% des enfants concernés par le travail domestique sont des filles

Sources : Unicef

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الشريف مساعديّة
سوق أهراس

الإسم و اللقب :
رقم التسجيل :
كلية / معهد :
قسم :
السنة :
اختبار في مقياس :
الفوج :
التخصص :

إمضاء الطالب :
الرقم السري :

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الإمتحان

إختبار في مقياس: C.C.E

Il s'agit - il d'un narrateur...
Le narrateur croit - il au fait que l'oncle Théodore
soit la mort : « Ce que l'oncle Théodore m'a dit
m'a été la fondation qui l'a tué...
si qu'il m'en est parvenu qu'il s'agit seulement d'une simple
Je dessinai dans une coupe d'olive...
à l'époque que je n'étais pas disposé à...
de l'histoire de l'... il s'agit en fait de la mort
la) et il est décrit la petite fille au ballon
comme un) c'est f) Une fille - mince, ses cheveux pâles,
c'était probablement la gamine des polonais qui tenaient
l'emmenages un peu plus loin.
De l'histoire de l'... et le décal de l'oncle
Théodore...
Escapades...
...

التاريخ:

العلامة:

1
2
3
4
5
20/

إمضاء أستاذ (ة)
المادة

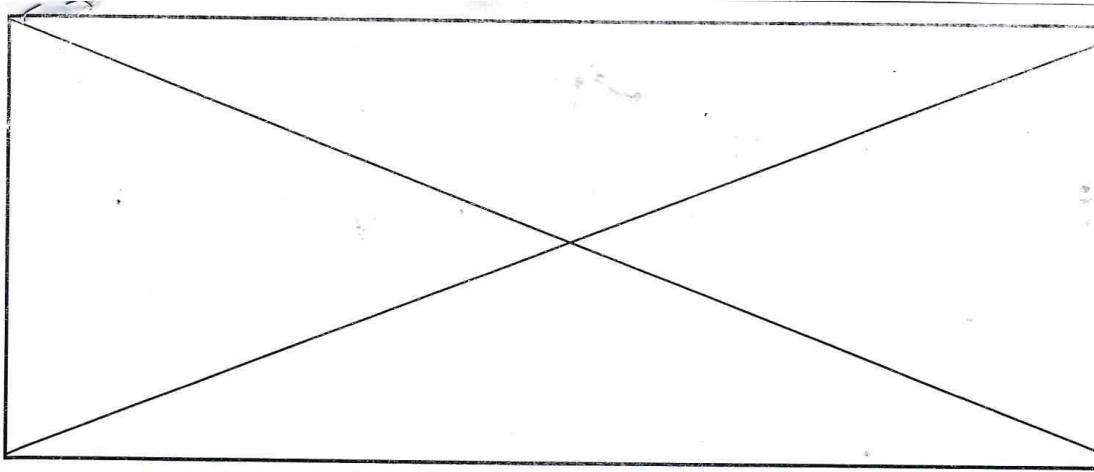
*
مكتبة اعراس

I) Compréhension de l'écrit

Le narrateur est :
témoin

1) Le narrateur croit-il au fait que l'oncle Théodore soit le mort : ce que l'oncle Théodore n'a pas su venir c'est la thrombose qui l'a terrassé. C'est vrai qu'il n'en pas mort. Il est « seulement » resté hémiplegique, mais cette semi-paralyse l'empêche désormais de vivre seul, son état est bien pire que le mien, et il en souffre d'autant plus qu'il prive de sa chère bibliothèque.

2) Le petit fille au balcon est symbolique.



4) Le titre du list
Bernard est le fille ~~de~~ au ballon.

II) Expression écrite

“ L'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir dérobé la tête de la victime.

L'inspecteur dans son enquête arrive à déterminer les causes réelles de la mort de Bernard.

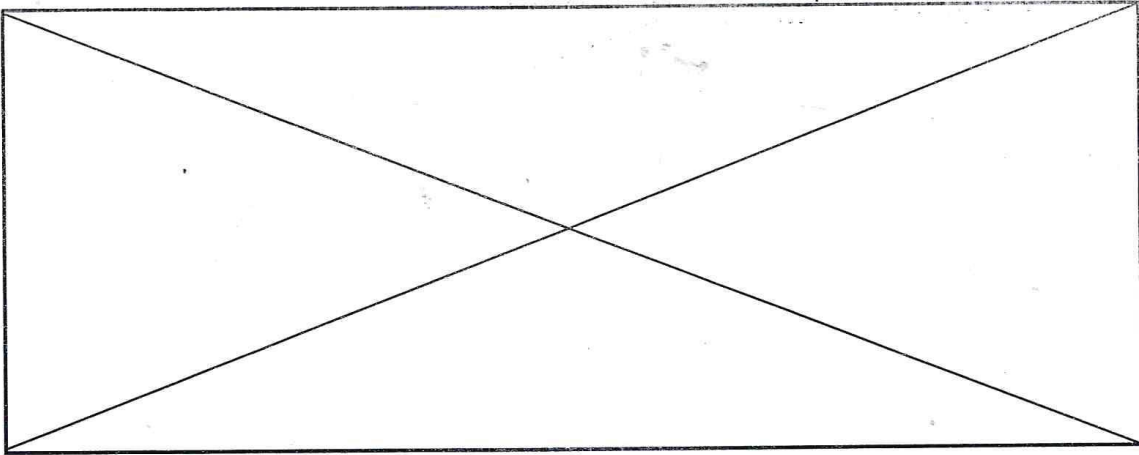
La fille (de) au ballon c'est la première causes de la mort de victime, le temps que Bernard sortit la maison et emporté par une rafale le ballon il se pencha pour le ramasser [il pencha a la tête avec un grand bras tendu

1. Un narrateur témoin.
justification: on le regardait d'un drôle d'œil au village. Si les voisins ne le traitaient pas de sorcier.

2. l'extrait: je pense qu'il appréciait ma compagnie parce que je l'écoutais sérieusement me parler des visages de la mort. croyais je vraiment ce qu'il me racontait. eh bien, mais je voyais qu'il en était.

3. la petite fille du ballon qui jouait presque sous mes fenêtres. Le vent soufflait depuis la veille avec une violence rare.

4. Le titre du texte: l'oncle Théodore



II. Expression écrite :

Enfin je pense que les causes réelles et rationnelles de la mort de Bernard est la pneumonie [c'est un crise cardiaque] parce qu'il doit être (immaginer) imaginez ce que vu comme Phéadose dans sa chambre et enfin Bernard dans le dernier moment avant la mort il est pour turbi la cause de petite fille, la mort [du Bernard très grave Allah youhame]

I) Compréhension de l'écrit.

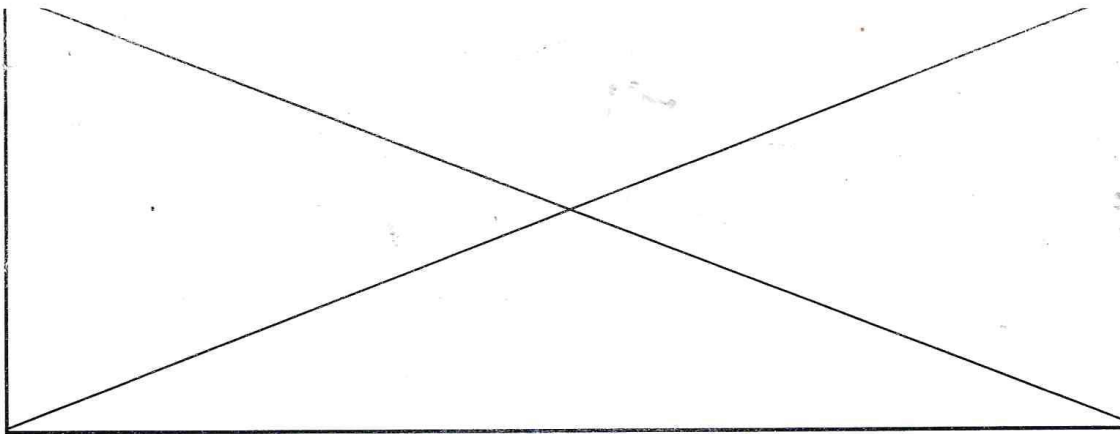
1) C'est un monologue lénin.

La justification :

La monologue utilise les expressions mentre à la lénin par exemple.

Notre oncle Théodore, Je suis certain,
pendant ses années, Je pense qu'il.

2) Le monologue écrit il a fait que l'oncle Théodore
J'ai fait la mort ⇒ l'écrit que vous permet de lire
l'est. Le que l'oncle Théodore n'a pas vu venir
C'est la théorie que l'a tenue. C'est vrai qu'il
n'en est pas mort. Il est seulement resté lénin
mais cette semi paralyse l'empêche de se remuer.



Je vive seul -

3) J'écris la petite fille au Ballon comme un
gamine des Polonais qui venaient d'émigrer, c'est un
petite fille mince

elle symbolise à la Triste et la mort

4) Tite a écrit la mort de Bernard

II) Expresso cite:

Après l'inspecteur de Police [à cause] pour découvrir
la réel cause de la mort de Bernard, est à chercher

face que il a trouvé la fille au Ballon mort, Pomme
C'est la seule Pénicilline de cette crime

1) Compréhension de l'écrit:

1- Le narrateur du texte est un narrateur témoin parce qu'il n'a rien fait pour nous dire qu'il est présent, il ~~est~~ juste un témoin à la mort de son oncle Théodore. ^{était}

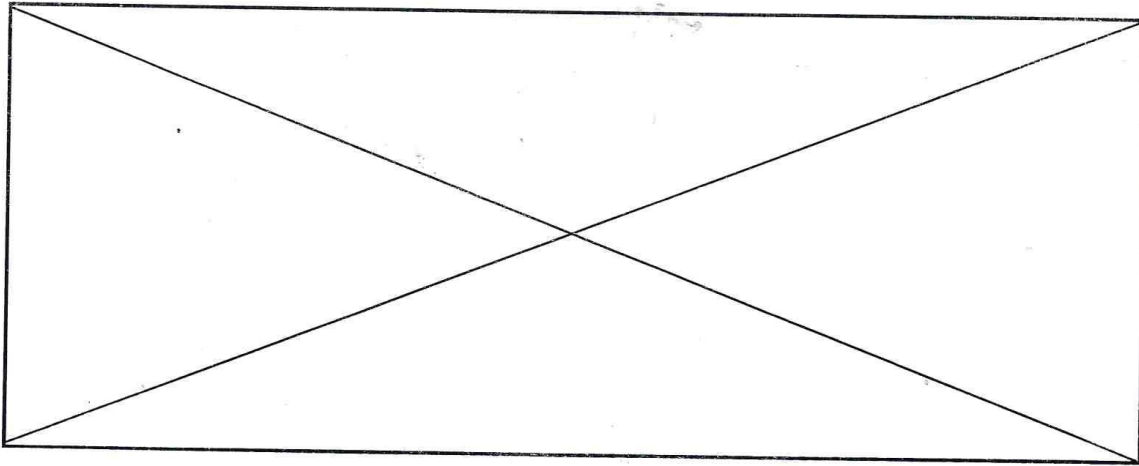
- L'extrait: Ce que l'oncle Théodore n'a pas vu venir est la thrombose qui l'a tué. C'est vrai qu'il n'en est pas mort, il est «seulement» resté hémiplégique. Mais cette semi-paralyse l'empêche de sonner la cloche.

La petite fille au balcon a été décrite par elle la gamine espagnole qui est mince, au teint pâle, aux longs cheveux blancs, au regard un peu triste.
son symbolisme est: la mort - la peur - la tristesse...

- Un titre au texte: La petite fille au balcon

ii) Expression écrite:

... L'inspecteur de la police à commencer de chercher la cause de la mort de l'oncle Théodore mais il n'a rien compris!!... rien d'autre il regarde la petite fille au balcon et il a pensé



Une question "Réé est que tu es un monstre où quoi?"
La petite fille réponds avec [une souris] et d'une manière
qui mettre tout le monde en panique. "Hahahaha... maintenant
c'est votre tour = un pas en deux pas en arrière l'inspecteur
est tombé dans l'eau (il est sans tête) mais il est
mort... tout de même, n'arrivent à rien à dire! ils ont
chaque [finalemnt ils ont essayer] de partir loin mais
ils ont tous mort sauf moi, parce que je suis le grand
frère de cette petite fille.

c'est très fantastique

1. Comprehension de l'écrit

1. Il s'agit d'un narrateur témoin x

* Justification :

les pronoms personnels sont = j', je, ma, me, Notre, nos, mon, nous, moi ↙

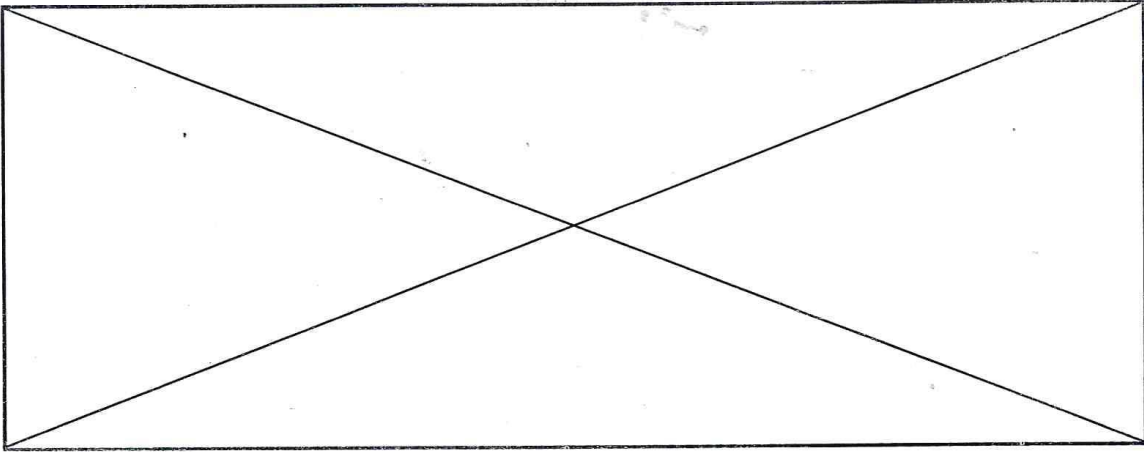
2. Oui, le narrateur croit au fait que l'oncle Théodore voit la mort. ↘

* Je recopie l'extrait qui meus permet de le dire :

« Notre oncle Théodore, on le regardait d'un air de
d'œil au village. Si les voisins ne le traitaient pas
de sorcier, c'était seulement par crainte qu'il en a
leur jette une sort. » ↘

3. la petite fille au ballon est décrite : c'est une petite
fille mince, au teint pâle, aux longs cheveux blancs,
au regard un peu triste. ↗

* Elle symbolise de la peur. ↗



Je recapie l'extrait qui nous permet de le dire :
« ce que l'oncle Théodore n'a pas vu, c'est le thombas
qui l'a terrassé, c'est vrai qu'il n'est pas mort. Il est
(seulement) resté hémiplegique, mais cette semi-paralyse
l'empêche désormais de vivre seul. »

Je donne un titre au texte : **C'EST LA MORT**

II. Expression écrite :

L'inspecteur de police suspecta un gros chien du
voisinage d'avoir dérobé la tête de la victime, et il
s'appretait à classer l'affaire. Ni mon oncle Théodore
ni moi-même ne lui avons parlé de la petite fille au
ballon. Pour ce à quoi ça aurait servi.

La mort de Bernard étant soudainement cela
signifie la peur, l'inspecteur de police reste branché
[pour découvrir les épreuves de cette mort]. Il a
trouvé son sang attaché sur la terre et les murs
quand il a fait le test du sang il l'a trouvé
le même sang de M. Bernard.

Pendant tout ce que trouve dans [cette accident]
[il faut l'inspecteur fait tout] ce qui possible
pour punir la personne qui fait cet mal.

1) Compréhension de l'écrit :

1- S'agit-il : d'un narrateur témoin

- La justification :

parce qu'il quand la Tête de Bernard, le narrateur
il pas sauté juste il a traversé la tête jetée

2- ou il croit :

" c'est elle a dit très calmement l'oncle quand
il l'a aperçu de la fenêtre de sa chambre

... c'est la mort. Elle est le pour l'un
des yeux, il faut nous tenir à l'écart. Enfin elle a la

3. Il décrit la petite fille au balcon :

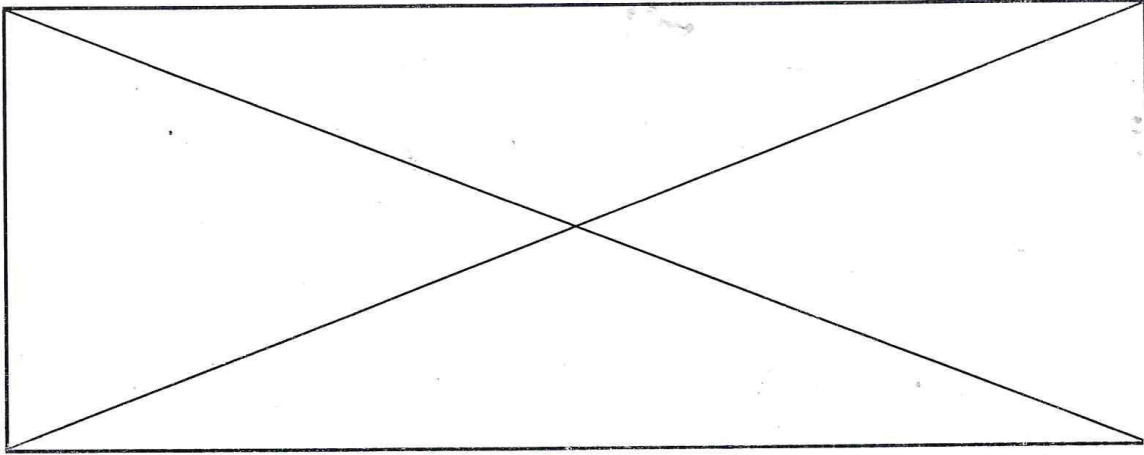
→ la gamine des polonaise

symbolise-t-elle : métaphore

4. Le Titre : l'oncle Théodore

2) Compréhension écrite :

on a prend la vieillesse pour faire l'analyse
et en fin de compte on a trouve que le
gamine polonaise [c'est elle qu'elle a fait]



décape le Tête de Bernard et elle le jette par terre
à côté de chiens pour que l'inspecteur de police
croit que le chien qui il le fait. Les policiers
parent la jeune à l'hôpital et [font] [trouvent] que
la fille elle est malade [mentale] elle tue les
gens.

3

I/ Compréhension de l'écrit :

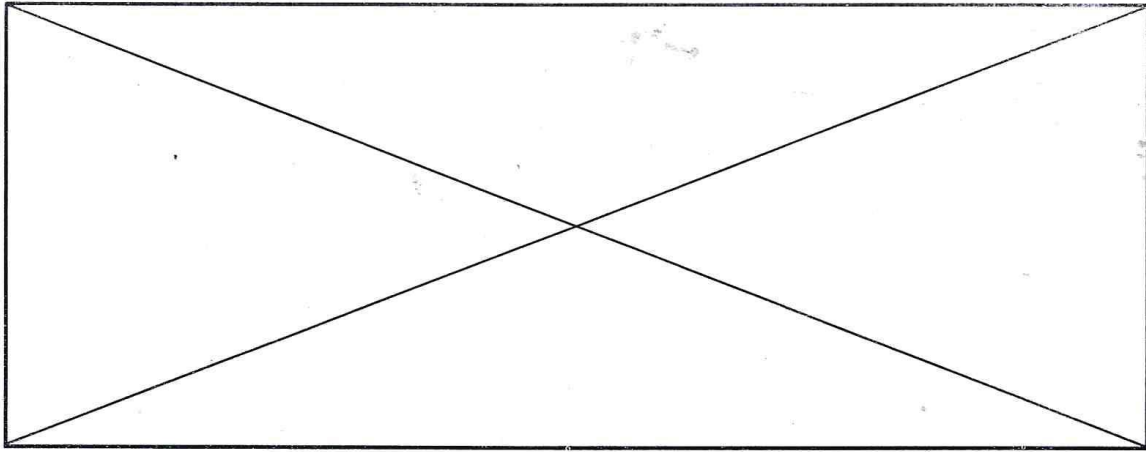
13. Le narrateur dans ce texte est témoin
* La justification - Les marque
d'énonciation (le pronom personnel "je"
* Pronom possessif (mon), (notre)

et le narrateur non croyait-il pas
au fait que l'oncle Théodore soit la
mort.

* L'extrait = ce que l'oncle Théodore
n'a pas pu venir c'est la thrombose
qui la tenassé. C'est vrai qu'il n'en
est pas mort.

31. La petite fille au ballon
L'oncle Théodore ... la tête
de Bernard.

4. Le titre : La fin de
la petite fille



Expression écrite

Après, [le chien est craignant] mais
l'inspecteurs ne comprend pas qui est qui
allé faire, Après 2 jours l'oncle de la
Belle [Sont a la place que elle mort],
et marché, Soudainement voir la tête de
la fille entre les arbres, Il est choqué,
Il fait un appel a la police, Il va ~~venir~~ et va
Après l'enquête et tous [Il est
trouvé l'oncle] de la petite fille
[qui tué la petite fille.]

Compréhension de l'écrit :

1 - S'agit-il d'un narrateur témoin

ou qui, de puis le passage : « On le regardait
l'un d'eux d'œil au village » l'article "le" remplace
le héros Théodore.

2 - Le narrateur croit-il au fait que l'oncle Théodore
ait la mort : « Un sort ! Le feu prenait dans une grange
un sort ! le fils du maire restait sans descendance
encore un sort ! Nombreux dans le voisinage étaient ceux
qui l'on attribuait le pouvoir d'ensorceler, mais, pour
tout le monde, le plus sorcier ».

La petite fille est décrite comme suit : c'est une
petite fille mince au teint pâle, aux longs cheveux
blonds au regard un peu triste.

le titre proposé dans le texte : « L'oncle Théodore »

I. Expressions ciblées :

~~Pour ça~~

L'inspecteur était [choqué] comme moi l'oncle Théodore
mi-moi que fait [cette crime], alors il [questionne] la petite
fille « ma belle dit-moi la vérité Si te veux - plz et [je te
promesse prome] n'a fait rien un chose méchant [que fait-il
ça ? »], et la petite fille raconte la vérité à l'inspecteur,
mais rien

Pendant [ce moment], arrivé [un personne] qui voit tout que
passé et il raconte la vérité à l'inspecteur, la petite fille est
devenue devint très honteuse et elle courut à l'oncle Théodore et
moi et [embarrassé nous]

§ Finalement [nous remercier] l'homme qui [aider nous et
contenuer la vie tous simplement [avec rien de problème]

I)

- 1) dans ce texte il s'agit d'un narrateur témoin parce le narrateur raconte l'histoire et tout ce qui il a vécu avec sa famille et son oncle Théodore
- 2) le narrateur ne savait pas au fait que son oncle veut la mort - "Or çais je vraiment ce qu'il me racontait? Non, mais je voulais qu'il en était."
- 3) la petite fille au ballon - selon Bernard c'était probablement la gamine pour Polanski qui venait d'arriver un peu plus loin "une petite fille mince, au teint pâle, aux longs cheveux blancs au regard un peu triste - selon l'oncle Théodore elle symbolise la mort"
- 4) son titre = Voyeur de la mort

II)

l'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir dérobé la tête de la victime, et il s'appretait à classer l'affaire, Ni mon oncle Théodore ni aucun même ne lui avais parlé de la petite fille au ballon, Pour ce à qui

ça aurait servi, les jours passent et son enquête avance, m. malin
[y] était déjà dans mes pensées, la police toque à la porte
l'inspecteur [entre dans la maison] et il nous dit qu'ils
arrivent pas à trouver ce qui a coupé la tête de Bernard
le truc c'est qu'ils ont trouver des [deux blondes] sur lui
mais ils ont pas trouver comment sa tête a été décollé
Je trouve même pas les mots pour répondre à l'inspecteur, souvent
mon oncle commence à crier "c'est elle" "c'est elle"
tout le monde elle [regardent] un regard inquietant, eux ils
savent même pas de quoi il parle, mais moi j'savais.

En avançant dans son enquête l'inspecteur arrive à déterminer les causes réelles et rationnelles de la mort de Bernard. Pour ce à quoi ça aurait servi, il cherchait de tout les relations de la victime. Il demandait l'aide de l'oncle Théodore, et il n'aurait pas rien de dire cause il était absent au moment de la mort ~~de son oncle~~, soudain, une petite fille arriva à l'inspecteur et elle le disait qu'elle était vu tout les réalités de la mort et que un l'oncle Théodore est le criminel. L'inspecteur a fait des menottes à l'oncle Théodore et metait le dans le prison.

- II/ Compréhension de l'écrit.

Il s'agit d'un narrateur témoin.

à justification : les pronoms : on, nous, moi, moi-même, etc. de pensée : disait-il et les « >>

Où, le narrateur croit que l'oncle Théodore voit le mort.
s'écrit :

la petite fille au ballon = petite fille mince au teint pâle, aux longs cheveux blancs, au nez à peu busqué, la gamine des Polonais.

« la vie dans les yeux de l'oncle » le titre.

Non, le narrateur ne croit pas que l'oncle Théodore voit le mort.

l'écrit : croyais je vraiment
je ne voulais pas lui faire de
peine.

#/ Exposition Equite

Sans air, il a vu la petite Blanche jouer avec sa ballon dans la même direction en attendant l'arrivée des nouvelles victimes, il a dit « Oh, une belle ange, qu'est-ce que t'es fait ici ? » elle connaît, encore une fois il l'a vu, puis il l'a acheté des bombes mais elle a des sentiments de peur contre l'inspecteur mais au même temps de joie parce qu'elle croit qu'il est un autre victime. Un jour quand elle il passe pour faire des affaires et la ballon roule dans sa direction, il se penche pour le ramasser, la petite a essayé de faire la même chose qu'elle déjà fait aux au Bangas, maisheureusement, elle n'a pas la force pour un grand homme mais comme elle est si elle est la plus chanceuse un grand chien arrive rapidement et a mordu la tête de ce dernier.

I Compréhension de l'écrit :

1 Il s'agit d'un narrateur héros
de justification. Il utilise le pronom "je" et "nous".
"il nous a demandé" "bernard et à m
j'ai dû beaucoup insister pour persuader mon frère".

2 Ou le narrateur croit - il au fait que
l'oncle Theodore voit la mort.
l'extrait qui nous permet de lire c'est :
Mais nous voyions (ou en tout cas nous croyions
voir) la petite fille, de laisser son ballon, et
porter sous le bras la tête de bernard."

La description de la petite fille :

- Une fille mince, au teint pâle aux longs
cheveux blonds, au regard un peu triste.
Elle symbolise au ballon (la petite fille
au ballon).

Titre de texte : la victime de la petite fille
au ballon.

II. Expression écrite

L'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir dérobé (volé) la tête de la victime, le chien découvra qu'il y a une petite chose près de la victime, il l'a portée dans une petite sachet et il a demandé la tête pour la victime puisque il croit qu'il y a des choses invisibles alors l'inspecteur tout de suite après cette action a demandé à mes parents de dire ce que nous voyions, moi je dit qu'il y a une petite fille au ballon et j'insiste qu'il y a des choses invisibles, je dit que mon oncle Theodore peut être voir la mort de bérand alors l'inspecteur a demandé à mon oncle de dire ce qu'il voit et après que l'oncle j'entendus que mon oncle a dit tout ce qu'il voit et il insiste sur la petite fille et maintenant la recherche est entouree sur cette petite fille et sa relation dans tout ça

Au début l'inspecteur de police pensa que un gros chien à volé la tête de la victime, mais malgré ça il avait des doutes, alors il a commencé à faire ses recherches et ses enquêtes, il a revu le corps de la victime, aussi il a parler avec ses amis et ses voisins si ils ont vu quelque chose, mais malheureusement il a rien trouvé d'intéressant. Un jour il était assise dans son bureau entrein de recevoir les documents de la victime et là il y avait une feuille qui indique de après la mort de Bernard tous son héritage revient a son petit frère, alors il a décidé de le suivre, et c'est que il a fait vraiment pendant que le petit frère est sorti, il est entré dans sa maison pour chercher ce qu'il peut trouvé soudain il a entendu des cris dans le sous sol dès qu'il parti il a trouver l'oncle Théodore attaché, alors il lui a aider et il a dit la vérité que le petit frère avec l'aide de son père ils ont tuer Bernard pour avoir son argent, et qu'il ont caché sa tête sous leur maison en fin l'inspecteur dès qu'il voulu sortir et aider l'oncle, le père de Bernard arriva et la tuer et tuer son frère Théodore.

Comprehension de l'écrit.

1/ S'agit-il d'un narrateur témoin d'un narrat héros : c'est un narrateur témoin. la justification on le regardait d'un drôle d'œil au village.

2/ Re copiez l'extrait qui vous permet de le dire. Il disait qu'il connaissait la mort mieux que je. Il prétendait être capable de la reconnaître sous ses déguisements.

3/ Comment est décrite la petite fille au ballon ? (Quel symbolisme - t-elle ?)

Je l'avais repérée, moi. Elle avait pris l'allure d'une inoffensive vieille fille, mais je l'avais repérée.

4/ Donnez un titre au texte : l'oncle Théodore

Expression écrite : imaginez une suite réaliste

I). Compréhension de l'écrit :

1. un narrateur témoin : parce que la nouvelle fantastique pas d'héros.

1. La petite fille : mince, au teint pâle, aux yeux blancs, au regard un peu triste.

1. le narrateur croit que ce l'effete de vivre s... mais cette semi-paralyse l'empêche de dormir. "non seul son état est bien pire que le mien."

1. Le titre : La petite fille et la mort.

ii). Expression écrite :

En avançant dans son enquête, l'inspecteur a déterminé les causes réelles et rationnelles de la mort de Bernard [il arrive que Scalero fait cette crime] and le oncle Théodore demandait si j'est allé avec les pères dans leur maison, [Scalero insister] pour persuader mais Bernarde a fini par faire preuve de gêne

Comprehension de l'écrit :

1. Le narrateur c'est un témoin, par ce que il nous raconte l'histoire de l'oncle Théodore et Bernard. C'est pas son histoire.

2. oui :

L'extrait : " c'est elle ! " a dit très calmement l'oncle Théodore quand il l'a aperçue de la fenêtre de sa chambre, c'est elle c'est la mort. elle est là pour l'un de nous il faut nous tenir à l'écart "

3. [il décrit] La petite fille : c'est une petite fille mince, au teint pâle, avec longs cheveux

blonds, au regard un peu triste. il décrit
la mort, que c'est une belle petite fille triste.

[La mort elle a un côté beau et un côté
triste >>]

4. titre :

"La Mort Façon d'une fille" 1

[L'expression de l'écrite] :

On vas faire un flashback pour connaître

[Le vrai raison] de la mort de Bernard.

lorsque Bernard sortit de la maison, le ciel
pluis et la petite fille jeu avec sa balan. après

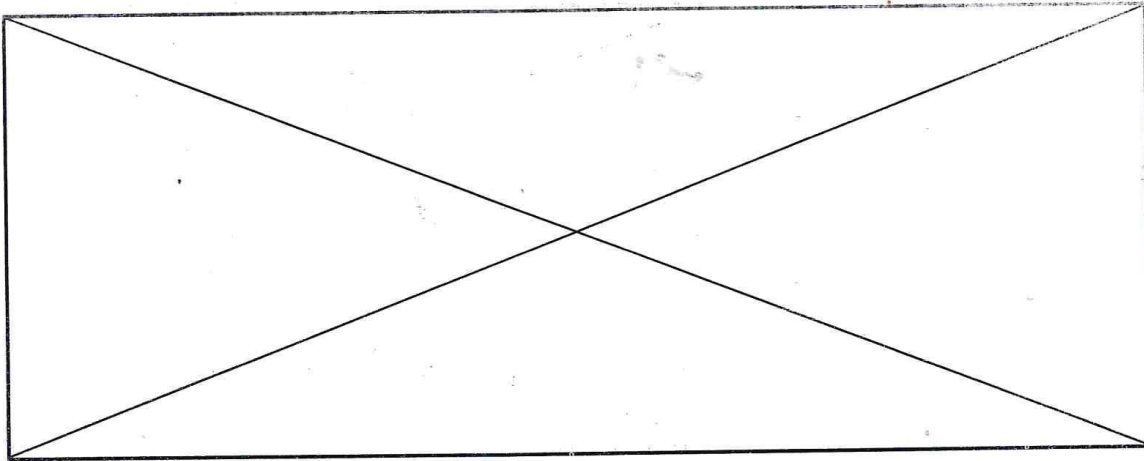
quelques second le balan roula dans la

direction de Bernard sur son cœur, il est

tomber par terre a cause ~~de~~ d'arrêt de cœur il

est mort.

✓



Compréhension de l'écrit :

1. le narrateur est : témoin ✓

La justification : Il raconte une histoire
il utilise le pronom personnel. Il

Il y a le mot observations. (P) ✓

2. le narrateur croit-il au fait que l'oncle Théodore
soit la mort : oui → La justification : ✓

c'est elle qui a dit calmement l'oncle Théodore quand il

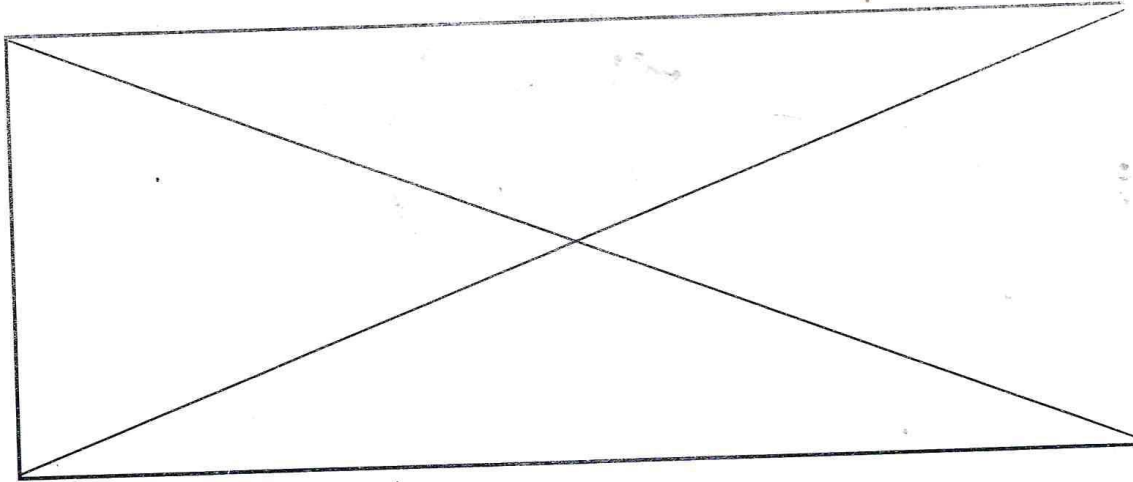
3. La description de la petite fille : c'est une petite
fille mince au teint pâle, aux longs cheveux blancs
au regard un peu triste. ✓

le symbole : La tristesse.

↳ L'aperçue de la fenêtre de sa chambre je lisais
près de lui et je n'ai pas compris tout. Je suis
c'est-elle a répété : c'est la mort. (P) ✓

4. Le titre du texte : Théodore et la fille. 2

Expression écrite : La victime Bernard est
tué et quand l'inspecteur de police a été venir pour
faire l'enquête [il a graine nez] un chien chien pour
l'aider sans [l'enquête] et il a trouvé des traces de
sang dans la tête de Bernard et il croit que [la victime
a été volé] par des [personnes très dangereux].



1) Compréhension de l'écrit:

1) s'agit-il d'un narrateur héros - Parce que il raconte et il a un rôle sur cette histoire "Quand ce sera parvenu au point où si vous voulez, je la recommencerai".

2) l'extrait qui le permet de le dire: ce que l'oncle Théodore n'a pas vu venir c'est la thrombose qui l'a terrassé. c'est vrai qu'il n'en est pas mort il est seulement resté hémiparétique.

3) est décrite: fort vraisemblable: c'est une petite fille mince, au teint pâle, aux longs cheveux blancs, au regard un peu triste.

cf. titre du texte: la petite fille au ballon

II) Expression écrite:

Quand l'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir dérobé la tête de la victime [il se trouve des preuves] et de [détails] il a pris après long temps [la résultat à savoir] [il se trouve choses de l'oncle Théodore] je suis vraiment curieux comment il peut faire ça et à la fin il a pris [quelque que il mérite parce que ce n'est pas si toujours mal.]

Expression écrite :

L'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir frotté la tête.

Bernard, il voit la petite fille de Louis. Il l'aime beaucoup parce qu'elle vraiment une belle fille et charmante, il part chez elle pour le parler, elle refuse de parler avec lui, il insiste de parler avec elle, elle le frappe, malheureusement elle a un phobique de l'homme, quand il se va éloigner pas d'elle, elle emporte sous le bras la tête de Bernard jusqu'à qu'il est mort.

Expression écrite :

L'inspecteur de police fait son grande enquête et il a déterminé les causes réelles et rationnelles de la mort de Bernard. Il détermine que Bernard est mort à cause de penche, parce qu'il se penche pour le ramasser il est est tombé à côté de son tête, est il est mort à cause de d'une hémorragie interne.

(4)

I - compréhension de l'écrite :

- 1- Il s'agit d'un moment tendu, parce qu'il parle de ce qui est ce qu'ils sont un ensemble; « l'oncle Théodore et moi observions la petite fille au ballon qui jouait presq sans mes fenêtres »
- 2- mon oncle croit pas que l'oncle Théodore soit la mort, « c'est vrai qu'il n'en est pas mort, il est « seulement » resté, tétraplégique, mais cette semi-paralyse l'empêche des ordres de vivre. Seul »
- 3- il décrit la petite fille que elle est triste, est malade, « c'est une petite fille mince, tant pâle au long cheveux blancs, au regard inquiet triste ».
- 4- Le titre : « l'oncle Théodore ».

II - Expression de l'écrite :

Quand il se pencha pour le ramasser il court la sautelle ou descendu sur la tête du Bernade après la police [ils s'en venant] pour faire [s'en inquiète] ils s'en trouva que la petite fille est ne fait rien de mal au Bernade, au contraire, elle veut la cacher, mais malheureusement...

plus jamais changer ; Il parle aussi avec [les personnes
qui ont vécu l'accident] [un seul personne] qui a dit
que "j'ai vu une petite fille au ballon" [mais sa
ne change rien [pour ne reconnaissait] la réalité et
notamment de la mort de Bernard ; enfin l'inspecteur
était dégoûté et il oublie cet accident, donc [l'enquête
a été fermée] et [en avance plus]

et après l'inspecteur Bernard que l'oncle
Théodore c'est le criminel qui a causé la mort de
Bernard.

4) Un tigre = t'ouille (honte)

III / Expressions

Après l'accident [les police
arrivaient pour faire l'enquête avec les
personnes qui ont vu l'accident. Ils ont
dit que Bernard est marché dans [le tétan])
soudain ; arrive une voiture [qu'il rapide il
frappe M. Bernard ; sur la tête ; et avant d'entrer
à l'hôpital il est mort]]
malheureusement

I Compréhension de l'écrit :

1) Le texte s'agit d'un narrateur témoin.

Justification : Le narrateur parle de son oncle Théodore dans ce texte et ce n'est pas l'histoire de la narrateur.

2) Oui, le narrateur croit au fait que l'oncle Théodore va à la mort.

L'extrait : Je n'ai pas compris tout de suite. C'est elle, a-t-elle répété. C'est la mort ~~je laissais pres de du...~~

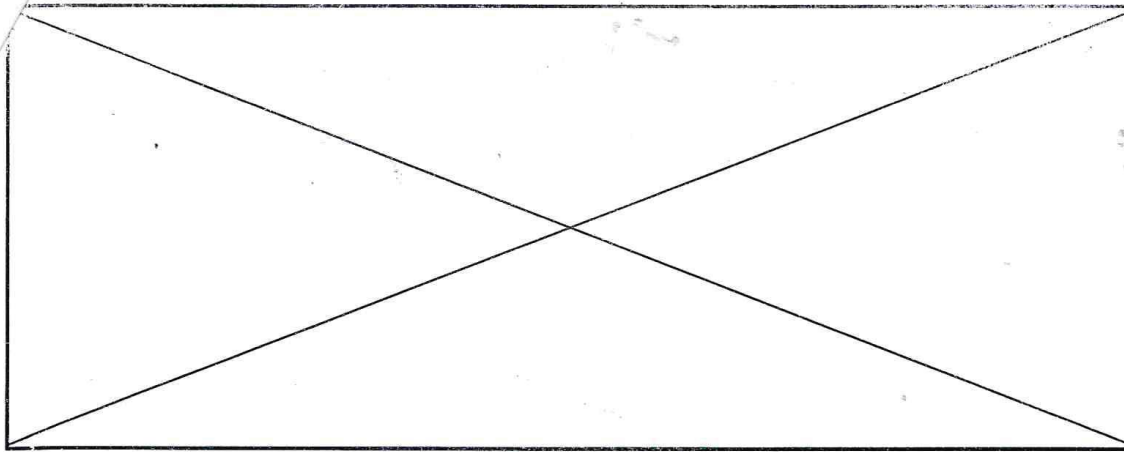
3) Il décrit la petite fille : C'est une petite fille mince, au teint pâle, aux long cheveux blancs, au regard pertré.

Elle symbolise : probablement la gamine des pélois qui venait d'emménager un peu plus loin.

4) Le titre du texte : L'oncle Théodore.

II Expression écrite :

Après l'inspecteur de police suspecta un gros chien d'avoir dérobé la tête de la victime ; un autre [inspecteur qui travail de police] croyait que ce cet accident probablement à des autres causes. Il a dit que : [Comment un chien va être faire ça !]. Il a fait des efforts encore une fois et fait des recherches mais les résultat son



A) Le maraudeur est un témoin

justification: "L'oncle Théodor et moi observions
La petite fille au balcon qui jouait presque sous
nos fenêtres."

2) L'extrême - "Notre oncle Théodor était un savant
il avait débarrassé tout sa part d'héritage et se
constitué une bibliothèque. Il disait
avoir lu à peu près tout ce que les hommes avaient
écrit sur la mort. Il disait qu'il connaissait
la mort mieux que personne, il prétendait être
capable de la reconnaître sous tous ses déguisements."

3) La petite fille est dévot. c'est une petite fille
mince, au teint pâle, avec longs cheveux blonds au
regard un peu triste.

B) elle symbolise de la mort

cf. la petite fille au balcon.

le sang qui inonda le gravier et la fille au
ballon veille avec une violence and nerveuse rare
et éporter le ballon. [Bernard mort et leur
famille voir le criminel joué et lui avont
parlé de la petit fille au ballon.]

Expression écrit.

arrivent à l'inspecteur a appelé l'oncle Théodore
et le mortateur et fait un investigation on lui dit
quand le vent est très fort le garage ~~est~~ est fermé
avec ces bar de fer et quand Bernard ouvert le
garage les bar de fer tombé a Bernard et couché
sans teste et l'inspecteur commence l'histoire et finit
de dessus.

République algérienne démocratique et populaire
Minister de l'enseignement supérieur eet de la recherche scientifique
Université Mohmed Chrif-Msaadia Souk Ahras
Faculté des lettres et langues
Département de langue française

Examen semestriel N° 01

Module : Compréhension et expression écrite

Niveau : 2^{ème} année licence

Groupes 01, 02

Texte : La petite fille au ballon

Ce que l'oncle Théodore n'a pas vu venir c'est la thrombose qui l'a terrassé. C'est vrai qu'il n'en est pas mort. Il est « seulement » resté hémiparalysé, mais cette semi-paralysie l'empêche désormais de vivre seul. Son état est bien pire que le mien, et il en souffre d'autant plus qu'il le prive de sa chère bibliothèque. Il nous a demandé, à Bernard et à moi, si nous acceptions qu'il s'installe avec nous, dans la maison familiale. J'ai dû beaucoup insister pour persuader mon frère, persuader mon frère, mais il a fini par faire preuve de générosité.

Un matin, dans l'allée qui mène chez nous, une petite fille est venue jouer au

ballon. Je ne l'avais encore jamais rencontrée. Bernard m'a dit que c'était probablement la gamine des Polonais qui venaient d'emménager un peu plus loin. Fort vraisemblable : c'est une petite fille mince, au teint pâle, aux longs cheveux blonds, au regard un peu triste.

« C'est elle ! a dit très calmement l'oncle Théodore quand il l'a aperçue de la fenêtre de sa chambre. Je lisais près de lui, et je n'ai pas compris tout de suite. C'est elle, a-t-il répété.

C'est la mort. Elle est là pour l'un de nous. Il faut nous tenir à l'écart. Parfois elle se lasse. »

Lorsqu'au repas du soir il a voulu avertir Bernard, le mettre en garde, mon frère lui a très grossièrement dit qu'il ne croyait pas à ses sornettes et qu'il désirait qu'il ne lui en parle plus jamais.

L'oncle Théodore et moi observions la petite fille au ballon qui jouait presque sous nos fenêtres. Le vent soufflait depuis la veille avec une violence rare.

Bernard sortit de la maison. Il se dirigeait vers le garage. Emporté par une rafale, le ballon roula dans sa direction. Bernard se pencha pour le ramasser. Il était penché, bras tendus, cou tendu. Puis Bernard n'eut plus de tête. De son cou jaillit du sang qui inonda le gravier. Nous n'avions pas vu l'ardoise tomber du toit comme un couperet de guillotine. Mais nous voyions (ou en tout cas nous croyions voir) la petite fille, délaissier son ballon, et emporter sous le bras la tête de Bernard.

L'inspecteur de police suspecta un gros chien du voisinage d'avoir dérobé la tête de la victime, et il s'apprêtait à classer l'affaire. Ni mon oncle Théodore ni moi-même ne lui avons parlé de la petite fille au ballon. Pour ce à quoi ça aurait servi...

Elle n'est pas celle que vous croyez ; M.ACABRO

1. Situation de communication

- a) S'agit-il d'un narrateur-héros ou d'un narrateur-témoin ? Qu'est ce qui te fait dire cela ?
- b) Réalise l'arbre généalogique du narrateur. A côté des personnages morts à la fin durécit, trace une croix.
- c) Où et quand se déroule l'histoire ?
- d) Le cadre spatio-temporel de l'action est-il typique du récit fantastique ? Pourquoi ?

Ce récit fantastique est incomplet. Quelle partie de la structure de ce genre de texte manque-t-il ?

2.Expression écrite

Imaginez une situation finale pour compléter ce texte.

La conclusion: "interdite définitivement le travail des enfants."

le 03-02-2011
à : Alger
le ministre de la
Santé.

Objet: la création des établissements antidrogue.

Monsieur le ministre,

[J'ai l'honneur de votre message], c'est un sujet très important qui veau de manière catastrophique dans notre société.

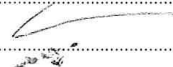
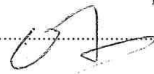
Chez le ministre, il faudrait que vous passiez plus de chose pour empêcher les jeunes drogués de manière horrible, les drogués aujourd'hui sont obligés de manger des médicaments qui leur font au lieu de faire des bon plans à leur avenir, à cause de la société qui laisse les jeunes au chômage et de vide. qu'il augmentent jour après jour. Alors que les jeunes sont à trop de drogue soit les jeune filles soit les jeunes hommes, à cause des problèmes au bien et les autres causes qui ne nous connais pas. Alors il risquent aussi d'avoir une mauvaise santé morale et physi que.

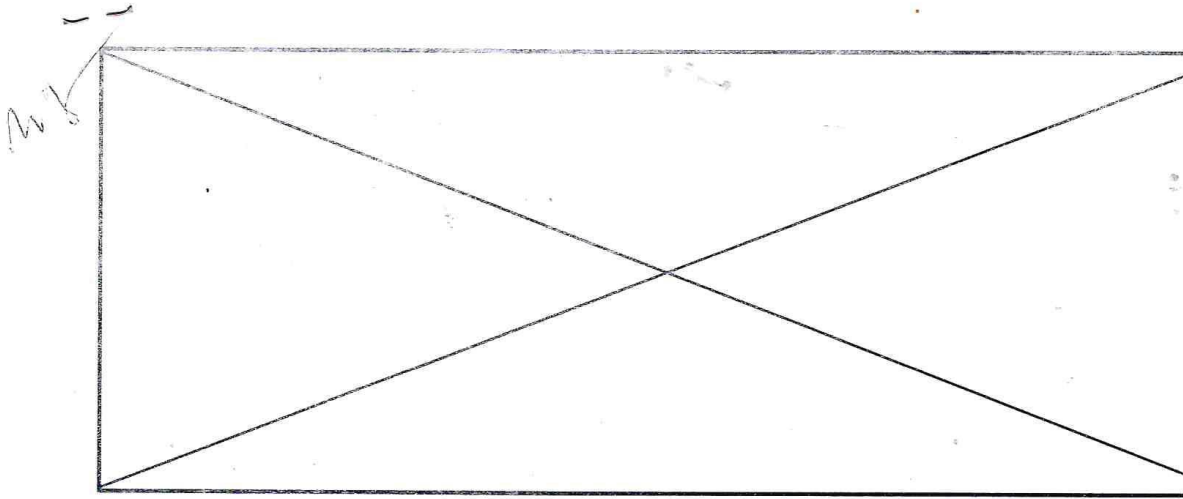
Je pense que il y a des gens qui cherchent

à une solution pour éliminer cette mauvaise
habitude et ce mauvais phénomène qui est
partager de manière à normal à notre société
et ça il sont conséquent des beaucoup de problèmes.
la solution c'est de faire des établissements contre
la drogue pour empêcher les jeunes et de voir une
nouvelle génération admirable. et l'accroche
(drogue devrait être définitivement éliminé pour
leur développement moral et d'une meilleure santé)

[Je vous remercie à vos entendre] nous attendons
une réponse à la plus vite de temps

Signature





• les éléments qui manquent dans cette lettre: la date, le lieu, l'objet, la forme de signature, destinataire.

• l'idée essentielle [repose l'argumentation]
 le travail des enfants pauvres. selon le plan
dialectique
 et que le travail des enfants interdit // dans
 notre société il est illégal et mérité par conséquent

• la subjectivité de l'auteur.
 • les personnes personnelles. Je le vois
 • les adultes le prohibitif et le travail / définitivement
 interdit, développement.
 • les personnes devenant leur
 le plus simple jamais connaître les jours de
 l'enfance (je ne sais pas, je ne sais pas).

• les figures de style: les enfants étaient analphabètes.

• Les différents étapes de l'argumentation
 • l'argumentation: l'argumentation de l'enfant, l'argumentation de l'adulte.

1. Compréhension de l'écrit

1. Les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte sont :
la date, l'adresse, la signature

2. L'idée essentielle et l'argumentation de L.M. c'est :
le travail des enfants (contre) - 0.1
est développé selon un schéma dialectique
destinataire, l'objet, le problème, le développement

3. Les indices qui indiquent la subjectivité de l'auteur sont :

- Les pronoms personnels ; je -

- Les V. d'opinion ; pense

- Les adverbes ; actuellement, définitivement

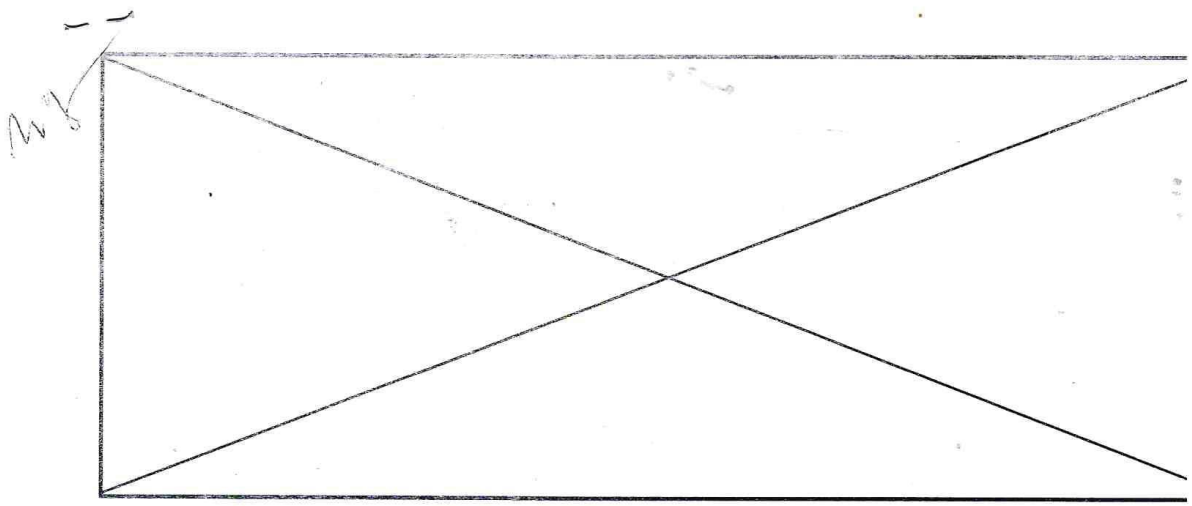
- Les verbes modaux ; falloir (faudrait), devoir (devraient)

4. Les différentes étapes de l'argumentation sont :

dit La thèse ; cette année

Anti-thèse « je pense qu'il faudrait que vous... enfant de travailleurs

[Les arguments] - Les pauvres petits sont obligés de travailler



- des éléments qui manquent dans cette lettre: la date, le lieu, l'objet, la formule de salutation, le destinataire.
- l'idée essentielle repose sur l'argumentation: le travail des enfants pauvres, selon le plan dialectique et que le travail des enfants interdit dans notre société il est aussi une conséquence.
- la subjectivité de l'auteur.
- les problèmes personnels: les droits interdits, développement.
- les problèmes de société: les problèmes de société: leur le plus simple: jamais connaître les jours de l'année (je ne sais pas, je ne sais pas).
- les figures de style: les enfants étaient analphabètes.
- les différents étapes de l'argumentation: l'enfant pauvre.

1- l'impératif de l'écrit

1- la signature : L.M.

2- la date de publication : ~~Cette année nous filons les 20 ans~~
de la CIDE

le destinataire : Monsieur le ministre

02- le travail de l'enfant dans le monde : plan dialectique

03- la subjectivité de l'auteur :

les verbes d'avis d'opinion : pense

le pronom personnel : je

les adj. mélioratifs et péjoratifs : affreux, petits salaires, méll

les adverbes de modalité : actuellement, définitivement

jamais

les verbes de modalité : faudrait, obligés, peuvent

TI- Expression écrite :

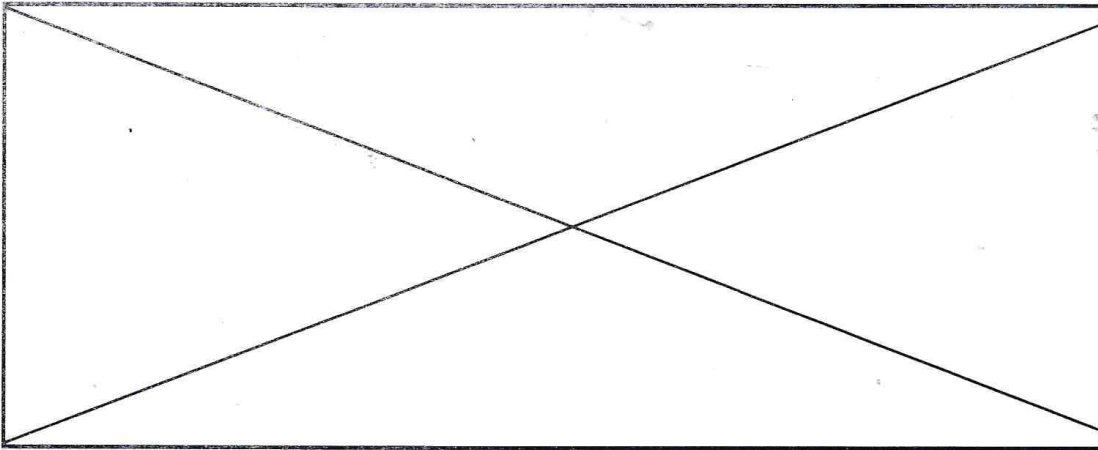
Monsieur le Ministre :

[entoure de la diffusion des maladies] dangereuse dans le monde, comme le covid 19 et le cholera, à cause de manque de la propreté et la pollution, je doit parler sur cette phénomène sociale dans les cartie en pousse dans les grands ville de la ville de Sout-ahraz.

cher ministre, je pense que cette phénomène est diffusé dans les cartie surtout dans les dernière jour grâce à la manque de responsabilité de l'humaine, abs l'homme c'est le ~~seul~~ seule responsable de la pollution de notre nature. Il risqué aussi d'avoir une mauvaise santé, les enfants ne peuvent pas non plus jouer car il font des poubles et des déchets par tout. je pense vous êtes capable de arrêté cette phénomène.

S.K. #

Oh.



I - Compréhension de l'écrit :

1. Les éléments qui manquent dans cette lettre sont :

- La date de publication.

- Le destinataire

- L'objet

- formule d'ouverture

- " de clôture.

2. L'argumentation de L.M repose sur l'idée de :

Le travail des enfants

L'argumentation a été développée selon le plan :

éléments dialectique.

3. Les quatre termes ou expressions qui expriment la subjectivité de l'auteur :

• Les pronoms personnels → " nous " → " nous faisons "

• Les verbes d'opinions → " je pense "

• Les adj / Adv péjoratifs et mélioratifs

péjoratifs → pauvres - mauvaise santé ... etc

4. Les différentes étapes de l'argumentation :

Thèse : " Je pense qu'il y a encore trop d'enfants qui travaillent dans le monde "

Antithèse : " Je pense que les enfants qui travaillent "

que ce soit entre les élèves dans la classe ou quand ils
~~ont~~ ont dans la cour; pas seulement les élèves entre eux
mais aussi entre parfois les enseignants et les élèves pour
n'importe quelle raison; ~~ont~~ ~~ont~~ non seulement ~~le~~ détruire
l'esprit et la joie de l'école chez les élèves mais ~~et~~ tous ces
maltraite vers l'enfant) du primaire pose des grands interrogations
catastrophique et cet ~~le~~ enfant (va enregistrer tous) ces fait
avec le visage de l'enseignant qui les fait et ne peut les oublier.

En Conclusion; pour éviter tous les autres
phénomènes sociaux qui peut causé le Harcèlement on doit monsieur
le ministre pose des punition grave ~~le~~ ~~sur~~
~~de~~ ~~aux~~ ~~enfants~~ que toute personne responsable et la
plus importante faire des ~~bon~~ ~~travaux~~ pour diffuser
le respect d'autre et l'amitié dans l'esprit des enfants.

Enfin, nous souhaitons monsieur le ministre
d'accepter nos profond salutation et respect.

B. I

110

• Les Args :

Arg₁ = "C'est inadmissible que de pauvres petits enfants ruinent leur enfance."

Arg₂ = "Les enfants deviennent analphabètes."

Arg₃ = "ils travaillent très dur et ont de tout petits salaires."

• La Conclusion :

l'auteur lance l'appel

= les enfants devraient être définitivement interdits."

II. Expression écrite :

publiée le 01/06/2022

Monsieur le ministre de l'éducation

~~Monsieur le ministre de l'éducation~~

~~Monsieur~~ L'objet : le Harcèlement scolaire cas des élèves de primaires.

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur de vous adresser cette lettre pour vous informer sur le grand problème qui affecte négativement notre société en général et spécifiquement nos chers enfants qui le Harcèlement scolaire.

Cher ministre le phénomène du Harcèlement est un danger plus grave que plusieurs autres phénomènes sociaux pour plusieurs raisons :

~~Le premier danger est le fait (le Harcèlement) qui~~

En premier lieu, cet fait a deux types l'un plus catastrophique que l'autre ; le Harcèlement moral cause tout toujours à détruire la moralité des enfants surtout parce que dans l'école primaire c'est on peut dire la base de vie des enfants. Parfois, un des élèves a dit une mauvaise chose à son ami de la classe qu'il le a conduit à quitter l'école complètement.

En second lieu, le Harcèlement scolaire...

4.1 Les étapes de l'argumentation :

* La thèse \rightarrow c'est la partie expositive : le point de vue sujet (l'intérêt de l'État et des enfants).

* L'anti-thèse \rightarrow c'est la partie argumentaire : l'argument du point de vue + ex.

* La conclusion \rightarrow la partie expositive (ou l'appel).

II / expression écrite :

A : Monsieur le wali

Le : 27 / 02 / 2022

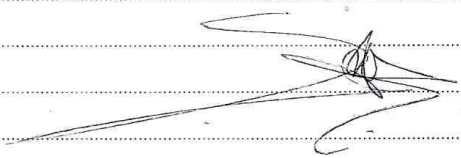
Cette année ou bien (les dernières années passées) nous remarquons que le pourcentage de l'immigration clandestine est dépassé les limites à cause de plusieurs causes comme ou bien inconnues. Je pense que l'Algérie est ~~devenue~~ une catégorie très nécessaire dans la ^{perdre} société à cause de son système incompatible.

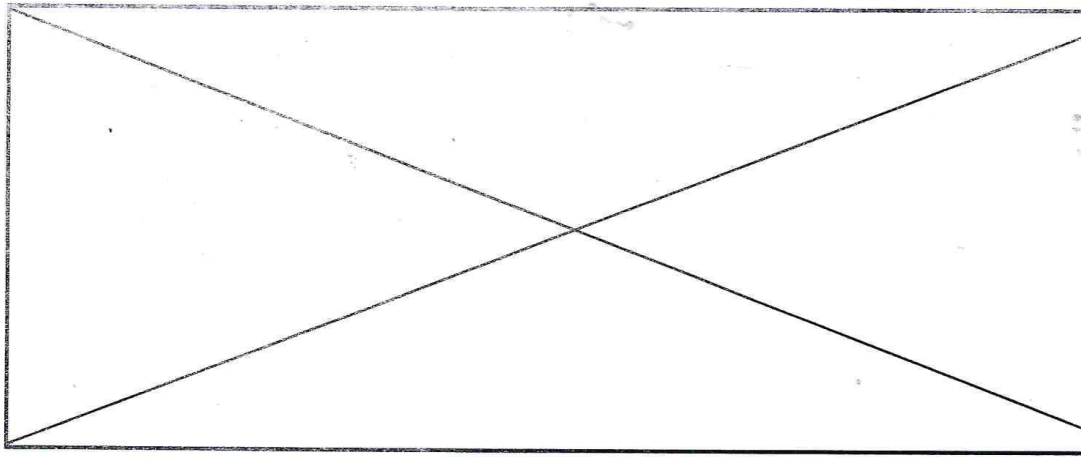
D'abord, je vois que l'Algérie à toutes les capacités pour garantir la vie des personnes dans tous les domaines, et sensibiliser les gens qui est un pays fort et bien organisé. ensuite, il faut ~~de trouver~~ des solutions pour ce phénomène, tel que le travail et faciliter les moyens d'étudier et de travailler donner une appellation acceptable, [il faut de régler les prix] des ~~à~~ alimentations et plusieurs choses.

Aussi [le peuple a besoin de bien vivre] et il n'est pas l'essentiel, surtout les

Les pauvres familles ils ne commercent jamais
pour ça veut dire la misère, et ~~ça~~ cela
c'est la principale cause.

- L'immigration & l'industrialisation devrait être
définitivement interdite ~~par~~ parce que le peuple
a le droit de vivre dans l'Algérie avec un
grande dignité et un meilleur état de richesse





1/ Les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte :

* La date de publication.

* La signature.

2/ L'idée :

- Le travail des enfants il faut s'y intéresser parce que c'est le temps d'étudier et jouer, et il cause plusieurs problèmes et mauvaise santé c'est pour ça il faut de ~~gérer~~ s'occuper de cette phénoménologie pour garantir une bonne santé des enfants.

B) Le plan de la lettre ouverte

- la forme d'ouverture.

- destinataire.

- la forme de clôture.

3/ Les marqueurs de subjectivité :

- Les pronoms personnels \rightarrow je ✓

- Les verbes d'opinion \rightarrow pense ✓

- le lexique mélioratif \rightarrow une mauvaise santé.

- Les adverbes \rightarrow actuellement ✓

14/04/2022

"maison de jeunes"

Monsieur le ministre wali de Saïd-Athras

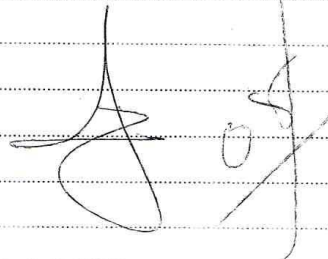
d'après nos recherches cette année
il y a beaucoup des jeunes qui travaillent
dans le Wilaya de Saïd-Athras.

cher le wali, je pense qu'il faudrait
que vous fassiez plus de choses
pour limiter [cette] phénomène [sociale]
les pauvres jeunes sont obligés
de travailler pour [aider] ces familles
les pauvres jeunes - aussi ne pas
mariées [à cause de] travail [et] ca
et un grands problèmes pour la société

le travail des jeunes devrait être
obligé pour [aider] la société
et les familles et les enfants de future.

[j'espère vous me liquet] ~~mon~~ ma
lettre. mes salutation]

aiden / idée



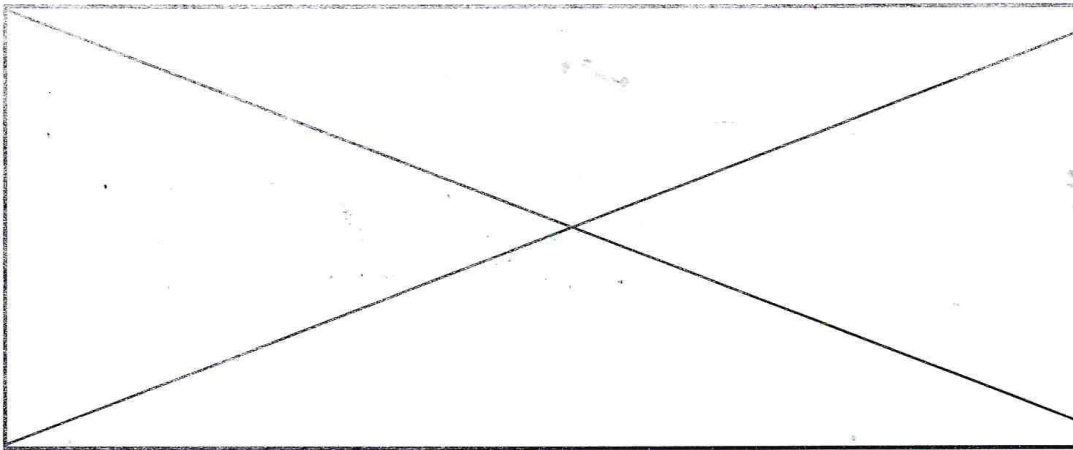
Reponses :

1. les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte. la date - le lieu = l'adresse
~~le titre~~ le thème.

2. l'idée essentielle se pose l'argumentation
de l'II : Le Travail des enfants dans
le monde.
le plan qui a été développée :
le plan dialectique.

3. les termes ou les expressions qui
expriment la subjectivité de l'auteur.
le pronom personnel "je" "il"
adverbe => actuellement
verbe d'opinion => pense
verbe de modalité => faudrait, devrait

4. les différentes étapes de l'argumentation
la thèse => accepte => cette année
nous gâtons le monde.
anti-thèse => "développé" => cher ministre



je pense ... état de santé.

expression écrite : "lettre ouverte"

~~monsieur le ministre~~

le 14/04/2022

~~association des droits~~

La lettre

Le 1 juin 1982.
Le ministre de la
Santé

L'objet: L'interdiction de la drogue, l'alcool
... etc.

J'ai l'honneur messieurs de vous adresser ces
plaines avec toute ma plus grande honneur
honorables. Je ne vous envoie pas remarque
[Le phénomène social qui il nous avec nous] dans
mes maisons d'adolescents. Je ne suis pas sûr
qu'il est la drogue.

Messieurs notre vie est dans un danger, ~~mes~~
~~notre~~ enfants sera voir ce phénomène est simple
et normale de le ~~comprendre~~ malgrer que [nous les
apparemment informés de ~~leur~~ le danger d'avoir
une mauvaise santé] car il font des travaux
physique même si sur l'aspect.

Les consommateurs sont achetés par de la regard
de la police,

[La police ne peut pas parler avec lui] car
il est possible de faire une et mauvaise chose]

Je vous demande cher ~~mon~~ ministre, de lire
mon lettre et trouver ~~en~~ des solutions.

Je souhaite plus de succès et de bonheur.

BB

7

1) Les éléments sont :
- envoyés à un responsable
- publiés dans la presse écrite
- La présence des marques de subordination
(Je pense)
- elle prend la forme de la lettre
(le corps de la lettre)

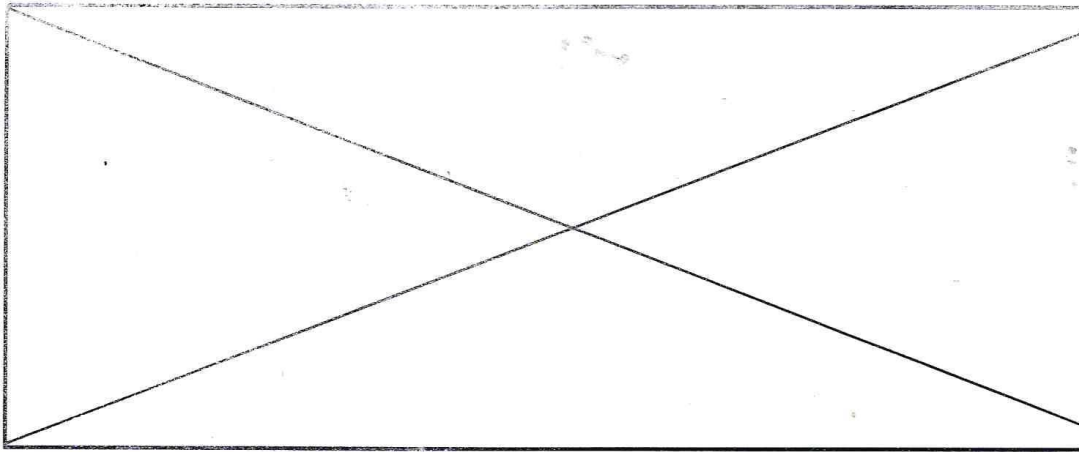
2) L'auteur s'occupe avec le bien-être de ses enfants,
est conscient et il met l'accent à la liberté
pour le développement et meilleur état de santé
Le plan : plan diadichique

3) Les 4 expressions sont :
- les pronoms personnels *je, tu, nous*
qui ont les marques d'insistance

2 Les adjectifs *emotif et péjoratif* : mauvaise
forces, in les jours

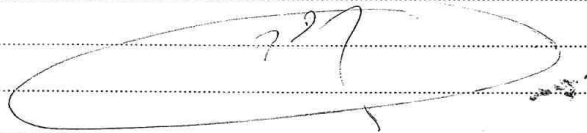
3 Les adverbes = *modalisateurs* de finalité

4 Les explications = *entrées*
(ils travaillent bien - petit calage)



4) Les différents étapes :

- 1) La thèse : L'auteur se positionne ~~sur~~ ^{face} social des motifs monde qui est le lien ^{thématique} phénomène des enfant et il se présente ^{implicitement}.
- 2) l'anti thèse



- 3) Les argument et les exemple : L'auteur nous donne les conséquence de ce phénomène technique d'usage une mauvaise santé et il ne pourrait jamais connaître les jeux ne pourraient pas non plus aller à l'école et pas et

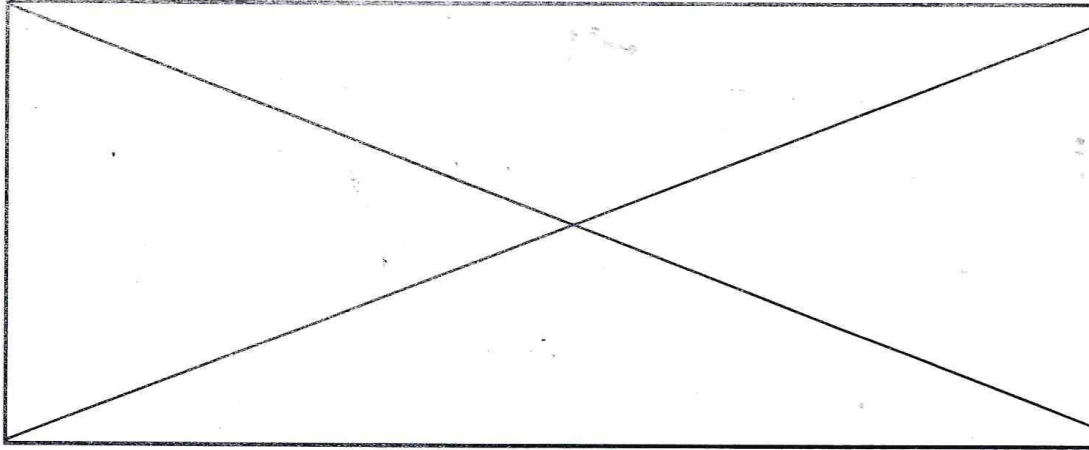
- 4) La conclusion : L'auteur met l'accent sur l'interdiction et la nécessité pour une meilleure santé et le développement

02

et donner aux ces jeune un travaille et rendre
la vie à l'algerie mieux comme l'Europe.
et je suis responsable de que ce que j'ai dit car
la vie des jeune est très importante

~~of~~

of



1/ Les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte sont:
la date, le lieu, la signature et le destinataire.

2/ L'idée essentielle de l'auteur: Le travail de l'enfant dans le monde.

- et le plan: argumentatif dialectique.

3/ Les 4 termes et l'expression qui expriment la subjectivité de l'auteur:
- Les pronoms personnels: "je, nous".

- Les verbes de modalité: "pourrais, faisais" = peuvent fonctionner.

- Les verbes d'opinion: "pense".

4/ Les différentes étapes de l'argumentatif: arguments.

5/ Expression écrite:

01/06/2022

Annaba

Monsieur le ministre,

Aujourd'hui plusieurs jeunes à quitter son pays avec l'immigration clandestine, rêvent à une vie meilleur mais en sachant que c'est la mauvaise chose.

Chère le ministre, je pense que vous croyez que l'immigration clandestine est pas facile car la vie loin de pays et la famille est très dure, et les jeunes peuvent mourir dans le méditerranée déjà il ya plusieurs de personnes qui meurt et aussi la vie sous visa et sous papiers, pensez les jeunes a faire des braquages, des crimes et que trouvent après au prison.

Je crois aussi que vous pouvez trouver des solutions.

Souk. Akas

le 01 Juin 2022

À Monsieur le ministre de la santé.

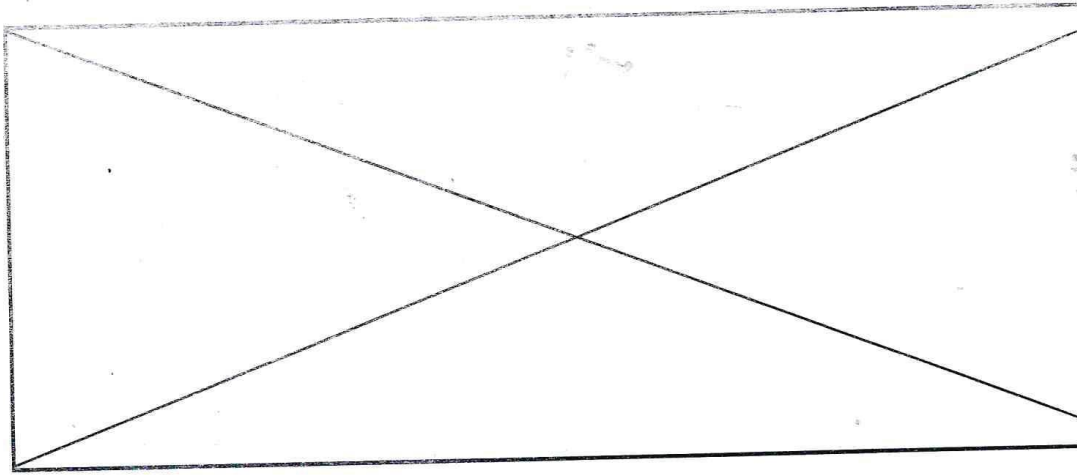
Objet : La situation des hôpitaux dans notre wilaya
~~de~~
Monsieur le ministre

[jour après jour] l'état de nos hôpitaux devient plus mauvaise
que d'abord.

cher ministre, j'ai l'honneur de vous écrire cette lettre pour dire
que l'état de nos hôpitaux est tellement grave et il faudrait
que vous fassiez plus de choses pour des hôpitaux plus confortables
et aussi le manque de matériels, des médicaments, des lits
il faut que vous trouvez des solutions pour sauver la santé de
peuple et pour une meilleur état

N. F.

Nous fer



1. Les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte sont :
l'objet / lieu / temps 0,75

e.

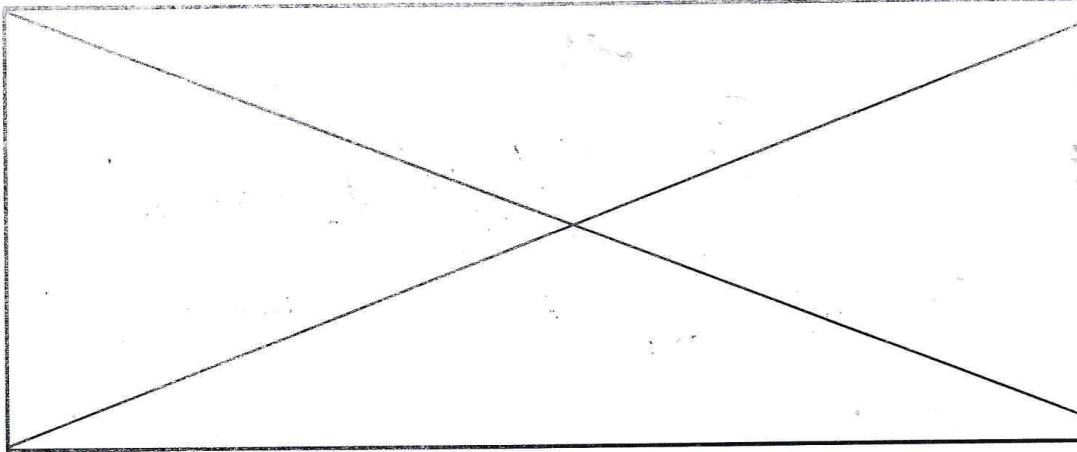
2. Stop à l'abus des enfants 0,5

3. nous faisons
vous laissez
je pleure

✓ M

4. thés
anti thés
Arguments

0,75



* Les Repères = *

01 = Les éléments qui manquent dans cette lettre sont =

- de date et le lieu
- l'objectif de la lettre
- des formules de salutation (etc)
- de signature

02 = l'idée essentielle que l'argumentaire de LM qui pose est = "Qu'il faut même des amonables pour a les pauvres personnes pour ses enfants ne travaillent pas car ils ont petits et ça aigres ses santé, et que ses enfant font aller à l'école et vivre ses enfants"

03 = Quatre termes ou expressions qui expriment la subjectivité de l'auteur =

- "Je pense qu'il faudrait que vous fassiez plus de choses"
- "Cette année nous faisons les dons de la CIDE"
- "Je pense qu'il faudrait même des amonables"
- "Je pense que tous les enfants qui travaillent"

14. Identification de l'ordre du texte =
- Le destin

X. 12

15. Expression écrite =

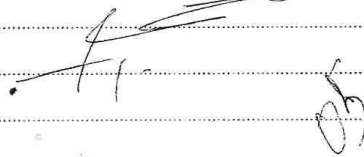
le 01 Juin 2022.
Sout Almos -

Monsieur le wali,
Les précédentes années la notre vilaya il ya un phénomène dans notre société il est il faudrait que vous fassiez quelque chose envers pour régler.

Monsieur le wali; le phénomène des "Gangues" dans les qui nous trouve dans les quartiers, les jardins qui sont public. Il fait des choses qui sont mauvaise et je pense que vous devriez de mettre des pour eux / on il leur respecte pas les autres. En vu des choses beaucoup les familles sont trouvent très dur de voir que ils ont génier. Dans ce cas les gens devraient être forcé à régler la cause de ses actes irrespectueux.

J'espère que vous lu votre lettre et fassiez ce qu'il faut.

Amel Hanzou



II. Expression écrite.

Jebbar - Amin
100 logement n° 1
Amin-300@gmail.com

administration la DA
Monsieur. Ahmed
Souk - Ahous

Objet: lettre de réclamation concernant le chômage

Monsieur le Directeur

^{Temps} Je remarque ces années qu'il y a trop des chômeurs par tout
specially des gens diplômés. ils sont étudier très dur après
quoi! pour devenir de chômeur les parents pensés de quitter
le pays irrégulièrement et beaucoup des autre du chose je
recommander de vos trouver des solution pour nos jeunes
et pour limiter le ce phénomène

le chômage est un phénomène social très dangereux (il faut
limiter et bénéficier de meilleures conditions pour nos jeunes)

OS

1) les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte sont l'adresse et le lieu, le cache de la lettre, la formule d'ouverture, la formule de clôture.

2) l'idée essentielle repose sur: un appel au Ministre pour empêcher les enfants de travailler.

B) elle est développée selon le plan dialectique.

3) les marques de subjectivité sont: le pronom personnel "nous" - "je"

les verbes de modalisation "faudrait"

les adjectifs mélioratifs: meilleurs, bénéfiques

les adjectifs péjoratifs: mauvaise, pauvres

les verbes de modalisation "faudrait", "devrait"

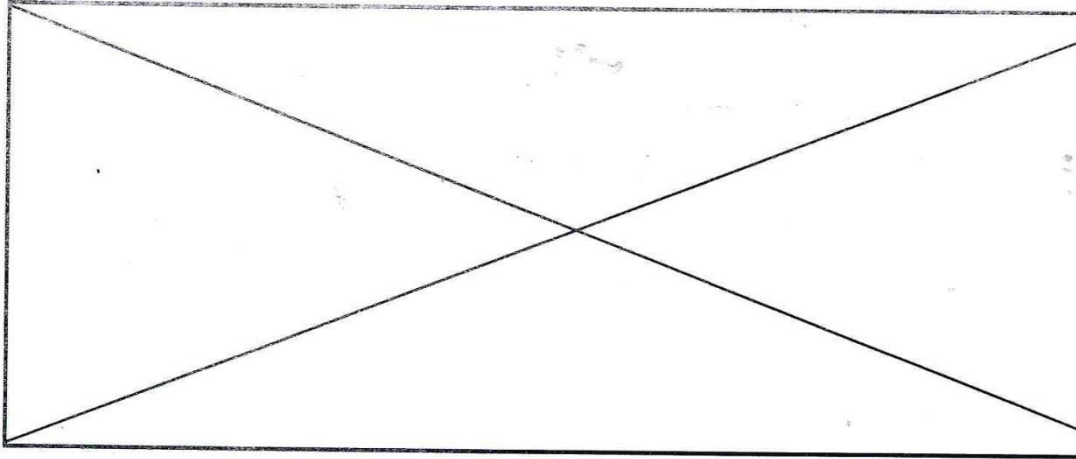
4) - la thèse "expose le problème et argumente contre le travail des enfants"

l'anti-thèse → "pour résoudre le problème et pour que les responsables agissent contre le travail des enfants, l'auteur en"

l'argument qui convaincra le destinataire pour

l'appel ("la conclusion") enfin l'auteur achève son discours par le renforcement d'appel.

5) l'expression écrite:



Le 10/12/2005

cité Douk 1956

Monsieur le Wali,

J'ai l'honneur de vous adresser pour que vous fassiez agir contre la pollution dans notre Wilaya.

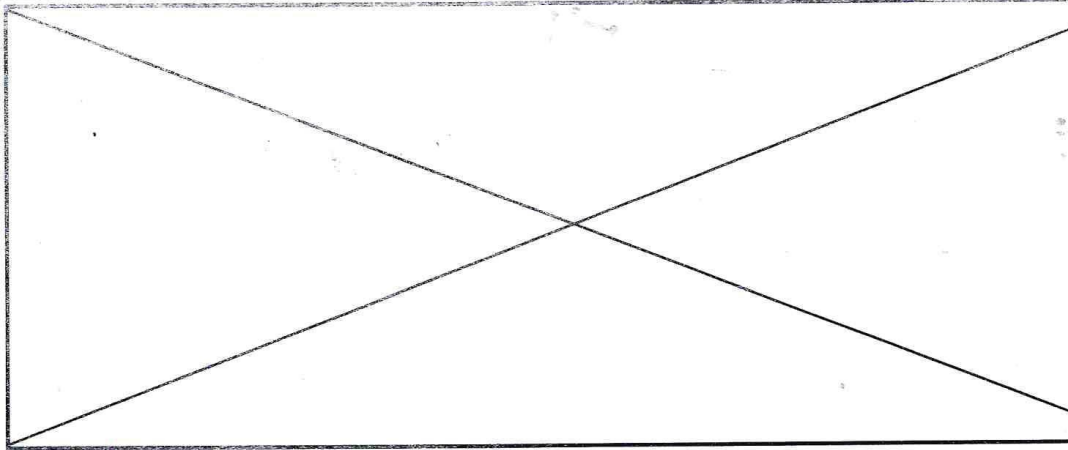
Notre environnement est très sale et très pollué, en cause de l'action de l'homme. Sur la terre je pense qu'il y a encore trop de déchets, trop d'air pollué et encore trop d'eau ~~polluée~~ sale.

Cher Wali, je pense que tout le monde est concerné par cette pollution, personne n'est à l'abri, ~~malgré tout le monde de souffrir~~.

Je vous adresse pour que vous fassiez plus d'effort pour arrêter cette pollution.

La pollution devrait être définitivement interdite pour que nous vivions dans un environnement plus propre et ~~plus~~ ^{en} ~~état~~ de santé dans des meilleures conditions, et un meilleur développement.

Je souhaite que vous lisiez ma lettre et fassiez agir contre cette pollution.

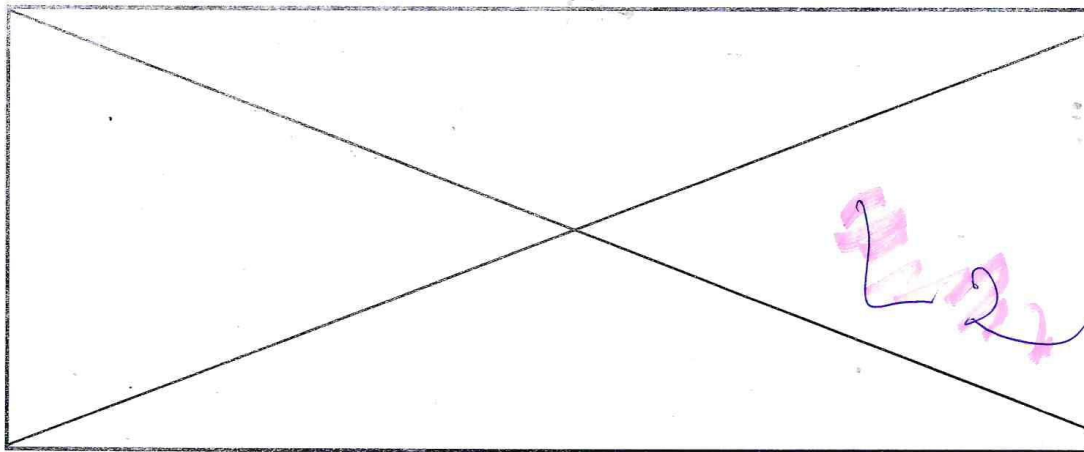


I) Compréhension de l'écrit :

1) les éléments qui manquent dans cette lettre ouverte sont :-
les informations de destinataire (nom, prénom, adresse, numéro de téléphone)
et de destinataire, la date, l'objet, forme de clôture, etc.

2) sur le travail des enfants
il a été développé selon le plan de la CIDE (nous faisons les 5 ans de la CIDE)

3) nous faisons [je pense qu'il] - des ministres
je pense que tous



① - les éléments qui manquent dans ce texte sont :
la date et le lieu, le titre ^{ou} de la contenu de la lettre.

② - l'idée essentielle de lettre :
récurative contre les travail des enfants qu'il lesse leur étude et soit pour travailler - est une appel au mini

③ - l'idée de l'auteur de a été développé sur le plan d'une lettre ouverte au monsieurs les ministres au discours argumentatif.

④ - quelques expression de la subjectivité de l'auteur - l'auteur :

- le premier et troisième pronom personnel (Je, nous)

- les verbes d'opinion (Je pense)

- les adjectifs et les adverbes (petits, pauvres, méchants, mauvaise)

- les lettres ouvertes (les signatures)

Surtout quand le marié ne travaille pas] la femme (il) aide encore plus, Je pense que vous faites une voie] sur les choses qu'il aises le mariage c'est tout dans ~~le~~ la loi] et [Ça me fait penser que la femme n'a pas besoin de marier quand il] travail.] Monsieur [le travail aussi] faisons une relation de humaine on di commencent de la Nouvelle personne des amis etc et aussi je peut (le) dire que le travail faire une belle chose c'est une meilleures conditions de que la femme avoir une force physique et morale] il aide leur] parent quand il leur père et malade .

[Je suis heureuse parce que je suis dire tout] mes parole qui sont dans mon cœur [et j'ai heureux] plus encore quand il] accept ma lettre] et faire quelque chose pour la protection de la femme.]

S. B
Cet

① les différents étape de l'argumentation

- choisir le thème
- une plan de travail bien structurés
- les formes de l'argumentation
- les verbes de modalité et d'opinion
- introduction, développement, conclusion

II - Expression écrite

Cher monsieur
le président

29/05/2020
alger

de nos jours des nombreux femmes aimeraient de faire des différentes travail, mais dans nos pays cette idée n'apas exister au personne comme au autre est bien.

Monsieur, je voudrait de parlé avec vous même que les autres. Je crois qu'il faudrait que vous voir la souffrance et les pour des choses, le travail des femmes est important d'elle même après ou les personne de la famille,

On dit voir que il ya quelque genre de genre et ~~autres~~ utilisés la violence contre femme, elle frappe et mettre des choses mal et mauvaise,

[le travail c'est comme la force pour la femme], elle faire un confiance de soi même, la femme quand elle travail

Examen L3 :

Travail de TD, en guise d'évaluation semestrielle

Sujet : le contexte linguistique algérien

Questions :

1. Que représentent pour vous les notions de :
 - Bilinguisme ?
 - Plurilinguisme ?
2. Quel en est le cas pour l'Algérie ?
3. à votre avis est-il nécessaire de parler plus d'une langue ? Pourquoi ? quelle est l'importance de traduire en LM ?

l'importance de ces langues c'est
Maîtriser une nouvelle langue, connaître
Les règles, savoir conjuguer Les Verbes
D'une façon correcte.

1. Une langue maternelle

La Langue Maternelle c'est notre Langue
Quand on a l'habitude de parler
Depuis mes enfance

2. Une langue étrangère

La Langue étrangère c'est une Langue
Quand on apprend avec le temps

- Pour l'arabe parce qu'elle est notre langue mère, notre origine.
- Pour le français il faut l'apprendre parce qu'elle est la langue de l'administration algérienne, aussi c'est une langue plus utilisée dans notre dialecte.
- Pour l'anglais parce qu'elle est la langue universelle, la langue de science et la langue la plus utilisée actuellement.

1. Une langue maternelle : la langue que toutes les communautés la connaissent, la langue de la communication entre les membres d'une communauté.

2. Une langue étrangère : langue la plus utilisée après la langue maternelle. on peut l'apprendre pour le plaisir, ou pour un besoin, un voyage.

L'arabe c'est notre langue de culture, et
le français c'est une langue que les plus pentes
gens on parle avec sa, parce que nous sommes des francophones.
Alors que l'Anglais c'est plus important, mais que notre langue
maternelle c'est la langue qui on parle!

1. Une langue maternelle présente notre langue parlée.
parce que c'est notre langue parlée et c'est notre
culture. Alors que c'est notre langue
pendant l'enfance jusqu'à maintenant.

2. Une langue étrangère présente une langue on peut dire.
parler, c'est une langue étrangère pour
découvrir à notre autre langue et autre culture.

Je vois que chaque langue parlée très importante pour
adapter avec l'environnement par exemple, et la famille
il y a des grands parents qui parlent la chaque langue, c'est
très important pour les enfants l'apprentissage de la chaque
langue. Pour faire des études à l'étranger, par les conditions
de rejoindre la matière au moins de deux langues, donc
c'est très important d'apprendre ces langues.

3. Être bilingue être bilingue c'est une chose très important
pour mieux communiquer avec les autres, mais il est un
peut difficile parce que il y a des autres qui ne peuvent pas
communiquer à cause de ne savoir plus de 2 langues.

3. Être bilingue présent notre Niveau
Alors que On parle deux langue c'est plus
important. Alors c'est une occasion de faire
un Niveau suffisant à notre Vie.

3. Être bilingue est important pour communiquer et comprendre
les autres, d'autant plus que notre langue maternelle
contient plusieurs langues à la fois.

> Pourquoi Améliorer sans Niveau aussi avoir
plus de chance de trouver un travail à l'étranger
ou futur.

> Pourquoi on le besoin sur mes
études et mes éducation, travail et
même dans mes voyage.

> Pourquoi c'est très importante pour
Améliorer leur Niveau culturelle et linguistique,
et aussi pour découvrir des autres type de langage.
et pour prendre une bagage très précieux dans
cette langue.

Pour rapprocher les idées et comprendre de quoi
qu'ils parlent.

Pour mémoriser l'explication dans notre apprentissage
et garder la traduction de l'écrit en deux langues.

➤ Si vous parlez deux langues, dites lesquelles, et pourquoi ?

Je parle arabe mes camarades. On parle en français avec
à l'école de plus à l'anglais, c'est pour plein

Les enseignants font recours à la langue maternelle pour expliquer
quelque concept que l'étudiant n'a pas pu à la comprendre.

pour bien transformer les idées

➤ Si vous parlez deux langues, dites lesquelles, et pourquoi ?

Puisque nous sommes des étudiants au département de langue étrangère nous maîtrisons bien le jeu des langues entre nous entre l'anglais et le français surtout que ce sont des deux langues accessibles

➤ Si oui, dites pourquoi ?

Pour mieux comprendre et faciliter le
transmettre du message au bien de l'information
entre l'enseignant et l'étudiant

➤ Si oui, dites pourquoi ?

Pour que nous gagnons beaucoup plus le temps
et mieux comprendre vite

pour bien expliquer l'information pour nous.

C
P
G



>

Souvent, je demande de mon enseignant de faire des traductions de la langue maternelle pour mieux comprendre le contenu du cours.

Je parle l'arabe le français et l'anglais parfois.
l'arabe : ma langue / le français : c'est ma langue.
les études et l'anglais : c'est une langue qui m'a été
à l'université et parfois on parle des phrases de cette langue.



parfois, il y a des informations très compliquées à comprendre. On explique en arabe pour le comprendre. Mais que si il y a des mots plus compliqués, on les traduit en arabe par un synonyme.

De la part de l'enseignant :

C'est un peu difficile parce que l'enseignant veut que l'élève apprenne avec la langue d'étude.

De la part de l'étudiant :

C'est plus facile pour comprendre des informations plus compliquées.

Parce que	Parce que
.....	à chaque on fait recours
.....	à la langue maternelle on
.....	perdre beaucoup de
.....	bagage linguistique et
.....	aussi notre savoir
.....	habitué à ne pas chercher
.....	à comprendre et consentir
.....	à apprendre une
.....	nouvelle langue

Q1

Si
lan

À mon avis, le problème de recours à langue maternelle doit être résolu par plusieurs actions par exemple l'utilisation des TIC et des fiches numériques qui en en relations avec les sujets de Cours. Aussi toujours pousser les étudiants à ne pas utiliser la langue maternelle et faire tjrs des prononciations lors de l'expression oral de

<p>Parce que je n'en peux pas comprendre vite fait et pour nous le professeur est certainement normale parce que elle la langue et étrangères C'est dans des explications</p>	<p>Parce que Si l'apprenant toujours qu'il fait rouler à la Langue maternelle ne laisse pas ce apprentissage familiale leurs espace les mots et vocabulaire apprendre la langue étrangère et C'est un obstacle de maîtriser la langue</p>
---	--

Qu

Si v
lang

..... je propose d'apprendre et à étudier la langue
..... dès le début et de simplifier les idées en
..... mots simple à expliquer

<p>Parce que elle facilite la compréhension de l'information pendant le cours. C'est normale de maîtriser la langue arabe plus qu'en n'importe quelle qu'une langue étrangère</p>	<p>Parce que</p>
--	------------------------

Je propose de faire des formations linguistiques
att. intensive, accélérée, pour qu'ils leur
amélioration de leur langue et son apprentissage
pour comprendre (et surtout à produire dans l'expression
orale ainsi que l'amélioration dans l'écrit.]

ceci ; c'est un obstacle je pense pour tous les étudiants ;
la traduction d'une langue à une autre sa très difficile
et moi ~~je~~ ~~trouve~~ j'avais toujours des problèmes.

Résumé

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de didactique de l'écrit. Elle se concentre particulièrement sur les obstacles liés à l'expression écrite, en mettant en lumière le phénomène d'interférence linguistique.

L'objectif principal est de comprendre comment la langue maternelle des étudiants en question, influence leur apprentissage de l'écrit en français, notamment dans le contexte algérien : nous avons examiné des étudiants inscrits en licence (1ère, 2ème, 3ème année), en identifiant les diverses difficultés auxquelles ce public est confronté lors des examens d'expression écrite.

En optant pour une approche descriptive analytique, nous avons visé à répondre à la question suivante : Est-ce que l'utilisation de l'arabe dialectal constitue un moyen d'assistance ou un obstacle à l'apprentissage de la langue française écrite pour les étudiants en première, deuxième et troisième année de licence en langue française ?

Mots clés

Langue maternelle, langue étrangère, plurilinguisme, interférence linguistique, Français Ecrit, contexte algérien.

Abstract

This research is part of the field of writing didactics. It focuses in particular on obstacles to written expression, highlighting the phenomenon of linguistic interference.

The main aim is to understand how the mother tongue of the students in question influences their learning to write in French, particularly in the Algerian context: we examined students enrolled in bachelor's degrees (1st, 2nd, 3rd years), identifying the various difficulties these public faces during written expression exams.

Opting for a descriptive-analytical approach, we aimed to answer the following question: Does the use of dialectal Arabic constitute a means of assistance or an obstacle to learning the written French language for students in the first, second and third years of a bachelor's degree in French?

Key words

Mother tongue, foreign language, multilingualism, linguistic interference, written French, Algerian context.

ملخص

يندرج هذا البحث ضمن مجال تعليم الكتابة. وهو يركز بشكل خاص على العقبات المرتبطة بالتعبير الكتابي، مع تسليط الضوء على ظاهرة التداخل اللغوي.

ويتمثل الهدف الرئيسي في فهم كيفية تأثير اللغة الأم للطلبة المعنيين على تعلمهم الكتابة باللغة الفرنسية، خاصة في السياق الجزائري: قمنا بدراسة الطلبة المسجلين في الدراسات الجامعية (السنة الأولى والثانية والثالثة)، وتحديد مختلف الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة خلال امتحانات التعبير الكتابي. ومن خلال اختيار المنهج الوصفي التحليلي، سعينا إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل يشكل استخدام اللغة العربية الدارجة وسيلة مساعدة أو عائقاً أمام تعلم اللغة الفرنسية المكتوبة بالنسبة لطلبة السنة الأولى والثانية والثالثة الجامعية للغة الفرنسية؟

الكلمات المفتاحية

اللغة الأم، اللغة الأجنبية، التعددية اللغوية، التدخل اللغوي، الفرنسية المكتوبة، السياق الجزائري

