



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
En didactique du FLE

**Didactique intégrée des langues et
enseignement/apprentissage de la production écrite en français
dans le secondaire en Algérie : vers une approche
interdisciplinaire.**

Présentée par :
HADDAD Meryem

Dirigée par :
Pre. BENAMMAR Naima

Devant le jury composé de :

HAMIDOU Nabila	Professeure, université d'Oran2	Présidente
BENAMMAR Naima	Professeure, ENS d'Oran	Rapporteur
TOUATI Mohammed	Professeur, université d'Oran2	Examineur
HAOUAS Kheira	Professeure, ENP d'Oran	Examinatrice
FARI BOUANANI Gamal	Professeur, université de Nâama	Examineur
BENAMAR Rabéa	MCA, université de Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire 2019-2020



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
En didactique du FLE

**Didactique intégrée des langues et
enseignement/apprentissage de la production écrite en français
dans le secondaire en Algérie : vers une approche
interdisciplinaire.**

Présentée par :
HADDAD Meryem

Dirigée par :
Pre. BENAMMAR Naima

Devant le jury composé de :

HAMIDOU Nabila	Professeure, université d'Oran2	Présidente
BENAMMAR Naima	Professeure, ENS d'Oran	Rapporteur
TOUATI Mohammed	Professeur, université d'Oran2	Examineur
HAOUAS Kheira	Professeure, ENP d'Oran	Examinatrice
FARI BOUANANI Gamal	Professeur, université de Nâama	Examineur
BENAMAR Rabéa	MCA, université de Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Mes sincères remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de thèse, Benammar-Guendouz Naïma, éminente chercheuse et professeure à l'ENS d'Oran. Je lui exprime mes sincères gratitudee pour sa magnanimité, sa noblesse et toutes ses qualités humaines et scientifiques qui me servent de modèle aussi bien dans ma vie personnelle que professionnelle.

Je ne saurais la remercier assez pour son soutien, sa disponibilité, son appui et surtout ses conseils sur la rigueur scientifique, le respect de l'éthique et du sens de professionnalisme qui m'ont été amplement utiles tout au long de ma recherche.

J'adresse également mes vifs remerciements à l'ensemble des membres de jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie les 355 apprenants qui ont eu la bienveillance de contribuer à cette expérimentation. Les dix enseignants qui ont participé à l'entretien pour me révéler leurs pratiques interdisciplinaires. Mes gratitudee s'adressent aux enseignantes de français pour leurs coopérations lors de notre enquête intervention. Grâce à eux tous, j'ai pu concrétiser mes objectifs.

Je présente mes chaleureux remerciements à tous mes amis, mes collègues de la post-graduation et mes collègues de l'université Mohamed Khider de Biskra pour leur sympathie affectueuse. Enfin, je ne saurais oublier de remercier toute ma famille pour les dévouements et intarissables affections ayant favorisé l'aboutissement de ce manuscrit.

Merci à vous tous.

Résumé

Cette recherche se propose de contribuer à la définition des concepts sous-jacents pour une didactique intégrée des langues en classe de français en Algérie. Elle consiste en une étude qualitative et quantitative des stratégies d'appui en L1 conjointes des enseignants et des apprenants investies pour résoudre des situations-problèmes liées à la production écrite en classe de français en Algérie dans un contexte plurilingue complexe. Nous tentons de savoir dans quelle mesure les stratégies de transfert L1/L2 pourraient favoriser chez l'apprenant le développement d'une compétence scripturale dite plurilingue, additive qui permettrait à l'apprenant de mobiliser toutes ses ressources linguistiques en L1 en classe de L2. Nous nous intéressons dans notre recherche à la didactisation des erreurs interlinguales en classe de français comme une stratégie visant la conscientisation de l'apprenant à l'apport de l'interdisciplinarité L1-L2 à travers la collaboration des enseignants et des apprenants pour distinguer entre les aspects transférables et non transférables entre les deux systèmes linguistiques lors de l'acte d'écrire. Nous postulons que la prise en charge des langues premières de l'apprenant en classe de L2 pour l'enseignement apprentissage de l'écrit pourrait réduire l'effet du transfert impertinent adopté souvent officieusement par les apprenants en difficulté.

Mots clés : Compétence bi/plurilingue – didactique intégrée – production écrite - erreur-interdisciplinarité

Abstract :

« Integrated didactics of languages and teaching / learning of French written production in secondary schools in Algeria: towards an interdisciplinary approach. »

This research contributes to define the concepts underlying integrated didactics of languages in a French class in Algeria. It is a qualitative and quantitative study about L1 support strategies used by teachers and learners to solve problem-situations related to written expression in Algeria on a complex plurilingual context. We attempt to know whether the transfer L1 / L2 could encourage the learner to develop what is called multilingual, additive scriptural skill that would allow him to mobilize all his linguistic resources in L1

in L2 class. We are interested in our research to the didacticisation of the Interlingual errors as a strategy to develop awareness of the learner to the contribution of interdisciplinarity L1-L2 to distinguish between transferable and non-transferable aspects between languages. We postulate that taking in charge the mother tongue/ L1 /the first languages of the learner in class of L2 could reduce the effect of an impertinent transfer which is often adopted informally by weak learners.

Key words :

Bi/plurilingual skill- integrated didactics- written expression- mistake- interdisciplinarity

تعليمية تكامل اللغات في تدريس/تعليم التعبير الكتابي في الطور الثاني "
"بالجزائر نحو مقارنة متعددة الاختصاصات"

الملخص:

تهتم هذه الدراسة بتعدد اللغات في قسم اللغة الفرنسية في الجزائر. ينتهج هذا المشروع منهج البحث العلمي الكمي والنوعي حول استراتيجيات الاستناد على اللغة الاولى المشتركة بين المعلمين والمتعلمين والمسخرة من اجل حل المشكلات التعليمية المتعلقة بالتعبير الكتابي في قسم الفرنسية في الجزائر في واقع متعدد اللغات معقد. نحاول من خلال هذا البحث معرفة مامدى مساهمة استراتيجيات النقل من اللغة الاولى الى اللغة الثانية في تطوير كفاءة كتابية متعددة اللغات تشاركيه التي تساعد

المتعلم في تجنيد مكتسباته القبلية المتعلقة بلغته الاولى اثناء تعلمه في قسم اللغة الاجنبية الاولى. نهتم من خلال بحثنا بالمساهمة عن طريق الاستغلال البيداغوجي للاخطاء الناتجة عن استعمال اللغة العربية ل1 في التعبير الكتابي باللغة الفرنسية ل2 في توعية المتعلمين حول دور استراتيجيات النقل من ل1 الى ل2 عن طريق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين في الفصل بين الوجوه القابلة للنقل البيداغوجي بين اللغتين والتي لاتقبل النقل اثناء كتابة التعبير الكتابي باللغة الفرنسية . نؤمن بان الاهتمام باللغات الاولى المرجعية للمتعلم في قسم اللغة الاجنبية الاولى بإمكانه المساهمة في الحد من الاخطاء الناتجة عن النقل متداخل اللغات المنتهج بطريقة غير رسمية او بالأحرى فردية من طرف المتعلمين

كلمات مفتاحية :

كفاءة متعددة اللغات-التعبير الكتابي-مقارنة تكامل اللغات-الاطءاء- تداخل المعارف

Sommaire

Remerciements.....	3
Résumé.....	4
Sommaire.....	5
Introduction générale.....	8
Première partie	17
Problématique de la didactique intégrée des langues en Algérie	
Chapitre I : Didactique intégrée, histoire, constitution et enjeux pédagogiques.....	19
Chapitre II : Compétence plurilingue dans les programmes du FLE en Algérie...	61
Chapitre III : Ecrire en classe de L2 dans le secondaire : vers une approche interdisciplinaire.....	105
Deuxième partie	152
Enseigner-apprendre à écrire en L2 en Algérie : une quête d'interdisciplinarité	
Chapitre I : Stratégies de transfert L1/L2 adoptées par les apprenants dans l'acte d'écrire.....	154
Chapitre II : Pratiques enseignantes interdisciplinaires en classe de FLE.....	208
Chapitre III : Ecrire en classe de FLE : un acte bi/plurilingue.....	237
Chapitre IV : Pour didactiser le transfert interlingual en classe de français.....	286
Conclusion et perspectives.....	340
Annexes.....	345
Bibliographie.....	404
Liste des tableaux.....	415
Liste des figures.....	416
Table des matières.....	418

Introduction générale

Nous essayons de prendre le risque de nous orienter non pas vers la simple voie qui nous tend la main à savoir la didactique du FLE tout simplement mais vers la didactique des langues et des cultures, stricto sensu la didactique intégrée des langues comme une « branche » de la didactique du plurilinguisme ; en nous focalisant sur l'impact du contexte plurilingue sur l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Tout d'abord, il est primordial pour nous d'associer à une réflexion sur la langue étrangère et son enseignement/apprentissage, une description des contextes sociaux des apprenants ; des pratiques et des besoins langagiers dans le milieu social pour passer d'une didactique monolingue (FLE, FLS,..) à une didactique dite plurielle. A l'aube des années deux mille, la conception de l'enseignement des langues étrangères dans un milieu caractérisé d'une pluralité linguistique et pluriculturelle devient comme une nécessité surtout avec l'ouverture planétaire. Il semble alors important de repenser les curriculums des langues étrangères en vue de soutenir et promouvoir la coexistence entre les langues parlées acquises par l'apprenant et entretenir une synergie avec les langues enseignées à l'école. En effet, les chercheurs en didactique des langues et des cultures et en sciences du langage plaident pour la réconciliation entre les langues qui coexistent en société de l'apprenant et celles enseignées à l'école ce qui permettrait une meilleure sociabilisation des apprentissages.

Ainsi transposer au contexte algérien, et dans le cadre de la didactique intégrée des langues qui constitue le socle de notre problématique, gérer la diversité linguistique et culturelle en classe de L2 cela suppose la prise en charge de l'arabe¹ le berbère (tamazight) formant le répertoire langagier dit L1 avec la L2 voire la L3 dans un curriculum bi/plurilingue. En d'autres termes, comme le souligne Daniel Coste (1997) ainsi que C. Perregaux (2006) qui plaident pour la mise en œuvre d'un curriculum pluriel ou plurilingue réunissant le répertoire linguistique de l'apprenant pour lui permettre de communiquer en transposant des connaissances langagières plurielles issues de son milieu social. Cela dit que la mise en œuvre d'un curriculum plurilingue dans une classe de LE en Algérie devrait prendre en charge l'arabe standard, le tamazight, le français, anglais,... toutes les langues enseignées afin de permettre à l'apprenant de transposer ses connaissances antérieures acquises en L1 sur l'apprentissage de la L2 et vice versa.

¹ Toutes les variétés confondues standard, darija, ...

Durant notre recherche, nous nous intéressons à l'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de français en Algérie comme une compétence plurilingue en ayant comme assises théoriques à notre recherche les didactiques dites plurielles compte tenu la didactique intégrée des langues en vue de favoriser la prise en charge des compétences rédactionnelles interdisciplinaires acquises conjointement en L1 et L2 durant le cursus scolaire de l'apprenant pour parvenir à installer chez lui une compétence dite plurilingue qui vise à établir des passerelles entre les compétences scripturales essentiellement enseignées en langues vivantes : L1 et L2. En dépit de la difficulté de cette initiative, nous essayons de sillonner les programmes conjoints de l'arabe L1 et du français L2 dans le cycle secondaire dans l'intérêt de concevoir un descriptif de compétences scripturales visées par le système éducatif algérien. Nous souhaitons par la suite proposer des possibilités de transposition entre les différentes compétences scripturales visées en L1 et L2.

La question de l'enseignement des langues étrangères dans un milieu plurilingue constitue souvent une problématique récurrente en didactique des langues ; particulièrement lorsque l'enseignement de la langue étrangère se fait isolément des langues maîtrisées ou qui coexistent dans la société de l'apprenant. Toutefois, nous pouvons en déduire qu'un tel apprentissage classique des LE replié sur le monolinguisme² qui occulte la L1 ne pourrait être enrichissant dans un monde où sont abolies toutes sortes de frontières économiques, politiques, ethniques. Ainsi, Marcellesi, Romian et Treignier, (1985 : 67) affirment que la didactique du plurilinguisme revêt un aspect politique celui de la démocratisation des langues d'enseignement loin des stéréotypes de langue dominante langues dominée : « *il s'agit donc de passer d'une politique hégémonique de la langue, fondée sur une pédagogie de l'unicité à une didactique de **l'un** est de **multiple**, du commun et de variation.* » nous pouvons ajouter que la didactique du plurilinguisme vient surtout pour mettre en relief la diversité linguistique et culturelle de l'apprenant dans une société donnée. Il est donc dans l'intérêt de réfléchir sur une perspective qui permettrait l'interaction entre les langues L1/L2 à l'intérieur du système éducatif algérien pour une nouvelle mondialisation des systèmes éducatifs.

² Les didactiques dites monolingues visent un enseignement cloisonné des langues on parle par exemple de la didactique du FLE, FLS, FLM, ...

Ce cloisonnement scolaire conduit à une perception erronée des langues, puisque l'acquisition de chacune d'elle est présentée comme concurrente à l'acquisition des autres. L'enseignement des langues nationales et ou officielles, voire étrangères est antinomique mis à part le statut de l'une ou l'autre, nous constatons que l'arabe L1 et le français L2 sont obligatoires à tous les stades du primaire au secondaire, l'anglais L3 : obligatoire depuis le cycle moyen. Mais, celui du tamazight dite nationale reste quant à lui optionnel à partir du cycle moyen. Cette ambivalence de la prise en charge pédagogique des langues conduit à l'instauration d'une hiérarchie des langues, selon l'ordre dans lequel elles sont proposées à l'apprentissage (première langue, deuxième langue.), succession hiérarchique qui renforce les représentations sociales de l'utilité/inutilité supposée des variétés linguistiques. (GPLE³, 2003 : 95).

Or, les recherches en didactique des langues et des cultures depuis quelques années tendent à mettre en valeur la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant en classe des langues étrangères. Le milieu scolaire pourrait constituer, doré et déjà, un champ privilégié de transfert entre les langues et les cultures dans une société dite bi/plurilingue et pluriculturelle, et non un handicap. A ce titre, M. Causa (2002) montre que l'alternance codique⁴ employée par l'enseignant en classe de langue est une pratique langagière qui facilite l'accès à la L2 ; le recours à la LM dans une classe de LE pourrait faciliter le passage à la LE et ne devrait pas se traduire comme un refus ou rejet de celle-ci.

En effet, le concept de plurilinguisme qui est à priori, une notion clé de notre problématique, suscite beaucoup d'intérêts et anime les débats⁵ depuis quelques années en vue d'y apporter d'éléments d'éclaircissement, nous choisissons, alors d'orienter notre recherche autour du thème suivant :

Didactique intégrée des langues et enseignement/apprentissage de la production écrite en français dans le secondaire en Algérie : vers une approche interdisciplinaire.

Le contact de langues la L1 et la L2 en classe de français langue étrangère en Algérie suscite chez nous un nombre d'interrogations auxquelles nous tenterons de répondre au fil de notre recherche :

³ Guide pour L'élaboration des Politiques linguistiques éducatives en Europe

⁴ «C'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue » (Causa, 2007:18)

⁵ Les appels à contributions sur des sites tels LAFEF.net/ framonde.org/ ASDIFLE.fr abondent de problématiques autour du plurilinguisme.

1- Quelles sont les stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées par les apprenants face à la production écrite en français en Algérie ? En d'autres termes, le phénomène de contact des langues peut-il faciliter l'acquisition de la compétence scripturale en classe de français langue étrangère ?

2- Comment l'enseignant prend-il en charge l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe ?

3- Dans quelle mesure l'interdisciplinarité L1-L2 en classe de FLE peut-elle faciliter l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire ? En d'autres termes, comment le transfert L1 L2 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence plurilingue ?

Afin de répondre à ces interrogations nous énonçons les hypothèses suivantes.

- Le recours à la L1 lors de la production écrite en L2 serait dû au besoin de l'apprenant en difficulté de faciliter l'acquisition de la compétence scripturale en s'appuyant sur son potentiel langagier connu en L1
- Les pratiques enseignantes qui imposent le cloisonnement des apprentissages en classe de langue dans un milieu plurilingue pour éviter les effets négatifs du transfert pourraient créer des relations conflictuelles entre les langues en présence par conséquent, les apprenants en difficulté continuent à se légitimer des stratégies de transferts négatifs.
- La didactisation de l'interlangue à travers une exploitation des erreurs interlinguales en classe de L2 pourrait faciliter la prise de conscience des apprenants des similitudes et des différences entre la L1 et la L2 ce qui aiderait l'apprenant à réinvestir ses potentiels plurilingues d'une manière raisonnée.

Il faut noter que notre choix est nourri par des constatations paradoxales de terrain : d'une part, l'apprenant éprouve souvent le besoin d'alterner sa LM pour l'acquisition de nouvelles compétences dans la langue cible. D'autre part, les programmes de français ne prennent pas en charge la LM de l'apprenant. Les erreurs interlinguales commises en classe de L2 lors de l'évaluation de la production écrite sont souvent élaguées du processus d'apprentissage de peur d'une influence négative qui serait dû à l'influence de la L1 sur la L2. Toutefois, ce paradoxe ne pourrait pas épargner le recours de l'apprenant à sa langue maternelle et/ou première vue la complexité de l'acte d'écrire en classe de français.

Notre intérêt pour la didactique intégrée des langues vise à répondre au besoin naturel de l'apprenant de recourir à sa L1 pour faciliter l'accès à la LE ou la L2 : qu'il soit officieux ou officiel, ce transfert pourrait résoudre des situations problèmes liées à l'apprentissage de la langue cible. Toutefois, dans une perspective de la didactique intégrée (DIL) il n'est pas question de recourir à l'alternance codique en classe, mais surtout de pousser l'apprenant à réfléchir sur les zones de convergence et de divergence entre les deux langues. Il semble alors qu'il n'est plus question dorénavant de dire à l'apprenant de venir en classe de langues dépourvu de sa LM de surcroît, un curriculum des LE basé sur le monolinguisme ne saurait répondre aux besoins des apprenants envers la LM.

Or, dans la perspective plurilingue il est à rappeler que la langue d'enseignement ne se réduit pas à un seul système : elle repose surtout sur le principe de décroisement des frontières entre les langues dans un curriculum de langue étrangère. En effet, S. Borel (2014:87) affirme que : « *la didactique du plurilinguisme repose largement sur le concept de décroisement des enseignements.* » En ce sens, D. Moore et V. Castelloti (2008) précisent que la compétence plurilingue correspond à : « *la capacité à mettre en relation des ressources linguistiques diversifiées pour résoudre des problèmes.* » une compétence n'est dite plurilingue que lorsque l'apprenant parvient à transposer d'autres compétences issues du répertoire langagier de la L1.

D. Coste (1997) ainsi que C. Perregaux (2006) proposent à ce titre d'établir un curriculum pluriel ou plurilingue réunissant le répertoire linguistique de l'apprenant pour lui permettre de communiquer en transposant des connaissances langagières plurielles issues de son milieu social. Cela dit, qu'une compétence plurilingue doit favoriser la transversalité des compétences langagières plurielles de l'apprenant vers la langue cible.

En vue de prendre en charge le potentiel linguistique L1 L2 de l'apprenant nous, choisissons de faire appel à quatre outils d'investigation qui nous offrent une enquête double : quantitative et qualitative pour une concrétisation des fondements de la didactique intégrée dans le contexte algérien. Mais, avant d'entamer le champ de l'approche plurilingue de l'enseignement de la production écrite en classe. Et dans le souci de scientificité, nous commençons par une étape de « pré-enquête » qui consiste en une description et analyse des pratiques scripturales des apprenants en français et le degré du recours à la L1 pour sonder l'effet négatif Vs positif du transfert interlingual.

Ensuite, à l'image d'un homme scientifique, nous essayons de faire un diagnostic sur les besoins du transfert de connaissances L1/L2 lors de l'acte d'écrire à

travers un questionnaire destiné à (355) apprenants répartis sur dix wilayas algériennes. L'apprenant algérien qui évolue dans une atmosphère plurilingue caractérisé de l'existence principalement de trois langues (arabe, berbère, langue étrangère) éprouve-t-il un attachement envers ses L1 en classe de français ? y a-t-il une prédisposition des apprenants algériens à une éventuelle approche plurilingue en classe de français ? Nous analysons ensuite les pratiques rédactionnelles de 60 sujets dans un pré-test en vue de sonder les stratégies bi/plurilingues officieuses suivies par les apprenants en vue de faciliter l'acte d'écrire en classe de français dans le secondaire en Algérie.

En vue de compléter les représentations des apprenants vis-à-vis du rang accordé à la L1, nous souhaitons solliciter les attitudes et représentations interdisciplinaires adoptées par les enseignants de FLE dans le cycle secondaire répartis sur dix wilayas. Somme toute, les résultats obtenus des trois premières expérimentations vont nous fournir des données concrètes à mettre en œuvre lors de phase d'expérimentation dite enquête-intervention ou application durant laquelle nous proposons aux enseignants et aux apprenants un enseignement explicite bi/plurilingue de la compétence rédactionnelle en mettant en relief des activités pluridisciplinaires enseignées conjointement en classe de L1 et de L2

Notre objectif à travers cette recherche est de rapprocher entre les compétences scripturales visées en L1/ L2 pour didactiser le transfert interlingual utilisé souvent comme une stratégie de sauvetage adoptée officieusement par les apprenants en difficulté (Haddad M. 2018). La prise en charge du transfert en classe vise entre autres à aider l'apprenant à transposer des compétences acquises en L1 et L2 à travers un travail de repérage à l'intérieur des curriculums des langues, des activités de productions écrites communes dans l'une et l'autre des langues. Cette approche vise également à permettre à l'apprenant d'investir ses potentiels langagiers tout en prenant conscience du transfert pertinent Vs inutile.

Notre travail se situe alors à la confluence de la méthodologie qualitative et la méthodologie quantitative. Ainsi, la méthodologie qualitative nous permet d'analyser et d'interpréter des données verbales afin de cerner notre problématique en décrivant et analysant les représentations bi/plurilingues de la population enseignante. Ensuite, à travers la méthodologie quantitative, nous souhaitons situer le rapport entre le recours à la L1 et milieu bi/plurilingue dans lequel il évolue l'apprenant en nous interrogeant quelle est la

catégorie des apprenants qui ressent le plus le besoin de recourir à la L1, est ce le milieu arabophone berbérophone ou arabo-bèrbérophone ?

Pour y parvenir, nous choisissons de sectionner notre recherche en deux parties. La première partie : «problématique de la didactique intégrée des langues en Algérie.» durant laquelle, nous nous appuyons des recherches scientifiques autour du plurilinguisme et des concepts sous-jacents régissant la didactique intégrée qui émanent de notre problématique pour distinguer dans le premier chapitre entre les approches plurielles/approches monolingues en nous focalisant sur la didactique intégrée (DIL). Nous clôturons ce chapitre avec une présentation du paysage plurilingue en Algérie. Notons que notre travail s'inscrit dans la perspective des didactiques des langues et des cultures voire dans la socio-didactique.

Nous présentons ensuite dans le deuxième chapitre le rang accordé à la L1 au fil des méthodologies d'apprentissage jusqu'à l'émergence des didactiques du plurilinguisme. Nous essayons de transposer la didactique intégrée des langues au cœur des programmes de français dans le secondaire en Algérie tout en nous interrogeant sur les possibilités du contact entre l'arabe et le français mais surtout à la faisabilité d'une synergie entre les curriculums de la L1, L2, en classe de français pour développer une compétence plurilingue en L1 et L2 chez l'apprenant. Nous terminons ce chapitre avec une étude comparative entre la DIL et l'APC prônée par les programmes en Algérie en ce qui concerne la mise en relief des concepts clés d'une didactique intégrée et communs entre l'une et l'autre à l'instar de l'interdisciplinarité et celui du statut de l'erreur en classe de langue.

Enfin, dans le dernier chapitre nous nous intéressons à l'acte d'écrire en L2 comme une activité plurilingue et interdisciplinaire : nous faisons l'inventaire de l'évolution des processus rédactionnels qui sont principalement conçus pour l'acte d'écrire en L1 puis transposés en classe de L2 ce qui suppose que le scripteur fait appel aux mêmes processus rédactionnels dans les deux langues en comparant entre l'acte d'écrire en L1 et en L2. Dans un dernier temps, nous présentons les difficultés rencontrées par scripteurs novices en L2 et l'ensemble de ressources bi/plurilingues (la traduction par exemple) souvent investies et légitimées comme une stratégie d'apprentissage.

Dans la deuxième partie intitulée «Enseigner et apprendre à écrire en L2 en Algérie : une quête d'interdisciplinarité» constitue le cadre méthodologique de notre recherche qui nous permet de sonder les pratiques langagières conjointes des enseignants et

des apprenants en classe de français langue étrangère en Algérie en ce qui concerne le recours à la L1. Cette partie est scindée en quatre chapitres. Le 1er chapitre, présente et recense les stratégies de transfert L1/L2 adoptées par les apprenants dans l'acte d'écrire. Le 2ème, décrit et analyse la prise en charge de l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe. Dans le troisième chapitre, nous présentons les résultats du pré-test en mettant en avant les stratégies rédactionnelles bi/plurilingues adoptées officieusement par les apprenants lors de la production écrite en classe de FLE. Et enfin dans le dernier chapitre, nous exploitons les résultats obtenus de toutes les enquêtes en vue de faire appel à une enquête intervention en vue de concevoir une séquence pédagogique de l'enseignement apprentissage de la production écrite comme une activité bi/plurilingue à travers une didactisation des erreurs interlinguales. Les résultats de notre enquête devraient ouvrir la voie à une réflexion didactique sur les stratégies d'appui en L1 suivies par les enseignants et apprenants pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite pour voir dans quelle mesure le transfert arabe/français L1/L2 participerait-il au développement d'une compétence plurilingue en classe de secondaire en Algérie ?

La conclusion comprend quant à elle le rappel des principaux résultats et elle met en évidence les principaux résultats de la recherche réalisée, ses limites et enfin les perspectives suggérées pour la conduite de recherches avenir.

Au fil de notre travail, nous nous appuyons pour définir les concepts de notre thématique, des recherches en didactique des langues et des cultures menées par une armada des écrivains algériens et étrangers connus par leur rigueur scientifique et qui ont contribué à promouvoir le rapprochement entre langues premières (L1) et langue étrangère en classe de langue. Nous citons à titre indicatif et non exhaustif, Byram et Beacco (2003 ; 2007) ; Candelier (2003-2008-2010) ; D. Coste, Chiss (2001) D. Moore ; Zarate ; Cuq (1996) ; Eddy Roulet (1980) ; Cavalli M. (2005), K. T. Ibrahim (2006) ; Hasanat (2007) ; Boudechiche (2008) ; M. Miled (1998, 2009) ; Kara-Abbès (2010) ; A. Chelli (2011) ; Mati (2016).

Nous précisons que l'enseignement de l'écrit (compréhension et production écrite) jouit d'une grande importance dans les programmes du FLE en Algérie dans les trois paliers scolaires. Notre intérêt pour la production écrite s'inscrit dans le cadre de la continuité avec notre mémoire de magister qui s'intéresse aux difficultés rencontrées par les apprenants du secondaire lors de la rédaction de la technique du compte rendu à l'issue

duquel, nous avons montré que les principales difficultés sont liées du fait que les enseignants inculquent la structure de la technique en surchargeant l'esprit des apprenants d'une batterie d'articulateurs au détriment des exercices de reformulations. En effet, en vue de situer notre thèse par rapport aux travaux antérieurs algériens qui ont contribué à diagnostiquer et résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants lors de l'accès à la production écrite en langue cible ; nous remarquons que les recherches sur la production écrite en classe de L2 abondent alors que celles qui intègrent l'impact du milieu plurilingue sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite le sont moins. Nous citons par exemple N. Boudechiche (2008) qui a travaillé sur l'impact de la L1 pour la facilitation de la compréhension du texte explicatif en L2 chez les étudiants de 1LMD de l'université d'El Taref. Dans le contexte de l'éducation, le travail de H. Akmoun⁶ (2014), inspiré de la recherche menée par Roy (1998)⁷, exploite l'effet de l'enseignement de la schématisation de l'argumentation lors de l'étape de la planification de la production écrite pour développer chez les apprenants la conscientisation de l'interdisciplinarité L1 L2. Elle prend comme objet d'étude le texte argumentatif comme une activité synergétique entre les programmes de FLE et ceux de la philosophie.

Tout en nous inspirant du bien-fondé de ces travaux, nous précisons que la particularité de notre recherche consiste à mettre l'accent sur l'implication des trois pôles enseignant-apprenant et savoir pour créer des passerelles entre la L1 et la L2. Nous pensons que l'apprenant est le seul à confronter les difficultés dues aux différences entre la L1 et la L2 (Roulet E., 1980 : 17). Il souffre des inconvénients du cloisonnement imposé par la didactique du monolinguisme pour y échapper, il se trouve contraint de recourir au transfert qui est souvent une stratégie naturelle suivie par les apprenants en difficulté ce qui développe chez eux des structures interlinguales *erronées*. En effet, à dessein de mieux appliquer le concept d'interdisciplinarité, nous pensons que les trois partenaires de l'acte pédagogique doivent articuler leurs efforts pour réfléchir activement sur les ressemblances et les divergences de l'activité scripturale en L1 et en L2.

⁶ Que nous avons découvert tardivement en 2018

⁷La production écrite au Canada. Roy, R. (1998). Exploration des effets d'une stratégie de planification sur production de plans par des élèves de cinquième secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

PREMIERE PARTIE

PROBLEMATIQUE DE LA

DIDACTIQUE INTEGREE DES LANGUES

EN ALGERIE

INTRODUCTION

Durant cette première partie que nous appelons « problématique de la didactique intégrée des langues en Algérie » nous nous intéressons au renouvellement didactique constaté dans le domaine de l'enseignement des langues dans un contexte plurilingue. Depuis plus d'une vingtaine d'années, on assiste à une nouvelle mutation dans le domaine des didactiques. Celle de l'essor des approches dites plurielles à l'instar de L'éveil aux Langues, l'Intercompréhension, la Didactique Intégrée des Langues, la Pédagogie Convergente, qui s'entendent à mettre en avant la pluralité linguistique et culturelle du milieu de l'apprenant afin de faciliter l'accès à la LE. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en LE dans un milieu dit plurilingue, associer au curriculum du français une conciliation avec les répertoires linguistiques des langues vivantes enseignées durant le cursus scolaire de l'apprenant pourrait aider l'apprenant à surmonter des difficultés liées à l'acte d'écrire. Cette orientation, d'une didactique intégrée pour l'enseignement des langues en Algérie pourrait favoriser l'installation d'une compétence participative et additive appuyée sur le transfert entre L1/L2,....

Pour y arriver, nous nous penchons d'abord, sur la définition de ces nouvelles orientations des didactiques des langues et des cultures ainsi que celle du plurilinguisme et des concepts sous-jacents qui émanent de notre problématique. Notons que notre travail s'inscrit dans la perspective des didactiques des langues et des cultures et non dans le champ de la sociolinguistique. Nous allons, à cet effet, nous appuyer des recherches en didactique des langues et des cultures menées par des écrivains connus par leur rigueur scientifique et qui ont contribué à promouvoir le rapprochement entre langues premières (L1) et langues étrangères en classe de langue. Nous citons à titre indicatif et non exhaustif, Byram et Beacco (2003 ; 2007) ; Candelier (2003-2008-2010) ; D. Coste, Chiss (2001) D. Moore ; Zarate ; Cuq (1996) ; Cavalli M. (2005), Eddy Roulet (1980), M. Miled ; Chelli A. (2011) à dessein de distinguer entre les approches plurielles et les didactiques monolingues.

Chapitre 01

Didactique intégrée, Histoire, constitution et enjeux pédagogiques

INTRODUCTION

A l'ère de la mondialisation, l'enseignement des langues dans un milieu caractérisé d'une pluralité linguistique et culturelle devient depuis quelques années une problématique récurrente en didactique des langues particulièrement lorsque l'enseignement de la langue étrangère se fait isolément des langues maîtrisées ou qui coexistent dans la société de l'apprenant. Ainsi, dans un monde où toutes sortes de frontières semblent être abolies, un apprentissage classique centré sur le monolinguisme ne pourrait être enrichissant étant donné qu'il pourrait créer des frontières entre les langues voire animer un enfermement de la LE sur elle-même. Dans ce sens et depuis une vingtaine d'années, un nouveau champ de réflexion rebondit sur la scène didactique et remet en question le principe de la didactique de l'unicité. Il s'agit, des didactiques dites plurielles qui partent du principe que les langues sont en corrélation et interagissent (CECR, 2001 : 11) pour construire une compétence de plurilinguisme. Au cours de ce chapitre, nous allons démontrer la convergence/divergence entre les approches plurielles entre elles en les comparant aux didactiques monolingues en insistant sur l'apport de la didactique intégrée en classe de langue. Nous voulons savoir au cours de ce chapitre, dans quelles mesures la didactique intégrée des langues pourrait faciliter l'apprentissage de L2 à travers le passage par la L1 ?

1. La didactique intégrée : essai de définition

Depuis quelques années, on assiste à une gestation des sciences du langage marquée par le passage de la réflexion de la didactique de la langue unique à la didactique des langues et des cultures qui voit l'émergence de nouvelles approches dites plurielles principalement orientées vers la mise en valeur de la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant en classe des langues. Ces nouvelles orientations didactiques de l'enseignement des langues vivantes permettent de mettre en œuvre une éducation plurilingue à travers un maintien des langues d'origine des apprenants (M. Cavalli, 1998 : 47). Ainsi, le CARAP (le cadre de référence pour les approches plurielles qui découle principalement du conseil de l'Europe) installé à Graz en Autriche, apparaît comme un témoin qui s'intéresse à promouvoir la compétence interculturelle et plurilingue, dénombre et illustre quatre approches plurielles dont la didactique intégrée qui est au centre de notre recherche. Or, nous pensons à relier cette dernière à toutes les orientations didactiques qui prennent en compte l'ouverture linguistique en classe de langue étrangère dans le but de sonder la singularité de la didactique intégrée par rapport aux autres approches du plurilinguisme à l'instar de l'Eveil aux langues ; L'intercompréhension des langues voisines et les approches interculturelles selon lesquelles le milieu scolaire pourrait constituer, d'ores et déjà, un champ privilégié de transfert entre les langues et les cultures dans une société dite bi/plurilingue et pluriculturelle, et non un handicap. A ce titre, M. Causa (2002) montre que l'alternance codique employée par l'enseignant en classe de langue est une pratique langagière qui facilite l'accès à la L2 et non un handicap.

Cavalli M.⁸ qui s'intéresse particulièrement à la didactique intégrée des langues (L1, L2 et LE), montre que la didactique intégrée ainsi que les approches plurielles prônent le développement de la compétence plurilingue à l'instar du CECR (2008 :15). Elle précise que par origine, les approches plurielles devraient répondre également aux besoins de « *la communication et de l'information, mais aussi et surtout besoins de paix, de cohésion sociale, de partage de valeurs communes et de citoyenneté démocratique* ». On comprend à travers cette citation que selon M. Cavalli les approches plurielles partagent le même principe celui de la réconciliation entre la langue de société (LM) et langue de scolarité

⁸ Enseignante - chercheure à l'institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (Italie)

(L2) dans un but de démocratisation de l'enseignement des langues vivantes enseignées ou présentes à l'école.

On peut en déduire qu'en prenant compte de la didactique intégrée, et des didactiques plurielles, les systèmes éducatifs commencent à frôler une nouvelle ère de l'ouverture et du respect pour l'Autre et de sa langue étrangère en prenant en considération la langue maternelle, première et le patrimoine linguistique et culturel (L1 ou LM) de l'apprenant. Nous ajoutons de surcroît, au risque d'exagérer, que des valeurs humanistes de démocratisation de l'enseignement, du besoin de conciliation, de coexistence, du respect de l'Autre doivent de prime abord être inculqués aux apprenants à l'intérieur d'un système éducatif. Ainsi, (Beacco et Byram, 2003) considèrent dans le GPLE⁹ que

« le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements **démocratiques**. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique et, par-là, au respect des différentes linguistiques : respects des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec L'État [...] respect des minorités linguistiques. [...]» (p.35)

En parallèle, les systèmes éducatifs qui prônent les approches plurielles entre autres la didactique intégrée des langues, participent donc à instaurer le respect et la conciliation entre les langues LM et LE voire une démocratisation de l'enseignement des langues.

Selon Bruno M. (2011) la didactique intégrée est une approche qui

« Permet d'assurer l'élaboration et la réalisation d'un **curriculum linguistique** unitaire, pensé et projeté comme un tout. Elle se fonde sur un juste équilibre entre la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1, d'une L2 ou d'une LE et la conscience que ces processus présentent de grandes affinités du point de vue psycholinguistique.» (p.40)

De là, nous comprenons que la didactique intégrée des langues se place au centre de l'enseignement des langues L1/L2. Toutefois, nous voulons savoir dans quelle mesure s'effectue cet équilibre entre les langues L1, L2,...en classe de langue ?

D'abord, nous essayons de remonter à l'origine de la didactique intégrée, comme une théorie à part entière, nous avons essayé de faire une lecture diachronique des travaux qui s'y rapportent : nous constatons à notre grand étonnement que la

⁹ Guide pour L'élaboration des Politiques linguistiques éducatives en Europe

documentation autour de la pédagogie intégrée est très modérée en la comparant à celle consacrée au bilinguisme malgré les similitudes qui regorgent l'un et l'autre. Or, Castelloti V. (2001) Marisa Cavalli (2008) et le chercheur algérien Chelli A. (2011) s'accordent à dire que la didactique intégrée en tant que théorie est apparue pour la première fois en 1972, lors du symposium organisé par le Conseil de l'Europe tenu en Finlande à Turku et intitulé : « Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues vivantes. ». A l'issue duquel 27 recommandations autour de la didactique intégrée ont été retenues et diffusées. Roulet dans son livre (1980 : 8) qui est la première œuvre qui s'y rapporte après le symposium de 1972 à Finlande_ n'en retient que trois essentiellement celles qui cadrent avec la problématique de la pédagogie intégrée.

« 1- les **similitudes** entre LM (L1) et L2 devraient être considérées plus importantes que les **différences**.

2- Un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères devrait intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent.

3- Les professeurs enseignants de langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs¹⁰. » (Roulet, 1980 : 8)

Il s'agit selon cette démarche d'établir des coordinations entre l'enseignement de la LM et la LE ou L1/L2/L3 pour l'enseignement des langues vivantes. On vise un enseignement conjoint des mêmes notions parallèlement dans les mêmes projets dans les curriculums de la LM, L1 et L2.

Pour résumer ces recommandations, nous pouvons dire qu'une didactique intégrée est une démarche qui repose essentiellement sur une collaboration entre les enseignants des langues L1 et de L2,... afin d'établir des similitudes entre les activités linguistiques enseignées et permettre à l'apprenant de faire appel à ses compétences en L1. On déduit alors que l'éducation appuyée sur la pédagogie intégrée va remettre en cause la didactique du monolinguisme dont le but essentiel est le décroisement entre les langues. Ensuite, à travers cette approche, le statut de l'erreur et/ou du transfert didactique L1/L2 devrait être repensé. Enfin, en classe des langues, le statut des partenaires de l'acte

¹⁰ Rapport du Symposium sur « Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes » Strasbourg. Comité de l'enseignement général et technique (1973, 37-38) cité par Roulet (1980 : 8)

pédagogique se voit essentiellement changé : les enseignants de la L1¹¹ et LE¹² (L2) devraient établir des coordinations entre les activités de L1 et L2. Ils doivent également sensibiliser les apprenants aux similitudes entre L1, L2 afin de rationaliser le transfert entre L1/ L2/ L3 et d'éviter ses effets négatifs tant redoutés.

Nous voyons dans l'intérêt de souligner à travers le rapprochement entre la langue première et la langue étrangère, la didactique des langues et des cultures par le truchement de « la didactique intégrée », « l'éveil aux langues » « la didactique du plurilinguisme » établissent de fortes interactions avec les sciences du langage marquées par des réflexions permanentes sur la relation langue/communication ; par la prise en compte des L1/L2/L3 de l'apprenant en classe de langue (Chiss, 2007 : 12). Ce qui situe notre recherche au carrefour de la didactique des langues et des cultures et la sociolinguistique.

Or, dans le cadre de la mise en place de la didactique intégrée en Algérie, afin d'éviter d'entrer dans une polémique linguistique des définitions de concepts de langue seconde et langue étrangère, nous avons préféré le concept de L2 pour désigner la deuxième langue de scolarisation des apprenants algériens à savoir le français. Certes la langue arabe parlée par les apprenants algériens dite (darija) diffère de la langue arabe enseignée à l'école (arabe standard) mais, nous avons choisi de désigner les deux variétés comme une seule entité : L1 pour éviter toute confusion car pour l'acte d'écrire qui est notre objet de travail c'est uniquement la langue classique qui est prise en compte. L'anglais, qui est la deuxième langue étrangère enseignée désignée comme L3.

En d'autres termes, en adoptant la didactique intégrée comme approche qui favorise le transfert interdisciplinaire au service de l'enseignement apprentissage de l'acte d'écrire en FLE, il convient alors de coordonner comme le précise E. Roulet d'une manière parallèle entre l'enseignement de l'écrit en l'arabe L1 et celui du français L2 voire l'enseignement de l'anglais L3. Toutefois, ces trois langues qui sont obligatoires durant le cursus scolaire de l'apprenant par opposition, au tamazight qui commence à être généralisé au niveau national dans le cycle moyen à partir de l'année scolaire 2010-2011 obéissant au

¹¹ Nous tenons à préciser que la L1 désigne l'arabe standard comme étant une référence pour l'enseignement de la compétence scripturale étant donné que les autres variétés du parler algérien (darija) restent orales. Alors dans notre travail, L1 renvoie à l'arabe première langue enseignée.

¹² Notons que dans notre travail, nous voulons préciser que nous choisissons pour éviter d'entrer dans la polémique de LE et LS (langue étrangère et langue seconde) d'opter pour l'utilisation du concept de L2 pour désigner le français car, chronologiquement c'est la deuxième langue enseignée en Algérie après l'arabe

choix de l'apprenant ou l'italien et l'espagnol sont enseignées exclusivement aux classes des Langues Etrangères.

En effet, la coordination devrait être en amont, selon Eddy Roulet esquissée par les concepteurs de programmes eux même et en aval par les enseignants des langues vivantes dans le but de concevoir un curriculum unifié comme le précise Eddy Roulet qu'il est nécessaire de considérer l'enseignement de la LM et de LS comme un processus unifié (1980 : 7).

Par ailleurs, Roulet s'indigne et reproche aux autorités éducatives le découragement vis-à-vis de la problématique. Il montre que d'une part, pendant un an, entre l'année 1972-1973 et depuis le premier colloque tenu en Finlande, il constate une prise de conscience de l'importance d'une pédagogie intégrée. Deux autres colloques consacrés à la relation entre la pédagogie de LM et la pédagogie des LE ont vu le jour, primo, l'un organisé en Suisse par le centre de coordination pour la recherche en éducation, qui débouche sur les mêmes conclusions que son précédent en insistant sur la nécessité d'unifier entre l'enseignement de la langue maternelle et les autres langues vivantes. Secundo, l'autre sera organisé en Angleterre intitulé « The space between English and foreign languages at school. » où il est porté aux enseignants de l'anglais en Angleterre et aux enseignants de langues secondes de comprendre et de respecter les objectifs de l'une ou l'autre des langues.

D'autre part, et malheureusement depuis 1973 aucun document, revue, ouvrage n'est y consacré ce qui justifie selon le même auteur que les chercheurs et les auteurs semblent se désintéresser du problème. Il faut attendre jusqu'à 1979 pour voir paraître le fascicule 34 des Etudes de linguistique appliquée qui correspond à la même année de la rédaction de son livre consacré à la pédagogie intégrée entre langue maternelle et langues secondes. Toutefois, on déduit que la réponse à ce découragement est donnée dans la publication du colloque organisé à Londres 1973 qui serait surtout due à la difficulté d'appliquer sur le terrain la pédagogie intégrée dans un milieu plurilingue. « *La théorie est plus difficile à réaliser dans la pratique _ dans les programmes de classe et dans les cours. (...) mais au niveau le plus pratique de tous, celui de l'élève (...) il s'établit inévitablement des corrélations et une certaine forme de coordination.* » (E. Roulet lui-même 1980 : 9)

Nous déduisons que le manque de données scientifiques et de références sur la problématique de la coordination entre la didactique de la langue 1 et la didactique des langues étrangères découle de la difficulté même de la problématique. Or, il à noter que

depuis la publication de son livre en 1980, les recherches ont évolué : la didactique intégrée se voit appliquer dans les programmes italiens de Val d'Aoste et surtout brésiliens (la Bivalence) à partir de 1992 pour l'enseignement du portugais langue maternelle et du français langue étrangère.

E. Roulet montre qu'au contraire, le manque de coordination entre la L1 et la L2 engendre une discordance ou déséquilibre entre les mêmes activités linguistiques enseignées dans les curriculums des langues vivantes ce qui influe directement sur l'acquisition des apprenants. Il atteste que les concepteurs de programmes ne sont pas conscients des impacts de la discordance entre les activités de L1/L2 sur l'apprenant. Il est fréquent toutefois, même à l'intérieur des programmes en Algérie de proposer aux apprenants une activité langagière plus au moins complexe en L2 avant de l'intégrer dans le curriculum de la L1. En effet, cet enseignement « antinomique » est vu par E. Roulet (1980) comme une « *absurdité éducative* » étant donné que pour acquérir une compétence langagière en LE ou L2, l'apprenant devrait posséder un ensemble de compétences solides dans sa langue maternelle.

Ainsi, il atteste que : « *généralement les autorités, les méthodes, les enseignants n'ont pas conscience de ces **absurdités**, mais les enfants, qui passent constamment de l'heure de langue maternelle à celle de la langue seconde, les affrontent et sont les seuls à en souffrir* ». (1980 : 17) Cela dit que l'inconvénient du cloisonnement des enseignements des langues, et de la discontinuité entre les activités enseignées en L1 et en LE ou L2 obligent malheureusement l'apprenant à fournir plus d'effort cognitif qui serait inutile et qu'en pourrait éviter en établissant une cohésion entre les activités pédagogiques pour économiser l'effort et le temps des apprenants. L'apprenant crée un univers langagier à partir de ses expériences quelle que soit la manière dont elles sont présentées. Ainsi, pour confirmer cet effort cognitif dû aux effets de la didactique du monolinguisme LE et LM, l'apprenant, selon M. Candelier (2012), qui est confronté à l'activité de la grammaire de la LM et puis à celle de la LE se voit face à deux descriptions grammaticales distinctes arbitraires et différentes d'une langue à une autre. Dans cette situation complexe l'apprenant est le seul à effectuer par lui-même la comparaison et la synthèse de la grammaire de LM et LE sans l'aide de ses professeurs.

En conclusion, la didactique intégrée ou DIL¹³ selon Cavalli (2005) apparaît comme un champ de réflexion appétissant qui se rapproche de la didactique du plurilinguisme avec laquelle elle entretient des connivences que nous tenterons de sonder à fil de notre recherche. Or, à présent, nous allons nous approfondir d'abord dans les fondements théoriques et les modalités d'application en classe de langue de la DIL afin de réfléchir sur les mécanismes de sa transposition dans le contexte algérien pour l'apprentissage de la production écrite.

1.1. Modalités de réalisation d'une didactique intégrée (DIL)

La didactique intégrée désormais siglée (DIL) commence à dépasser le tabou de la langue première en classe de langues et s'oriente essentiellement vers un enseignement décloisonné des langues Cavalli M. (2005 : 1). Selon cette optique, l'enseignement d'une langue L2 devrait désormais s'appuyer sur des connaissances, des compétences et surtout des stratégies rédactionnelles, enseignées en L1 parallèlement ou successivement. En d'autres termes, en DIL les enseignants conjoints de L1 et de la L2 coordonnent un enseignement parallèle ou futur d'une autre langue vivante c'est ce que nomme Roulet E. un enseignement décloisonné un des objectifs clés que nous tentons d'explicitier.

En effet, on admet alors que la corrélation et le décloisonnement entre la L1 et la L2 en classe de langues est une condition sine qua non de la didactique intégrée et de toute approche appartenant au champ vaste de la didactique du plurilinguisme. Roulet précise que l'institution et les enseignants de L1 et L2 devraient corréler entre les curriculums des L1 L2 en classe. Or, la didactique du monolinguisme (didactique exclusive de langue maternelle ou de langue étrangère) en cloisonnant et isolant l'enseignement/apprentissage de L1 et celui de L2 en classe de langue ne pourrait pas empêcher ou endiguer l'apprenant de recourir au transfert vers sa LM pour s'approprier la L2. En effet, le concept du transfert est crucial en didactique des langues ; puisqu'il s'agit d'un traitement cognitif plus au moins complexe qui, selon Tardif (1992 : 19), Meirieu (1996 : 4), Blanchet¹⁴ (2011 : 71) correspond à une « recontextualisation » des

¹³ Appelée également pédagogie intégrée des langues par Roulet (1980) ; Maurer (2011)

¹⁴ Blanchet P. et al. (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, France : Editions des archives contemporaines.

apprentissages qui consiste à établir les similitudes et des différences entre les apprentissages.

Pour notre part, nous voulons tenter de montrer que le processus de transfert intervient dans un contexte bi/plurilingue complexe dans lequel la L2 n'est pas suffisamment acquise, ce qui serait le cas d'une bonne part des lycéens sur lesquels se focalise notre étude ; l'apprenant fera alors recours à la L2 en tant qu'un processus d'acquisition parmi tant d'autres pouvant jouer un rôle de faciliter l'accès à la L2. Nous insistons toutefois que « *le transfert L1, L2 [...] n'est pas un phénomène de reproduction passive, mais tient à une attitude active, dont l'objectif est l'utilisation optimale des données disponibles* » (D. Gaonac'h ; 1991 : 200). Nous y reviendrons au cours du deuxième chapitre lorsque nous aborderons en détail le rôle de la L1 en classe de langue étrangère.

Il s'agit en revanche, d'une stratégie d'apprentissage inévitable suivie par l'apprenant. Ainsi, ce constat est tiré très tôt lors du symposium d'Angleterre en 1973 : « *l'apprenant établit inévitablement une corrélation et une certaine forme de coordination (...) c'est l'apprenant individuel qui va construire son propre univers langagier à partir de l'ensemble de cette expérience* » (Eddy Roulet, 1980 : 9). La didactique intégrée par le truchement du décloisonnement des curriculums L1 L2 veut créer une pédagogie raisonnée qui pourrait amener l'apprenant à réinvestir ses compétences en LM en établissant une transposition entre ses savoirs, savoir-faire développés en L1 vers la L2.

Enfin, nous montrerons que le décloisonnement entre les curriculums des langues dans les programmes peut se situer à deux niveaux différents : un premier niveau que nous appelons visible ou manifeste¹⁵ un autre qui serait profond¹⁶ (cf. p31) . Cela requiert une collaboration étroite entre les enseignants des langues vivantes du même cycle ou des trois cycles scolaires.

1.1.1. Curriculum bi-plurilingue

Nous constatons que la didactique du plurilinguisme et les théories sous-jacentes préconisent une mise en place d'un curriculum commun ou du moins pluriel qui prendrait en charge parallèlement les langues vivantes de société et de l'école de

¹⁵ Qui désigne l'implication des enseignants des langues et des apprenants pour coordonner entre les activités de L1 et de L2

¹⁶ Demandant un travail institutionnel, curriculaire

l'apprenant. Ainsi, dans le cadre de la didactique intégrée, nous rappelons qu'on vise surtout à décloisonner et corréler entre le curriculum de L1 et celui de L2 dans un but de créer des synergies entre les L1, L2, L3.

Pour définir le curriculum, M. Miled (2009 : 83) le présente comme étant un « *document officiel qui présente le parcours éducatif d'une ou de plusieurs disciplines* » ; c'est le lien médium entre l'institution et l'enseignement, c'est-à-dire, il traduit les intentions du système éducatif. C'est également la référence pour la conception des manuels scolaires. Il précise que le curriculum de français devrait s'inscrire dans une politique linguistique d'un pays, et exposer les compétences et les objectifs langagiers visés ainsi que la méthode pédagogique à utiliser et les modalités d'évaluation. Or, dans le cas d'un curriculum bi/plurilingue, Miled M. montre que ce dernier devrait prendre en compte, à l'instar de tout curriculum, l'évolution survenue dans le monde et prendre en charge le statut de langue, il postule qu'un curriculum bi/plurilingue devrait prendre en compte les travaux sur la didactique du bilinguisme et la perspective de la pédagogie intégrée ou **convergente**¹⁷ qui est désormais siglée (PC).

Pour la définir, la pédagogie convergente est une approche multidimensionnelle intégratrice inclusive dont la finalité est de rendre les élèves capables de penser et de réfléchir et d'interagir par eux-mêmes et d'assumer la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs actes. (A. Hammouti 2009 :111). Développée auparavant en Belgique par les recherches de Michel Wambach dans les années quatre-vingts au Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER) puis acheminée en Slovénie et au Mali pour l'enseignement conjoint du français et du bambara vers les années 80. Pour, Samba T. (2001 : 4), Chef de division de Lettres et Sciences humaines au Mali, qui s'occupe également de la prise en charge des langues nationales au Mali, la pédagogie convergente est novatrice dans les contextes bi/plurilingues dans le but de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Le principe de la convergence au plan méthodologique est différent de celui de la didactique intégrée, puisqu'il s'agit d'enseigner la L1 et la L2 selon les mêmes principes ; les apprenants vont alors suivre pour l'apprentissage de la L2 le même trajet pour la L1 (Samba Traoré, 2001 : 30). Bref, nous résumons les principes de la pédagogie convergente comme suit elle vise à :

- valoriser la LM et favoriser un meilleur accès à la L2

¹⁷ Elle se veut comme une approche conçue pour un milieu multilingue

- intégrer l'école dans le milieu social de l'apprenant
- développer le bilinguisme fonctionnel de l'apprenant Cezelio¹⁸ (2014 : 164)

Par ailleurs, adopter la didactique intégrée en tant que pédagogie d'enseignement-apprentissage des langues en Algérie suppose le passage d'une orientation cloisonnée de l'enseignement des langues vivantes à une perspective **convergente, intégrée** dans l'élaboration des curriculums de langue. L'objectif est alors de se placer dans une approche qui permettrait de créer une harmonie entre les langues en présence. En Algérie, le curriculum bi/plurilingue devrait créer une synergie entre l'arabe L1, et le français L2 voire l'anglais L3. En effet, selon D. Coste (2010 : pp.7-8), au niveau phonique, graphique, morphosyntaxique les contacts entre l'arabe et le français se trouvent être distants puisque « *les différenciations paraissent importantes surtout pour les locuteurs francophones* » mais on peut attester que l'existence d'emprunts de part et d'autre confirme des contacts non de proximité linguistique entre l'arabe et le français. La comparaison entre les langues en didactique intégrée des langues comme le précise Roulet n'est pas seulement d'ordre linguistique, mais il s'agit surtout de comparer entre le fonctionnement de la L1 et celui de la L2 étant donné que « *l'apprenant qui aura appris à observer la variation de forme en relation avec la distribution dans sa langue maternelle découvrira et saisira aisément le même processus dans la langue seconde.* » Roulet (1980 : 86). De ce fait, Roulet affirme, à titre d'exemple que même si, sur le plan morphosyntaxique, le japonais (LS) et le français (L1) ne présentent aucune « parenté génétique », il reste que la maîtrise de quelques règles syntaxiques, grammaticales,... sur le fonctionnement de sa langue LM « *permet d'augmenter considérablement les possibilités de compréhension et d'expression de l'élève en langue seconde* » (Roulet, 1980 : p.87)

Un autre exemple pertinent qui concerne les contacts entre le français et l'anglais qui malgré un système morphologique qui paraît plus au moins identique, Roulet atteste que « *la saisie du système français n'est pas directement utile à l'acquisition du système anglais* » (1980 : 85) par contre, c'est « *la compréhension du principe d'opposition phonologique [...] qui permet de saisir les oppositions pertinentes, [...] faciliter considérablement l'apprentissage de langue seconde.* » (1980 : 85). Cette

¹⁸ Cité par Apollinaire Cezelio (2014), Didactique intégrée, Pédagogie convergente et Bilinguisme comme Eléments de Réponse à la Crise de l'Ecole Centrafricaine, Revue Liens Nouvelle Série n° 18

comparaison entre le fonctionnement de la langue L1 et L2 permet à l'apprenant de saisir les processus analogues et différents avec sa L1.

Dans le même sens et pour revenir aux contacts entre l'arabe et le français, Coste (2010) postule que « *les contacts entre les deux langues sont fréquents dans l'environnement sociogéographique comme dans l'espace virtuel créé par les technologies ; les possibilités d'accès de l'une vers l'autre se sont multipliées et diversifiées.* » (p.24). Cela dit que les convergences entre l'arabe et le français devraient être considérées sous l'angle des cultures éducatives, didactiques, linguistiques, respectives. (Beacco, Chiss et al. 2005). Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre pour parler du contact entre la LM et la LE en classe de langue.

Notre objectif à travers le contact entre l'arabe L1 et le français L2 consiste à coordonner entre les compétences scripturales en L1 et en L2 dans le but de permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence écrite plurilingue conciliante en classe de français L2, nous voulons nous servir des compétences scripturales acquises en L1 et construire une compétence additive plurilingue. Dans le paragraphe qui suivra, nous présenterons un autre concept clé de la DIL.

1.1.2. Décloisonnement de l'enseignement de L1 L2

Eddy R. montre que le decloisonnement entre les langues dans la didactique intégrée, se situe à plusieurs niveaux et commence à partir de la répartition parallèle des mêmes activités pédagogiques dans les programmes des langues L1/L2 durant l'année scolaire, le niveau ou le palier. Partant du principe que l'apprenant s'approprie mieux des compétences en LE lorsqu'il a déjà acquis la compétence en sa LM cela pourrait lui faciliter l'accès à la langue étrangère. La progression des activités langagières dans le curriculum des langues vivantes devrait respecter le principe d'aller du simple que complexe parallèlement dans les langues maternelles et étrangères en commençant d'abord par la LM. Les programmes des langues étrangères et de langues maternelles doivent se compléter et se solidariser pour un but commun. Le principe de coordination peut être à la fois institutionnel et/ou pédagogique adopté par les enseignants eux-mêmes.

On vise alors surtout une coordination pédagogique globale entre les enseignants des langues vivantes du cycle secondaire qui pourrait englober la coordination pédagogique connue et effectuée souvent dans les établissements éducatifs pour chacune des matières d'une manière isolée. Lors de ces coordinations des langues vivantes et dans

le cadre de la didactique intégrée, il est dans l'intérêt de l'apprenant de prévoir un enseignement plus au moins parallèle des mêmes activités dans les langues enseignées ou du moins commencer par la LM puis intégrer l'activité en classe de langues étrangères. Le but est alors de permettre à l'apprenant un apprentissage plus au moins équilibré, et parallèle entre les langues vivantes. On suppose alors que l'acquisition de compétences scripturales complexes en LM pourrait faciliter l'enseignement des mêmes compétences en langues étrangères tout en sensibilisant l'apprenant aux similitudes et aux modalités de transposition de compétences de la L1 vers la L2. Notons toutefois, que la synergie entre les langues vivantes devrait être précédée d'une coordination intrinsèque à la discipline elle-même. En d'autres termes il est essentiel d'établir une synergie entre les programmes d'une même discipline durant le cycle et entre les paliers scolaires. Cela pourrait s'effectuer en amont par les concepteurs des programmes, et en aval par les enseignants de français.

Toutefois, face à un programme des langues L1 L2 dont les projets pédagogiques sont désordonnés. Et où les concepteurs de programmes ne tiennent pas compte du degré de la difficulté d'une compétence en LE prenant compte de l'absence d'un pré-requis en LM, nous nous demandons quelles seraient les conséquences d'une telle discordance sur l'acquisition des apprenants ?

Une telle approche semble aberrante car l'apprenant qui aborde l'apprentissage des mêmes notions selon un ordre dispersé sera certainement déconcerté. (Roulet, 1980 : 17). Au-delà de l'organisation des activités pédagogiques. Nous essayons de relever à l'intérieur des programmes de L1, L2 (arabe/français) en Algérie pour les mêmes activités les similitudes et les divergences entre les types d'exercices, explication, les types de questions, la terminologie, le vocabulaire,... . L'ensemble de ces discordances non seulement crée une situation défavorable à l'apprentissage mais surtout cette inégalité crée une situation anti-éducation.

La didactique intégrée part du principe que l'apprenant ne peut se construire une compétence langagière en L2 que lorsqu'il développe un ensemble de compétences et une maîtrise suffisante de sa LM ou L1. Ainsi, lors du symposium de Finlande 1973 le chercheur linguiste français H. Adamczewski (1973 : 6) atteste : « *La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que vous accédez au langage.* » (Cité par Eddy Roulet, 1980 : 19) il ajoute en effet que « *La L1 est une manifestation comme tant d'autres, du langage humain. Elle est structurée selon des*

lois dont on trouve la réplique dans d'autres idiomes. Posséder une langue maternelle [...] c'est déjà participer au langage c'est donc détenir une bonne part de ressorts qui animent toute langue. » (p.19)

Alors, nous pouvons confirmer que l'enseignement de la langue maternelle participe à une consolidation de compétences rationnelles chez l'apprenant qui pourraient constituer une sorte de base rationnelle qui facilite l'accès à la langue étrangère. Car, « *mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde* » Roulet (1980 : 19) nous pouvons en déduire qu'il est besoin de renouveler la pédagogie de le LM et LE ou LS au gré de la didactique intégrée afin de créer une synergie entre l'ensemble des disciplines linguistiques.

En somme, pour parvenir à économiser l'effort cognitif et conjuguer les objectifs des processus d'enseignement conjoints des L1, L2, la didactique intégrée insiste à dégager les similitudes entre le fonctionnement de la langue de L1 et celui de la L2 cela permet à l'apprenant de réfléchir sur des passerelles qui pourraient lui permettre de construire une compétence plurilingue participative. On remarque toutefois que le principe de corrélation entre L1 et L2 rapproche la didactique intégrée des didactiques du plurilinguisme ; pour dévoiler toute ambiguïté, nous essayons alors de faire appel aux écrits de chercheurs spécialisés tels que Beacco, Byram (2007), Maurer, Cavalli (2005), Coste (2011),... afin de la distinguer du concept du plurilinguisme ainsi que des concept-sous-jacents.

2. Didactique intégrée et didactiques du plurilinguisme

2.1. Emergence d'une didactique du plurilinguisme

Tout d'abord, nous voulons préciser que si nous abordons le concept de la didactique du plurilinguisme qui semble nous éloigner de notre préoccupation première, c'est justement parce qu'elle s'inscrit initialement dans notre problématique. Nous essayons alors de distinguer entre l'ancrage méthodologique de la didactique intégrée qui est au cœur de notre recherche avec la ou les didactiques du plurilinguisme afin de la démarquer des autres réflexions qui tendent à mettre en valeur la pluralité linguistique en classe de langues.

En effet, il serait important de rappeler la définition du plurilinguisme qui suscite l'intérêt des chercheurs depuis une dizaine d'années. Le Conseil d'Europe qui apparaît comme une norme en didactique des langues quant aux apports théoriques et méthodologiques affirme que

« **L'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas). Elle ne **classe** pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais **construit** plutôt une **compétence communicative** à laquelle **contribuent** toute connaissance et toute expérience des **langues** et dans laquelle les langues sont en **corrélacion** et **interagissent**. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Pour interpréter cette citation, nous pouvons dire que dans la mesure où les langues sont en **corrélacion** et **interagissent**, l'approche plurilingue ne vise pas à répertorier et classer les compétences communicatives de l'apprenant dans les différentes langues comme le fait les didactiques dites singulières ou monolingues (FLE, FLS, FLM) mais plutôt et surtout elle pousse l'apprenant à se créer une compétence communicative et additive en faisant appel à toutes ses compétences langagières acquises en L1.

Nous pouvons admettre toutefois que la promotion du plurilinguisme comme une éducation se concrétise avec la publication du guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (GPLE). Le premier projet de 2003 rédigé par Byram¹⁹ et Beacco (université de Sorbonne) qui remplace la version pilote de 2002. Ainsi, le GPLE apparaît comme une continuité des objectifs du CECR ceux de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en Europe dans les curriculums des langues vivantes à travers la mise en place de l'éducation du plurilinguisme, longtemps occultée. Il s'est institué pour promouvoir le plurilinguisme en Europe en réponse à la diversité culturelle, linguistique et sociale en Europe. Dans ce sens, les auteurs du Guide, Beacco et Byram (2003) attestent que « *le plurilinguisme est l'un des principes partagés par l'Europe dont la prise en charge dans les systèmes éducatifs devient une question de politique linguistique et éducative* » (p.8)

En effet, on avoue que toutes les perspectives qui pensent à assumer la pluralité linguistique de l'apprenant en classe de LE, adoptent le principe du respect mutuel entre

¹⁹ Université de Durham

les langues. Ainsi, Beacco et Byram, auteurs du GEPLÉ²⁰ précisent que la compétence plurilingue avant d'être une compétence communicative, elle devrait conduire l'apprenant au respect de l'Autre et de sa langue.

« Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique [en Europe]. Ce qui pourrait caractériser les citoyens [européens], mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout qui conduise au respect de toutes les langues. » (2003 : 8).

En revanche, en critiquant les limites autant théoriques que pratiques du plurilinguisme, Maurer (2015), dans son article « Impasses de la didactique du plurilinguisme » contrairement à Cavalli différencie entre le plurilinguisme et la didactique intégrée et opte plutôt pour la didactique intégrée. Ainsi, il pense que depuis plus d'une vingtaine d'années, la didactique du plurilinguisme ainsi que les approches plurielles à l'exception de la didactique intégrée, n'ont pas donné lieu à une véritable pratique scientifique (Maurer, 2015 : 18). Il plaide pour prêter plutôt attention à la didactique intégrée des langues qui, selon lui, est malheureusement marginalisée et qui se place pourtant au cœur du savoir et savoir-faire des langues. Alors, il atteste : « *il faut en finir avec ce postulat [...] pour retrouver la possibilité d'une véritable didactique plurilingue qui, [...] n'écarterait ni l'Eveil aux langues, ni l'intercompréhension ; mais qui donnerait la place prépondérante à la didactique intégrée.* » (2015 :17)

Il faut signaler que Beacco et Byram distinguent entre le plurilinguisme comme valeur et plurilinguisme comme compétence (2003 : 8) c'est-à-dire, le plurilinguisme est scindé en éducation plurilingue et en didactique du plurilinguisme que nous allons tenter de présenter et puis de rapprocher avec les approches plurielles.

2.1.1. Plurilinguisme comme valeur

Byram et Beacco appellent à considérer le plurilinguisme sous un double aspect : d'une part, il constitue une conception du sujet parlant comme une compétence plurielle. D'autre part, il constitue une valeur qui assure une tolérance linguistique. Ils précisent que c'est l'Ecole qui devrait amener le locuteur à prendre conscience des

²⁰ Le Guide Pour L'élaboration Des Politiques Linguistiques éducatives en Europe

compétences plurilingues pour y accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées (2003 : 16). A l'image de ces deux auteurs Guillen Diaz C. pour sa part (2007 : pp. 189-204) définit le plurilinguisme comme une **valeur** : « *le plurilinguisme se montre à nous comme une valeur sociopolitique et pratique qui développe une conscience d'une pluralité culturelle.* » pour résumer, nous disons que le plurilinguisme est à la fois une valeur sociale et une compétence à communiquer et de mettre en œuvre la pluralité linguistique. Il est alors dans l'intérêt des politiques linguistiques, et systèmes éducatifs de mettre en valeur la compétence plurilingue des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères pour permettre aux locuteurs de valoriser toutes leurs compétences linguistiques, apprises ou acquises.

A ce titre, Coste, caractérise la notion du plurilinguisme comme étant une quête identitaire car la diversité culturelle et linguistique est avant tout un patrimoine social que nous devons préserver. Nous remarquons que dans le Guide (GPLE), la définition du plurilinguisme reste ambiguë et ne dépasse pas le cadre théorique.

Or, selon la critique de Maurer (2015) à laquelle nous adhérons, le plurilinguisme ne se présente pas comme une didactique étant donné qu'il se contente de trois désignations encore plus floues qui à notre sens ne concrétisent pas réellement plurilinguisme comme une compétence qui demande un enseignement. Nous tenons à distinguer entre le plurilinguisme comme compétence et comme valeur sociale de cohésion puis nous essayons de distinguer la didactique intégrée de la didactique du plurilinguisme.

2.1.2. Plurilinguisme comme compétence

Le concept de plurilinguisme peut être défini par le CECR (2001 : 129) comme « *la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes.* ». On insiste auparavant sur la coordination et la communion entre les langues et les cultures apprises par l'apprenant pour former une compétence communicative globale. La compétence plurilingue est définie dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe comme une maîtrise de compétences en plusieurs langues « *compétence plurilingue : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence* » Beacco et Byram (2007:128).

Nous lisons également dans le CECR que

Plurilinguisme souligne le fait que l'expérience linguistique d'une personne s'élargit dans ses contextes culturels, ces langues et ces cultures ne sont cependant pas enregistrées dans des domaines mentaux strictement séparés les uns des autres, mais forment plutôt une compétence communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent. (Cadre européen commun de référence, 2001, p. 17).

Dans le même sens Castellotti, Coste et Moore (2001) pensent que :

La désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. (p.102)

Nous pouvons toutefois insister sur le facteur société qui influe indéniablement sur les choix de communications effectués par le locuteur, car la présence d'une langue est chargée de stéréotypes qui pourraient peser sur le choix du locuteur d'une langue ou de l'autre selon le besoin ressenti ou la situation de communication. Cela dit, que le plurilinguisme est une valeur partagée dans une société et gérée par elle et ne se limite pas uniquement à la capacité du seul locuteur.

En revanche, partant du CECR et du Guide de l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe _ avec ses deux versions (2003 et 2007) nous remarquons qu'il est question de promouvoir surtout une « éducation plurilingue » et non « une didactique du plurilinguisme ». Il paraît que le CECR et le GPLE excluent la notion du concept d'une didactique du plurilinguisme (C. Troncy, 2014 : 27). Dans le même sens Maurer (2015 :18) renie une prétendue didactique du plurilinguisme et montre qu'une éducation aux langues ne pourrait pas développer chez l'apprenant une compétence langagière plurilingue étant donné que les auteurs du GPLE et du CECR ne s'appuient pas sur des ressources linguistiques, des savoirs, des savoir-faire auxquels l'apprenant fera appel pour développer une compétence plurilingue. La didactique du plurilinguisme se trouve flotter et n'est pas capable de donner lieu à une véritable pratique en classe. Troncy (2014) précise toutefois que l'expression d'une didactique du plurilinguisme apparaît que deux fois dans la version 2010 du GPLE et dans les deux fois disait-elle, on vise un ensemble de **démarches** et **d'activités** didactiques dont les approches plurielles :

L'ensemble de ces démarches et activités_ avec celles qui concernent l'enseignement de la langue de scolarisation _ ainsi que leur

articulation curriculaire, contribuent à créer un domaine nouveau : la didactique du plurilinguisme auquel l'éducation plurilingue et interculturelle fournit un cadre intégrateur. Chaque démarche implique des activités propres qui les caractérisent et certaines sont transversales et communes à d'autres démarches aussi. (GPLE 2010, p.105)

Observer cette citation laisse à croire, à notre sens que le concept de didactique du plurilinguisme présenté comme étant une éducation ou formation reste ambiguë est très théorique voire loin d'être réalisable en classe car il semble dépourvu de caractéristiques didactiques. Dans le même sens Maurer M. « *Impasses de la didactique du plurilinguisme* » publié dans la Revue Tribune Libre LTF n°1, en 2015, la critique sévèrement et pense que depuis plus d'une vingtaine d'années d'émergence, les réflexions sur le plurilinguisme n'avancent pas d'un cran car elles s'arrêtent au niveau théorique ou à quelques pratiques expérimentées par certains chercheurs (2015 :18). Hormis la DIL qui devrait être étudiée plus sérieusement car, c'est la seule qui vise le développement d'une compétence langagière plurilingue.

3. Didactique du plurilinguisme et didactique intégrée : similitude et divergences

Afin de surmonter l'ambiguïté qui recouvre la didactique du plurilinguisme M. Candelier propose de lui associer « un nouveau paradigme » : il s'agit des approches dites plurielles, « *le changement de paradigme que constitue à bien des égards la didactique du plurilinguisme* » (Candelier et Véronique, 2013, p. 210)²¹. Dans le même sens, dans son article²² intitulé « Approches plurielles et didactiques du plurilinguisme le même et l'autre » Candelier (2008) indique que le plurilinguisme est une composante essentielle des approches plurielles. Maurer B. (2015 : 12) quant à lui, définit « la didactique du plurilinguisme » comme « *un ensemble composite d'approches censées développer d'emblée des compétences plurilingues, comme vu dans le CARAP qui affiche l'ambition de contribuer au développement des « compétences plurilingues et interculturelles* ». Nous supposons que les approches plurielles et l'éducation plurilingue pourraient se fondre et constituer une seule entité. Alors, qui dit plurilinguisme et éducation plurilingue et interculturelle dit aussi approches plurielles (Candelier et al, 2011). Nous pouvons en

²¹ Troncy, 2014, p.27

²² Publié dans les Cahiers l'ACEDLE, volume 5, numéro 1

déduire que l'éducation plurilingue et interculturelle englobe la didactique du plurilinguisme et que celle-ci implique inéluctablement les approches plurielles. (J. C. Beacco, M. Byram et al. 2015 :191).

Nous pouvons alors résumer que le plurilinguisme est souvent appelé la didactique du plurilinguisme ou **éducation au plurilinguisme** (CECR et GPLE) par Bruno Maurer (2011) mais également et surtout les **approches plurielles**²³ par Michel Candelier (2008). En effet, Les auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (la version 2015) déclarent que la didactique intégrée ainsi que toutes les approches plurielles se présentent comme des démarches incarnant la didactique du plurilinguisme :

« L'ensemble de ces démarches et activités [**approches plurielles**] [...] contribuent à créer un domaine nouveau : la **didactique du plurilinguisme** auquel l'**éducation plurilingue et interculturelle** fournit un cadre intégrateur. » (2015 :191).

Enfin, on remarque que d'un côté, le concept de plurilinguisme est séduisant quant à la mise en valeur de la L1 ou les langues maternelles ainsi que la sensibilisation à la tolérance linguistique. Mais, après plusieurs années de recherches sur le plurilinguisme, les travaux n'arrivent pas à fournir une véritable pratique d'une didactique du plurilinguisme en se contentent des expérimentations limitées souvent à un plurilinguisme historique ou géographique propre à une région ou à un pays de prime abord plurilingue (Maurer, 2015 : 18). De plus, selon le même auteur, le projet d'une didactique du plurilinguisme tend à occulter le processus d'évaluation de la compétence plurilingue. Ce sont alors des facteurs conduisant subséquemment à une véritable impasse de la didactique du plurilinguisme conclue Maurer (2015).

Par ailleurs et afin de surmonter ces impasses pédagogiques qui pèsent sur le développement d'une didactique du plurilinguisme Maurer (2015) propose une liste de solutions que nous trouvons logiques. D'abord, il reproche au concept de plurilinguisme la mise en valeur d'une **éducation** ou **formation** plurilingue plutôt d'une didactique dérisoire car une éducation s'appuie sur les savoir-être que sur les enseignements alors que pour développer une compétence plurilingue, l'apprenant devrait s'appuyer sur des savoirs et des savoir-faire langagiers concrets. Je vous invite à lire le passage ci-après extrait du

²³ Candelier (2012 : 8) recense quatre approches plurielles : éveil aux langues, intercompréhension, approches interculturelles et didactique intégrée que nous allons présenter en détail au cours de ce chapitre.

Guide d'élaboration des politiques linguistiques éducatives d'Europe (2007 : 18) qui occulte le savoir, savoir-faire de la notion du plurilinguisme.

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme de vivre ensemble.

Maurer (2015) pour sa part ajoute que si on s'aventure à appliquer ce concept à des disciplines scientifiques telles que les mathématiques et les physiques les résultats seraient fâcheux. Donc on peut en déduire que d'après cette citation, le plurilinguisme se focalise sur les savoir-être et non sur des savoirs et des savoir-faire ce qui est loin d'être considéré comme une véritable didactique qui vise à développer une compétence langagière plurilingue dans le contexte de classe.

Par conséquent, il propose

de mettre en œuvre des enseignements intégrés des langues qui redonnent toute leur place aux savoirs linguistiques de la L1 à L2 en utilisant des approches comparatives, métalinguistiques exploitant les zones de convergence de la L3 avec la L1 et la L2 ; cette mise en œuvre suppose l'écriture de curriculums intégrés qui prennent en compte ce qui se fait dans les autres langues. (B. Maurer, 2015: 17).

En conclusion, nous pouvons dire que la didactique du plurilinguisme ne s'appuie pas sur des ressources linguistiques qui mettent le plurilinguisme au cœur d'un processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des apprentissages. Maurer préfère plutôt de mettre l'accent sur la didactique intégrée car elle repose sur un enseignement de savoir, savoir-faire linguistique et se fixe des compétences pour lesquelles l'apprenant mobilisera un ensemble de ressources phonétique, linguistiques, grammaticale, culturelle,... en classe. Etant une composante des approches plurielles, nous allons à présent comparer la didactique intégrée aux autres approches dites plurielles Vs singulières.

3.1. Les approches plurielles et la didactique intégrée

Nous essayons de nous appuyer des définitions données par le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles) qui est une branche du CECR aux approches plurielles en les comparant à la DIL ou DI. Le CARAP hiérarchise les Approches plurielles des langues et des cultures (Eveil aux langues, Didactique intégrée, Intercompréhension entre les langues parentes, Approches interculturelles) et les définit ainsi :

« Approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. »²⁴ (CARAP) Cela implique l'enseignement de plusieurs langues dans le même curriculum de langue étrangère. Ainsi, dans le cas de l'enseignement du français en Algérie, cela supposerait d'enseigner la L1, L2, L3 dans un seul curriculum.

Toutefois, les approches plurielles s'opposent aux approches dites « singulières » ou toute didactique qui prend en charge une langue ou une culture particulière, prise isolément. Les auteurs du CARAP précisent toutefois que ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées principalement dans les méthodes structurales et « communicatives » mais, en contre partie aux didactiques singulières ni le recours à la langue première ni la traduction étaient admises dans l'enseignement.

Selon les auteurs du CARAP, les quatre approches reposent sur deux principes similaires :

D'une part, l'inclusion et l'intégration de plusieurs variétés linguistiques et culturelles. D'autre part, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECR. Nous disons que les approches dites plurielles et la didactique intégrée font partie du même champ de réflexion celui du plurilinguisme. Bref, nous présentons les quatre approches séparément en commençant d'abord par l'Éveil aux Langues qui jouit d'une grande importance.

3.1.1. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues s'apparente comme une éducation à la diversité linguistique et non une approche didactique qui vise un curriculum prenant en charge l'intégration de plusieurs langues, elle inclut également la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais, elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans exclure aucune. Dans ce sens Candelier_ autour de qui se développe le CARAP et les approches plurielles _ précise qu' « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition*

²⁴ Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). URL, <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 12 avril 2018

d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) » (Candelier, 2003b : 21).

Toutefois, on se demande comment intégrer un nombre infini de langues dans un seul curriculum ? Ou comment gérer la pluralité linguistique à l'intérieur de la classe ? Quelle langue enseigner ? Quelle langue choisir ?

En revanche, le CARAP avoue que par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler– l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche **plurielle** par excellence « extrême » c'est-à-dire difficile à réaliser en classe.

Candelier Michel considère que l'éveil aux langues est une approche plurielle par excellence dont l'objectif communicatif n'intervient qu'en « seconde instance » et qui n'exclut aucune langue quel que soit son statut social ou scolaire (Troncy, 2014 : 221). A la différence de la didactique intégrée, l'éveil aux langues est conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues dès le début de la scolarité. Mais, ne vise pas un enseignement-apprentissage simultané de plusieurs langues.

L'éveil aux langues est une approche pédagogique qui prend ses racines dans le mouvement de *Language Awareness* développé en Grande-Bretagne dans les années 1980 voire 1990²⁵ (Hawkins, 1984, 1992 ; Moore D. 1995). C'est une démarche caractérisée par des activités pédagogiques simultanées dans plusieurs langues y compris les langues qui ne sont pas enseignées à l'école (Troncy, 2014 : 110). En outre, le CARAP montre que l'éveil aux langues constitue plutôt une orientation plus psycholinguistique que pédagogique ou didactique, car il ne prend pas nécessairement en charge l'enseignement des langues L1, L2, L3 de l'apprenant en classe²⁶. Or, il est dans l'intérêt de préciser que le CARAP présente inégalement les quatre approches avec une part de lion accordée à l'éveil aux langues. Ainsi, dans l'ouvrage de Troncy « Didactiques du plurilinguisme » (2014) sur 513 pages, aucun article n'est réservé à la didactique intégrée.

3.1.2. L'intercompréhension entre les langues parentes

Développée principalement en France et dans d'autres pays de langue latine, et également en Allemagne, dans les pays scandinaves ou slavophones, depuis 1990 autour des travaux de (Dabène & Degache, 1996 ; Blanche-Benveniste, 1997),

²⁵ Nous retenons deux dates, le CARAP cite 1980

²⁶ Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). URL, <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 12 avril 2018

L'intercompréhension entre les langues parentes est instituée essentiellement pour rompre avec le principe de l'École (française) bâtie sur le monolinguisme (Escudé, 2014) voire l'Esprit de l'enseignement d'une seule Langue Nationale en occultant les langues refoulées chez l'apprenant.

Ainsi, le CARAP précise que cette approche prend en charge l'enseignement des langues appartenant à la même famille linguistique :

L'intercompréhension entre les langues parentes (voisines) propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même **famille** (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. (Tiré du CARAP)

Au niveau didactique, l'intercompréhension entre les langues voisines se situe au sein de la didactique du plurilinguisme, étant donné qu'elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue, contrairement à la didactique du monolinguisme (maternelles et étrangères), elle peut avantageusement se rapprocher des méthodes relevant de l'enseignement bilingue Gajo Laurent (2008 : 132)²⁷

C'est au sein de ce principe où réside l'écart entre la DIL et l'intercompréhension entre les langues parentes. A la différence de la didactique intégrée qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues L1, L2, L3,... principalement enseignées dans un cursus scolaire. L'intercompréhension entre les langues parentes tire quant à elle profit des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille des langues à enseigner. En effet, les liens établis entre les langues de la même famille visent principalement selon les auteurs du CARAP à inculquer la capacité de compréhension, mais aussi l'expression. Cela explique que, « *en dépit de son intérêt théorique, l'intercompréhension n'ait pas débouché sur des objets enseignables au-delà des premières étapes dans une langue étrangère.* » (Bruno M., 2015 :16)²⁸

En somme, nous pouvons dire que dans ce panorama des approches plurielles, la didactique intégrée et l'Intercompréhension des langues parentes se situent dans une dynamique convergente étant donné qu'elles visent essentiellement à développer la communication chez l'apprenant et prennent en charge un nombre limité de langues

²⁷ Cité TRONCY Christel (dir.), Jean F. De Pietro et al. (2014). « Didactiques du plurilinguisme », presses universitaires de Rennes, p. 394

(Troncy C., 2014 : 221). Or, l'intercompréhension apparaît comme une approche plutôt géographique limitée à la parenté entre les langues en question : les langues ayant une origine commune. Son application en Algérie pour l'enseignement du français en s'appuyant de la langue L1 de l'apprenant semble difficile voire utopique. La didactique intégrée semble être la seule approche plurielle qui se fonde sur la prise en charge des savoirs et des savoir-faire en L1-L2-L3²⁹.

Enfin nous pouvons dire que *« l'idée générale des approches plurielles c'est celle de l'appui d'un connu [langue 1] pour aborder le moins connu [langue 2]. »* (Candelier M. et al 1994, p.123) puisqu'elles font le pont entre les langues et les cultures de l'école. Nous présentons enfin, la quatrième approche plurielle.

3.1.3. L'approche interculturelle

Appelée également démarche interculturelle, qui s'intéresse à l'aspect culturel d'une langue se propose de développer une compétence interculturelle à travers le dialogue interculturel établi afin de rejeter les amorces de préjugés et d'assumer la diversité culturelle. Cette approche prend en charge la dimension interculturelle des langues (Beacco et al ; 2015 : 197). Nous pouvons déduire, qu'à travers l'adoption de l'approche interculturelle et l'éveil aux langues très tôt dans les écoles, les enseignants peuvent sensibiliser et éduquer les enfants à la diversité linguistique et culturelle dans le milieu scolaire (2015 : 195). Les activités d'une approche interculturelle tendent alors à inculquer chez l'apprenant qu'apprendre une langue c'est apprendre sa culture car *« toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la production et le produit »* citée par Porcher (1995). Les activités doivent surtout sensibiliser les enfants très tôt au respect des cultures diverses pour le préparer à accepter l'Autre. Ce principe me renvoie instinctivement aux *« Identités Meurtrières »* A. Maalouf (1998) où il peint la nécessité du respect de la langue de l'immigré dans son pays d'accueil. Il montre par contre que le mépris de langue et de cultures aurait des impacts fâcheux nuisant à la LM et à l'Autre *« lorsqu'on sent sa langue méprisée, sa religion bafouée, sa culture dévalorisée, on réagit en affichant avec ostentation les signes de sa différence »* (p.53)

²⁹ On cite deux exemples de l'application de la pédagogie intégrée des langues (Bivalence Brésil 1991, le Cas du Val d'Aoste en Italie Cavalli 2005) desquels nous essayons de nous y inspirer au cours de notre phase pratique.

Dans ce sens, Blanchet (2004) montre que dans le cadre de l'approche interculturelle en didactique du FLE, « *l'enseignement/apprentissage des langues et cultures [...] se donne alors pour mission au-delà de l'objet de langue-culture lui-même de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle.* » (p. 6). C'est-à-dire, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait miser sur le respect de sa propre culture. Maalouf (1998) ajoute que « *Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission.* » (p. 53).

En dépit des divergences qui démarquent la didactique intégrée des autres approches plurielles, il faut savoir toutefois qu'« *une approche n'est pas exclusive d'une autre et parfois, les confins entre elles dans la pratique peuvent tendre à s'estomper, voire disparaître* » (Beacco et al, 2015 : 191). En d'autres termes, malgré les frontières qui distinguent chaque approche, la pratique de classe peut relier une démarche qui vise à acquérir des compétences langagières en L1 L2, à l'instar de la DIL, à d'autres visant le développement de l'éveil à la différence et à l'interculturel.

Nous préférons de présenter les approches plurielles dans un tableau comparatif pour mieux saisir la singularité de l'une et de l'autre des approches.

Démarches	Description	Finalités	Ressources
Didactique intégrée des langues (1980)	<ul style="list-style-type: none"> -Approche assurant la réalisation d'un curriculum linguistique unitaire -Prendre en compte les différences et les convergences entre les L1 L2 L3 - prise en charge des langues tertiaires après langue de scolarisation et la LE1 	<ul style="list-style-type: none"> - économie cognitive et didactique - anticiper dans le temps - étayage : pédagogique pour systématiser les l'interlangue - s'approprier avec conscience et cohérence les langues concernées 	<ul style="list-style-type: none"> Eddy Roulet (1980, 1995) Marisa Cavalli (Italie) (2008) Véronique Castelloti (2001) Bruno Maurer Patrick Dahlet (2001) J. L. Chiss (2001)
Eveil aux langues Ouverture aux langues (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - réfléchir sur les différences et les points communs entre les langues - usage de supports écrits, sonores portant sur toutes les langues même les langues qui ne sont pas enseignées à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - approche inclusive et interculturelle concerne toutes les langues parlées de l'apprenant - sensibiliser à la différence et aux valeurs du plurilinguisme -Emploi quotidien d'un maximum de langues (Suisse propose des activités de 60 langues) - développer une compétence interculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> Candelier, 2003b Troncy, 2014 Hawakins, 1984, 1992 ; Moore D. 1995
Intercompréhension	<ul style="list-style-type: none"> - exploiter toutes les ressources du répertoire langagier appartenant à la même famille -mettre en place des stratégies pour comprendre l'écrit et l'oral - approche économique vise une éducation plurilingue - transferts des connaissances et des stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> - développer des attitudes de la rencontre et de l'altérité - similarité entre ses valeurs et celles des autres - développer des compétences culturelles et langagières 	<ul style="list-style-type: none"> Dabène & Degache, 1996 Blanche-Benveniste, 1997
Démarche interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> -Approche contrastive qui prend en compte les stéréotypes des cultures -établir un dialogue interculturel Assumer les autres cultures 	<ul style="list-style-type: none"> -capacité de rejeter les préjugés -connaître les langues et les cultures pour apprendre à les respecter et de l'ouverture sur l'Autre 	<ul style="list-style-type: none"> Beacco et al ; 2015

Tableau 1: récapitulatif des approches plurielles

En somme, après ce panorama descriptif, on comprend que les approches plurielles, partagent une finalité commune celle de « *favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle.* » (Beacco et al, 2015 :191). Nous tenons à préciser que les approches qualifiées de « plurielles » n'entrent pas en contradiction avec les didactiques singulières visant à enseigner une langue LE, LM selon un curriculum monolingue ; au contraire, « *elles [approches plurielles] sont destinées à contribuer au renforcement de chaque langue du répertoire pluriel des apprenants* » (Beacco et al. 2015 :191) c'est-à-dire, les approches plurielles et les didactiques singulières s'inscrivent plutôt dans la complémentarité et non pas dans la rivalité. Or, le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle répartit les approches plurielles en trois grandes catégories selon le degré de la complexité de pratique en classe que nous présentons dans le tableau ci-après (emprunté à Beacco et al, 2015 : 191).

Catégorie	Caractéristiques/ finalités	Types
-Démarches complexes (exigeantes)	<ul style="list-style-type: none"> - Appui de la L1, L2, L3 un nombre limité de langue en classe. - S'approprier des savoir- faire linguistiques en L2 en passant par la L2 	<ul style="list-style-type: none"> -Didactique intégrée -Enseignement bilingue
-Démarches utilisant plusieurs langues	<ul style="list-style-type: none"> -Toucher un nombre large de langues - Développer une compétence interculturelle - éduquer au plurilinguisme - développer des compétences partielles 	<ul style="list-style-type: none"> -Eveil aux langues - L'intercompréhension entre les langues parentes - Approches interculturelles
-Démarches simples	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser à l'éducation plurilingue - Curriculum minimum - Support plurilingue 	<ul style="list-style-type: none"> - Eveil aux langues - Intercompréhension entre les langues parentes

Tableau 2: degré des difficultés de l'application des approches plurielles

A travers cet apanage des approches plurielles, la didactique intégrée apparaît comme presque la démarche pédagogique qui vise un enseignement-apprentissage d'une langue et le développement de compétences profondes et transversales. Cela nous renvoie intuitivement à un débat prôné par Maurer (2015) autour d'une critique de la

« *didacticité*³⁰ » du concept du plurilinguisme dans lequel il plaide à prendre au sérieux la diversité linguistique en classe de langue et ne pas limiter les approches plurielles à la simple sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Il propose par conséquent de prendre en charge

« des enseignements des langues qui redonnent toute leur place aux savoirs linguistiques : de la L1 vers la L2 en utilisant des approches **comparatives**, approches métalinguistiques. En exploitant les zones de **convergence** et les parentés, les vrais [...] en accompagnant les transferts linguistiques ; puis de la L1 et la L2 vers la L3 en se servant des stratégies d'apprentissage déjà développées au cours de l'apprentissage de la L2 et en exploitant les zones de convergence de la L3 avec la L1 et la L2 [...]. Cette mise en œuvre suppose l'écriture de curriculums intégrés qui prennent en compte ce qui se fait dans les autres langues. » Maurer B. (2015 : 17)

Nous déduisons alors, que dans ce champ des approches plurielles c'est la didactique intégrée (seule en est *didactique*) qui voudrait se placer au cœur des **savoirs** et **savoir-faire** linguistiques et non des **savoir-être** à l'instar des autres approches.

Or, il faut distinguer les approches plurielles des autres orientations à vocation non linguistique précise que « *les enseignements bi/plurilingues et les méthodologies relevant du type CLIL/EMILE³¹ _ où la dimension de la construction des connaissances disciplinaires en plus d'une langue est focalisée_ ne font pas partie de la panoplie des approches plurielles telles qu'elles figurent dans le CARAP* » (Candelier M. et al, 2011) (2015 : 199). Les approches plurielles se veulent une rupture avec les modèles didactiques monolingues à l'instar du FLE qui se referment sur la même langue et enferment l'apprenant dans une langue étrangère en excluant l'apprenant de son patrimoine linguistique. Par contre dans la réflexion des approches plurielles, nous nous appuyons plutôt sur plusieurs langues pour faciliter l'accès à la L2 (Troncy, 2014 : 25). Candelier précise que cette conception incarnée d'abord par l'éveil aux langues puis par les approches plurielles constitue un « tournant » voire un « nouveau paradigme ». L'éveil aux langues, diachroniquement et théoriquement précède et participe à la conception des approches plurielles celles-ci étant plus larges, visent à rompre avec ce qu'il désigne « la didactique monolingue » du (LE, LS, LM) qui cloisonne chaque langue enseignée dans une

³⁰ Par didacticité, nous entendons la légitimité de nommer le concept du plurilinguisme comme étant une didactique

³¹ EMILE en français (enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère Baetens Beards more, 1999). CLIL en anglais (content and language intergated learning Marsh et al., 2001)

didactique isolée. Candelier (2015 : 26) la désigne par «*l'isolationnisme monolinguisique*».

En somme, après avoir défini la didactique intégrée en la rapprochant à la didactique du plurilinguisme, puis aux approches plurielles. Nous souhaitons dans le deuxième chapitre, sonder la faisabilité de son articulation avec les approches singulières telle que l'approche par compétences en Algérie. Mais avant de s'y mettre, nous voyons dans l'intérêt de dresser un aperçu sur la particularité de l'atmosphère plurilingue en Algérie et la nécessité d'un renouvellement curriculaire de l'enseignement des langues en Algérie.

4. L'Algérie, plurilinguisme de société et monolinguisisme à l'école

D'un point de vue sociolinguistique, la société algérienne est considérée comme plurilingue et pluriculturelle, et comme le déclare K. T. Ibrahim (2006 : 207) «*le plurilinguisme en Algérie s'organise autour de trois sphères langagières* » « une sphère arabophone », « une sphère berbérophone », et « la sphère de langues étrangères » elle montre pourtant qu'il existe un nombre de variations³² à l'intérieur de ces trois grandes stratifications. D'abord, les parlers dits dialectes arabes algériens se divisent en dialectes ruraux et citadins. Seul l'arabe, dessine sur la carte sociolinguistique de l'Algérie « *quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest.* » (2006 : 77) sans avoir des chiffres pertinents, nous pouvons dire que l'arabe dialectal (*darja*) avec ses variétés, constitue la langue maternelle de la majorité des apprenants algériens. La sphère berbérophone reste toutefois minoritaire³³ par le nombre de locuteurs par rapport aux parlers arabes, les parlers berbères ou amazighs se spécifient quant à eux d'une région à une autre, les principaux en sont : « *le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mزاب) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili)* ». (2006 :78) nous pouvons rajouter à cette nomenclature le parler amazighe (du côté de tipaza) « *chinoui* ». Le 8 avril

³² La sphère arabophone est la plus étendue vu le nombre des locuteurs, elle est structurée en Algérie sous formes de variétés, l'auteure cite l'arabe classique, l'arabe standard (moderne, langue d'intercompréhension entre les pays arabes) et enfin les dialectes locaux ou régionaux

³³ La sphère berbérophone, pour survivre aux tentatives d'islamisation et d'arabisation, elle se cantonne surtout dans les reliefs difficiles d'accès et les montagnes, souligne la même auteure précise (Taleb I. 2006)

2002, la langue amazighe est enfin reconnue comme langue nationale à côté de l'arabe par l'article n°3 de la constitution après un long combat d'un déni identitaire (voir Alain Mahé : 2001 ; K.T Ibrahimi : 2006). La sphère de langues étrangères voit une présence historique marquée « *par le feu et le sang* » du français sur le sol algérien confirme-t-elle qui est enseigné en Algérie comme une première langue étrangère, nous citons également l'espagnol, l'italien, l'allemand,...

Dans le même temps, et malgré cette atmosphère hétéroclite des langues en Algérie, le système éducatif algérien tend à promouvoir un enseignement standardisé de l'arabe à l'école (K.T Ibrahimi, 2006 : 78), un arabe standard qui instaure un monolinguisme de l'école. Mati N. (2016) préfère quant à elle parler d'un « *unilinguisme frustrant imposé par une politique volontariste dite « politique d'arabisation* » (p. 92) en ignorant le capital linguistique de l'apprenant et en imposant un enseignement standard de l'arabe, du français et du berbère différent des langues maternelles parlées en société. Les variétés précédemment citées de l'arabe dit « *darja* » ou encore plus du parler amazigh connues par nos enfants avant leur entrée à l'école. L'école algérienne « a tourné le dos » aux nouvelles approches des didactiques des langues et des cultures promues par le CECR, et la francophonie depuis (2002), et soutenues par des didacticiens algériens et français, nous citons, M. Byram. Candelier (2003-2008-2010) Beacco, D. Coste, Chiss (2001) D. Moore, Zarate, Cuq, M. Cavalli (2008), Roulet (1980). A cet effet, nous pouvons présumer que l'arabe de l'école devient « étranger » pour l'apprenant algérien durant sa première scolarisation puisque l'école ne favorise pas des passerelles reliant entre la langue maternelle de l'apprenant avec l'arabe de l'école ou « arabe standard ». Alors, l'objectif est plutôt d'inculquer une langue unique, normalisée et un enseignement monolingue de français, de l'arabe et de toutes les langues pour tous les apprenants algériens mises à part leurs pratiques langagières et leurs langues maternelles. Cela confirme la constatation faite par Y. Kara Abbas que « *la politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants.* » (2010 : 77). Par l'exclusion de la langue maternelle l'arabe « *darja* » de l'apprenant durant sa première scolarisation de l'enseignement de l'arabe standard considéré comme L1, nous pourrions dire que l'école algérienne impose à l'apprenant de venir à l'école sans son patrimoine plurilingue et pluriculturel dans le but d'assurer une homogénéisation du profil langagier à travers un curriculum cloisonné. Dans cette optique de l'enseignement cloisonné, les pouvoirs politiques algériens sont en train « *de*

« *décaper* » le mode de pensée linguistique en Algérie » Mati N.³⁴ (2016 : 92) c'est-à-dire que « *l'école est perçue en permanence [...] comme une machine à « reproduire » la pensée unique.* »³⁵ (Mati, 2016 : 92).

K. T. Ibrahimini clôture son article portant sur le plurilinguisme en Algérie avec une constatation extraordinaire dans laquelle, elle critique la « dictature » voire l'obstination de la politique à uniformiser l'enseignement des langues et exclure le patrimoine culturel et linguistique originel de l'apprenant algérien qui le démarque de tout autre apprenant que nous nous proposons de recopier à l'identique :

L'Algérie pays plurilingue, riche de sa diversité, de ses références culturelles plurielles, semble, malheureusement, ne pas pouvoir échapper à ses démons tant les ferments de l'exclusion sont toujours aussi forts et porteurs de lendemains incertains. Nous demeurons convaincue que la seule voie possible pour sortir de cette impasse meurtrière consiste en l'ouverture du champ symbolique, et bien sûr politique, à toutes les expressions, dans le respect des différences, en un mot, dans l'accès du pays à la démocratie. (K.T. Ibrahimini, 2006 : p. 216)

Nous déduisons à travers cette citation que les approches didactiques actuelles mises en place par le système éducatif algérien ne tiennent pas en compte de la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant algérien.

En effet, un tel *plurilinguisme originel* des élèves algériens devrait pousser les pouvoirs politiques et éducatifs de notre pays sans cesse à se remettre en question face aux nouvelles attentes, non seulement technologiques et économiques comme le souhaite la réforme éducative de 2003 mais également celles liées aux besoins de la société originelle dans laquelle nous évoluons. Il est temps que la didactique des langues vivantes prenne en compte le plurilinguisme sociétal de l'apprenant algérien de manière à intégrer ses variétés langagières dans le processus d'enseignement apprentissage à l'école. Dans ce sens, la ministre de l'éducation nationale Nouria Benghabrit annonce la volonté de recourir à la LM de l'apprenant algérien dans le préscolaire pour assurer le passage vers l'arabe standard l'arabe darija devrait créer doré et déjà des passerelles vers la L1 enseignée à l'école (voir le chapitre 2). Nous pouvons alors considérer que dans le cadre de la didactique intégrée et du plurilinguisme, la langue maternelle (arabe algérien ou amazighe,...) est la seule langue la plus proche de l'apprenant algérien qui pourrait lui

³⁴ Mati N., université Franche-Comté, Besançon- France

³⁵ Op. Cit. p.92

permettre d'accéder à l'arabe scolaire (standard), (L1) puis plus tard à la langue étrangère. Ainsi, Bakhtine (1977) opine « *la langue vit et évolue [...] dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus dans le psychisme individuel des locuteurs.* » (p.137) .Nous sommes personnellement convaincue qu'une telle orientation prise par la ministre permettrait de faciliter le transfert de compétences entre la LM et la langue d'enseignement dite L2.

En effet, la didactique intégrée se place à ce juste titre comme intermédiaire entre la L1 de l'apprenant et la langue étrangère ou seconde dans le but de développer une compétence plurilingue. Et c'est dans le cadre du respect des pratiques langagières de l'apprenant algérien qu'il faut promouvoir un enseignement plurilingue en classe des langues étrangères tout en prenant en charge la langue première (L1) de l'apprenant. Ainsi, le recours à la L1 par l'apprenant en classe de français en Algérie _qui se fait déjà naturellement, tel que le confirment plusieurs recherches entreprises auparavant sur la même question _ ne serait plus perçu comme une déviation à la norme du purisme de standardisation mais au contraire tel que le confirme Causa (2002) « *l'alternance codique utilisée par l'enseignant en classe de langue est une pratique conforme à toute situation de communication de contact de langues.*» elle justifie que cette stratégie langagière ne perturbe pas l'apprenant mais c'est au contraire , c'est : « *pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre « code » qui circule dans la classe.* »³⁶ (M. Causa, citée par Ehrhart, 2002 : 3). Dans la même optique, on peut dire qu'il arrive souvent à la personne bilingue comme est l'apprenant algérien d'alterner entre les deux variétés linguistiques lors d'une communication langagière. En classe, le recours à la L1 de l'apprenant est souvent adopté par certains enseignants en classe de langue. Mais, dans notre travail, nous voulons savoir dans quelles mesures le transfert L1-L2 pourrait aider l'apprenant à acquérir une compétence scripturale plurilingue ?

Dans ce qui suivra, nous présentons une synthèse de critiques assignées contre les programmes d'enseignement des langues en Algérie.

³⁶ Ehrhart, S, L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Disponible sur le site : www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user.../EHRHART-code-swt-LV.pdf GADET.

5. Nécessité d'un renouvellement pédagogique dans l'enseignement des langues en Algérie

En se présentant en tant que consultant pour la réforme de l'enseignement des langues maternelles et étrangères en Algérie, Puren (2018) peigne dans son article « *les effets négatifs sur la didactique des langues, d'une innovation pédagogique introduite en Algérie dans les années 2000, à savoir la « pédagogie de l'intégration* ». Il met l'accent sur les limites de la pédagogie de l'intégration³⁷ instaurée par l'approche par compétences dans l'enseignement des langues en Algérie qu'il considère inappropriée en classe de langues³⁸, il appelle à cet effet à la nécessité du changement de l'APC pour l'enseignement des langues et propose de faire appel à des approches qui ont été expérimentées dans le domaine des langues tel que l'approche actionnelle et la didactique du plurilinguisme. Nous y revenons plus tard au cours du 2^{ème} chapitre. D'abord, nous remontons quelques années en arrière pour présenter les ambitions relevées par la réforme des programmes de langues. Afin de comparer l'écart entre ambitions et résultats de la refonte de l'école algérienne ?

A l'instar de toutes les disciplines, les programmes de français en Algérie ont subi à l'aube des années deux mille, une profonde mutation suite à la volonté du gouvernement de redresser qualitativement le système éducatif. Cette réforme éducative est venue après un accord signé en 2003 entre le gouvernement algérien et le directeur général de l'Unesco, qui a sitôt généré une constitution d'un programme d'aide formé d'expertise internationale en vue de rehausser la qualité des programmes d'apprentissage (Akkari A. & Lauwerier T, 2013 : 4).

Par ailleurs, en ce qui concerne notre travail ancré dans la didactique des langues et des cultures. Nous espérons situer les programmes du français LE par rapport aux autres langues enseignées et également en relation avec la L1 en comparant l'orientation de l'école algérienne dans l'enseignement des langues étrangère et maternelle par rapport aux concepts du CECR ainsi qu'à l'avancée des recherches en DLC en particulier le plurilinguisme.

³⁷ L'Approche par les compétences (désormais « APC ») est la source revendiquée de cette pédagogie de l'intégration, que M. S. Berkaine considère comme l'une de ses variantes. Cette variante se base sur les travaux de Jean-Marie De Ketele dans les années 1990, travaux qui s'élaborent en opposition radicale avec l'innovation pédagogique précédente, celle des années 1980, à savoir la pédagogie par objectifs (désormais « PPO »).

³⁸ Dont nous aurons l'occasion d'en parler plus tard

La finalité de l'enseignement du français en Algérie est annoncée dans le Référentiel Général des Programmes en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* »³⁹. Cela dit qu'aux vues des concepteurs de programmes, l'enseignement du français dans les trois cycles d'enseignement à savoir (primaire, moyen, secondaire) devrait mettre en relief le patrimoine linguistique et culturel de l'apprenant ou ses valeurs identitaires pour lui permettre de s'ouvrir sur l'Autre. C'est justement autour de ce principe là que se focalise toute notre étude. Or, en réalité, ces objectifs souvent occultés puisque en nous référant à l'expérience que nous avons dans le secteur de l'éducation nationale, nous pouvons avouer que les langues nationales de l'apprenant algérien à savoir (arabe dialectal, berbère) qui forment une ration de la culture de l'apprenant algérien sont souvent exclues des programmes du français et des manuels du cycle secondaire dans lequel nous effectuons notre enquête. Il semble alors que l'objectif est plutôt d'inculquer une langue unique et normalisée pour l'ensemble des citoyens, en dépit des propres compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Dans le même sens et tirant un constat négatif de l'attitude du système éducatif algérien vis-à-vis de la réalité plurilingue de l'apprenant, A. Abbes-⁴⁰, (2010 : 77) souligne que « *la politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants* »

Dans le cadre de l'interdépendance entre les langues, une pléiade de chercheurs algériens⁴¹ on cite Benhouhou N. ; Kebbas M. ; Lounici A., Zaboote T. avec la collaboration de Blanchet P. et Assalah-Rahal Safia⁴² effectue une étude en 2006 sur « *l'éventuelle place occupée par le français comme médiateur de l'apprentissage d'une autre langue étrangère, principalement l'anglais.* » dans le cycle secondaire en Algérie. On cherche par le biais d'une langue tierce à ouvrir l'école algérienne sur une didactique du plurilinguisme qui s'oppose à celle du *monolinguisme* qui cloisonne les conceptions curriculaires aussi bien que les esprits de l'apprenant algérien depuis des lunes. En ce sens, le linguiste algérien M. Dourari (2016) atteste que le déclin de l'enseignement des langues

³⁹Ministère de l'Education nationale, *Programme de français : 5ème année primaire*, ONPS, janvier 2009

⁴⁰Chercheuse éminente en didactique des langues et des cultures (désormais DLC) et présidente du Laboratoire scientifique LISODIP, ENS Bouzeréah- Alger)

⁴¹ Affiliés au laboratoire LISODIL Laboratoire de Linguistique, Sociolinguistique et Didactique des Langues

⁴² Professeure à l'université Alger2. Affiliée au laboratoire CREDILIF de l'université de Rennes 2

remonte à quelques années après l'indépendance vers les années 70-80 et surtout dû à la politique du *monolinguisme*, qu'il appelle le *purisme* acharné adopté au sein des programmes imposant martialement un enseignement d'une langue unique (l'arabe classique) à une société plurilingue avec une exclusion des langues nationales des Algériens en plus d'un recul du français en niant l'enracinement historique séculaire de cette langue dans l'administration, dans le parler algérien.

Dourari (2016) déclare de surcroît que « *la politique d'arabisation vindicative déclenchée dans les années 1980 a vidé l'école algérienne de ses compétences actuelles et à venir. Elle a brisé l'esprit de rationalité et la maîtrise des langues étrangères de même qu'elle a brisé la maîtrise de l'arabe scolaire* » (p. 39)

Il est clair que l'école algérienne témoigne effectivement une baisse spectaculaire du niveau des apprenants en langues étrangères notamment en français. Ainsi, à l'instar de l'opinion de Dourari⁴³ (2016) sur la problématique de la standardisation canonique de l'enseignement de l'arabe et de l'exclusion du patrimoine linguistique qui constitue pourtant le socle de notre identité, K. Taleb Ibrahim postule quant à elle que l'atmosphère sociolinguistique en Algérie baigne « *dans une situation paradoxale de plurilinguisme non assumé* » (2016 : 21) entraîné par des répressions économique, politique, sociale, culturelle infligées au citoyen algérien. Cela dit que ni le citoyen ni l'apprenant algérien ne tire profit de leur pluralité linguistique et culturelle alors ces répressions nous enfoncent dans un « *sous-développement scientifique et intellectuel* » précise la même auteure. Et c'est au nom du respect des citoyens algériens qu'il faut leur assurer une vie digne qui respecte tous leurs droits entre autres le droit « *de parler leurs langues, toutes leurs langues* » (2016 : 21). On en déduit alors qu'il est important que l'école algérienne prenne en charge et assume le plurilinguisme de l'apprenant ; en ce sens Coste D. (2011), estime que la pluralité linguistique est avant tout un patrimoine et c'est au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, qu'il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique.

Ainsi, en vue de rattraper ce déficit, l'école engage à partir de la rentrée 2003-2004 un chantier grandiose de réforme qui, en particulier sur le plan de l'enseignement des langues engendre des mutations importantes :

⁴³ Dans un ouvrage collectif intitulé « *Pour un plurilinguisme algérien intégré en Algérie : approches critiques et renouvellement épistémique.* »

- quant au français langue étrangère (1), il est introduit dès la deuxième année du cycle primaire, c'est-à-dire, après seulement un an d'enseignement d'arabe, l'apprenant est amené à embrasser le français. Une tentative qui suscite de vives polémiques le projet est vite abandonnée.

- l'anglais (LE 2) est introduit dans le cycle moyen qui s'étale sur quatre années (jadis fondamental : 3 ans) à partir de la première année.

- l'instauration dans le cycle secondaire de la filière des Langues Etrangères qui offre l'occasion à l'apprenant de s'ouvrir sur une langue étrangère comme (l'italien, l'espagnole ou l'allemand) à côté de l'anglais et du français qui sont obligatoires pour toutes les filières.

- le tamazight qui, après un long combat populaire revendiquant une reconnaissance du statut de langue nationale obtenu enfin le 8 avril 2002 (selon l'article 3 de la Constitution algérienne) a enfin daigné d'une accession au système éducatif à partir de la 1^{ère} année du cycle moyen (enseignement choisi préalablement par les parents des apprenants).

En effet, à travers ces décisions, on décèle une véritable ambition de la part de l'école algérienne de s'ouvrir sur l'Autre en permettant à l'apprenant une accession à une panoplie de LE. Mais, au-delà des décisions éducatives, qui offrent à l'apprenant un cursus bel est bien *plurilingue* et partant de la didactique des langues et des cultures comme référence pour notre recherche, nous voulons sonder à quel point les programmes des langues (plurielles) en Algérie corroborent avec le renouvellement didactique survenu dans le monde à savoir la promotion d'une éducation plurilingue par le CECR (depuis 2001), l'organisation de la francophonie (2002), le CARAP (2012) pour l'éducation plurilingue. Cet intérêt porté haut par une *armada* de chercheurs éminents que nous citons à titre indicatif et non exhaustif : M. Byram, Candelier (2003-2008-2010) Beacco, D. Coste, Chiss (2001) D. Moore ; Cuq (1996) ; M. Cavalli (2008), E. Roulet (1980). Avançant en crescendo depuis une vingtaine d'années, les recherches autour du plurilinguisme entraînent une métamorphose des didactiques dites singulières ou monolingues comme (FLM, FLS, FLE) aux didactiques dites plurielles ou du plurilinguisme « *ou de l'un et de l'autre* » comme le précise Candelier (2012). D. Coste (1997) et C. Perregaux (2006) plaident pour la mise en œuvre d'un curriculum pluriel ou plurilingue réunissant le répertoire linguistique de l'apprenant pour permettre de l'amener à communiquer en transposant des connaissances langagières plurielles issues de son milieu social.

Transposer au contexte scolaire algérien, cela devrait impliquer indéniablement l'enseignement/apprentissage de l'arabe (L1), du tamazight, du français, de (L2), anglais (L3),... comme un seul curriculum homogène où toutes les langues sont interdépendantes. La pluralité linguistique est avant tout un patrimoine et c'est au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, qu'il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique et ce pour effacer les frontières linguistiques à l'intérieur des curriculums des langues étrangères (D. Coste, 2011)⁴⁴. De plus, l'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire dans la didactique intégrée qui vise non pas un enseignement de plusieurs langues d'une manière cloisonnée (tel est le cas en Algérie) mais elle prendrait en charge un certain nombre de langues d'une manière décloisonnée en assurant l'interaction entre l'apprentissage des langues étrangères (LE) et maternelles ou premières (L1) en classe des langues.

Nous voulons à ce juste titre, stipuler la place d'une éducation plurilingue dans les programmes de langues mais particulièrement le rôle de l'arabe (LM)/(L1) dans l'enseignement-apprentissage du français LE (L2). Pour y parvenir, l'idée nous vient de consulter le programme de la 3^{ème} AP (primaire) qui correspond au premier contact de l'apprenant algérien avec la langue française (L2) ; le guide du manuel de la 1^{ère} AP « Mon premier livre de français ». Nous constatons que le recours à la langue arabe est complètement exclu, on propose en revanche à l'enseignant d'« Utiliser la mimique pour appuyer le discours », (p.24) et l'illustration des saynètes étant donné que « les élèves sont jeunes et l'image à cet âge, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (idem p.10). On peut dire dès lors que le programme du français ne s'inscrit pas dans le champ des didactiques des langues et des cultures. En ce sens, Puren C. (2018) incrimine l'enseignement des langues et en particulier du français en Algérie d'être « à l'écart des évolutions internationales de la DLC » étant donné que « cet enseignement ne s'est pas confronté depuis la publication du CECR en 2001, ni aux méthodologies plurilingues, ni à la perspective actionnelle. » (14). Pour cela il plaide pour une destitution de l'APC et de la pédagogie d'intégration, propres aux disciplines expérimentales, des programmes des langues car, le principe de « *situation-problème* » apporté par l'APC est inapproprié à l'enseignement de langue. Pour cela, Puren utilise une antithèse frappante pour qualifier l'impertinence de l'APC dans les programmes de langue : « *le*

⁴⁴ Op cité

couplage entre la pédagogie de l'intégration et la didactique du français génère une « situation-problème. » (2018 : 13). Il propose toutefois d'adopter l'approche actionnelle qui a été selon lui expérimentée dans l'enseignement des langues ainsi que les méthodologies plurilingues.

Dans ce sens, la ministre de l'éducation nationale, Mme Nouria Benghebrî⁴⁵ (2018) a auparavant avoué de la volonté de son secteur de renouveler la méthodologie de l'enseignement des langues et propose d'intégrer le dialecte arabe « darija » au primaire pour faciliter l'accès des petits écoliers arabophones à l'arabe « standard⁴⁶ » enseigné à l'école. En effet, dans un monde où toutes sortes de frontières semblent être démolies et où on assiste à un flux migratoire surprenant, la nécessité de prendre en charge le répertoire linguistique national de l'apprenant dans le curriculum des langues étrangères est donc une urgence didactique.

En conclusion, l'incrustation de la pédagogie d'intégration⁴⁷ dans les programmes des langues en Algérie a été tant critiquée, et jugée par certains chercheurs comme étant inappropriée voire « une fuite en avant » (Puren, 2018 : 2) (tiré de M.S. Berkaine, 2018). Car, en dépit de sa volonté de prendre en compte les transmutations surtout technologiques survenues en Algérie et dans le monde tel que « *la mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication.* »⁴⁸, l'enseignement des langues en Algérie occulte la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant en classe de L2.

Il est clair pour tout algérien que l'école suffoque et rencontre un nombre d'impasses dans plusieurs disciplines. Ainsi, en 1999, durant sa campagne électorale, le président Bouteflika Abdelaziz s'est lamenté sur le seuil déplorable atteint par l'école et déclare après sa première élection depuis Oran en juillet 1999.

Le niveau a atteint un seuil intolérable, au point où le diplôme algérien qui était reconnu par la Sorbonne [...] jusqu'aux années 80, n'est plus accepté pas même par les universités maghrébines [...] Je pose solennellement

⁴⁵ lors d'une invitation au forum de la radio algérienne Chaîne 3 (d'expression française) en 2018

⁴⁶ Il est vrai que l'arabe « standard » enseigné à l'école diffère de l'arabe dialectal algérien

⁴⁷ On tient à préciser que la pédagogie d'intégration, une variante de l'APC (approche par compétences), s'appuie des travaux du canadien Jean-Marie De Ketele (1990). Elle considère l'acquisition des compétences langagières comme un processus dural lequel l'apprenant « cherche à [...] mobiliser un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (cité par Puren, 2018 : 3) op cité.

⁴⁸ Ministère de l'éducation nationale, office des publications scolaires, Programme de français de 1AS, 2006, p.6

devant le peuple algérien les problèmes de l'école, du primaire au secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur. La situation est dangereuse, très dangereuse. Et si nous continuons dans cette direction, nous irons d'un analphabétisme vers un analphabétisme encore plus grand. (cité par Benrabah, 2002 : 78).

L'enseignement des langues quant à lui ne fait pas l'exception à ce déclin qui concerne à la fois l'écrit et l'oral au point que M. Benrabah⁴⁹ (2002) conclue que « *les Algériens sont devenus des « analphabètes bilingues », voire des « analphabètes trilingues »* : ils ne peuvent s'exprimer « correctement » ni en arabe (classique), ni en français, ni en tamazight (berbère) ». (p.76). Pour sa part, N. Mati (2016) affirme que « *le sujet algérien ne maîtrise ni l'écrit, ni l'oral* » (102).

A cet effet, la prise en charge du répertoire linguistique de l'apprenant en classe de langue, nourrit une nécessité d'une réforme curriculaire qui par conséquent s'aperçoit à l'horizon.

En guise de récapitulation, nous choisissons de résumer le contenu de ce chapitre inaugural sous forme d'un schéma représentant les notions sous-jacentes à l'intégration de la didactique intégrée des langues en Algérie.

⁴⁹ Dans son article sur l'attitude *négative* de la politique éducative algérienne vis-à-vis du plurilinguisme (2002)

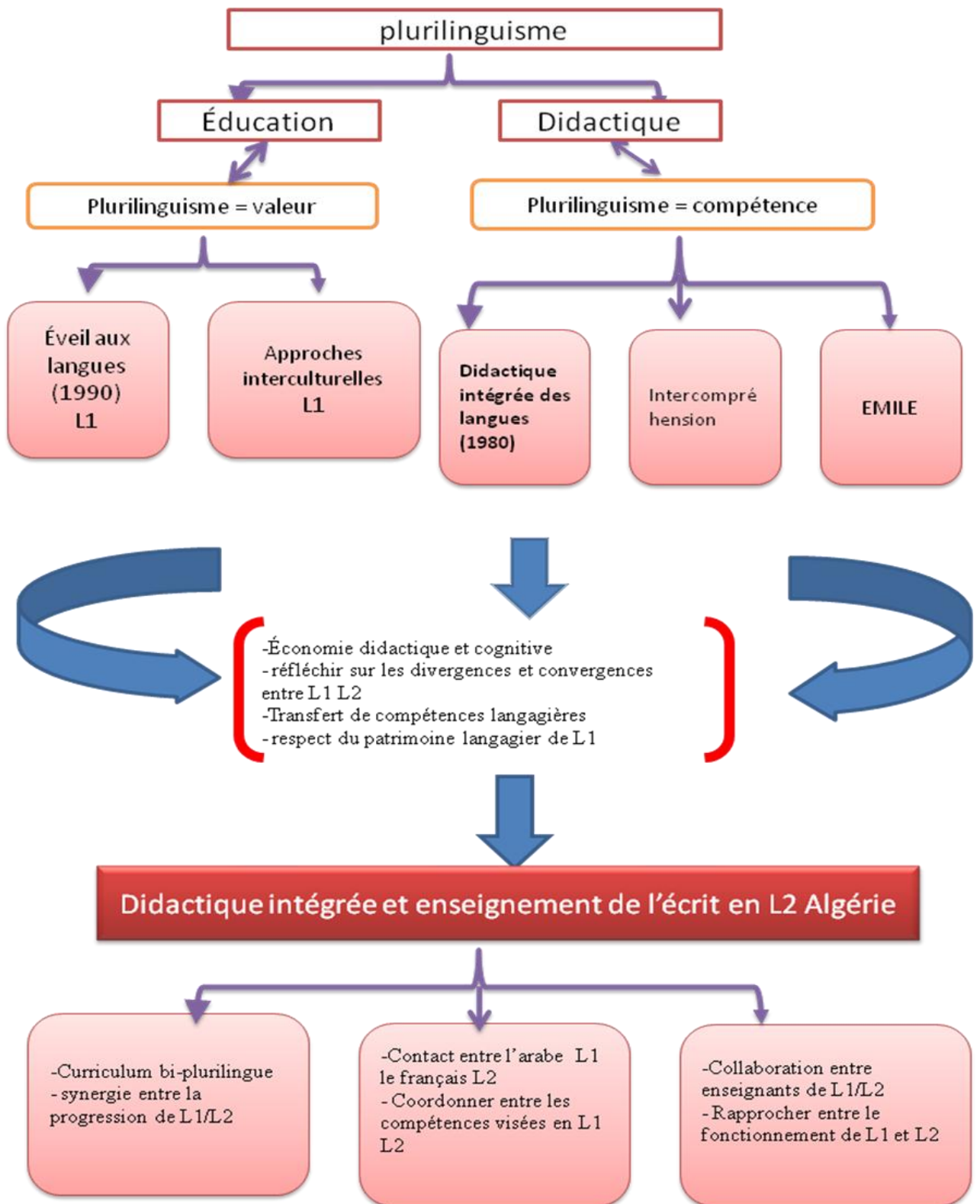


Figure 1: la didactique intégrée et concepts sous-jacents

CONCLUSION

Nous avons au cours du premier chapitre défini et expliqué les soubassements théoriques de la didactique intégrée des langues qui est le socle de notre recherche. Nous avons également rapproché la DIL à la didactique du plurilinguisme en général puis aux approches plurielles en particulier tout en les opposant à la didactique du monolinguisme à dessein d'éclaircir le statut de la DIL au diapason de la didactique de l'enseignement des langues.

Somme toute, nous pouvons dire que l'enseignement des langues dans le cadre d'une réflexion de la didactique intégrée des langues devrait prendre en charge plusieurs langues afin d'inciter l'apprenant à mobiliser et revaloriser diverses compétences langagières acquises en sa (ses) langue (s) maternelle (s). Il s'avère toutefois que l'école algérienne a pour objectif d'inculquer une langue unique et standardisée pour l'ensemble des apprenants en dépit des compétences linguistiques et culturelles issues de la L1 des apprenants.

Dans le deuxième chapitre, nous voyons dans l'intérêt de sillonner les méthodologies d'apprentissage qui se sont succédé en vue de sonder l'évolution du statut de L1 en classe de langue. Nous explorons ensuite les éventuels contacts entre l'arabe et le français pour un enseignement plurilingue dans les programmes du français en Algérie.

Chapitre 02

La compétence plurilingue dans les programmes de FLE en Algérie

INTRODUCTION

Nous présenterons, au cours de ce chapitre, dans un premier temps, le rang accordé à la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 au fil des différentes méthodologies d'apprentissage ainsi que les innovations dans la didactique des langues et des cultures depuis quelques années qui ont largement contribué à réhabiliter et réitérer la L1 en tant que stratégie d'enseignement de la L2. Puis, nous essayons de transposer la didactique intégrée des langues au cœur des programmes de français dans le secondaire en Algérie tout en nous interrogeant sur les possibilités du contact entre l'arabe et le français mais surtout à la faisabilité d'une synergie entre les curriculums de la L1, L2, en classe de français pour développer une compétence plurilingue en L1 et L2 chez l'apprenant.

Nous abordons dans un second lieu le concept d'interdisciplinarité L1-L2 en didactique des langues ; et dans les programmes de français en Algérie en nous référant aux travaux portant essentiellement sur la synergie entre les deux disciplines et les deux pédagogies.

1. La L1 en classe de langues : question de méthodologies

On admet que le parcours de la LM ou L1 au fil des méthodologies d'apprentissage est houleux et atypique étant donné que les méthodologies d'apprentissage se sont constituées souvent par opposition à celles qui les précèdent. Ainsi, à titre d'exemple, pour témoigner de la démarcation de l'approche communicative (AC) par rapport à la (MT – MAO) E. Bérard (1991 : 11) confirme qu'« *il est incontestable que l'approche communicative dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles [...]* ». Nous souhaitons faire un bref regard diachronique sur le statut de la L1. A cet effet, nous choisissons de sectionner les orientations méthodologiques en quatre attitudes distinctes incarnées par la sacralisation, un refus puis un recours implicite et modéré, un retour et revalorisation de la L1.

1.1. Sacralisation de la traduction et la LM

Historiquement, la méthodologie dite traditionnelle ou grammaire-traduction qui a dominé durant le XIX^e siècle en Europe repose essentiellement sur le recours sacralisé à la LM comme un seul moyen utilisé pour acquérir la langue cible ou L2. A travers les exercices de thème-version, la traduction apparaît comme un moyen qui assurerait l'enseignement de la grammaire en comparant les deux langues L1, L2. C'est un exercice durant lequel les élèves sont amenés à faire une (traduction d'un texte en langue maternelle vers la langue seconde : L2). Le but à travers cet exercice est d'évaluer la compréhension de la L2 en effectuant une comparaison entre la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire des deux langues ; il débouche souvent sur des règles de grammaire (Fotos 2005 : 661). Nous pouvons dire que la traduction en elle-même devient un but d'apprentissage car elle démontre aux enseignants les capacités rédactionnelles des élèves, tout en appliquant les règles grammaticales. Toutefois, à l'heure actuelle, ce genre d'exercice ne pourrait pas avoir lieu dans le contexte plurilingue notamment en Algérie car, quoique révoqué, il est laborieux pour un apprenant possédant des compétences minimales en L2 de traduire un texte. A ce juste titre, l'exercice de thème-version est sévèrement critiqué car sur le plan pédagogique et cognitif « *il est exorbitant, d'espérer que l'enseignement d'une langue étrangère parvienne à faire des élèves de réels « bilingues » au terme de leurs études, il est proprement contradictoire de supposer qu'ils le soient déjà avant la fin de ces mêmes études.* » (Ladmiral J.-R., 1994 : 47).

Nous admettons que l'utilisation excessive de la traduction comme un objet d'enseignement en soi constitue le principe de démarcation entre la méthodologie traditionnelle et les méthodes qui l'ont suivies, venues en réaction à la sacralisation de la LM comme unique moyen d'accéder à la LE. Nous présentons dans ce qui suivra une orientation opposée celle du rejet et le reniement de la LM en classe de LE.

1.2. Refus puis retour de la L1

Les méthodologies venues diachroniquement après la MGT (principalement MD- MAO- SGAV après la MT) veulent rompre avec la LM dans l'enseignement de LE. D'abord, avec l'avènement de la méthodologie directe⁵⁰, qui selon Puren constitue une rupture ou un véritable « *coup d'État pédagogique* », à la méthodologie traditionnelle (Puren C., 1996 : 41/64/67/72) parce qu'elle va à l'encontre de pratiques traditionnelles généralisées. Par le qualificatif « directe », elle prône un enseignement direct de la L2 sans passer par l'équivalent dans la L1. En d'autres termes, la méthodologie directe

ne se réfère pas seulement [...] à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée (Puren, 1996 : 64).

Le but est alors de forger une rupture radicale avec la MT et la suppression de l'enseignement de la grammaire et des traductions de thème-version dans l'enseignement des langues. Ainsi, pour parvenir à faire le détour par la LM, l'enseignant « *enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps, sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même* » (Besse H., 2001 : 31).

Ensuite, vers les années cinquante et soixante, lors des premiers cours audiovisuels issus des méthodologies orale et SGAV, on recommande aux enseignants de bannir toute explication, toute traduction, toute comparaison avec et en langue maternelle. Le recours à la LM en classe de LE était également perçu comme une entorse à la norme et causant les interférences⁵¹ par les partisans du structuralisme. Ainsi, pour échapper aux erreurs dues au recours à la langue maternelle, la SGAV étant adepte du structuralisme,

⁵⁰ L'appellation apparaît pour la première fois en 1901 cf. (Puren, 1995 : 64)

⁵¹ Selon Cuq (2003 : 139), l'influence de la LM dans l'apprentissage, développera une étude des processus psycholinguistiques générateurs de productions erronées.

tend à bannir et à neutraliser la LM à travers le refus de la comparaison explicite (LM/LE) et le refus de la traduction en classe de LE précise E. Roulet (1980 : 26). Au début des années quatre-vingts, la tendance naturelle était adoptée par l'AC d'exclure au maximum la langue source, pour pousser les apprenants à communiquer le plus en langue étrangère (Puren ; 2014 : 4). Mais, à la différence de la méthodologie directe, la MAO et la SGAV, l'approche communicative en mettant l'accent sur des activités relevant de la discussion et de la réflexion, elle reconnaît l'importance de la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais sans excès de la langue maternelle (Grellet F., 1991 : 85).

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la L1, depuis le déclin de la méthodologie traditionnelle, a été reléguée voire entièrement écartée du processus d'enseignement-apprentissage de LE, mais à l'aube des années soixante et soixante dix sous l'influence des analyses contrastives ou avec l'enseignement bi/plurilingue, le recours à la L1 devient dès lors suggéré aux enseignants pour mettre en avant le répertoire langagier des apprenants (Cummins, J., 2012). Toutefois, loin de ces attitudes réticentes vis-à-vis de la L1, nous nous demandons quelle place accordée à la langue première de l'apprenant par les orientations actuelles du Conseil de l'Europe et des politiques en classe de français LE ? Et dans le contexte plurilingue l'Algérie, quel est le rôle attribué par les décideurs à l'arabe L1 dans l'enseignement du français ? Nous tenterons de répondre à la première question dans le paragraphe à venir en nous inspirant des orientations des politiques linguistiques éducatives celles de (1996 et 2006) quant à la seconde, nous lui consacrons un titre plus tard au cours du chapitre.

Aux alentours des années 80-90, le rang de la L1 va changer. Avec la l'émergence des approches communicatives et plus tard avec l'avènement de l'approche actionnelle conciliantes envers les langues maternelles. Nous assistons à une réintroduction de la L1 comme un vecteur d'apprentissage en classe de langue. Dans ce sens, Galisson (2003) appuie ce constat et déclare : « *La langue maternelle ne fait plus peur : elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages et à ce titre réhabilitée* » (p.13). Pour sa part, Ladmiral (2004 :12), entre autres, propose l'utilisation de la traduction pédagogique pour une visée communicative et explicative mais prévient des effets négatifs du calque d'un texte littéraire tel que le préconisait la méthodologie traditionnelle. Enfin, avec l'émergence du plurilinguisme, la L1 regagne de plus de plus de place en classe de langue comme nous le présentons dans ce qui suivra.

1.3. Approches Plurilingues : retour de la L1

Comme l'indique le titre, depuis plus d'une vingtaine d'années, sous l'influence des recherches sur le bi-plurilinguisme, les pédagogies éducatives européennes s'orientent vers la revalorisation du répertoire langagier des apprenants en classe de langue. Ainsi, La valorisation des langues d'origine est mise en avant dans l'article 19 de la Charte sociale européenne (de 1996), qui exhorte les états membres «à favoriser et à faciliter [...] l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants », dans le même sens la Recommandation 1740 de (2006) de l'Assemblée parlementaire relative à la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire plaide qu' : « il serait souhaitable de favoriser, dans la mesure du possible, l'apprentissage par les jeunes Européens de leur langue maternelle (ou langue principale) ». Nous comprenons alors que l'Europe tend depuis plus de vingt ans à la sauvegarde, et la mise en valeur du patrimoine langagier de l'apprenant et du plurilinguisme.

Daniel Coste (2011), dans le même sens estime que la pluralité linguistique est avant tout un patrimoine et c'est au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, qu'il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique et ce pour effacer les frontières linguistiques à l'intérieur des curriculums des langues étrangères.

Dabène L. montre pour sa part que c'est le cloisonnement entre les disciplines LM et LE qui engendre des conséquences négatives sur l'apprenant :

On imagine sans peine les conséquences de cet état de choses pour l'élève : l'enseignement de la langue étrangère et celui de la langue maternelle seront deux domaines totalement étrangers l'un à l'autre. Il est symptomatique d'observer que les innovations pluridisciplinaires mises en œuvre ne réunissent presque jamais des enseignants des deux disciplines. Les enseignants de LM se tourneront volontiers vers les mathématiques ou les disciplines artistiques et ceux de L.E. vers l'histoire ou la géographie. (1984 : 93)⁵²

Roulet E. rétorque le rejet de la LM et considère que : « la langue maternelle ne constitue plus [...] une source fâcheuse d'interférences. [...] elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère. » (1980 : 26). Le Conseil de l'Europe qui reste une norme quant aux concepts didactiques, plaide pour la prise en charge des langues maternelles de l'apprenant dans le cadre d'une éducation

⁵² Acte de colloque « LE CITOYEN DE DEMAIN ET LES LANGUES », (1984), *La Dimension Politique De L'apprentissage Des Langues*, Colloque de Cerisy (France)

plurilingue et interculturelle qui devrait s'intéresser aux différentes langues et cultures présentes pour développer une compétence plurilingue.

A la lumière des citations précédemment évoquées, nous déduisons que la didactique intégrée est particulièrement convenable pour l'intégration et la valorisation des compétences des apprenants en L1 en les incitant à les mobiliser, en classe de LE ou L2 pour « *activer des capacités réflexives et construire les passerelles destinées à faciliter leur accès à la langue de communication et de scolarisation commune* » (Castellotti & Moore, 2010 : 15). Nous comprenons à partir de cette citation que l'enseignant devrait aider l'apprenant à exploiter ses compétences communicatives et culturelles acquises en L1 afin de construire des ponts vers la L2.

Dans cette optique, l'ensemble des compétences langagières en L1 devrait constituer un enrichissement et participer au développement d'une compétence globale ou intégrée de l'apprenant parce qu' : « *une compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non d'exclusion réciproque.* » ainsi définie par Dabène L. (2004 : 151). Nous pouvons dire que le répertoire langagier notamment celui de la L1 de l'apprenant ne devrait pas être exclu de l'enseignement apprentissage des langues étrangères car la L1 et la L2 se complètent pour développer une compétence globale à laquelle participe l'une et l'autre. Nous avons déjà montré au cours du chapitre premier que didactique intégrée _étant une partie intégrante de l'éducation plurilingue _ se fonde sur l'esprit de l'humanisme et du respect des langues. La symbiose entre les langues de société et la langue de scolarité est un principe fondamental de l'éducation plurilingue. A ce titre Castellotti et Moore (2010) affirment que « *l'éducation plurilingue et interculturelle convoque des valeurs humanistes construites sur l'accès à la citoyenneté, la confrontation à la diversité [...] la revalorisation des connaissances et leur contextualisation.* » (p.29)

En effet, la didactique intégrée se veut une pédagogie de transfert qui bâtit des passerelles cognitives et pédagogiques entre le répertoire linguistique qui incarne l'ensemble des expériences linguistiques de l'apprenant lui permettant de mieux apprendre la L2. Dans le cadre du plurilinguisme, le savoir-faire et les expériences linguistiques et culturelles sont transférables car elles constituent un atout pour accéder à la langue cible.

Nous clôturons cet aperçu diachronique du rang accordé à la L1 dans les différentes approches avec les orientations de l'OIF⁵³ (2018). Elle insiste sur la réorientation vers le concept du « *français en partage* » en commun voire vers « *une identité commune* »⁵⁴ lors du sommet de la Francophonie organisé à Erevan la capitale de l'Arménie⁵⁵ le président français exhorte solennellement les 88 huit Etats membres de s'intéresser à l'enseignement de la langue française dans le milieu plurilingue. Il confirme en outre que « *le français n'existe pas s'il refuse la traduction* » puisqu'il n'est pas une langue qui écrase les autres mais elle se construit avec les autres langues. En guise de résumé, le graphique suivant récapitule le rang de la L1 au fil des méthodologies :

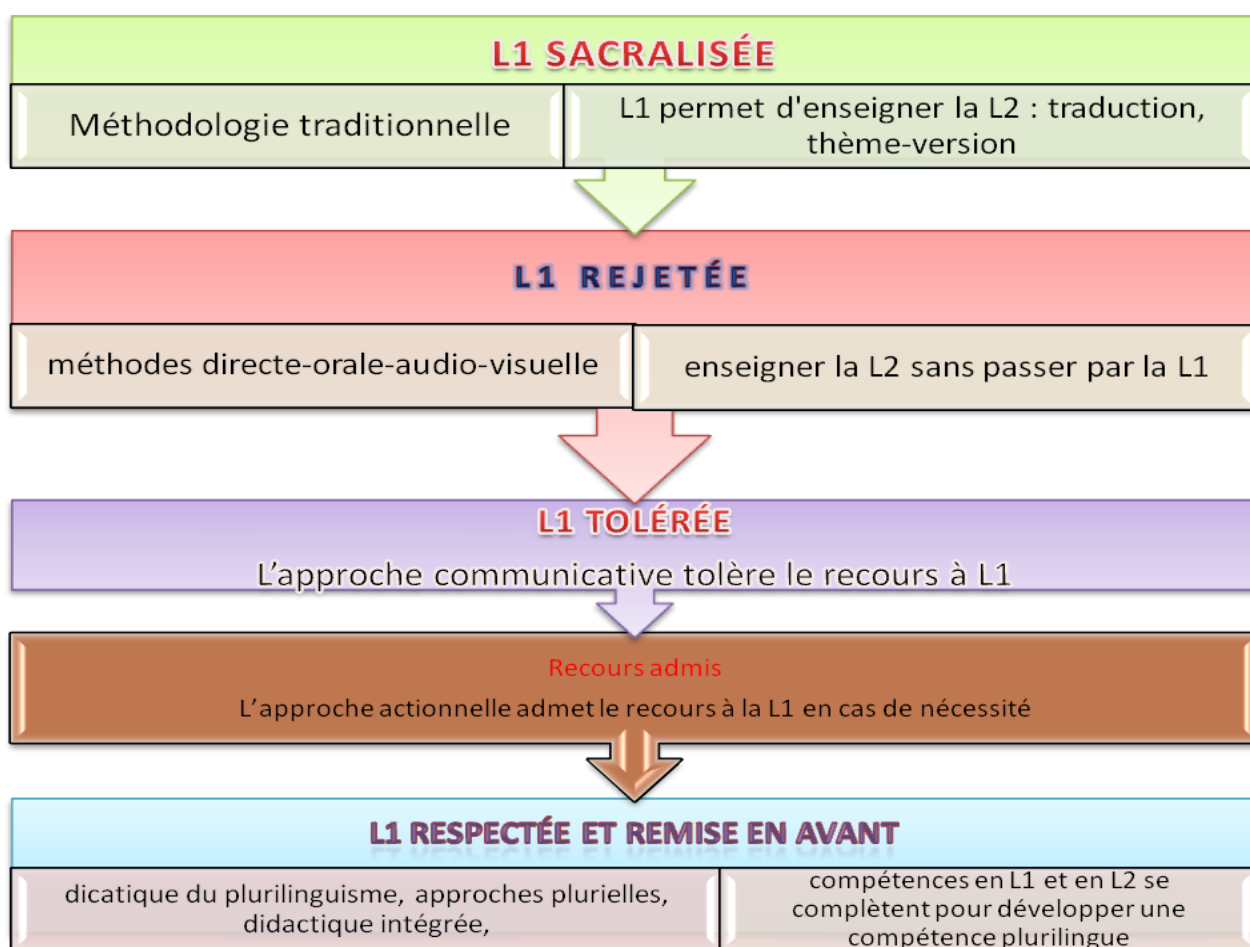


Figure 2 : Statut de L1 au fil des méthodologies

Par ailleurs, en ce qui concerne la prise en charge d'une didactique intégrée en Algérie pour un enseignement synergétique de la l'arabe L1 et le français L2. Il est dans

⁵³ Organisation internationale de la francophonie instituée en 1970, elle regroupe 88 états ou gouvernements jusqu'à 2018

⁵⁴ Emmanuel Macron 11 octobre 2018, Sommet de la francophonie Erevan, diffusion en direct France3 17h

⁵⁵ Source TV5 monde diffusion en direct du sommet de la francophonie (11octobre 2018)

l'intérêt de distinguer entre LM et L1 dans la sphère sociolinguistique en Algérie en vue d'éviter les ambiguïtés qui peuvent en découler. Entre l'arabe « darija » parlé en société et celui enseigné à l'école l'apprenant algérien éprouve une difficulté d'apprentissage dès la première année de sa scolarisation. Un enfant qui parle l'arabe (dialectal) pourrait rencontrer des obstacles d'apprentissage de L1 car l'arabe standard enseigné à l'école ne correspond pas à l'arabe dialectal qu'il parle quoiqu'il y ait certains mots en partage. L'enfant berbérophone quant à lui risque de se trouver complètement étranger dès sa première scolarisation. Alors dans le paragraphe suivant, nous envisageons l'acceptation de L1, LM ainsi que leur statut en Algérie.

2. Des langues de société à la langue de l'école en Algérie

La prise en charge de la didactique du plurilinguisme suppose une définition précise de des concepts de L2 par opposition à ceux de langues maternelles/ langues premières. Nous allons alors essayer de définir ces concepts clés pour le développement d'une compétence dite plurilingue.

2.1. Quelle langue (s) première (s)Vs maternelles adopter en Algérie ?

2.1.1. La langue maternelle/la langue première en Algérie

Il est dans l'intérêt de porter des éléments d'éclaircissement de ces concepts à l'intérieur de l'atmosphère linguistique en Algérie qui est si complexe que les liens entre l'arabe dialectal, berbère ou le français tendent de s'estamper. Une langue maternelle est généralement liée à l'ordre de l'appropriation ; c'est-à-dire « *la langue maternelle est la langue de la première sociabilisation de l'enfant.* » (Cuq et Gruca, 2005 : 90). La notion de langue maternelle est souvent porteuse de connotations culturelles : elle correspond, couramment, « à la langue de la mère » alors qu'on imagine que la langue maternelle de la mère ne correspond pas naturellement à celle de l'enfant. Il est alors préférable de parler de « langue première » ou « langues premières » [au pluriel] étant donné que dans certaines sociétés comme, l'Algérie, « *un individu, peut être dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues* » (Cuq et Gruca, 2005 : 90). Dans certaines régions en

Algérie⁵⁶, il est question de *langues maternelles*, l'enfant est souvent en contact dès son enfance à l'arabe darija ou le berbère ou dans certaines familles, il peut alterner entre les deux (darija et berbère) dans un milieu naturel voire trois, (darija, berbère, et français). Nous postulons toutefois que le choix du français comme une langue première [par certaines familles] est lié à une représentation sociopolitique, au prestige du français (Bessai, 2014) et souvent tributaire au niveau intellectuel des parents.

Dans un sens plus spécialisé et élitiste, les linguistes évoquent plutôt « *la langue source* » qui désigne « *essentiellement le système idiomatique **initial** du sujet* » (Cuq et Gruca, 2005 : 90). Les didacticiens quant à eux préfèrent « *la langue de départ* » ou « *langue de référence* » (2005 : 90). En effet, selon le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003), une langue de référence « *désigne une langue à laquelle l'apprenant se réfère de manière plus ou moins consciente au fur et à mesure de son parcours d'appropriation linguistique* » (p.194). Nous soutenons personnellement ces dernières désignations didactiques autant qu'elles rejoignent notre hypothèse disant que les langues maternelles (désormais premières) constituent des langues de références culturelles et linguistique de l'apprenant lors de l'apprentissage de la langue étrangère. « *La langue maternelle [ou de référence] joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire [...] ses nouvelles connaissances* » (Cuq et Gruca, 2005 : 91). Ainsi, nous pouvons dire qu'en Algérie, l'arabe darija et/ou le tamazight avec ses variantes (chaoui, kabyle, tergui, ...) étant des « langues maternelles », « des langues premières », « des langues sources », « des langues de référence » et « des langues de départ » constituent « *le système linguistique auquel l'apprenant se réfère prioritairement [...] lors de la construction de ses nouvelles compétences en langue étrangère* » (Cuq et Gruca, 2005 : 92). Cette réalité sociolinguistique de la pluralité des langues premières de l'apprenant est le résultat de la sphère linguistique *composite* et complexe comme le déclare K. T. Ibrahim⁵⁷ (2006) « le plurilinguisme en Algérie s'organise autour de trois sphères langagières » « une sphère arabophone », « une sphère berbérophone », et « la sphère de langues étrangères » (pp. 207-218).

Toutefois, face à ce plurilinguisme *inné* de société, la langue arabe, la première langue enseignée à l'école, une langue nationale et le fondement de l'identité algérienne ne

⁵⁶ En particulier les régions berbérophones à l'instar des Aurès où cohabitent le berbère et le darija souvent dans la même famille

⁵⁷ Op cit. p. 48

peut être la langue maternelle de personne d'autant plus qu'elle suscite chez le petit écolier souvent d'énormes difficultés linguistiques dès la première année de sa scolarisation. Nous estimons qu'un enfant qui parle l'arabe darija dès sa petite enfance, dans son milieu naturel, pourrait rencontrer des obstacles pour accéder à l'arabe langue de scolarité⁵⁸. Il sera dès lors frappé par la xénité de l'arabe langue d'enseignement quoiqu'il y ait certains mots en partage. L'enfant berbérophone quant à lui se trouve complètement étranger face à l'arabe enseigné. Nous pouvons à cet effet dire que l'arabe langue de scolarité tant qu'elle n'est pas maternelle, elle devient une langue étrangère. Naturellement le concept de langue étrangère s'oppose à celui de langue maternelle, tout simplement, une langue qui n'est pas « *maternelle est une langue étrangère* » (Cuq et Gruca, 2005, p. 93). Selon les mêmes auteurs (Cuq et Gruca, 2005), la langue peut revêtir un caractère de xénité (étrangeté) d'un point de vue social ou politique. En d'autres termes, une langue ne devient étrangère que lorsqu'un individu ou les individus la considèrent comme telle et l'opposent à leurs langues maternelles. Il s'agit alors d'une prise de position sociale et politique qu'une langue donnée devient étrangère. C'est le cas en Algérie, l'arabe standard est certes une langue nationale et la première langue enseignée à l'école, mais, elle « *n'est pas une langue de la première sociabilisation* » (Cuq et Gruca, 2005 : 94). L'apprenant dès son premier contact avec les discours scientifique écrit/oral, il dévoile son étrangeté par rapport à ses langues premières de son milieu naturel.

Dans ce sens, la ministre de l'éducation nationale, lors de la journée d'étude sur l'évaluation pédagogique organisée à Blida le 20 octobre 2016, déplore les résultats précaires obtenus suite à une étude menée par des experts et des universitaires pour statuer les difficultés en production écrite rencontrées par les élèves dans le cycle primaire. L'enquête révèle leurs niveaux en langue y compris dans la langue arabe, les résultats varient entre « faibles » et « médiocres ». Ainsi, elle précise que sur plus de 65 000 copies d'examen de la 5e année primaire examinées dans le cadre de cette expertise, il a été relevé 55 000 fautes d'orthographe, notamment en langue arabe⁵⁹. Cette précarité des compétences linguistiques constatée chez l'apprenant est due au cloisonnement des

⁵⁸ Afin d'éviter toutes connotations et les problématiques qui entourent le concept de langue arabe qui vont jusqu'à désigner la langue arabe (une langue scolaire) (Dourari, cité par Taleb Ibrahim, 2016) nous allons opter pour langue de scolarisation ou standard car en Algérie l'arabe est à la fois une discipline mais une médiation, une langue d'enseignement des autres champs de savoir.

⁵⁹ Journal la Liberté : <https://www.liberte-algerie.com/actualite/nouria-benghabrit-les-eleves-ne-maitrisent-pas-lecriture-en-langue-arabe-256973>

curriculums des langues en Algérie. Puisque, les programmes en Algérie, en voulant leur inculquer des compétences linguistiques superposées, cloisonnées avec exclusion des langues premières de références cela pousse Benrabah (2002) à dire que « *les Algériens sont devenus des « analphabètes bilingues », voire des « analphabètes trilingues »* » (p.76). Ce même auteur ajoute qu'« *ils [Algériens] ne peuvent s'exprimer « correctement » ni en arabe (standard), ni en français, ni en tamazight (berbère) »* ».

La langue maternelle, longtemps éclipsée des programmes algériens bien plus des discours politiques, malgré sa légitimité en didactique des langues et des cultures, rejaillit enfin dans le discours de la Responsable de L'éducation Nationale comme une nécessité pour remédier à cet échec ; elle préconise « *le retour à l'enseignement dans les langues maternelles dans le préscolaire pour remédier à la situation* ».⁶⁰ Elle précise toutefois que le retour à l'enseignement dans les langues maternelles dans le préscolaire n'a pas pour objectif de détrôner la langue arabe (arabe standard, langue de l'école), au contraire, il va renforcer l'apprentissage de cette langue en passant de la LM de l'apprenant, source de première scolarisation. On comprend dès lors que le recours à la langue maternelle comme «langue de référence» (arabe darija) dans le préscolaire s'appuie sur l'interdépendance entre la langue connue par l'apprenant et la langue d'apprentissage, le langage parlé des petits algériens (arabe dialectal) constitue un appui à l'arabe enseigné à l'école.

Enfin, dans ce qui suivra, nous nous penchons sur l'arabe langue d'enseignement afin d'enlever l'ambiguïté qui entoure son statut.

2.1.2. L'arabe langue de scolarisation/arabe standard en Algérie

Les langues premières de sociabilisation en Algérie sont souvent limitées à la communication verbale. D'abord, l'arabe darija ne s'écrit pas ; mais, si la langue première de l'apprenant était le tamazight, l'apprentissage de son système d'écriture n'intervient que tardivement dans le cycle moyen, après 5 ans d'enseignement de l'arabe dit standard, il reste limité à l'usage oral quotidien. Cela dit que les langues premières de l'apprenant restent orales alors que « *l'utilisation de l'arabe standard est beaucoup plus importante à l'écrit qu'à l'oral* ». (Référentiel Général des Programmes, p.44). « *Il n'est donc pas rare de rencontrer des individus parlant parfaitement l'arabe dialectal, ou le berbère, ou les*

⁶⁰ Récupéré de <http://www.reporters.dz/index.php/thema/item/49093-usage-des-langues-maternelles-dans-le-prescolaire-benghebrit-repond-a-ses-detracteurs> Écrit par [Abdellah Bourim](#)

deux, mais plus habiles à écrire qu'à parler en arabe standard » (Cuq et Gruca, 2005 : 91). Afin de relier ce constat avec notre problématique de recherche, nous déduisons que les langues premières (darija et tamazight), limitées à la communication orale, ne pourraient pas constituer une référence en matière de production écrite en classe de L2. Il n'en reste que la langue arabe standard étant la première langue enseignée ou L1 dont l'utilisation est liée à l'écrit, pourrait servir en tant que langue de référence aux connaissances scripturales lors de l'apprentissage de l'acte d'écrire en classe de langue étrangère ou de L2.

Nous pouvons dire que les langues premières du petit écolier (tamazight et/ou darija) à priori orales, constituent tout le réservoir linguistique préalable et antérieur de l'apprenant. Mais, à son entrée à l'école. Il se heurte à une langue arabe « une langue autre, différente, nouvelle, voire étrangère ». Nous supposons que même si l'arabe dit standard ne correspond pas aux substrats des langues maternelles existant dans la société de l'apprenant. cette dernière étant la première langue de scolarisation devrait créer une passerelle avec les langues premières (maternelles) de l'apprenant.

Et pour que l'enseignement de l'arabe se fasse le plus facilement possible, les programmes de français préconisent que

l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire pourrait constituer une bonne imprégnation et initiation à cette langue. (Référentiel Général des programmes, 2008 : 44)

A cet effet, les programmes en Algérie déclarent que l'enseignement/apprentissage de la langue arabe comme une langue nationale L1, symbole de la souveraineté nationale « *devrait assurer la transition avec les langues maternelles (arabe dialectal et berbère)* » de l'apprenant dès sa première scolarisation (Référentiel Général des programmes, 2008 : 44). Par contre, « *négliger ces langues et ne pas les prendre en compte équivaut à contribuer à l'échec scolaire des élèves qui les parlent* ». (Cavalli M., 2012 : 19)

Tout en s'inscrivant dans la même perspective, pour sa part, la ministre de l'éducation nationale, Madame la ministre Nouria Benghabrit⁶¹ (octobre 2016)⁶², suite aux difficultés à l'oral et à l'écrit rencontrées par l'apprenant algérien dans l'enseignement de la langue arabe au primaire. Ce déficit est également constaté chez les apprenants issus des zones arabophones précise t-elle (non berbèrephone comme kabyle chaoui, chenoui, mouzabi, touaregh), elle suggère alors d'intégrer la langue maternelle de l'apprenant algérien appelée communément (darija) dans la première année de l'initiation de l'apprenant à l'école : le préscolaire. L'intégration des langues régionales, dialectes (Cavalli : 19) dans le préscolaire pourrait faciliter la transition entre l'arabe dialectal et l'arabe classique enseignée à l'école en Algérie, et permettre à l'apprenant de comparer entre sa langue parlée et la langue à apprendre. Cette attitude plurilingue reconnaît que la langue maternelle pourrait d'ores et déjà constituer un appui (*décollage*) pour les écoliers pour affronter l'arabe langue d'enseignement (qui serait jusque là une langue étrangère pour l'apprenant algérien).

Toutefois nous voulons enlever l'ambiguïté qui cerne la langue arabe enseignée à l'école est-elle un arabe de scolarité, standard ou moderne ? Pour y répondre nous consultons le dictionnaire didactique du français langue étrangère, et nous faisons appel à un nombre de chercheurs algériens qui excellent dans le domaine.

L'arabe enseigné à l'école algérienne est vu par un bon nombre de chercheurs algériens à l'instar de (K. Taleb Ibrahim, 2016) comme une langue standard qui désigne selon (Cuq, 2003) une variété sociale et géographique normée qui est toutefois censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias. La langue arabe enseignée à l'école est alors *normée* et également *normative*. Devrait s'opposer aux formes de l'arabe régionales. Standard s'applique également au français pour le distinguer des langues régionales. (p.152). Alors qu'une langue de scolarisation est comme son nom l'indique est une langue enseignée et utilisée à l'école, elle est une langue de médiation par rapport aux autres disciplines (Cuq, 2003 : 149-150) C'est le cas de la langue arabe en Algérie car elle constitue une discipline à part entière et également une langue d'enseignement et de médiation des autres disciplines. Après avoir présenté la distinction entre la LM, L1 en Algérie, nous avons explicité l'utilisation du concept de l'arabe langue standard. Nous

⁶¹ Dont la proposition a été sujette de virulents débats de partis politiques conservateurs l'accusant de profaner la langue du « coran » à travers la transition d'une langue vulgaire

⁶² Op cité

présentons dans la seconde partie de ce chapitre les principes clés d'une didactique intégrées à savoir, la synergie L1 L2, l'interdisciplinarité et enfin le statut de l'erreur en DIL et dans les programmes en Algérie.

2.2. Autour de la synergie en didactique des langues et des cultures

Nous préférons résumer les principes de la didactique intégrée des langues dans les graphiques suivants :

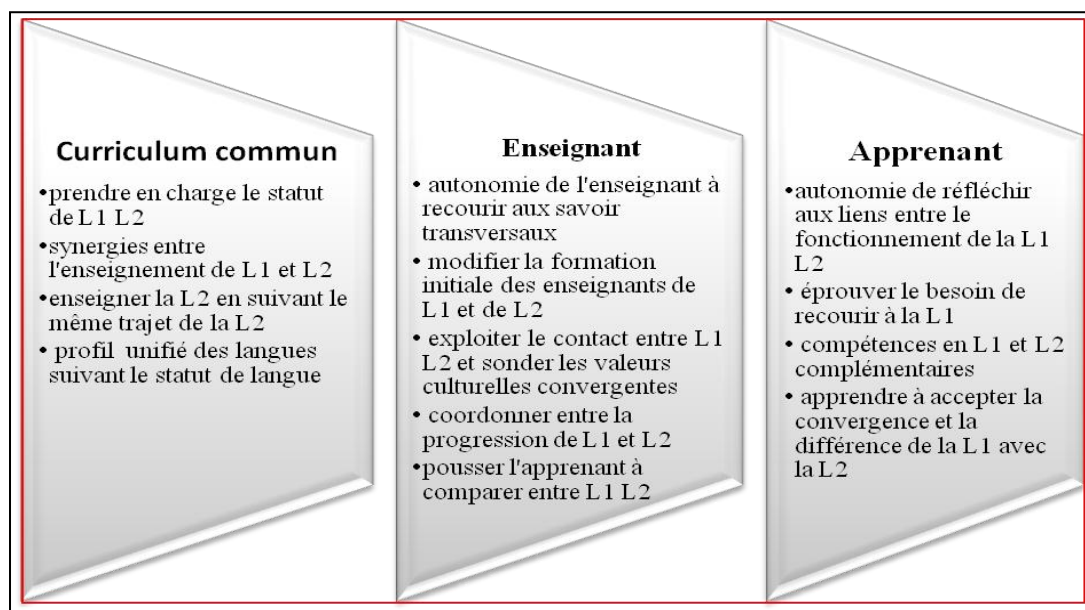


Figure 3 : fondements de la didactique intégrée des langues

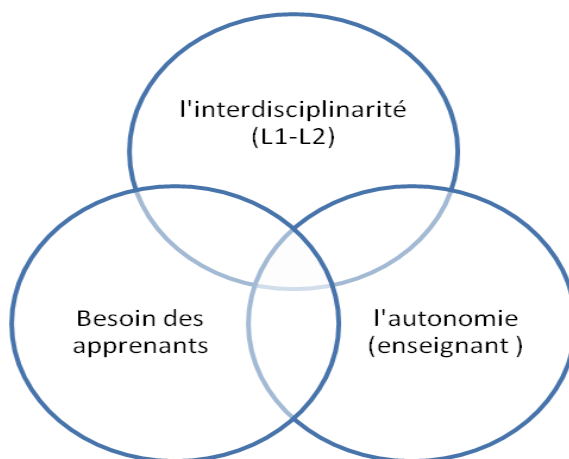


Figure 4 : les principes clés de la DIL

A travers ces graphiques, nous résumons les fondements primordiaux de la didactique intégrée inspirés de nos lectures, elle s'appuie alors de l'interdisciplinarité et le décloisonnement des apprentissages puis de l'autonomie des enseignants à choisir les supports et les outils d'apprentissage selon les besoins des apprenants. Nous constatons

toutefois que ces principes ne sont guère nouveaux dans les programmes en Algérie et sont déjà adoptés par l'APC. Nous voulons les comparer pour juger de la possibilité concordance entre la didactique intégrée des langues avec l'approche par compétences pour parvenir à mettre en œuvre une approche par compétences intégrée propres à l'enseignement des langues en Algérie. Il s'agit alors dans ce travail de réfléchir à améliorer l'enseignement des L1/L2 à travers un décloisonnement des enseignements.

A l'instar des approches plurielles, la didactique intégrée est constituée autour du principe de l'interdisciplinarité qui est un concept nécessaire en didactique des langues tant qu'elle permet à l'apprenant de développer une autonomie à relier entre les compétences à acquérir en L2 avec des connaissances antérieures en L1. Elle vise le transfert de compétences entre la L1 et la L2 pour développer une compétence plurilingue. Nous voulons dans ce qui suivra comparer entre la didactique intégrée et l'approche par compétences (l'approche en cours dans les programmes en Algérie) quant à la prise en charge du concept de l'interdisciplinarité.

3. Le concept d'interdisciplinarité : de l'APC à la DIL

3.1. Interdisciplinarité en didactique des langues

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère désigne par l'interdisciplinarité « *les échanges et les interactions entre les disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle* » Cuq (2003 : 138) c'est-à-dire, à travers l'interdisciplinarité on vise donc « *de collaboration et d'interactions entre spécialités de champs différents* »⁶³ (2003 : 138). Nous déduisons à travers ces deux définitions que l'interdisciplinarité entre les matières résulte d'une collaboration des enseignants de plusieurs disciplines afin de permettre à l'apprenant de réfléchir sur l'interaction entre les compétences et faciliter le transfert de ses connaissances. En mettant en relation l'interdisciplinarité dans le contexte de la DIL et l'APC, nous pouvons dire que dans les deux approches, on vise une interaction entre les disciplines. Toutefois, ce concept ne doit pas se limiter au transfert voire emprunt de concepts, de compétences « *à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse* » (Cuq, 2003 : 138) qui est du ressort du concept de la **transdisciplinarité**. C'est un concept à ne pas confondre également avec

⁶³ Idem p.138

la **pluridisciplinarité** ou la **multidisciplinarité** qui désigne « *la coexistence de plusieurs disciplines conservant chacune leur théorie et leur méthodologie monodisciplinaire* » on comprend alors que le concept d'interdisciplinarité en didactique est un « *un facteur de cohésion entre des savoirs différents* » (Gusdorf, 1984 : 40). Tout en situant le concept dans le cadre de l'école, nous pouvons dire que l'interdisciplinarité en classe veut favoriser la mobilisation et l'exploitation de plusieurs disciplines scolaires qui sont au départ cloisonnées et autonomes en vue de contribuer à développer une compétence décloisonnée dans une discipline donnée. En d'autres termes sans avoir des relations théoriques les unes avec les autres, l'interdisciplinarité en classe pousse l'apprenant à explorer « *des zones d'articulation possibles qui engendrent des espaces théoriques « intermédiaires* ». (Y. Reuter, 2011, p. 79) Compte tenu, le concept de l'interdisciplinarité à l'école, s'inscrit dans la contingence des disciplines consignées durant le cursus scolaire de l'apprenant et permet à l'apprenant de réfléchir. Toutefois, Lenoir Y. (1994) montre qu'en didactique des langues, la prise en charge de l'interdisciplinarité se fait selon trois niveaux différents :

Interdisciplinarité curriculaire

Interdisciplinarité didactique

Interdisciplinarité pédagogique

Nous présentons les trois niveaux dans le paragraphe suivant :

3.1.1. L'interdisciplinarité curriculaire

Elle concerne les concepteurs de programmes de toutes les matières et vise d'établir des coordinations entre elles afin de révéler les **complémentarités** entre les différentes matières en respectant la singularité des unes part rapport aux autres.

3.1.2. L'interdisciplinarité didactique

Désigne l'organisation et la planification didactique des contenus disciplinaires à travers la conception des modèles interdisciplinaires choisis qui s'appuient sur l'interconnexion entre les disciplines enseignées

3.1.3. L'interdisciplinarité pédagogique

C'est ce dernier type d'interdisciplinarité qui nous intéresse le plus et sur lequel sera focalisée notre attention lors de la phase pratique pour pousser l'apprenant et l'enseignant à collaborer pour intégrer et créer une interaction entre la L1 et la L2. Elle

renvoie à l'action menée en classe pour l'enseignement apprentissage d'une discipline le niveau pédagogique représente la mise en pratique du niveau didactique.

Succinctement, l'interdisciplinarité en tant que concept didactique avec ses trois niveaux curriculaire, didactique et pédagogique favorise une intégration de compétences et de savoirs disciplinaires en mettant en relation lors d'une situation d'apprentissage, différentes disciplines scolaires dans un cursus scolaire. Nous voyons qu'il s'agit d'une problématique captivante mais qui nous contraint de nous poser la question comment concevoir un curriculum interdisciplinaire ? Ainsi, en vue de créer des passerelles entre plusieurs disciplines habituellement cloisonnées pour développer chez l'apprenant une compétence *intégratrice*, l'interdisciplinarité se voit vouées à un ensemble d'entraves d'ordre institutionnel, méthodologique et pédagogique ... puisqu'une interdisciplinarité entre les curriculums devrait inéluctablement se pencher sur la formation initiale et continue des enseignants pour les préparer à combiner un travail de collaboration entre les enseignants de toutes les disciplines pour la conception d'un projet pédagogique interdisciplinaire en respectant les finalités de chacune des disciplines.

Enfin, dans le champ de la didactique intégrée qui nous intéresse essentiellement, l'interdisciplinarité permet une intégration de compétences et de savoirs linguistiques, dans une démarche d'interdisciplinarité plurilingue ou *interlangale* dont nous découvrons ci-après les spécificités et les enjeux.

3.2. Interdisciplinarité L1-L2 en didactique intégrée

En didactique intégrée, le concept de l'interdisciplinarité désigne surtout une contact inter-linguistique entre les enseignements de la L1 et ceux de la L2 pour établir des similitudes entre le fonctionnement des deux langues ainsi que les activités langagières visées dans les programmes d'enseignement pour aviser les apprenants aux convergences entre les contenus des deux disciplines. Ce contact est un travail de collaboration entre tous les partenaires de l'acte pédagogique et qui devrait se faire selon trois niveaux : curriculaire, didactique et pédagogique Lenoir Y. (1994) pour mettre en œuvre un curriculum décloisonné réunissant les contenus similaires et complémentaires en L1 et L2 en respectant les statuts linguistiques confondus de chaque langue (Miled, 2009). C'est-à-dire, elle devrait être esquissée en amont par les spécialistes en didactique du plurilinguisme, et des concepteurs de programmes et en aval par les enseignants des L1, L2

voire L3. Ainsi, Roulet E. (1980) précise que l'institution et les enseignants de L1 et L2 devraient corréliser entre les curriculums des L1 L2 en classe pour les raisons suivantes :

- La L1 joue un rôle important pour l'acquisition de la L2
- L'acquisition des connaissances solides en L1 dès le primaire facilite l'accès à la L2
- L'appropriation de la L2 en partant des ressemblances avec L1 pourrait rationaliser le recours à la LM. (p.8)

En didactique intégrée des langues⁶⁴, langue maternelle ou L1 joue un rôle primordial dans la conception d'un curriculum décloisonné pour la mise en place d'une éducation plurilingue à l'intérieur des systèmes éducatifs ; Joseph Poth affirme que :

C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression. (Poth, J. 1988 : 11)

On admet alors que dans le cadre de la pédagogie plurilingue et en particulier la didactique intégrée qui nous intéresse, la langue de scolarisation L2 et la langue L1 de l'apprenant loin de se rivaliser, coopèrent pour construire une compétence additive qui s'appuie sur le transfert de connaissances et de savoirs transversaux dans l'une et l'autre. Par contre, Byram et Beacco⁶⁵ (2003) affirment que « *ce cloisonnement scolaire conduit à une perception erronée des langues, puisque l'acquisition de chacune d'elle est présentée comme concurrente des autres.* » (p. 89).

L'interdisciplinarité et particulièrement en didactique intégrée qui nous intéresse se situe au niveau de quatre principes :

« la **non-séparation** des apprentissages scolaires et plus généralement sociaux ; **l'articulation** des apprentissages linguistiques entre eux ; **l'intégration** des activités réflexive et stratégique dans les processus d'apprentissage ; et le **décloisonnement** et la **transversalité** entre les types de connaissance ». Moore et Castelloti (2008 : 173)

⁶⁴ Ainsi que les approches plurielles

⁶⁵ Op cité p.35

Selon Péladeau, Forget et F. Gagné (2010) dans le domaine de l'apprentissage « les trois principaux paramètres par lesquels on évolue la qualité d'un apprentissage (qu'il soit scolaire ou non) sont : l'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages. » (p.191). Toutefois, le **transfert** ne désigne pas simplement la réutilisation automatique des apprentissages en classe (Meirieu, P. 1996 : 4) il s'agit d'un mécanisme complexe d'apprentissage qui pourrait désigner sur le plan général, selon le dictionnaire didactique du FLE FLS « *l'ensemble de processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant.* » (Cuq, 2003 : 240).

Dans le système éducatif algérien les contacts entre L1, L2, L3 enseignées à l'école ne sont pas pris en charge dans les curriculums, en ignorant le capital linguistique de l'apprenant, l'école veut imposer un enseignement standard de l'arabe, du français et du berbère différent de ses langues maternelles Mati N. (2016 : 92). Ainsi, la L1 (darija, tamazigh) semble être écartée du curriculum de L2 et même de celui de l'arabe standard c'est pourquoi l'élève dès sa première entrée à l'école éprouve souvent une difficulté à confronter l'arabe standard dite à tort (L1) qui ne correspond pas à la langue qu'il parlait dans son entourage linguistique ; on peut en déduire que l'école algérienne se trouve face à « *une situation paradoxale de plurilinguisme non assumé* » (K. T. Ibrahim, 2016 : 21).

En revanche, en didactique intégrée, il est nécessaire de rappeler qu'il n'en est pas question d'un rapprochement exclusif aux contenus disciplinaires et aux thèmes à exploiter conjointement en classe de L1 et celle de L2, même si nous avons remarqué au début de sa constitution, Roulet (1980 :17/37/85/87), porte un intérêt particulier au fonctionnement des deux voire trois langues quant à la grammaire, les mécanismes d'énonciation, pour retrouver des universaux formels⁶⁶ (1980 : 26) c'est ce que Marisa cavalli (2005 : 7) nomme « *la structure de surface* ». Mais, il rappelle que le problème d'intégration ou d'interdisciplinarité des pédagogies de langues maternelles et secondes ne s'y limite et « *se situe à un niveau plus profond* » (1980 :17).

Castelloti et Moore (2008) précisent que le concept d'interdisciplinarité en didactique intégrée avec la multiplication des recherches sur plurilinguisme vise en particulier à mettre en relief

⁶⁶ On peut dire qu'au départ il appelle à considérer la langue 2 comme un système linguistique à coordonner avec la L2 afin de retrouver des principes d'organisation communs (1980 : 25)

des méthodes de travail et de stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois **linguistique, culturel, métalinguistique** et **cognitif**, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des **représentations**. (p. 173)

Cela dit que sur le plan didactique, on devrait considérer que « toute acquisition linguistique successive en L2 est sensée avoir un effet de restructuration [...] plus approfondie, des connaissances préalablement acquises en L1. » (Cavalli M., 2005 : 5). En effet, adapter ce principe d'interdisciplinarité et de transversalité linguistique en Algérie suppose une conscientisation des enseignants de l'arabe, de français et de l'anglais pour un un travail de coordination entre les trois enseignements « par le développement chez les élèves d'une **méthode heuristique**⁶⁷ et de **stratégies contrastives** qui leur permettent de faire la différence entre ce qui transférable d'une langue à l'autre et ce qui reste spécifique à chacune d'entre elles. » (Cavalli M., 2005) en d'autres termes, à travers cette collaboration entre les enseignants et les apprenants, on vise à rationaliser les transferts il s'agit alors de « stimuler de façon systématique, les transferts de ces connaissances, compétences et stratégies » (2005 : 5). Certes, les transferts existent déjà dans les stratégies d'apprentissages de nos apprenants tel que l'avons constaté durant notre expérience dans le secteur de l'éducation. Mais, lorsqu'ils sont guidés, orientés, assistés au début grâce à l'étayage des trois enseignants (L1-L2-L3), ils peuvent devenir plus autonomes et se transforment ainsi en « une véritable compétence stratégique transversale de transfert » (2005 : 7). Enfin, l'interdisciplinarité en DIL⁶⁸ peut nous renvoyer à la fois à des concepts similaires comme : décroisement (Roulet, 1980) interdépendance de L1, L2, L3 (Cavalli, 2005) ou de complémentarité entre les langues (Auger, 2005) qui visent à « anticiper dans le temps, à conscientiser, à rendre systématiques et à automatiser, par l'intervention didactique et la mise en place d'activités d'apprentissage, de processus mentaux » M. Cavalli (2005 : 6). Nous tenons à réitérer qu'en classe de langues, le décroisement entre L1, L2 et L3 à travers la collaboration des enseignants et des apprenants, pourrait réaliser une double économie (Cavalli, 2005 : 6) :

Une économie cognitive : sur le plan des apprentissages (apprenants)

⁶⁷ En didactique, la méthode heuristique est centrée sur l'apprenant pour lui permettre de découvrir le fonctionnement d'un fait de langue par un échange de questions et de réponses menant vers la solution.(Cuq, 2003)

⁶⁸ Didactique intégrée des langues

Une économie didactique : sur le plan des enseignements.

Ainsi, faire appel à la didactique intégrée pour l'enseignement des langues en Algérie permet aux enseignants de rapprocher entre l'arabe (L1) et le français (L2) voire l'anglais (L3) à travers un travail de collaboration entre les enseignants des langues pour réfléchir sur les stratégies, les méthodes et les procédés communes en prenant en compte les connaissances préalables acquises dans l'un ou l'autre curriculum des langues à mettre en œuvre lors de l'enseignement des langues. Ils doivent fonder l'enseignement sur des objectifs communs en respectant les finalités de l'enseignement de chaque discipline. Or, au-delà des méthodologies d'enseignement, nous croyons qu'au niveau le plus pratique, l'apprenant se légitime une stratégie d'apprentissage basée sur le transfert L1 L2, puisqu'il « établit inévitablement une corrélation et une certaine forme de coordination » pour « construire son propre univers langagier à partir de l'ensemble de cette expérience » (Roulet ; 1980 : 9). A ce titre, nous voyons qu'il est difficile voire inutile « d'imposer à l'apprenant des stratégies d'apprentissage contraires à celles qu'il met en œuvre spontanément »⁶⁹.

Nous constatons à travers ce chapitre que l'interdisciplinarité est un concept important en didactique et en didactique intégrée en effet, nous voulons savoir l'importance qui lui y était accordée dans les programmes de langues en Algérie inspirés de l'approche par compétences afin de rapprocher entre l'approche par compétences et la didactique intégrée.

3.3. Possibilités de contact entre l'arabe et le français

Réfléchir sur l'adoption de la didactique intégrée des langues pour l'enseignement de la compétence scripturale en classe de français en Algérie, suppose d'établir des passerelles entre la production écrite en arabe (L1) avec la production écrite en français (L2) à travers « l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication » N. Auger (2005 :17) dans le but de renforcer l'interrelation des langues et des apprentissages par le biais du transfert des connaissances et des compétences et pour éviter l'interférence (Castellotti et Dabène, 2010 : 29). La question à laquelle nous tentons d'y répondre est la suivante : existe-il des points communs entre le système de communication de l'arabe et celui du français ?

⁶⁹ Idem. Roulet, 1980 : 9

Nous tenons tout d'abord à préciser que le contact entre les deux langues, l'arabe et le français existe depuis longtemps et appartient à une longue histoire jonchée d'une part, par des relations souvent conflictuelles par des conquêtes coloniales infligées par le colonialisme français aux populations arabes qui ont entraîné des contacts séculaires malgré le départ du colonialisme la langue française est restée pour longtemps présente dans l'administration voire dans la communication des populations arabes surtout dans le maghreb. D'autre part, dans la rive nord de la méditerranée, « *l'enseignement de l'arabe en France remonte à la première moitié du 16^e siècle* » Bruno Levallois⁷⁰ (2010 : 8). Cet engouement pour l'arabe remonte à l'époque du moyen-âge pendant laquelle la l'arabe était la langue qui permet l'accès au développement scientifique et intellectuel, dans une ère où « *le monde arabo-islamique a porté à l'Europe [...] les développements des sciences et techniques, [...] aussi les grandes élaborations intellectuelles dans les domaines de la théologie, de la philosophie, du droit* » Levallois Bruno (2010 : 30). Cela dit que historiquement parlant, le contact sociogéographique existe depuis longtemps entre les deux langues (Coste, 2010 : 24). Pour revenir au contexte algérien, il est intéressant de savoir que pour adopter une didactique intégrée⁷¹ de l'arabe et du français en classe pour l'acquisition de la compétence scripturale, « *il ne s'agit pas de faire de l'alternance codique entre le français et l'arabe, mais de pratiquer une alternance raisonnée des codes internes de chaque langue* » B. Levallois⁷² (2010 : 72) c'est-à-dire, la didactique intégrée ne consiste pas à mêler les séquences mais à rapprocher surtout des démarches et à poser les mêmes questions fondamentales pour les langues en présence.

La question des relations inter-linguistiques entre l'arabe et le français a été longuement débattue lors d'un séminaire organisé par le CIEP⁷³, OIF et le ministère français des affaires étrangères et européennes intitulé « *L'enseignement Du Français Dans Les Pays De Langue Arabe* » tenu à Bahreïn, du 7 au 8 décembre 2010 où des chercheurs éminents parmi lesquels on cite K. T. Ibrahim, D. Coste, M. Miled, L. Gajo, et B. Levallois⁷⁴ confèrent de la problématique du contact entre l'arabe et le français. Pour D.

⁷⁰ Président de l'Institut du monde arabe à Paris

⁷¹ Khaoula Taleb Ibrahim (2010) et Mohamed Miled (2010) optent pour une didactique convergente de l'arabe et du français

⁷² Levallois Bruno, (2010), *L'enseignement de l'arabe en France dans le réseau d'enseignement de français à l'étranger*, acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn.

⁷³ Le Centre international d'études pédagogiques fondé en 1945 en France

⁷⁴ Président du conseil d'administration de l'Institut du monde arabe de France

Coste, l'arabe et le français sont deux grandes langues « *fortement grammatisées disposants d'outils métalinguistiques nombreux et anciens relevant d'une culture de la réflexion grammaticale* » (2010 : 29). A travers la recherche des liens entre l'arabe et le français on vise à « *faire passer l'apprenant d'un bilinguisme conflictuel à un bilinguisme fonctionnel et complémentaire* » tel que le confirme Miled (2010 : 48) et non à défendre un emploi non justifié de l'alternance codique. Coste (2010) opine que les liens entre les langues peuvent dépasser le cadre morphosyntaxique pour considérer une convergence culturelle, sociale. A la lumière de ce qui est dit, il est donc nécessaire que le système éducatif algérien prenne en charge la pluralité linguistique de l'apprenant en permettant à « *l'école de devenir le miroir et le reflet de ce plurilinguisme mais aussi et surtout, en second lieu, d'en optimiser les aspects positifs d'ouverture sur la diversité culturelle du pays* » Taleb Ibrahim K. (2010 : 37).

Ainsi, l'enseignant peut exploiter en classe des activités traitant une convergence des notions grammaticales entre l'arabe (L1) et le français (L2), des types de textes et des thèmes culturels communs.

Ainsi dans le cadre des contacts entre les langues L1 et L2, le CECR préconise l'élaboration des curriculums qui harmonisent les apprentissages langagiers de plusieurs langues :

afin d'assurer une véritable cohérence au curriculum, il conviendrait de définir en un document unique et pour un contexte spécifique, un profil intégré de compétences qui concerne toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune pour la communication sociale, pour le développement cognitif, pour l'éducation interculturelle, pour les capacités réflexives, de nature métalinguistique, pour l'apprentissage de l'autonomie, pour le développement de la citoyenneté critique. CECR (2010 : 33)

Il faut dans ce sens réfléchir à un profil de sortie d'un apprenant plurilingue et non un profil monolingue, globalisant à la fois profil culturel, langagier, ... C'est-à-dire, il est opportun de définir un profil pour toutes les langues en présence traçant « la trajectoire » des compétences langagières à installer chez l'apprenant durant son cursus, il s'avère bien évident que le profil de la L1 et celui de la L2 diffèrent car dépendent de statut de chacune. Mais, il permet par conséquent de déceler les différences et les divergences entre les compétences et offre une possibilité de progression des apprentissages de langue 1 avec la L2 pour favoriser une transposition des acquis langagiers (Miled, 2014 : 85) et de partir du connu en L1 pour se construire des compétences en L2 en obéissant au principe

de (socio) constructivisme qui met l'accent sur l'apprenant pour construire ses propres apprentissages.

Ainsi dans le cadre de l'enseignement de la production écrite, l'enseignant peut rapprocher entre les deux langues en s'appuyant des « *savoir acquis en L1 relatifs au type d'écrit (conte, publicité, fait-divers, nouvelle, proverbe, chanson, etc.) et aux schémas textuels (narratif, descriptif, etc.) pour faciliter le comportement lecture-écriture* » (Maurer, Haïdara et al. 2014 : 103-104). En effet, le contact bi/plurilingue comme celui entre l'arabe et le français ne serait pas accompli sans le recours à l'aspect culturel de la langue puisque l'apprenant devra prendre conscience du schéma culturel de sa L1 en les transposant sur la L2 afin d'intégrer et d'apprendre de la culture de l'Autre. Ainsi, pour représenter ces stratégies d'apprentissage liées au transferts de connaissances L1-L2 mises en œuvre spontanément par l'apprenant dans l'exercice de grammaire de FLE, Cuq (1996 : 54) rend compte des erreurs les plus fréquentes commises par les élèves marocains. A travers une enquête menée à Meknès auprès des élèves du lycée de (4A.S. et sur « l'expression de l'hypothèse en classe de français ». Avant d'analyser les erreurs dues au transfert, Cuq effectue une analyse de micro-système hypothétique du français, de l'arabe dialectal/standard et du bèrebère afin de justifier les erreurs. L'arabe⁷⁵, n'a pas de « *conditionnel* » c'est-à-dire « *il n'y a pas dans cette langue de jeu possible du type « imparfait/conditionnel » ou « présent/futur* ». ». L'analyse des copies a révélé un certain nombre d'erreurs comme :

Le non respect des contraintes syntaxiques après « si » lié à l'usage du conditionnel « *que l'arabe n'a pas d'équivalent en rais-*» (idem ; p. 54) par exemple « si + conditionnel » qui sont selon Cuq fréquentes chez les élèves de 4AS mais disparaissent plus tard, chez les élèves de 7AS. Toutefois, Cuq (1996) montre que :

une fois que l'élève a compris qu'il s'agit d'un « temps » dont il ne possède pas d'équivalent dans sa langue maternelle et qui a un fonctionnement particulier dans la langue cible, l'apprentissage se fait sans problème majeur parce qu'il n'est pas perturbé par un usage auquel il est habitué (p.54)

Cette auto-correction progressive dans les copies des élèves aura lieu lorsque l'apprenant prend conscience des différences entre le fonctionnement de la L1 et L2. Enfin, on peut dire qu'à travers l'analyse des erreurs de productions dues aux différences entre les

⁷⁵ En arabe standard, c'est le choix des trois conjonctions hypothétiques [law] [ʔin] [ʔida] qui détermine le sens « présent-futur » ou « passé »

fonctionnement des deux langues, le comportement langagier de l'apprenant en langue cible se situe dans « *une phase intermédiaire d'apprentissage* » en d'autres termes : « *chaque erreur témoigne qu'une partie au moins de l'apprentissage a été effectuée par l'élève, c'est-à-dire que celui-ci se trouve dans une phase intermédiaire d'apprentissage* » (Cuq, 1996 : 56). Nous déduisons alors par la phase intermédiaire d'apprentissage « *qu'une partie d'apprentissage est faite mais une partie du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir* » (idem). À l'issue de cette analyse nous pouvons déduire que les erreurs dues au transfert L1-L2 peuvent indiquer à l'enseignant les compétences acquises par ses apprenants et celles non encore acquises et qui nécessitent une régulation. Cela nous renvoie spontanément à la pédagogie de la faute (pédagogie de l'erreur) préconisée entre autre par les programmes en Algérie

Somme toute, nous pouvons dire, à la lumière de ce qui est venu d'être démontré que la didactique intégrée est avant tout une approche *synergétique* en effet la notion de synergie est bien sûr celle qui joue un rôle central dans la didactique du plurilinguisme étant donné qu'elle favorise le contact entre la L1 et la L2 mais, qui ne devrait pas se cantonner uniquement sur le rapprochement du système morpho-syntaxiquement existant entre les langues proches ou voisines à l'instar de « *L'intercompréhension entre les langues voisines* » (parentes) Gajo (2008 :132). Or, les liens entre l'arabe L1 et le français L2 devraient s'étendre comme l'attestent Miled (2009, 2010) Coste (2010) sur des notions synergétiques entre les langues portant sur le fonctionnement grammatical des deux langues, les types de textes, les aspects culturels communs dans les deux langues, et également sur l'acte d'écrire et les techniques d'expression écrite puisqu'« *un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera sans doute à l'avenir de cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète.* » Candelier (2003 : 337)⁷⁶. Nous présentons dans ce qui suivra la présence du concept de l'interdisciplinarité dans l'approche par compétences adoptée par les programmes du FLE en Algérie.

3.4. L'interdisciplinarité dans les programmes de FLE au secondaire

Après avoir défini le concept d'interdisciplinarité en didactique puis en didactique intégrée, nous essayons de présenter à travers cette section, l'incitation à

⁷⁶ Cité par Troncy Christel (dir.), Jean F. De Pietro et al. (2014). *Didactiques du plurilinguisme*, Presses universitaires de Rennes, p. 391

l'interdisciplinarité dans l'approche par les compétences à travers les programmes de français du secondaire en Algérie. Ces derniers sont le fruit de la réforme engagée depuis 2003 par le système éducatif algérien ; étant inspirés de l'APC, ils prônent le principe de l'interdisciplinarité entre les différentes disciplines. Toutefois, nous voulons révéler que les indications explicites concernant la prise en charge d'autres disciplines ou d'autres enseignements délibérément indiqués avec lesquels les enseignants et les apprenants peuvent travailler pour développer une compétence transversale ou interdisciplinaire.

Pour y parvenir, nous effectuons une lecture analytique portant sur l'ensemble des textes officiels du cycle secondaire qui composent le cadre institutionnel de référence pour les enseignants de français à savoir des programmes et des documents d'accompagnement mis en vigueur à partir de 2005. Mais surtout, nous essayons de faire appel aux documents officiels qui émanent de la relecture et l'amélioration des ceux-ci pour voir si l'interdisciplinarité est l'une des finalités dans les programmes de français.

L'enseignement du français dans le secondaire en Algérie, découle de des finalités du système éducatif algérien. En d'autres termes, sur le plan général, à l'instar de toutes les disciplines, l'enseignement du français devrait assurer « *une formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique. [et] leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.* » (document d'accompagnement des programmes, 2005 p.25). Toutefois, quant à la finalité spécifique, l'enseignement du français dans le secondaire doit assurer :

l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque langue porte en elle
- l'ouverture sur le monde pour prendre le recul par rapport à son propre environnement pour réduire les décloisonnements et installer les attitudes de tolérances et de paix. (DAP⁷⁷. 2005, p. 25).

Les programmes de français, liés aux finalités d'ensemble du système éducatif, visent à promouvoir le décloisonnement. Ainsi, il est dit clairement dans les programmes de la 1ère AS : « *L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à*

⁷⁷ Document d'accompagnement des programmes de 1AS

leur insertion sociale et professionnelle et (...) à leur ouverture sur le monde pour réduire les décloisonnements » (programme de français du secondaire, 2005, p. 5).

L'enseignement des langues, imprégné des principes fondateurs de la Constitution et suivant la Loi d'orientation du 23 janvier 2008 qui remplace l'ordonnance du 16 avril 1976, se fonde préalablement sur le respect des langues-cultures nationales de l'apprenant algérien. Selon le Référentiel Général des programmes, les programmes scolaires tiennent essentiellement compte des assises de l'**Arabité** et de l'**Amazighité** de la société algérienne pour doter l'apprenant-citoyen d'une formation issue de la personnalité de la Nation à laquelle il appartient. Dans ce sens, le référentiel Général des programmes postule qu' : « *il est nécessaire d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense.* » (Référentiel Général des programmes, 2008, pp. 2-3). En parallèle à cette mise en valeur du patrimoine linguistique et culturel national de l'apprenant algérien, L'école offre un enseignement précoce ouvert sur « *des langues étrangères (français au primaire, anglais au collège et une troisième langue au secondaire dans les filières lettres et langues)* » (2008 : 8). A travers la prise en charge des langues étrangères (français, anglais, espagnol, Italien) qui bénéficient d'une large diffusion mondiale pour amener l'apprenant à s'ouvrir sur l'Autre et le préparer de devenir « un citoyen du monde » tout en respectant son identité et sa singularité pour « *Etre soi, être de son peuple, être de son temps* »⁷⁸ (2016 :4). Les programmes visent alors à créer « *l'équilibre entre nos valeurs spécifiques et les valeurs qualifiées d'universelles* » (idem, p. 4)

En effet, entre ces langues offertes à l'apprenant algérien durant son cursus scolaire, l'arabe étant la première langue nationale enseignée (L1) à l'école constitue la « première clé » des connaissances disciplinaires de l'apprenant à transposer sur son apprentissage avenir. Par conséquent, « *Elle [la langue arabe] est non seulement matière d'enseignement qui véhicule des apprentissages mais aussi moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement, à ce titre, sa maîtrise constitue la compétence **transversale** de base.* »(Référentiel Général des programmes, 2008, p. 22).

A la différence des anciens programmes de langues en Algérie, les nouveaux programmes de français, fruits de la réforme, incitent clairement au développement des

⁷⁸ Référentiel général des programmes du cycle moyen (2016), p. 4

compétences transversales, à l'interdisciplinarité. Nous pouvons lire surtout dans les programmes de 1AS : « *L'acquisition de ces compétences [compétences disciplinaires et savoir-faire transversaux] se fera plus aisément si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité* ». (2006) Il faut également signaler que les incitations à l'interdisciplinarité dans les programmes de français ne sont pas exemptes au cycle secondaire mais elles se manifestent délibérément dans les autres cycles scolaires. Nous lisons déjà dans le document d'accompagnement du cycle moyen élaboré par (GSD de français)⁷⁹(2016)

Le programme du cycle moyen s'articule autour de compétences **disciplinaires** mais aussi autour de compétences **transversales** [...]. Ces compétences qui relèvent du savoir agir (autrement plus complexe que le savoir faire) sont caractérisées par le fait que leur acquisition dans un contexte disciplinaire donné est favorisée par le **réinvestissement** et le **transfert** d'une discipline à une autre. (p.5)

Ce même document définit les compétences transversales comme étant « *des compétences que l'on utilise efficacement dans plusieurs disciplines. Ce sont des compétences, au même titre que les compétences disciplinaires, que l'élève développe à l'école, mais qu'il acquiert pour la vie.* » (2016, p. 5). Nous constatons que les textes officiels utilisent les concepts qui régissent une compétence transversale à bon escient, nous lisons que le développement de la compétence transversale ne constitue pas d' : « *d'additionner les unes [compétences] aux autres mais plutôt de créer **une dynamique** pour qu'elles se développent **en synergie**, en même temps, dans un souci de **complémentarité**.* » (Document d'accompagnement des programmes de français du cycle moyen, 2016, p. 6)

Or, nous remarquons en lisant les programmes de L1, de L2, de L3 une certaine discordance quant à la conception et l'organisation des projets pédagogiques au secondaire. Ainsi, les programmes du secondaire de français sont surtout orientés autour des objets d'étude, des typologies de texte, alors que ceux de l'anglais instaurent la notion de thème (une entrée par thème). En classe d'arabe, la répartition annuelle mise beaucoup sur l'intention discursive, c'est-à-dire c'est elle qui décide du choix du type, où l'apprenant pour écrire va se servir du thème et de l'intention communicative donnée mobilisés au service du type. Or, nous ne pouvons pas imaginer comment, l'apprenant qui passe de la

⁷⁹ Groupe spécialisé de didactique de français

classe de l'arabe à l'anglais puis de français peut en souffrir tout seul sans que les enseignants aient connaissances de ce qui se faisait dans les autres curriculums de langues. L'apprenant passe d'une matière à une autre sans découvrir une réelle synergie entre les compétences de langues. Pourtant les finalités de l'enseignement de l'arabe, du français et de l'anglais visent à développer des quatre habiletés. Dans le but de développer « *profil global* » qui se réalise entre autres par « *par la mise en œuvre de compétences transversales* » (document d'accompagnement du programme de français du cycle moyen, 2016, p. 6)

Nous constatons, suite à notre lecture que les documents d'accompagnement de programmes que les trois cycles scolaires n'accordent pas le même égard à l'interdisciplinarité : au cycle primaire, la compétence transversale est presque inexistante. Mais, au cycle moyen les concepteurs de programmes incitent clairement et constamment à la transversalité alors qu'au lycée, les incitations oscillent d'un rythme décroissant. C'est-à-dire, les textes de la 1^{AS} insistent plus, ceux de la deuxième année le font moins alors que arrivé en terminale la transversalité apparaît que **trois** fois dans le même paragraphe qui définit les domaines de la compétence transversale. (2005 : 5). Or, dans le niveau le plus proche de l'apprenant, les manuels de français du cycle secondaire nous voyons clairement la prise en charge d'un enseignement monolingue de compétences superposées. Le programme des langues (L1, L2, L3) cloisonne chaque langue dans un curriculum « monolingue » et écarte les possibilités de transferts de pré-requis entre les langues première et étrangère. Il s'agit d'un enseignement de langues superposées l'une à côté de l'autre sans réfléchir sur des modalités permettant à l'apprenant algérien un réinvestissement réel de ses compétences langagières.

Il est dans l'intérêt de signaler, la transversalité dont il est question dans les programmes en Algérie ne tient pas compte de la synergie interlinguale entre les curriculums de langues enseignées ni des recherches innovantes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures concernant l'éducation plurilingue comme l'indique Puren (2018).

A titre d'exemple, en classe de terminale le projet n°1 « Textes et Documents d'Histoire » répertorie des textes et thématiques que l'apprenant étudie dans les disciplines de l'histoire et géographie. Il s'agit ici plutôt de proposer une intradisciplinarité entre les matières et/ou les connaissances enseignées dans la matière de la philosophie et en L2 mais, on ne met pas l'accent sur une interdisciplinarité interlinguale L1-L2. Il serait alors

intéressant de viser des compétences transversales et synergiques communes en L1 et en L2 en profitant de la ressemblance entre les thématiques. L'idée est d'apprendre à l'apprenant le récit historique à visée informative et argumentative en comparant le récit en arabe et en français. Il s'agit dans ce projet plutôt d'une interdisciplinarité permettant à l'apprenant de mettre la connaissance historique au service de la langue L2 qui n'est pas particulièrement axée sur le développement d'une compétence bi/plurilingue.

Dans les programmes de français les incitations à la prise en charge de l'interdisciplinarité et des compétences transversales ne s'inscrivent pas dans le cadre du développement des quatre habilités langagières qui se révèlent plus complexes à prendre en charge par les concepteurs de programmes. Les programmes du cycle moyen parlent surtout d'une compétence transversale qui devrait être d'

« ordre **intellectuel**, d'ordre **méthodologique**, d'ordre de la communication et d'ordre personnel et social. Ces compétences qui relèvent du savoir agir (autrement plus complexe que le savoir faire)» (document d'accompagnement des programmes de français dans le cycle moyen, 2016 : 5).

Pour expliquer, le programme de secondaire désigne par compétence méthodologique « *savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, savoir synthétiser l'information, savoir élaborer un plan* » (document d'accompagnement des programmes de 3AS, septembre 2006 : 5). Alors que la compétence transversale intellectuelle ou **cognitive** permet de « *résoudre des situations problèmes, maîtriser des démarches, prendre et traiter de l'information* » (Document d'accompagnement des programmes de 3AS, septembre 2006 : 5). Enfin, la compétence socio-affective permet à l'apprenant par exemple de « *savoir écouter l'autre, savoir exposer son point de vue, être tolérant* ». (2006 : 5).

Le programme de 2ème AS, distingue quant à lui entre, les compétences **disciplinaires** (spécifiques aux disciplines) et les compétences **transversales** correspondant à « *un ensemble de valeurs, d'attitudes, de démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire* » (2006 : 5). Toutefois, le programme de 2AS de français ajoute que « *la compétence transversale n'est transférable [d'une discipline à une autre] que si les enseignants construisent et proposent en permanence des situations permettant, dans des contextes différents, l'application des mêmes traitements cognitifs.* » (janvier 2006, p.13). Enfin, le programme de la 1A.S

favorise également l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences « *pour ne pas couper les apprenants de leur monde culturel et social par le transfert des habiletés acquises à l'école* » (2006 : 07).

Pour résumer, nous pouvons dire que les programmes de français du secondaire⁸⁰ isolent la compétence transversale en la cloisonnant à l'intérieur de chaque discipline à part, une fois acquise dans toutes les disciplines cette compétence à priori disciplinaire finit par devenir interdisciplinaire ou transversale. Ainsi, précise le programme de 3A. S. « *pour devenir transversale, la compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines* » (2006 : 5). Dans ce cas lorsqu'une même compétence est déjà acquise dans une autre discipline donnée autre que le français le programme cite l'exemple de (la technique du résumé). Nous déduisons que la compétence transversale dans les programmes des langues s'inscrit dans le cadre de la répétition, la redondance des mêmes activités dans des disciplines différentes sans prévoir des passerelles de coordinations des compétences similaires en vue d'économiser l'effort cognitif de l'apprenant.

Ainsi perçue par les programmes des langues en Algérie, la compétence transversale ne vise pas la réduction de l'effort cognitif mais plutôt la surcharge de l'esprit de l'apprenant d'une matière à l'autre. Pour être claire, cette compétence de résumé citée dans les programmes, devrait être mise en évidence dans une synergie entre les disciplines dans lesquelles elle peut être transposée, dans quel projet, pour quelles années ? Pour favoriser le développement une même compétence (résumé) ou servir de soubassement à une compétence globale. Il est besoin d'inciter à une coordination entre les enseignants des différentes matières surtout celles des langues (qui nous concernent le plus) qui devrait assurer cette synergie entre une compétence donnée et créer « *un facteur de cohésion entre des savoirs différents* » (Gusdorf, 1984 : 40). Bref, à travers la compétence, il n'est pas lieu d'épuiser l'effort cognitif de l'apprenant avec l'apprentissage répété de compétences similaires dans plusieurs disciplines. Bien au contraire, l'interdisciplinarité vise à faciliter l'apprentissage des compétences synergiques dans plusieurs disciplines en mettant en évidence clairement à l'apprenant « *des zones d'articulation possibles qui engendrent des espaces théoriques « intermédiaires* ». (Y Reuter, 2011 : 79). Nous comprenons à travers cette réticence vis-à-vis de la prise en charge de l'interdisciplinarité que les enjeux

⁸⁰ Egalement ceux du cycle moyen

disciplinaires deviennent une priorité pour la réussite de l'apprenant lors des examens ça va de soit quant à l'évaluation dans l'approche par compétences, de la compétence transversale selon X. Rogiers (2006) « *est peut évaluable et présente des limites quant à sa prise en charge dans les curriculums* » (p. 64)

La lecture des programmes de français du cycle secondaire nous révèle l'intérêt porté pour l'interdisciplinarité dans le système éducatif algérien. Cette orientation, résulte d'une volonté de préparer l'apprenant à l'autonomie et la sociabilisation en mobilisant des savoir, savoir-faire interdisciplinaire à dessein d'agir sur autrui. Or, nous supposons qu'il est dans l'intérêt de l'enseignant et de l'apprenant que cette mise en valeur de l'interdisciplinarité se concrétise dans les curriculums de différentes disciplines et notamment dans ceux des langues, en mettant en exergue les compétences disciplinaires et celles considérées comme interdisciplinaires. En outre, il est essentiel dans une telle réforme de penser à une coordination des contenus, des objectifs, et surtout de l'évaluation de la compétence interdisciplinaire.

Nous tenons à préciser que pour l'enseignement de la production écrite qui nous intéresse, il n'existe pas une indication à l'intégration des compétences interdisciplinaires entre les langues pour coordonner entre l'enseignement des L1 et ceux des L2. Il faut attendre jusqu'à 2016 que la ministre de l'éducation nationale prend l'initiative (octobre 2016)⁸¹, suite aux difficultés à l'oral et à l'écrit rencontrées chez l'apprenant algérien dans l'enseignement de la langue arabe au primaire. Ce déficit et également constaté chez les apprenants issus des zones arabophones précise t-elle (non berbèrephone comme kabyle chaoui, chenoui, mouzabi, touaregh), elle suggère alors d'intégrer la langue maternelle de l'apprenant algérien appelée communément (darija) dans la première année de l'initiation de l'apprenant à l'école : le préscolaire. Cette attitude plurilingue reconnaît que la langue maternelle pourrait d'ores et déjà constituer un appui (*décollage*) pour les premiers écoliers pour affronter l'arabe langue d'enseignement (qui serait jusque là une langue étrangère pour l'apprenant algérien). Nous présentons dans ce qui suivra les activités scripturales interdisciplinaires convergentes en classe de L1 L2 dans le cycle secondaire entre les programmes de français, et celui de L1.

⁸¹ Op cité qui est vite critiquée par des partis politiques

3.4.1. Interdisciplinarité de la compétence écrite en classe L1/ L2 dans le secondaire

En nous focalisant sur le bien fondé de la didactique intégrée, nous rappelons que nous sommes en quête de la transversalité de la compétence écrite dans plusieurs disciplines. Autrement dit, nous voulons à travers notre recherche, nous évertuer à l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en effectuant tout d'abord un rapprochement entre le curriculum de L1 et celui de L2 dans un but de créer des synergies entre les L1, L2. A travers notre travail, nous espérons mettre en place un curriculum bi/plurilingue de la compétence écrite qui prendrait en charge parallèlement les langues à dessein de concevoir une activité scripturale en L2 durant laquelle l'apprenant pourrait dans son champ conceptuel transposer ses compétences proches acquises dans une autre langue. Nous avons emprunté ce concept à Miled M. (2014 : 85) pour qui le curriculum bi/plurilingue devrait tout en prenant compte du statut des langues en présence, rendre en compte des travaux sur la didactique du bilinguisme et la perspective de la pédagogie intégrée ou convergente⁸².

Nous essayons de présenter l'interdisciplinarité de l'activité de production écrite en L2 en la comparant aux programmes de L1. Nous avons exclu toutes les matières scientifiques, Histoire et Géographie et Sciences Islamique puisque elles mettent souvent l'accent sur l'information plus que sur l'acte d'écrire en soi. Notre objectif consiste à appréhender l'acte d'écrire comme une activité bi/plurilingue en vue d'entretenir des rapports harmonieux entre l'acte d'écrire en L1 et en L2. Les programmes de langues, ceux de français en particulier, encouragent clairement le développement des compétences transversales en s'ouvrant sur l'interdisciplinarité tel que l'approuvent les programmes de 1A.S. (2006) : « *l'acquisition de ces compétences [compétences disciplinaires et savoir-faire transversaux] se fera plus aisément si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité* »

Il est à souligner que nous nous limitons seulement à l'interdisciplinarité bi/plurilingue particulièrement avec la matière de philosophie et la matière de lettres arabes dans certaines activités scripturales qui seraient redondantes et pour nous complémentaires et nécessaires à prendre en charge.

⁸² Elle se veut comme une approche conçue pour un milieu multilingue

Notre approche ne s'oppose pas à la pédagogie de projet ni aux finalités du Référentiel Général de Programmes en Algérie en ce qui concerne en particulier l'interdisciplinarité et l'ouverture de l'école sur le monde et la culture de l'Autre. Nous retenons deux orientations du système éducatif algérien qui nous intéressent en particulier dans notre recherche, d'une part, pérenniser chez l'apprenant le sentiment d'appartenance à ses origines ; d'autre part, ouvrir l'école sur le monde dans le cadre de la mondialisation des apprentissages. Nous choisissons de citer à ce titre les passages suivants :

Au plan éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, [...] à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par *l'Islam*, les langues de la nation, *tamazight et l'arabe*. (Référentiel Général des Programmes, 2008, pp. 2-3)

Les programmes montrent également que le système éducatif «est national mais ouvert sur la modernité et sur le monde, puisqu'il intègre les tendances mondiales en matière d'éducation. » (2008, p.2)

En effet, nous pensons que le décloisonnement des apprentissages en classe de langue est une forme d'ouverture sur l'Autre, car, il permet à l'apprenant de valoriser et réinvestir des compétences jusque là restées monolingues : enseignées en une seule langue et pour une seule langue dans une classe où la langue d'enseignement est différente. Nous escomptons que le décloisonnement et l'interdisciplinarité entre les langues offrent une valeur doublement ajoutée : valorisant d'un côté les langues premières de l'apprenant algérien et réduisant les représentations de rejet dont est sujet l'enseignement de la L2. L'enseignement-apprentissage des langues doit participer à la formation de la personnalité de l'apprenant algérien qui met en jeu la relation à l'altérité « *de développer chez les élèves des capacités de collaboration, notamment avec des élèves qui possèdent une langue première et une culture différentes de la leur [...]* » Cachet O. (2009 :134).

Enfin, l'idée maîtresse dans cette recherche est de montrer qu'en dépit de la différence entre les langues d'enseignement, l'apprenant pourrait développer une compétence scripturale globale englobant des compétences écrites acquises en L1. L'objectif est donc de faciliter l'appropriation de la L2, et impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage pour transposer ses compétences interlinguales où la différence de langue ne devrait pas constituer un obstacle au décloisonnement des apprentissages. Nous choisissons dans ce qui suivra de sillonner les programmes de L1, L2 pour relever des connivences entre les activités scripturales dans les programmes du secondaire.

3.4.1.1. Interdisciplinarité de la production écrite français/philosophie

Dans le cycle secondaire en Algérie, l'enseignement de la matière de philosophie⁸³ se fait en L1 (arabe standard), il n'intervient qu'à partir de la 3 A.S. pour toutes les filières scientifiques⁸⁴ sauf pour la Filière des Lettres et Philosophie pour qui la matière est dispensée à partir de la 2 A.S. L'enseignement de la philosophie vise à éveiller chez l'apprenant l'esprit critique et la capacité d'argumenter en vue de défendre son opinion. C'est-à-dire, elle a pour objectif d'initier l'apprenant aux stratégies rédactionnelles du texte argumentatif. Nous effectuons une lecture des répartitions pédagogiques de la philosophie en vue de créer un croisement entre les deux disciplines français et philosophie pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite voire indispensable. Il porte essentiellement sur les techniques d'expressions écrites à visée argumentative. Dans le tableau suivant, nous avons hiérarchisé les activités de productions écrites similaires dans les deux matières susceptibles d'être transposer de la L1 vers la L2 et vice versa.

Type d'activité écrite	Progression en philosophie	Français
La concession	3 A. S projet	3 A. S projet 2
La dialectique	(2-3) A. S	
Le syllogisme : faux syllogisme	3 A. S	2 A. S et 3 A. S
Les types de raisonnement déduction Induction	2 A. S Lettres/ 3 A . S sciences	3 A. S
la subjectivité dans le discours scientifique	2 A. S Lettres 3 A. S Filières scientifiques	2 A. S projet 2 séq 2
Le compte rendu critique (commentaire)	2 A. S	3 A. S filières litt
Les étapes de l'expérimentation scientifique	3 A. S sciences	2 A. S sciences
Les types d'arguments	3 A. S filières communes	3 A. S filières communes
Le plaidoyer	3 A. S	2 A.S
Le réquisitoire	2 A.S, 3A.S.	2 A. S

Tableau 3 : Activités écrites communes philosophie/français 2 A.S./ 3A.S

Le tableau n°3 montre le degré de connivence entre les programmes de la production écrite en L1 (philosophie) et en L2 en particulier en 2^{ème} et en 3^{ème} années secondaires pour la stratégie argumentative en ce qui concerne la stratégie argumentative ce qui pourrait faciliter aux enseignants des deux matières de coordonner les activités pédagogiques pour l'enseignement de l'activité scripturale. Nous remarquons également une concordance entre les programmes d'arabe L1 et du français L2 ce qui pourrait

⁸³ Nous avons choisi la philosophie parce qu'elle vise à développer un ensemble de compétences écrites communes enseignées en classe de L2

⁸⁴ Sciences naturelles, Gestion économie, ... en plus des classes des Langues étrangères

faciliter l'enseignement de la production écrite. Ainsi, l'enseignement de la production écrite en classe d'arabe met l'accent sur les types de textes, la visée communicative et également les techniques d'expression à l'instar du (résumé, compte rendu,...). Ceci est un bref aperçu des activités de productions écrites similaires en classe de L2 et de L1.

Somme toute, nous pouvons dire que même si l'interdisciplinarité dans les programmes de langues en Algérie n'est pas étroitement liée aux compétences bi/plurilingues, l'approche par compétences et la didactique intégrée ne sont pas différentes. Il existe une synergie entre la DIL et l'APC surtout en ce qui concerne la transversalité des acquis et le statut de l'erreur considérée comme un indicateur d'apprentissage. Dans ce sens, nous allons voir dans ce qui suivra le statut de l'erreur dans la didactique intégrée et dans l'APC en Algérie.

4. L'erreur en classe des langues, entre APC et DIL

A présent, nous nous intéressons à l'erreur comme source d'apprentissage que nous considérons comme un concept crucial de connivence et de convergence entre l'APC et la didactique intégrée des langues. Mais d'abord, nous voyons dans l'intérêt de présenter sommairement le concept de l'erreur en classe de langues.

4.1. Qu'est-ce que l'erreur en classe de langue ?

Cuq et Gruca (2005) postulent que « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur* » (p.389). C'est-à-dire, l'erreur est une étape de construction de tout apprentissage. Autrefois, l'erreur en classe de langue était bannie car elle est vue comme une déviance à la règle, elle est alors néfaste, dans certaines méthodologies comme la SGAV fondée essentiellement sur des tentatives d'éviter les erreurs jugées négatives en s'appuyant sur une batterie d'exercices structuraux. Selon Tagliante (2001 :157), il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues ; il s'agit des erreurs de type **linguistique**, **phonétique**, **socioculturel**, **discursif** et **stratégique**. L'erreur en classe de langue en particulier dans un milieu plurilingue se distingue de toute autre matière, Selon Brown (2008 : 218), elle résulte surtout des erreurs **interlinguales** et les erreurs **intralinguales**. Les premières renvoient aux erreurs de transfert de la L1 alors que les secondes émanent de la L2 elle-même par exemple, de la surgénéralisation des règles de la langue cible. Ainsi, en vue de distinguer les unes des autres, il convient alors de voir si

l'erreur provient d'une grammaire de L2 ou elle découle par exemple d'une surgénéralisation des règles de la langue cible.

Notons que nous préférons d'exclure la désignation de **faute** pour éviter les tensions de distinction entre le concept de **l'erreur** et de **faute** étant la désignation de la faute possède une connotation morale et stigmatisante. Nous optons alors pour le concept de l'erreur qui est « *le terme le plus fréquemment utilisé* » (Reuter, 2011, p.101). Pour définir l'erreur en classe Reuter (2011) pense qu'il ne faut pas l'associer à « *celle du vrai ou faux, puisque, en général, la vérité scolaire ne correspond pas aux théories scientifiques en fonction notamment de ce qui compréhensible et exigible* » (p.99).

Le processus d'enseignement-apprentissage des langues ne pourrait être utile ni efficace que lorsque l'évaluation (avec tous ses formes) prendra en charge l'erreur comme une stratégie d'apprentissage sur laquelle l'enseignant de langue doit s'appuyer pour réguler les stratégies d'enseignement. En classe de langue, il serait très coûteux à l'enseignant et à l'apprenant de recommencer à **zéro** mais il faut que l'enseignant et l'apprenant prennent conscience que « *la politique du verre à moitié plein est préférable à celle à moitié vide* » (Cuq et Gruca, 2005 : 392). Donc, en classe de langue, l'erreur devrait être diagnostiquée et analysée par l'enseignant pour y remédier et essayer d'éviter sa réapparition. Il est dans l'intérêt de l'apprenant de percevoir l'erreur comme un indicateur d'apprentissage de la langue cible. Dans ce sens, Cuq (1996) montre qu'en classe de langue, l'erreur est « *une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme un indice d'une dynamique d'appropriation du système linguistique* » (p.87).

Si on considère que l'apprenant algérien est un acteur actif dans l'acte pédagogique, tel que le préconise l'APC en Algérie, à travers divers stratégies d'apprentissage traduisant son tâtonnement pédagogique pour s'approprier la L2 ; il convient alors de prendre conscience de ces plusieurs mécanismes de l'acquisition de L2. Ainsi, la prise en charge des stratégies individuelles intériorisées par l'apprenant permettrait à notre sens de réguler, de modifier ou renforcer certaines stratégies d'apprentissage. Il faut noter que le concept de stratégies d'apprentissage est souvent critiqué par des didacticiens, d'autres se doutent de son existence à l'instar de Patrick Anderson (1984). D'autres le comparent à celui de techniques d'apprentissage, selon Nancy Jean-Paul (1990), stratégies aux « *façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* » (p.90). Alors que, pour le même auteur, les techniques d'apprentissage sont « *les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite*

l'information pour l'apprendre » il cite à titre d'exemple « *traduire pour retenir un mot ; apprendre les mots par cœur hors contexte, en listes,...* » (*idem*). Dans notre travail, nous refusons d'entrer dans ses polémiques et ce qui nous importe à retenir dans notre synthèse que toutes « *les pratiques d'apprentissage* » [conscientes ou inconscientes ; formelles ou informelles] sont considérées « *comme les signes observables de ces stratégies* » (Cuq et Gruca, 2005 : 118).

En effet, en classe de langue, l'apprenant dans son tâtonnement pédagogique mobilise un ensemble de mécanismes mentaux qui « *lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (V. Daniel, 2000, p. 408). L'apprenant pourrait faire appel à des stratégies telles « *l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie,...* » (Frauenfelder et Porquier, 1979). A ces stratégies s'ajoutent « *le **transfert**, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc* » (Narcy, 1990 cité par Cuq et Gruca, 2005 : 117)

Nous voulons nous arrêter dans ce qui suivra, particulièrement au transfert L1-L2 en classe de langue comme étant une stratégie d'apprentissage parmi tant d'autres. Le transfert ou « interlangue » emprunté à Selinker (1972)⁸⁵ désigne « *une variété de langue d'un bilingue non encore équilibré* » (Cuq et Gruca, 2005, p.116). Au-delà des critiques, nous abordons le concept de l'erreur en tant que stratégie d'apprentissage de connivence entre les deux approches en le reliant à la pédagogie de l'erreur prise par les programmes en Algérie.

4.2. L'erreur : une stratégie d'apprentissage en didactique intégrée des langues

Dans une approche puriste, on pense que l'individu bilingue devrait séparer ses systèmes linguistiques L1 L2 en classe de langue afin d'éviter les effets fâcheux de l'interférence due à l'interlangue. En revanche, les recherches en plurilinguisme ne cessent de montrer l'apport positif de l'interlangue et que l'erreur due à l'interlangue ne doit pas être perçue comme des « fautes à réprimer mais comme une preuve d'un système langagier qui se met en place dans la tête de l'apprenant » (Geiger Jaillet, 2006, p.22). On considère que l'interlangue permet à l'apprenant, dont les deux systèmes linguistiques L1-L2 ne sont

⁸⁵ Cité par Cuq et Gruca (2005 : 116)

pas encore équilibrés, de s'approprier une stratégie d'apprentissage de L2 en s'ouvrant sur les deux systèmes (Cuq, 1995, 116).

Toutefois, nous croyons qu'en nous intéressant à la didactique intégrée des langues, à l'enseignement des langues en contexte plurilingue, il sera fâcheux de ne pas évoquer le concept de transfert. Nous voulons dans cette section mettre l'accent sur, une dichotomie binaire « **interlangue/erreur** » « **interlangue/interdisciplinarité** » qui nous intéresse à ressortir à travers cette comparaison entre les stratégies d'apprentissage adoptées par l'APC et celles scandées en didactique intégrée.

Nous nous demandons toutefois, est-ce que l'enseignant pourra-t-il « orgueilleusement » encore demander à ses apprenants de ne pas recourir à la L1 (source de sa culture et de son identité) ni de commettre des erreurs de transfert ? Ne doit-il pas plutôt se pencher sur ces mêmes erreurs en vue de réguler le tâtonnement d'apprentissage de ses apprenants ?

Pour répondre à cette question, nous devrions nous orienter sciemment aux propos de Gajo (2001 : 19) qui pense que l'alternance ou le code-switching est relativement liée à la ZPD⁸⁶ (zone proximale de développement) qui suppose que l'enfant comprend toujours les notions par rapport à ce qu'il sait déjà. Ainsi, il affirme que cette alternance peut avoir deux manifestations qui nous permettent de distinguer entre le transfert en tant que stratégie inconsciente et gratuite du transfert ou comme étant une technique d'apprentissage consciente qui vise le traitement de l'information.

- **Alternance gratuite ou inutile** : selon Gajo (2001) lorsque le transfert ou l'alternance intervient en L2, alors que les compétences en L2 (langue cible) de l'apprenant peuvent l'éviter car elle est déjà acquise.

- **Alternance comme technique d'apprentissage** : lorsque l'alternance intervient et se situe entre le savoir acquis en (L1) et le savoir à acquérir en (L2). À ce moment-là, elle relève de l'acquisition des savoirs inconnus en L2. C'est là où l'enseignant devrait intervenir pour jouer le rôle de régulateur d'apprentissage, de médiateur entre les savoirs en L1 et L2 (Gajo : 2001).

Nous constatons que lors du transfert L1-L2, les possibilités d'erreurs sont beaucoup plus fréquentes et sont souvent difficiles à évaluer par l'enseignant surtout lors

⁸⁶ Ou zone proche de développement repose sur le développement interne de l'apprenant pour l'organisation des notions d'une manière logique, hiérarchisée. Elle implique certaines facultés comme l'attention, la mémoire et exige une participation de l'enseignant et de l'apprenant pour faciliter l'acquisition (Cuq : 2003)

de la production écrite où l'erreur est presque fatale. La production écrite dans une classe plurilingue de ce fait devrait susciter une situation paradoxale. D'un côté, le besoin de l'apprenant de recourir au transfert pour accéder à la L2 engendre les erreurs d'interférence de facto, d'un autre côté, lors de son évaluation, le degré de tolérance des erreurs est **zéro**. De sorte qu'il évite l'échec en production écrite dû au transfert négatif, l'enseignant devrait intervenir pour éviter les transferts inutiles et de corriger l'alternance de l'acquisition. Sur le plan pédagogique, l'enseignant devrait concevoir ses exercices de correction adaptés à ce genre d'erreurs au lieu de les bannir. Ainsi, « *la correction ne suppose pas toujours de reprendre à zéro un apprentissage. Mais, une évaluation correcte de l'acquis et du non acquis, une perception claire des freins qui ont pu retarder l'appropriation totale d'une notion, d'une structure,...* ». (Cuq et Gruca 2005) Notons, qu'en didactique intégrée, pour rendre compte des erreurs d'interférence, tel que le confirme Roulet (1980) l'enseignant est appelé à collaborer avec les enseignants de L1, L2 et de L3 afin de trouver des éléments de réponses et de proposer un enseignement en fonction des besoins de ses apprenants et en partant de ses propres erreurs. Il revient alors à l'enseignant d'agir en classe de langue pour éviter les influences négatives des interférences.

Par ailleurs, nous tenons à rappeler que les erreurs en didactique du plurilinguisme sont à classer dans le concept de transfert, et elles découlent principalement du « *report d'une habileté **acquise** dans un domaine sur une **activité** plus au moins voisine* » (N. Sillamy, 1980, cité par Cuq, 1995, p. 48). A cet effet, nous pouvons dire que le transfert conscient en didactique du plurilinguisme devrait être classé avec le concept de l'interdisciplinarité des acquis en L1 et ceux en L2. Le transfert agit lorsqu'il y a utilisation des apprentissages par l'apprenant. Selon Cuq (1995 : 48), on a affaire à un transfert dit **pro-actif** quant il y a une transposition d'un apprentissage (A) sur un apprentissage (B) de la L1 vers la L2. Dans le cas inverse, on parle d'un transfert **rétro-actif**. Il s'agit à notre sens d'une approche constructiviste selon laquelle, l'apprenant ne construit pas son apprentissage en partant du zéro mais « *les acquis d'un stade sont intégrés dans ceux du stade supérieur qui les dépassent* » (J.P. Bronckart, 1977, p.50)⁸⁷. A travers la technique de l'alternance codique ou l'interlangue, l'apprenant veut comparer entre les points de convergence et les points de divergence entre la L1-L2. Le transfert devrait être considéré comme un facilitateur d'apprentissage de la L2, inconnue par le biais de la transposition

⁸⁷ Bronckart, J. P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique* (Mardaga ed.). Bruxelles.

des acquis mieux connus en L1. En d'autres termes, le transfert ainsi que les erreurs qui s'y rattachent jouent le rôle d'un **système intermédiaire d'apprentissage**, elles ne peuvent pas être pédagogiquement négatives. Au contraire, elles devraient être extrêmement utiles aux enseignants qui, malheureusement se moquent en les ridiculisant dans les salles de profs au lieu de réfléchir à des mécanismes de correction en adoptant une comparaison entre les deux systèmes linguistiques pour permettre à l'apprenant de distinguer entre les structures convergentes et divergentes dans les deux langues. Dans ce sens, Corder (1980, p.13) montre que les erreurs de transfert « *lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé et donc ce qui lui reste à apprendre.* » (cité par Cuq, 1995 : 51)

Dans la même optique, l'auteure H. Belkacem⁸⁸, remarque dans une recherche antérieures que les « interférences [lexicales] viennent du fait que l'apprenant arabophone a des contacts très réduits avec la langue étrangère en milieu scolaire ou familial » (2009 : 285) qu'avec ses langues premières. Elle constate que les erreurs orthographiques commises par les apprenants lors de la production écrite sont d'ordre phonétique, elles sont principalement dues au transfert de L1 L2. Il s'agit des tentatives des apprenants d'assimilation entre le système phonétique vocalique et consonantique de l'arabe et celui du français. Ainsi, elle constate que l'inexistence de 9 voyelles en langue arabe crée un blocage chez l'apprenant, cela le pousse à s'approprier les interférences pour surmonter les difficultés orthographiques. En guise de solution, elle propose une remédiation à ces erreurs par le biais d'exercices de phonétique allant dans le sens de corriger les interférences orthographiques à travers une correction de la prononciation orale. Elle conclue son enquête en disant que l'apprenant algérien, qui est fortement impliqué dans l'acte d'écrire en classe de français mais souvent exclu de la méthode phonétique est « victime » d'interférence.

Au terme de cette section, nous tenons à préciser que dans tout apprentissage, les erreurs sont inévitables, en didactique du plurilinguisme, elles sont souvent en rapport au transfert qui indique un apprentissage « **intermédiaire** » car elles témoignent qu'une « *partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir* ». (Cuq, 1996 : 59).

⁸⁸ Dans une enquête intitulée « *les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale* » publiée dans la revue Synergie Algérie n° 4, 2009 menée auprès des élèves de la terminale.

Nous allons présenter dans la partie qui suivra la seconde phase de notre analyse qui consiste à sonder la prise en charge du concept de l'erreur (et l'erreur interlinguale) dans les programmes en Algérie.

4.3. La pédagogie de l'erreur dans les programmes de français en Algérie

L'approche par compétences dans les programmes scolaires en Algérie se base sur la logique de la centration sur l'apprenant, le regard des nouveaux programmes va changer vis-à-vis de l'apprenant, qui « *n'est plus l'élément qui reçoit passivement les connaissances* » (Farid Adel, 2005 : 45). Par contre, il va participer activement dans la construction de son propre apprentissage, il cherche, analyse et fait usage de l'information. Les programmes algériens en vigueur veulent prendre en charge les besoins différents des apprenants à travers l'évaluation qui intervient tout au long du processus d'enseignement-apprentissage (avant, pendant et après l'acte pédagogique) dont le but n'est plus sanctionné ou inhiber ou simplement noté. Le Référentiel Général de programmes de 2008 affirme que

L'erreur doit être perçue comme un signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet [...] une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite. (2008 : 14)

Les programmes reconnaissent à l'apprenant le « droit à l'erreur » pour éviter la peur de la sanction. Ils considèrent également l'erreur comme un tâtonnement à admettre dans le processus d'apprentissage. Toutefois, nous constatons que l'erreur dans les programmes en question n'est pas classée et considérée dans son cadre global, alors que nous admettons que l'erreur en classe de langue diffère de celle en mathématique. Dans ce sens, nous adhérons au propos de Puren, C. (2018) lorsqu'il postule que la pédagogie de l'intégration adoptée par l'approche par compétences est inappropriée en classe de langue puisque, l'APC n'était pas au préalable conçue en respectant les principes de la didactique du FLE. Mais, au contraire, le fait de cantonner les programmes algériens exclusivement sur l'approche par compétences, une pédagogie non expérimentée sur l'enseignement des langues dit-il, met malheureusement ces derniers à l'écart des innovations en didactique des langues et des cultures. A ce titre, Puren (2018) précise que cet enseignement depuis la réforme engagée par le système éducatif algérien « *ne s'est confronté, depuis la publication du CECRL en 2001, ni aux méthodologies plurilingues, ni à la perspective*

actionnelle. Il est temps sans doute, dans ce pays [l'Algérie] (...), de corriger un déséquilibre »

A travers la comparaison entre l'approche par compétences et la didactique intégrée, nous avons montré que la didactique intégrée des langues, à travers certains de ses principes fondamentaux et fonctionnels pourrait corroborer avec les fondements de l'approche par compétences. Par conséquent à notre sens, la conjoncture entre les deux approches dans certains principes clés à l'instar de l'interdisciplinarité et la transversalité et le statut de l'erreur facilite la prise en charge de la pédagogie intégrée des langues L1 et L2 en contexte algérien. En effet, nous avons révélé auparavant l'interdisciplinarité qui est essentielle en didactique intégrée, dans les programmes en Algérie, est également mise en valeur quoiqu'il s'agisse dans ces programmes d'une interdisciplinarité non axée exclusivement sur l'interrelation entre L1 L2. L'erreur quant à elle est considérée comme un indicateur d'apprentissage dans les deux pédagogies sauf que l'APC à force de se vouloir globalisante, elle présente une même démarche pour toutes les disciplines confondues.

A l'issue de cette section, nous pensons que le degré de connivence entre l'APC et la didactique intégrée des langues pourrait faciliter son adoption dans le contexte algérien. Une synergie possible entre ces convergences en adoptant l'APC avec une prise en considération le contexte plurilingue, pourrait être une alternative intéressante en classe de langue. Nous insistons à la fin de ce chapitre que les didactiques du plurilinguisme s'imposent indéniablement à l'enseignement des langues en Algérie pour répondre aux besoins langagiers d'une société plurilingue pour parvenir à surmonter les limites rencontrées par l'APC

CONCLUSION

En conclusion, nous retenons de ce chapitre que la L1 a traversé un parcours atypique au fil des méthodologies d'apprentissage de la L2 ce parcours est selon Puren se divise en deux attitudes différentes : soit un recours vénéré soit banni. Mais sous l'influence d'abord de l'approche communicative plus tard l'approche actionnelle mais surtout avec l'avènement de la didactique du plurilinguisme le recours à la L1, loin de rivaliser avec la L2, elle regagne un rang important en classe de LE et devrait participer au développement d'une compétence dite plurilingue intégrant les savoir-faire acquis en L1 dans le but de construire des passerelles pédagogiques facilitant l'accès à la L2. Nous avons ensuite distingué entre les substrats des langues maternelles ou premières, de référence, de départ pour accéder à la L2. Le tamazight et l'arabe darija, des langues de la première sociabilisation et qui forment le capital des connaissances préalables de l'apprenant. L'arabe (standard) L1 de scolarisation qui dans le cadre de la didactique intégrée constitue la langue de référence aux compétences interdisciplinaires et pourrait créer des passerelles vers la L2 dans le de développer des compétences écrites bi/plurilingues.

Nous avons enfin comparé entre l'approche par compétences et la didactique intégrée quant au principe de l'interdisciplinarité tout en insistant sur le rapport L1-L2 lors de l'enseignement des langues. Et le statut de l'erreur en didactique des langues et en particulier dans les programmes des langues en Algérie. Nous avons conclu que l'apprenant a droit à l'erreur. Et, comme en classe de langue l'erreur est souvent due au transfert interlingual et c'est au nom de ce droit que la didactique intégrée prend en charge un curriculum bi/plurilingue pour investir le potentiel linguistique de l'apprenant acquis en L1 pour accéder à la L2.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéressons à la production écrite comme une activité bi/plurilingue ainsi que la place de la L1 dans l'acte d'écrire en L2. Nous présentons également les différents processus rédactionnels de LE enfin, les différentes formes de transfert L1 L2 lors de l'apprentissage de la production écrite.

Chapitre 3

Ecrire en classe de L2 dans le secondaire : vers une approche interdisciplinaire

INTRODUCTION

Dans le premier et le deuxième chapitre de notre partie conceptuelle, nous avons présenté d'abord la littérature relative à la didactique intégrée des langues, ses principes, ses fondements et les concepts sous-jacents. Ensuite, nous avons présenté le rang de la L1 en classe de FLE puis dans les programmes en Algérie tout en tentant de présenter les aspects de connivences entre la DIL et l'APC quant aux concepts clés de l'interdisciplinarité et le statut de l'erreur.

Nous voyons, dans ce chapitre, que ces problématiques ont déjà été abordées par de nombreux travaux, ce qui nous servira dans notre recherche, de nous situer par rapport aux études, qui l'ont précédée, concernant le rôle et le statut accordé à la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 en particulier l'apprentissage de la production écrite en L1 et en L2. Nous comparons ensuite entre l'acte d'écrire en L1 et en L2. Enfin, nous faisons l'inventaire des processus permettant le transfert lors de la production écrite.

1. La production écrite en classe de langue

Selon J. Dolz (2009) « *L'apprentissage de la production écrite est l'un des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* ». La production écrite en classe de langue est un acte signifiant durant lequel l'apprenant investit un ensemble de compétences sous-jacentes plus au moins compliquées à mettre en œuvre surtout par un scripteur débutant ou novice (Haddad, 2018). D'après plusieurs recherches ayant pour objet d'étude l'acte d'écrire, en plus de notre expérience dans l'enseignement du secondaire d'une durée de sept ans, nous pouvons stipuler qu'elle consiste la principale cause d'échec des apprenants algériens lors des examens officiels. Autant qu'elle suscite chez lui souvent un nombre importants d'handicaps. Cuq & Gruca (2005) la définissent comme

un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais, à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer (p. 184).

Dans le même sens Vigner (1982) pense que : « *la production écrite est une discipline complexe où sont mobilisées de très nombreuses composantes (culturelles, cognitives, sociologiques, affectives)*» (p.22)

Il faut toutefois noter que la production écrite revêt différentes acceptions qui récusent de se limiter à un simple agencement de mots, de phrases, d'idées en vue de produire du sens. En d'autres termes « *Le texte [écrit] n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macrostructure et microstructure)* » signé par Garcia-Debanc et al. (1984 : 8). Nous déduisons par-là que l'acte d'écrire ne saurait être réduit à un texte produit mais, il s'agit surtout d'un processus rédactionnel régi par une organisation de la macrostructure et de la microstructure textuelle.

Deschênes (1988 : 98) précise qu' :

Ecrire un texte ; c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc

nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le récepteur.

En d'autres termes, la production écrite est une activité délicate qui exige de celui qui l'enseigne un ensemble de connaissances sur le processus rédactionnel pour pousser l'apprenant à communiquer avec un interlocuteur par écrit. Puisqu'en classe de L2, produire de l'écrit est de prime à bord, une activité communicative. Apprendre à écrire en classe de L2 c'est apprendre à l'apprenant de communiquer en L2 en s'inscrivant dans une situation de communication et d'interlocution (Sophie Moirand, 1980, p.122). Nous déduisons que l'acte d'écrire est difficile à acquérir en L2 car il demande de l'apprenant de traduire à travers le langage écrit des pensées, des connaissances, des idées, des imaginations, des émotions... tout en respectant la situation de communication. Cela dit que l'apprenant devrait mobiliser un ensemble de compétences plus au moins compliquées cognitives, linguistiques et socio-affectives sous-jacentes lors de la production écrite.

Après avoir vu la particularité de l'acte d'écrire en classe de langue, nous passons en revue la définition de la production écrite en classe de français en Algérie

1.1. La production écrite en classe de français en Algérie

Notre intérêt pour la production écrite s'inscrit dans le cadre de la continuité avec notre recherche de magister qui concerne les difficultés liées à l'enseignement de la technique du compte rendu en classe de 3AS. Le compte rendu, à l'instar des techniques d'expressions écrites «est une compétence délicate à apprendre car elle se situe à la conjoncture de la compétence de lecture [ou compréhension] et de la compétence rédactionnelle»⁸⁹. (Haddad, 2015 : 95) Ainsi, notre enquête a révélé que l'apprenant rencontre des difficultés liées au passage de la compréhension du texte vers la production écrite. On cite ainsi les erreurs selon l'ordre décroissant de leurs fréquences 85% des erreurs recensées découlent des difficultés de reformulation, 71% des difficultés de contracter des textes, 69% des erreurs viennent d'une difficulté à comprendre le texte lu. Les 60 enseignants interrogés⁹⁰ témoignent qu'en dépit de la présence permanente au BAC

⁸⁹ Haddad M., (2015), mémoire de magister, Apprentissage de la production écrite en FLE : le compte rendu en classe de 3^{ème} AS sciences : cas du lycée d'Arris- Batna, université de Sidi Bel Abbès., p.95

⁹⁰ 60 enseignants de la wilaya de Batna

depuis la session de 2008⁹¹ et de leur insistance *acharnée* à amener l'apprenant à rendre compte d'un texte lu en français, l'apprenant éprouve toujours les mêmes difficultés à l'examen du BAC lors de la technique de compte rendu. Ainsi, nous apercevons que les enseignants (en question) dans le souci de surmonter cet échec, ils s'acharnent à y remédier par le biais de l'entraînement répété sur d'autres textes, mais surtout et malheureusement par la présentation des canevas *préconçus* pour apprendre l'ossature du compte rendu. Nous concluons que cette stratégie de remédiation ne permet pas à l'apprenant de faire appel à des compétences rédactionnelles sous-jacentes mais, elle relève du béhaviorisme de stimulus-réponse appartenant à la méthode traditionnelle visant à faire acquérir la forme canonique de la technique d'expression écrite en mettant à l'écart les activités permettant à l'apprenant de passer de l'activité lectorale à l'activité scripturale.

Or, dans le cadre de notre recherche de doctorat nous essayons d'adopter la didactique intégrée comme appui méthodologique à notre travail, en vue de faciliter l'accès à l'acte d'écrire en L2 par le truchement du recours *raisonné* à la L1 lors du processus d'enseignement-apprentissage de l'acte d'écrire. Parce que nous croyons que l'enseignant devrait prendre en compte la langue première de l'élève dans l'acquisition d'une langue étrangère, comme une alternative qui pourrait aider l'apprenant à surmonter certaines difficultés communes en L1 et L2 à travers une réflexion sur le fonctionnement des deux systèmes. L. Dabène (1994 : 154) montre qu'« *une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle* ». Il est dans l'intérêt de réfléchir sérieusement comme le préconise la didactique intégrée, sur les mécanismes pour enseigner et apprendre une L2 par l'échange verbal en alternant deux langues : la langue maternelle et la langue étrangère.

Pour définir la production écrite en classe de français en Algérie, nous choisissons ce passage extrait du document d'accompagnement du programme de français de 1AS (2005) «*Produire de l'écrit [en classe de français] n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique.*» (p.20). Cette définition de l'acte d'écrire en classe de L2 rejoint celle donnée supra citée par Cuq et Gruca (2005, p. 184). L'apprenant à travers la production écrite devrait s'inscrire dans une situation de communication en respectant

⁹¹ On précise que c'est le premier BAC après la réforme des nouveaux programmes au lycée

l'objet d'étude et la typologie du texte relatifs au projet pédagogique. Ainsi, il est alors mené à orienter sa production écrite autour de trois plans : « *l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ; les éléments de la situation de communication ; l'objet du discours.* » Document d'accompagnement du programme de français de 1AS (2005 : 20).

Dans le cycle secondaire, les programmes de français, à la différence du cycle moyen et primaire qui développent chez l'apprenant la notion de typologie du texte (structure et marques formelles de chaque type), accordent une importance à la linguistique de l'énonciation. Dans sa production écrite, l'apprenant devrait distinguer entre (le contenu du discours de l'intention communicative véhiculée). Cela dit, l'apprenant se pose constamment des questions sur les marques de l'énonciation : le contexte de l'énonciation (je, maintenant, ici), les modalités d'opinion du scripteur, et les degrés d'objectivation du discours ainsi que le but du discours. Ainsi, le profil de sortie de la 1AS en matière de production écrite montre que l'apprenant devrait « *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.* »⁹²(2005 : 7)

Produire en classe de FLE en Algérie ne se limite pas à agencer des mots, des phrases pour rédiger un texte, mais

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs. (idem, 2005 : 13)

Les programmes de français dans cycle secondaire inspirés de l'approche par compétences visent à développer chez l'apprenant des compétences de compréhension (orale/écrite) et de production (orale/écrite) ; ils s'appuient essentiellement sur la méthode communicative et de la linguistique de l'énonciation. Mais, ils accordent une grande importance à l'enseignement de la production écrite essentiellement l'enseignement des techniques d'expressions écrites. Nous présentons la finalité de l'enseignement de la production écrite en français dans chaque niveau du secondaire ainsi que les activités scripturales visées pour chacun.

⁹² Programme de français 1AS

Toutefois, nous constatons une antinomie dans la prise en charge des besoins langagiers des apprenants lors de l'activité de production écrite. D'une part, l'APC et de la pédagogie de projet mettent en avant un « apprentissage centré sur l'apprenant » sur ses besoins, ses difficultés,... bref, un apprentissage « sur mesures » des apprenants. D'une autre part, comme nous l'avons constaté dans le chapitre deuxième, les programmes de FLE accordent le droit à l'erreur comme une stratégie d'apprentissage. Or, le besoin de recourir à la L1 en classe de L2, comme étant une stratégie d'apprentissage voire un tâtonnement langagier est malheureusement mis à l'écart. Alors, la didactique intégrée s'inscrit à ce juste titre dans le besoin de l'apprenant de passer par ses compétences langagières acquises en L1 pour accéder à la compétence à acquérir en L2.

Dans les classes de français, on admet que le recours à la L1 est un besoin *naturel* des apprenants en difficulté lors de l'activité de production écrite ; le transfert utilisé comme une stratégie de sauvetage par les scripteurs novices (Haddad, 2018 :102) pour faciliter la compréhension, la production, et l'explication de la consigne de production écrite aux sujets en difficulté. Dans ce sens, M. Candelier ⁹³(124-125 cité par Puren, 1995) montre que dans le champ du plurilinguisme et du contact entre la L1 et L2, en classe de langue « *ce sont les élèves les plus en difficulté qui ressentent le plus le besoin de traduire et qui utilisent le plus la traduction comme stratégie individuelle d'apprentissage.* ». E. Lavault (1987) quant à elle montre que la traduction pédagogique est une « *bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens* » (p. 120), la traduction pédagogique permet une didactisation d'une attitude naturelle de référence à, et, vers la langue première de l'apprenant (Cuq et Gruca, 2005 : 402).

Cette antinomie explique à notre sens un double langage scientifique dans les programmes en Algérie inspirés par l'APC qui, d'un côté, prônent le besoin de l'apprenant à apprendre mais d'un autre côté, on exclue ce besoin déclaré et constaté surtout chez les élèves en difficulté dont le nombre serait important. Dans ce sens Puren Christian (1995c : 18) s'interroge sur cette antinomie entre « la centration sur » l'apprenant et le respect de « *ses stratégies d'apprentissages* » liées à la traduction.

Pour résumer, nous pouvons dire que la production écrite est un processus actif qui implique l'enseignant et l'apprenant participant à la réalisation du produit fini doté

⁹³ Cité par Puren C. (1995c : 18) M. Candelier. Conclue sur la base d'une enquête que les élèves qui ont une difficulté en L2 éprouvent le plus le besoin de traduire en L1 et de s'accrocher à l'outil linguistique qui leur est familier.

d'un sens et obéissant à la contrainte de la situation communicative et le type de discours donné. Nous aborderons dans le paragraphe suivant les célèbres travaux inspirés de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique qui examinent la production écrite comme un processus cognitif de construction du sens.

2. Évolution de la production écrite en L2

Les recherches amorcées par les théories d'apprentissage sur l'acquisition de l'acte d'écrire en LE foisonnent durant les années soixante, soixante-dix. Sous l'influence de psychologie cognitive de (Tolman, Piaget...), les chercheurs s'intéressent à l'acquisition de la production écrite comme un processus actif dans lequel l'apprenant fournit un effort mental. Divers processus⁹⁴ rédactionnels élaborés sur la description des activités mentales mobilisée lors l'acte d'écrire ont ainsi vu le jour et tentent de cerner le fonctionnement de l'acte d'écrire à travers l'observation des comportements langagiers des scripteurs. La production écrite est alors perçue comme un processus rédactionnel qui recouvre des étapes successives à lesquelles l'apprenant fera appel pour écrire en LE.

2.1. Les processus rédactionnels en LE

En ce qui concerne la problématique de notre recherche, nous remarquons que les modèles rédactionnels les plus célèbres appréhendent l'acte d'écrire en L2 comme un processus automatisé par les scripteurs en LM. Les processus que nous allons citer au cours de ce chapitre sont préalablement conçus pour l'enseignement de la LM et puis adaptés à la L2, de (Hays et Flower, 1980) ; (Beaugrande, 1984) ; (Deschênes, 1988) ce qui montre que le comportement langagier mobilisé en L2 lors de l'acte d'écrire est identique et similaire à celui acquis par l'apprenant en L1.

Le modèle rédactionnel de Rohmer (1965) a engendré des données conceptuelles qui ont permis d'ouvrir une nouvelle ère dans la recherche en didactique de l'écriture en prenant en compte l'acte d'écrire comme un processus mental actif. (Cuq et Gruca, 2005 :185). Les processus rédactionnels en FLE ont été regroupés en deux grandes catégories : d'une part, « les modèles linéaires » proposent un processus constitué de trois

⁹⁴ Cuq (2003), le terme processus désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit final [production écrite]. On retrouve ce terme en informatique, en psychologie, en pragmatique. Ainsi, en psychologie cognitive il désigne une activité mentale complexe constituée d'opérations ordonnées vers un état final. (p.202)

étapes séquentielles. L'apprenant, lors de l'acte d'écrire ne peut pas revenir à l'étape précédente ni anticiper l'étape à venir. Par contre, « les modèles non linéaires » proposent une stratégie récursive où l'apprenant peut tergiverser entre les parties qui sont interdépendantes (Plane, 1994 : 40). Cornaire et Raymond (1965) recensent cinq modèles rédactionnels. Les auteurs affirment que quatre modèles rédactionnels sont principalement élaborés pour la LM (français langue maternelle ou l'anglais langue maternelle) contre un seul modèle conçu pour le français LE. Nous déduisons alors en nous référant à notre problématique de recherche inspirée de la didactique intégrée qu'il n'y a pas de différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue étrangère étant donné que « *les processus semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde.* » Cornaire C. et Raymond (1999 : 27). C'est dire, en dépit de la différence entre les langues L et L2, le processus mental développé lors de la production écrite est alors identique voire *universel*. Nous présentons le premier modèle rédactionnel dit linéaire de Rohmer (1965).

2.1.1. Le modèle linéaire de Rohmer (1965)

Ainsi, Rohmer (1965) avait élaboré le premier processus de production de l'écrit conçu initialement pour l'anglais LM (L1) qu'il estime toutefois valable pour le FLM (L1) et FLE (L2). Ce qui montre que l'apprenant développe la même stratégie rédactionnelle que ce soit en L1 ou en L2 en d'autres termes, nous pouvons avouer au risque d'être démentie que la production écrite en L1 et en L2 enferme le même processus mental ce qui pourrait présumer une possibilité d'homogénéisation de l'enseignement de la production écrite en classe de français en Algérie.

Le modèle de Rohmer (1965) a été d'abord effectué sur des adultes ; son étude consiste à verbaliser en cours de production écrite des scripteurs adultes ce qui lui a permis de dégager trois étapes essentielles :

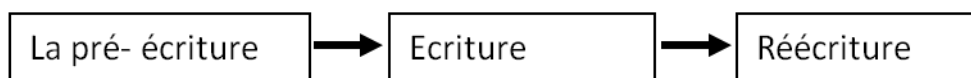


Figure 5 : processus rédactionnel linéaire

L'étape de pré-écriture : inclut la planification et la recherche des idées adéquates au thème donné.

L'étape d'écriture : c'est la traduction des idées de l'apprenant en un texte écrit.

L'étape de réécriture : l'apprenant ou le scripteur adopte une relecture, une révision et autocorrection de son écrit.

Il s'agit d'un modèle linéaire dont les parties sont séparées de façon que l'apprenant doive respecter l'ordre et les frontières entre les étapes du processus lors de l'acte d'écrire. En revanche, on reproche à ce modèle le fait de brimer la liberté de l'apprenant de parcourir les étapes en vue de corriger ou revenir sur l'étape antérieure. Cornaire et Raymond (1999 : 25). Nous constatons qu'en dépit des désapprobations contre ce modèle jugé trop simpliste et unidirectionnel, il reste le premier modèle dont les parties étaient répétées puis améliorées dans les processus ultérieurs. Cela dit que les processus rédactionnels « *se situent dans la même perspective modulariste et se complètent, en ce qu'ils s'attachent à des composantes partiellement différentes* » Garcia-Debanc et al (2002 : 296). Nous opposons ce processus rédactionnel à un autre modèle célèbre plutôt non-linéaire.

2.1.2. Le modèle non-linéaire de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) diffusé pour la première fois par Garcia-Debanc (1986). Hays et Flower élaborent un modèle rédactionnel dont les étapes sont interdépendantes et récursives à l'inverse du modèle de Rohmer. L'apprenant pourrait rédiger en effectuant des retours à l'étape précédente ou des sauts pour anticiper l'étape suivante contrairement au modèle de Rohmer. On peut dire que ce modèle vient compléter son précédent.

Ce modèle a également été inspiré du processus rédactionnel suivi par des adultes en anglais L1. L'enquête a permis de ressortir trois stratégies récursives et interdépendantes suivies en LM et qui pourraient être adaptées en LE. Ainsi, le scripteur lors du processus rédactionnel en L2 aussi bien qu'en L1 met en jeu lors de l'activité scripturale trois sous-processus que nous exposons ci-après : la *planification (planning)*, la *mise en texte (translating)* et la *révision (reviewing)*. Pour assurer l'interdépendance et la liaison entre ces étapes de production écrite, les chercheurs ajoutent une instance de *contrôle* nommée (*monitor*) permettant au scripteur d'ajuster son produit au fur et à mesure comme le montre la figure ci-après :

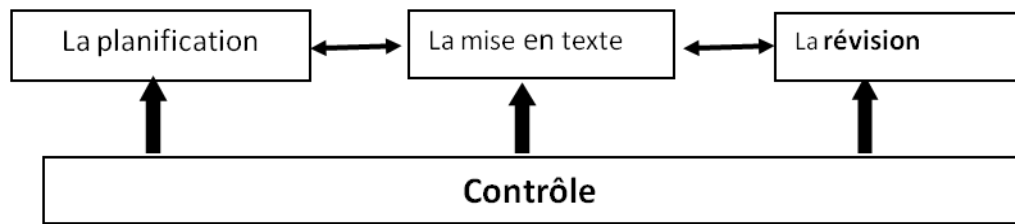


Figure 6 : processus rédactionnel non-linéaire

En effet, en sachant que les travaux issus de la psychologie portent sur les processus mentaux intervenant dans la production écrite, ce modèle intègre « *les éléments figurant dans la mémoire à long terme du scripteur* » qui permet au scripteur la récupération des connaissances, et idées relatives au thème de la consigne (Plane, 1994 : pp.41-43). Voici le schéma adapté par Garcia-Debanc (1986) qui conceptualise le modèle de Hayes et Flower.

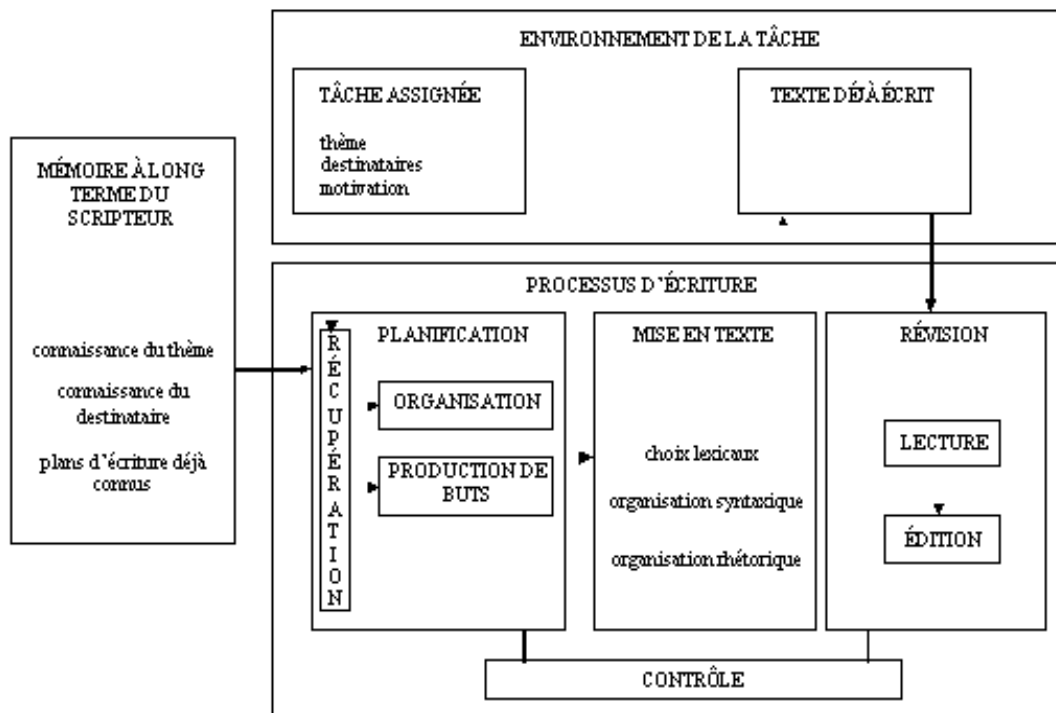


Figure 7 : processus d'écriture Hayes et Flower (1980)

Le schéma⁹⁵ ci-dessus montre que le processus de Hayes et Flower rédactionnel distingue trois composantes fondamentales (Cuq et Gruca, 2005 : 185)

⁹⁵ Adapté d'après Hayes et Flower 1980, p.11, (cité par Garcia Debanc et al. 2002, p.297)

1- L'environnement de la tâche (le contexte) : il comprend la consigne assignée au scripteur et également le texte déjà écrit et/ou en production qui seront modifiés lors de du processus d'écriture (dernière phase).

2- La mémoire à long terme permet au scripteur de faire appel aux connaissances à priori stockées sur la tâche à résoudre, le thème à traiter. Et des connaissances linguistiques, textuelles et rhétoriques qui seront toutes mises à jour lors du processus d'écriture.

3- Le processus d'écriture (de production) : qui recouvre trois sous-processus ou étapes récursives, empruntés initialement à Rohmer :

2.1.2.1. La planification

Plane S (1994) montre que cette étape « *met en œuvre des activités de représentation du destinataire, du but poursuivi, du texte à produire et de son contenu référentiel.* » (p.44) à travers la tâche demandée, l'apprenant ou le scripteur mobilise des informations qu'il dispose dans *sa mémoire à long terme* pour décider du plan de son écrit en mobilisant ses connaissances antérieures ; « *le processus de planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* » (Cuq et Gruca, 2005 : 185)

2.1.2.2. La mise en texte (textualisation)

Comme le montre le schéma, correspond à la traduction des idées du scripteur en production, le choix du lexique convenable pour former des mots, des phrases, des paragraphes en assurant la cohésion et la cohérence textuelles.

2.1.2.3. La révision

Elle correspond à l'étape de réécriture⁹⁶ chez Rohmer et durant laquelle l'apprenant (scripteur) corrige et réajuste sa production en respectant les règles de grammaire, orthographe, style,... il va effectuer une lecture minutieuse « *du texte écrit afin de lui apporter des améliorations [...] et de finaliser la lecture* » (Cuq et Gruca, 2005 : 185) par l'organisation du texte, des idées. Toutefois, cette étape suppose que le scripteur soit capable de diagnostiquer ses erreurs et de les modifier.

⁹⁶ Qui désigne l'édition selon Gruca et Cuq (2005 : 185)

Pour conclure nous pouvons dire, à la lumière de ce modèle, que l'acte d'écrire est une activité mentale qui vise à résoudre une situation-problème langagière, au cours de laquelle, l'apprenant devrait mobiliser ses connaissances référentielles stockées dans la mémoire à long terme pour revenir sur son texte et réajuster ses idées et son discours au cours de tout le processus afin de s'assurer de répondre à la consigne demandée. De ce fait, les trois étapes la planification, la mise en texte et la révision ne se succèdent pas chronologiquement mais interviennent et reviennent tout au long du processus rédactionnel (Plane Sylvie, 1994 : 44). Ce modèle a été le plus diffusé : il a participé au renouvellement de la didactique de l'écrit, il reste d'actualité jusqu'au jour d'aujourd'hui.

2.1.3. Le modèle de Beaugrande (1984)

Ce modèle a été analysé par Scardamalia et Bereiter (1986), il ajoute au modèle non-linéaire de Hayes et Flower, une dimension *temporelle*, car, pour lui, produire en LE est un processus qui progresse dans le temps. La production écrite selon ce modèle est un processus mental qui évolue dans le temps pour donner lieu à un écrit cohérent. Selon ce processus, la production écrite est envisagée comme une activité cognitive du scripteur qui progresse dans le temps et se réalise par un défilement de connaissances linguistiques, pragmatiques, référentielles, énonciatives dans la mémoire de l'apprenant. (Sylvie Plane, 1994 : 44).

2.1.4. Le modèle de Deschênes (1988)

Deschênes⁹⁷ élabore un modèle rédactionnel pour le français LM où il insiste de relier entre la compréhension de l'écrit et la production écrite par ce que cette dernière est un processus complexe à lequel, il ajoute deux dimensions : la situation d'interlocution et le scripteur (le sujet). En d'autres termes, il est donc nécessaire d'apprendre l'acte de lire pour passer à l'acte d'écrire dans ce sens C. Springer. & S. Casalis (1991) postulent que « *les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite.* » (p. 13).

Ainsi, la situation d'interlocution correspond aux aspects susceptibles d'influencer l'écriture, ceux qui concernent le texte lu : caractère de l'écriture, thème, impression, ... (L'environnement physique du texte). La notion du scripteur correspond à

⁹⁷ Est un psychologue québécois

la psychologie du sujet qui écrit, à ses connaissances référentielles, linguistiques, rhétoriques, mémoire à long terme, ...

Deschênes quant à lui divise l'acte d'écrire en cinq moments mis en œuvre lors de la production écrite ce sont : (l'élaboration du texte, la cohésion, la cohérence, l'écriture et la révision.). Ils reprennent les mêmes étapes des modèles récursifs précédents.

Enfin, à l'issue de cette modélisation des processus rédactionnels en LE, nous retenons l'importance accordée par les processus dits récursifs aux trois opérations cognitives importantes lors de l'acte d'écrire : la planification, l'écriture et la réécriture ou la révision que nous présentons séparément. Pourtant, nous pensons que le plus grand effort à fournir par l'apprenant durant le processus rédactionnel se situe au niveau de la planification d'où l'importance que nous accordons à expliciter ce sous-processus en y ajoutant l'aspect de transfert L1-L2.

2.2. Les sous-processus rédactionnels

Nous réservons cette section aux étapes rédactionnelles composant le processus d'écriture.

2.2.1. La planification en production écrite

La planification de production écrite d'une manière générale est une opération durant laquelle l'apprenant puise dans sa mémoire de long terme des informations du contexte de la tâche demandée. Elle joue le rôle de guidage de la production écrite tout au long du processus. Lui permet de découvrir du public cible, ses attentes et de cerner les objectifs de la tâche. Il est à noter que la planification ne devrait être activée tout au long du processus pour guider et ajuster le texte et ne devrait pas se limiter seulement à l'étape de pré-écriture comme que précise Roy (1998)

Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte. (p.10).

Cela signifie que la planification permet de structurer les idées en un produit cohérent. En classe de langue, le processus de planification devrait occuper un rang majeur pour l'apprentissage de l'acte d'écrire. L'apprenant devrait prendre conscience de l'importance de la planification dans le processus rédactionnel pour juger de la cohérence.

En effet, avoir le plan global des paragraphes en tête (ou en brouillon) est beaucoup plus rapide que de rédiger tout le texte et ensuite vérifier l'organisation des paragraphes. Scardamalia et Bereiter (1986) comparent la planification de l'acte d'écrire comme la planification architecturale d'un architecte ainsi, le comportement du scripteur lors de la planification s'apparente au geste de l'architecte « *qui construit sur papier avant de construire avec des matériaux ; le scripteur, en planifiant son texte, réfléchit de façon abstraite à tous les éléments impliqués dans la rédaction avant de les traiter de façon concrète* » (p. 789).

Toutefois, c'est le sous-processus de planification qui nous permet de distinguer entre un scripteur habile et un scripteur malhabile⁹⁸.

D'abord, selon Bereiter et Scardamalia⁹⁹(1987), un scripteur malhabile, débutant ou novice éprouve souvent une difficulté de distanciation vis-à-vis de ses pensées à traduire en discours écrit. Celui-ci consacre la plupart de son temps à l'étape d'écriture plus qu'à la planification et à l'étape de réécriture. Le scripteur novice ne se construit pas une image de son lecteur/interlocuteur ni sur son statut et les attentes de ce dernier d'autant plus que durant sa production il se replie sur lui-même. Egocentrique centré sur ses connaissances du sujet proposé dans la consigne ne se soucie pas de présenter un contenu.

L'apprenant ou scripteur fournit beaucoup d'efforts pour éviter les erreurs orthographiques, morphosyntaxiques, de conjugaison et syntaxiques. D'une manière générale, l'apprenti scripteur organise la production écrite comme le langage oral au fur et à mesure de l'activation des idées ou de leur récupération de la mémoire de long terme. L'apprenant devrait apprendre lors de la planification de s'acquitter le but d'écriture en L2.

A l'issue de ce parcours conceptuel de processus rédactionnels que nous voulons concis, nous constatons que durant les expérimentations menées par les chercheurs auparavant cités, beaucoup de scripteurs en LE adoptent les mêmes conduites rédactionnelles que les scripteurs en LM étant donné qu'ils possèdent un répertoire de stratégies limité ou inadéquat. Flower¹⁰⁰ (1990). Cela nous montre le degré de connivence entre le processus rédactionnel en L1 et en L2 chez les apprenants ayant des connaissances

⁹⁸ Nous focalisons notre travail sur le scripteur dit novice à l'image de l'apprenant algérien : sujet de notre recherche chez qui, le nombre de difficultés est le plus élevé.

⁹⁹ A travers l'observation des comportements rédactionnels en langue maternelle des personnes entre 9 et 16, ils établissent deux modèles rédactionnels qui distinguent les stratégies suivies par scripteur expert et celles suivies par le scripteur novice

¹⁰⁰ Cité in Comaire et Raymond, p.66

déficitaires en L2. On pourrait dès lors stipuler que dans le cadre de la didactique intégrée, l'apprenant pourrait faire appel aux stratégies rédactionnelles acquises en L1 comme une alternative compensatrice à un handicap rencontré durant l'acte d'écrire en L2. Nous aborderons ce postulat plus tard au cours de ce chapitre mais à présent, nous nous limitons d'abord au concept de planification.

Nous avons vu l'importance de la planification pour l'organisation et la structuration des idées pour la réussite de la production écrite. A présent, nous nous intéressons à un sous-processus aussi important que la planification ; c'est celui de révision/réécriture et les mécanismes de retour sur le texte que l'apprenant peut effectuer en classe.

2.2.2. La révision et le retour sur le texte

La révision est la troisième étape ou sous-processus de l'acte d'écrire désigné chez Rohmer (1965) la réécriture. Il s'agit de faire un aller-retour, un contrôle permanent du texte dans le but de l'évaluer en fonction des objectifs visés auparavant lors de la planification par le scripteur. L'apprenant scripteur effectue des relectures pour rajouter d'informations, des mots, Durant cette étape, le scripteur devrait juger le produit écrit en le comparant avec les objectifs et le plan souhaités fixés au préalable. La révision devrait porter alors sur les formes linguistiques aussi bien que sur les informations conceptuelles. La révision n'est pas une phase séquentielle ; elle est une évaluation récursive du texte en cours d'élaboration. A travers le retour sur le texte, le scripteur peut modifier et améliorer son texte. Ainsi, Hayes (1996) considère que la révision aide à la réussite de l'écriture. En effectuant une lecture évaluative-critique du texte, l'apprenant pourrait déceler les erreurs, leurs apporter des solutions valables en améliorant son texte.

Toutefois, il faut noter que les opérations de révision et de planification autant qu'elles s'avèrent suprêmes lors du processus de production écrite, autant qu'elles pourraient susciter un certain nombre d'handicaps surtout chez le scripteur novice à l'instar de l'apprenant algérien qui fera l'objet de notre recherche. Dans le même sens, Fayol, Gombert et al (1987) montrent que le processus de révision est l'étape que le scripteur novice maîtrise moins. Celui-ci, trouve des difficultés quand il révise son texte car il n'arrive pas, lors de la relecture, à adopter une critique aussi aisément, ni de déceler les erreurs étant donné qu'il ne s'interroge pas souvent sur la structure, l'enchaînement des idées, la cohésion,... Roussey, Piolat et Guercin (1990) pour leur part, attestent qu'un

scripteur novice découvre assez peu d'erreurs en le comparant avec le rédacteur expert. On déduit par conséquent que le rédacteur débutant ne saurait user efficacement de l'étape de révision tant qu'il ne peut pas observer les erreurs en cours d'élaboration de son texte. Pour résumer nous disons qu'un diagnostic parfait des problèmes de rédaction est sine qua non à une révision, relecture efficace.

2.2.3. L'évaluation de la production écrite en LE

En classe de langue, l'évaluation de la production écrite est une activité intellectuelle très complexe pour l'enseignant. Elle vise à corriger, améliorer et réguler l'apprentissage. L'enseignant évalue le texte produit qui répond à une situation de l'écrit par son apprenant suivant une consigne, devrait utiliser des critères de réussite selon une grille préétablie afin d'estimer, le développement d'une compétence visée chez l'acte d'écrire de l'apprenant. Nous croyons que dans la mesure que l'acte d'écrire est de communiquer par l'écrit ; l'évaluation est également un moyen de communication, d'interaction, d'échange entre l'enseignant et l'apprenant sur le produit rédigé. Cardinet (1988) la conçoit comme un échange d'informations entre l'enseignant et l'apprenant sur un projet d'écriture durant lequel l'apprenant est mené à faire appel à un ensemble de stratégies réactionnelles (montrées dans les processus rédactionnels comme ceux de Hayes (1980) ; Deschênes (1988) ; Beaugrande(1984).)

En classe de langue, l'enseignant, pendant l'évaluation des productions des apprenants, s'intéresse d'abord à la reconstruction de la consigne faite par l'apprenant en vue de produire son texte. Puis, il se penche sur les mécanismes de cohérence du texte, de la progression de ses idées. D'après Dolz (2009), « *Le point de départ de l'analyse des productions écrites [...] consiste à reconstruire la consigne de production de manière à identifier les principaux éléments de la tâche proposée aux élèves* » (p. 61). C'est-à-dire, une formulation ambiguë de la consigne pourrait influencer sur la compréhension des apprenants et par conséquent, créer des erreurs en production écrite. Elle ne se limite pas uniquement à la correction de l'erreur ni à l'attribution d'une note. Mais, elle vise à analyser les causes de l'erreur pour pouvoir y remédier.

Elle sert surtout, dans une optique didactique, comme un outil d'observation qui permet à l'enseignant de réguler les processus d'enseignement/apprentissage de plusieurs paramètres entrant dans la constitution de la production écrite, et de prendre les décisions nécessaires aux remédiations des problèmes rencontrés. En effet, en didactique

de l'écrit elle devrait reposer sur une grille englobant des critères qui fixent clairement les objectifs et les contenus d'apprentissage. Les critères devraient guider l'enseignant dans la conduite de la programmation de son enseignement/apprentissage.

Pour résumer, l'activité d'évaluation joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. D'une part, en tant qu'un processus d'enseignement, elle permet à l'enseignant de statuer le degré d'atteinte des objectifs d'enseignement. Dans ce sens, Bonniol et Vial (1997) attestent que les critères d'évaluation dépendent des objectifs de la formation elle-même, car évaluer est avant tout vérifier l'atteinte des objectifs d'enseignement. D'autre part, l'évaluation de la production écrite sert également à apprécier les savoirs et savoir-faire maîtrisés par l'apprenant. Puis, de le situer par rapport à l'apprentissage acquis et ce qui lui reste à acquérir. Évaluer c'est alors estimer par une note une modalité ou un critère considéré dans un comportement langagier à travers une production écrite. Elle décrit qualitativement et quantitativement le processus d'enseignement-apprentissage et inclut des jugements de valeur portant sur ces comportements en vue de proposer des régulations des erreurs. (De Landsheere : 1992).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'évaluation de la production écrite jouit un double rôle : elle est un outil de communication (entre l'enseignant et l'apprenant) et une activité de mesure basée sur des critères d'évaluation fiables et mesurables. Nous présenterons dans ce qui suit les critères d'évaluation les plus adoptés en didactique des langues et en particulier celle adoptée pour l'enseignement de la production écrite en Algérie.

2.2.3.1. Evaluer selon une grille d'évaluation

D'après les définitions précédemment expliquées, nous constatons que l'évaluation de production écrite devrait porter des décisions concernant l'enseignement/apprentissage à travers une grille guidée par des critères. Ainsi, en didactique des langues, le groupe EVA (1991) a essayé de définir les critères de réussite d'un texte déjà produit. Les critères sont formulés sous forme de questions qui permettent d'interroger le texte. Nous avons schématisé les points sur lesquels repose la grille EVA pour évaluer la production écrite dans la figure suivante.

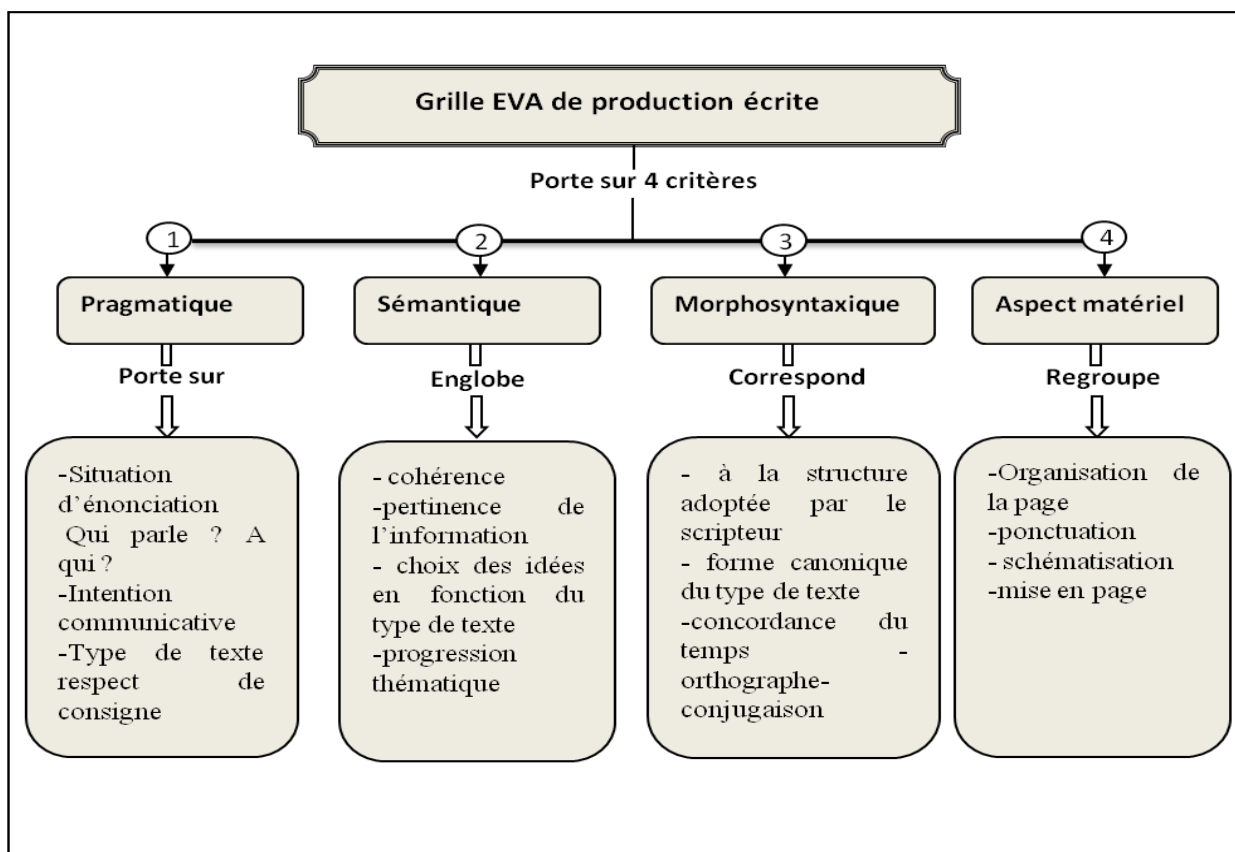


Figure 8 : Critères d'évaluation selon la grille EVA

Nous interprétons que la grille EVA¹⁰¹ repose sur des critères qui se divisent en trois unités : texte dans son ensemble (ou la macrostructure), enchaînement entre phrases (cohésion entre les phrases) et enfin la structure de phrases. L'évaluation devrait alors traiter la production écrite selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspect matériel. En parallèle, le document d'accompagnement des programmes du secondaire mettent en disposition de l'enseignant des modèles de grilles d'évaluation. On cite par exemple, la grille d'évaluation du compte rendu objectif/critique, la grille d'évaluation de la synthèse des documents,... il s'agit plutôt de techniques d'expression écrites dont les grilles tendent à mettre en relief la structure (forme) puis la fond, les idées. Ainsi, le guide d'accompagnement des programmes de 3A.S. (2005, p. 26) formule les critères d'évaluation sous forme de questions qui visent à mesurer la reconstruction de la forme et du fond de la technique du compte rendu par l'apprenant sans s'attarder sur les fautes d'orthographe. Nous précisons que nous faisons appel à la grille

¹⁰¹ Nous précisons que les critères d'évaluation de la grille EVA se présentent sous forme de questions voir : Tauveron, C. (1996). Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire?. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, pp.191-210

EVA durant notre partie expérimentale de l'analyse du pré-test des produits des apprenants de cycle secondaire.

Toutefois, selon Gadeau et Finet¹⁰² (1991) l'attention de l'enseignant ne saurait s'attarder sur les erreurs d'orthographe au détriment du sens global du texte étant donné que « *attirer l'attention d'abord sur elles [les fautes d'orthographe], au détriment du contenu, fausse et gâche le rapport de l'élève à son texte : là où il ya sens pour lui, ce sens est dénié, l'auteur [l'apprenant] est renvoyé à l'univers de l'échec* » (p. 65). Les mêmes auteurs montrent que pour l'apprenant « *les fautes d'orthographe sont presque inévitables. Il est important de préserver le sens de l'acte d'écrire commencer par l'orthographe peut les amener à perdre de vue l'axe essentiel du travail nécessaire* » (idem. P. 65).

Enfin, nous déduisons suite à ce qui a été dit que l'orthographe certes, joue un rôle important et facilite la compréhension du texte. Mais, évaluer la production c'est mesurer la reconstruction de la consigne faite par l'apprenant en vue de produire son texte, le respect de la structure du texte, de l'intention communicative. Nous présentons à présent l'acte d'écrire dans une perspective plurilingue

3. Ecrire dans une perspective plurilingue

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la L1 a suivi un parcours atypique au fil des méthodologies d'apprentissage. Or, à l'aube des années deux mille, et en particulier avec la mobilité incessante causée par la masse d'immigrés ralliant l'occident, la L1 commence à gagner une place de plus en plus importante en classe de L2 comme une stratégie alternative permettant de faciliter l'accès à la production écrite en L2.

3.1. Production écrite en L2 et apport de L1

La didactique intégrée, dans sa réflexion sur le langage, afin d'épargner l'échec en production écrite dû à une didactique du monolinguisme excluant la L1, propose à l'enseignant de L1 et celui de L2 de coordonner leurs efforts pour des principes linguistiques communs. Il faut tout d'abord enlever l'ambiguïté quant au recours à la L1 ou LM en didactique intégrée et surtout en le comparant aux pratiques de la méthodologie traditionnelle. (E. Roulet, 1980 : 22). Toutefois, loin de cette homogénéisation excessive

¹⁰²Voir Groupe E.V.A., Gadeau, Josette, et Colette Finet. Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III. Hachette, 1991

fréquente dans la méthodologie traditionnelle, la DIL quant à elle vise à respecter la pluralité linguistique de l'apprenant et l'amener à réfléchir par lui-même aux compétences référentielles en L1 et aux similitudes avec la L2 sans encombrer la mémoire de l'apprenant par des règles des explications (1980 : 22). En d'autres termes, en production écrite en L2 le « *sujet aborde la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il ferait en L1 avec les mêmes forces et les mêmes lacunes.* » (Jones et Tetroe 1987, cité par Akmoun, 2016)¹⁰³. Dans le même sens Miled M. (1998 : 51) pense que pour l'apprentissage de la grammaire en L2 « *L'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisé » dans sa L1 lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2.* » c'est-à-dire, l'apprenant appréhende la L2 en les comparant à ses connaissances préalables en L1. Par conséquent, Cuq et Gruca (2005) insistent qu'il est « *opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories.* » (p.184). En revenant aux processus rédactionnels, élaborés depuis la fin des années 1970, nous rappelons qu'ils sont a priori conçus pour l'apprentissage de la production écrite en L1 puis, transposés en L2. Ainsi, « *la didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendant essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle* » (Cuq et Gruca, 2005, p. 184)

Pour sa part, J.- C. Beacco souligne qu'une « *méthodologie d'enseignement de la production ne saurait se construire sans tenir compte des comportements scripturaux/ de production orale effectifs en langue étrangère comme en langue maternelle* » (Beacco J.-C. et al.2 007 : 224)

En revanche, Roulet E. montre qu'avec la didactique intégrée « *la langue maternelle ne joue qu'un rôle mineur dans l'établissement d'une progression en langue seconde [...] en référence aux besoins, motivations et stratégies de l'apprenant.* » (1980 : 24) c'est-à-dire, la LM ne devrait pas constituer un passage obligatoire et permanent pour l'accès à la L2 mais il s'agit d'un recours plutôt raisonné contrôlé par un enseignant.

Par ailleurs, sous prétexte d'échapper aux conséquences fâcheuses et redoutées dues au recours excessif à la LM sur l'apprentissage, les recherches en linguistique appliquée et structurale béhavioriste développées durant les années cinquante et soixante

¹⁰³ In (Akmoun Houda, 2016 : 5)

interdisent toutes sortes de passerelles entre L1, L2 ; l'apprentissage d'une langue étrangère était vu comme un comportement à acquérir et non comme une activité intellectuelle. Cela dit, apprendre signifie « *apprendre à faire quelques choses* » et non « *apprendre quelque chose* », (Gaonac'h, 1991 : 26) il s'agit alors d'une vision comportementaliste ou béhavioriste qui vise un apprentissage de la production écrite à travers des exercices structuraux qui amorcent une généralisation grammaticale dans le but d'assurer un enchaînement de la phrase selon la structure grammaticale déterminée. Cette pédagogie qui adopte le modèle du structuralisme de l'Américain Bloomfield « *Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercice qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatisme* » Cornaire et al. (1999, p. 5)

L'exercice structural adopté par la méthodologie dite MAO consiste à substituer à la base d'une structure déterminée des unités les plus petites afin de former un nouveau paradigme. Pour l'enseignement de la production écrite il existe plusieurs types d'exercices structuraux (substitution, transformation, combinaison). Cette doctrine skinnerienne héritée de tradition pavlovienne de « stimulus-réponse » basée sur la répétition des structures quoiqu'elle exclue la L1, a été un véritable échec. Plus tard révoquée par les travaux de Chomsky puis de Piaget car elle occulte la capacité intellectuelle de l'apprenant à développer un discours écrit dans une situation de communication réelle et se contente de la reproduction de structures et l'application de règle de grammaire phrastique.

Ensuite, aux alentours des années soixante-dix, la théorie cognitive de Piaget a instauré un renouvellement pédagogique de l'acquisition du langage qui a permis dès lors de percevoir l'apprentissage d'une langue notamment l'acte d'écrire comme un processus actif de construction de sens. Selon Piaget l'acquisition des activités langagières écrites ou orales est élaborée progressivement en fonction de la capacité cognitive de l'apprenant à résoudre une situation problème ; c'est-à-dire les activités à acquérir s'élaborent selon une succession allant du simple au complexe, en respectant le palier et le stade de développement cognitif de l'apprenant. Puisqu'il « *existe une liaison entre le développement cognitif et développement linguistique* » (Gaonac'h, 1991 : 118-119).

Il est dans l'intérêt de souligner que les similitudes entre L1 et L2 ont été développées par d'autres auteurs suite au triomphe de la théorie d'acquisition du langage de Skinner. Il s'agit chez Skinner des « universaux », « système approximatif » (chez

Richards et al. 1973 ; in Gaonac'h) ou encore « interlangue » empruntée à (Selinker 1972) comme stratégies d'acquisition de la L2 devrait pousser l'apprenant à réfléchir activement à l'interdépendance entre L1 et L2 lors de l'acte d'écrire. En effet, l'idée de Selinker rejoint l'hypothèse de Chomsky concernant les attitudes des adultes pour l'acquisition d'une L2 à travers un transfert des éléments en L1. Selinker considère que les productions écrites des adultes en L2 sont différentes de celles de natifs [...] sont celles d'un système linguistique séparé c'est-à-dire, d'une interlangue. Chomsky postule également que l'acquisition d'une L2 chez l'adulte repose sur le même ordre d'acquisition observé en L1 (Gaonac'h, 1991 : 102). Cela, confirme l'approbation d'Eddy Roulet que la théorie de Chomsky et de Piaget ont ouvert la voie aux conceptions relatives aux rapports entre L1 et L2. Alors, Chomsky montre qu'à travers l'analogie entre l'acquisition des deux langues, on ne peut pas considérer « *la L1, lors de l'apprentissage d'une L2 sous l'angle essentiellement négatif des interférences qui risquent d'apparaître entre les langues* » (idem, 1991 : 106). En revanche, au-delà de leur effet négatif, les erreurs d'interférences sont utiles pour l'enseignant étant donné qu'elles « lui indiquent, où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre » (Corder, 1980 : 13).

Afin de développer les passerelles entre les deux langues selon Eddy Roulet, la didactique intégrée devrait reposer sur des activités métalinguistiques¹⁰⁴. Par exemple, en classe, à la différence de la méthodologie traditionnelle, l'enseignant ne devrait pas enseigner la grammaire par le biais de la traduction mais, il est nécessaire de traiter une grammaire différente en surface entre les deux langues mais identique en profondeur (1991 : 106).

Pour conclure, nous dirons que la LM dans l'acquisition de l'acte d'écrire en LE à travers les divers processus rédactionnels pourrait permettre de créer une synergie entre L1 et L2 en classe de langue.

3.2. Etude contrastive de la production en L1 et L2

Un bon nombre de chercheurs sur la didactique des langues et des cultures (voir notamment Castellotti & Moore, 2006) ne cessent d'insister sur la nécessité de la

¹⁰⁴ Décrite par Jakobson comme une des caractéristiques de la communication humaine, celle de la capacité de se prendre elle-même pour cible lorsque les participants parlent du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent (Cuq, 2003 : 164)

prise en charge de la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant en classe de langue. Toutefois le grand handicap que nous rencontrons dans notre recherche est comment opérationnaliser le décloisonnement en classe des langues en Algérie ? Nous avons auparavant essayé de montrer le rôle que peut jouer la L1 pour faciliter l'accès à la L2 toutefois nous ne souhaitons guère que la traduction devient un but en soi car dans une optique de la didactique intégrée Cavalli (2005) montre qu'il « *il est possible d'affirmer que tous les aspects de l'enseignement des langues, sans exception, sont susceptibles d'intégration* » elle cite en effet,

- « - *le système phonétique (répertoire phonétique et intonation)*
- *le système notionnel*
- *le système morphosyntaxique et textuel,*
- *le système sociolinguistique*
- *le système culturel*
- *le système des habiletés linguistiques.* » (Cavalli 2005, p.19)

Cela dit que pour adopter la didactique intégrée comme appui à notre recherche, nous pouvons emprunter toutes les voies qui mènent principalement à coordonner entre la L1 et la L2.

Toutefois, au cours de ce point, nous présenterons les similitudes et/ou les divergences qui pourraient en découler. Tout d'abord, il faut prendre conscience qu'en tant que processus mental humain, l'acte d'écrire en langue maternelle (L1), et celui en (L2) mettent en œuvre les mêmes processus. Tel que nous avons démontré auparavant. L'acte d'écrire dépend de plusieurs processus qui interagissent. Ces sous-processus à l'instar de : la planification ou la phase de pré-écriture, la mise en texte, l'étape d'écriture et enfin la révision (Hayes et Flower, 1980). En d'autres termes, écrire en L1 ou en L2 consiste à faire appel aux mêmes opérations mentales afin de reconstituer la consigne. Les recherches montrent que souvent les scripteurs en L2 s'appuient le plus souvent des compétences rédactionnelles automatisées en L1. Selon Barbier (2003), les scripteurs démunis par la contrainte linguistique en L2 tendent à maintenir les stratégies rédactionnelles adoptées en L1 étant donné qu'ils disposent seulement d'un potentiel restreint de connaissances linguistiques, lexicales et grammaticales en L2. Ainsi, le scripteur malhabile rencontre un certain nombre d'erreurs en L2 vu que l'acte d'écrire en L2 requiert de lui de nouvelles habiletés différentes et plus compliquées de celles automatisées en sa langue première. Il faut savoir que chaque langue (L1/L2) recouvre des conventions linguistiques et pragmatiques spécifiques à elle. Selon Gaonac'h (1990), la complexité de l'acte d'écrire en

L2 découle surtout de l'incapacité de l'apprenant de gérer les particularités (aspects) linguistiques, stylistiques qu'il maîtrise moins en L2. Cette contrainte en L2 requiert de lui une surcharge mentale.

Ensuite, au niveau de la spécificité de la macrostructure et de la microstructure dans les deux langues, on admet que les textes écrits en langue L2 se distinguent de ceux écrits en L1. La production écrite des apprenants en L2, c'est également le cas des apprenants algériens en français dans le secondaire en Algérie¹⁰⁵, est beaucoup plus courte, elle contient peu d'informations et d'idées. Ce qui donne lieu à un texte réduit comportant dont le contenu est réduit (Hall, 1990 ; Silva, 1992). Par conséquent, le vocabulaire utilisé par les scripteurs en langue L2, reste assez limité caractérisé par une redondance et les répétitions des mêmes mots et expressions (Connor, 1987). L'apprenant en L2 est dit novice ou malhabile tel que nous l'avons démontré, va consacrer plus de temps à l'écriture, à la recherche des mots, à la traduction des idées de la L1 vers la L2 qu'à la planification, va rencontrer des problèmes de cohésion des idées. Il met en œuvre une syntaxe simple avec un minimum d'utilisation de moyen de subordination (Woodley, 1985) et des unités d'information très courtes. On retrouve également une abondance d'erreurs liées à : la syntaxe, la forme globale du texte, dans les marques de cohésion. (Hall, 1990).

3.2.1. Similitudes/différences de la production écrite en L1 – L2

A travers notre travail, nous voulons révéler qu'en dépit des particularités entre la L1 et L2 (à l'instar de l'arabe langue standard et le français langue étrangère), l'acte d'écrire en tant que processus mental requiert le même effort mental et certaines connaissances et compétences interdisciplinaires convergentes. Alors, dans cette section, nous allons mettre en relief les rapprochements nécessaires à prendre en charge en classe de langue afin de prévenir du recours excessif à la L1. Il est intéressant de souligner que certains chercheurs sur les modèles d'écriture à l'instar de (Wang et Wen, 2002) et (Zimmerman, 2000) proposent une série similaire de processus d'activité d'écriture qui sont parallèles en L1 et L2. Néanmoins d'aucuns soulignent quelques différences des processus rédactionnels en L1 et en L2. Nous présentons dans le paragraphe suivant les différences soulevées par Hall (1990), Cornaire et Raymond (1999).

¹⁰⁵Comme nous l'avons remarqué durant notre carrière de professeur de secondaire (7 ans) ainsi que durant notre enquête du pré-test

3.2.1.1. Divergence dans le temps

Lors de la rédaction en L2, le scripteur novice semble consacrer plus de temps qu'en L1 ; vu que ce dernier fait un recours naturel et délibéré à la L1 pour traduire des pensées de L1 vers la L2 et il vérifie son texte mot à mot. En d'autres termes, le rédacteur en L2 dépense un temps plus conséquent qu'un scripteur en L1 particulièrement dans la mise en œuvre de l'orthographe, la grammaire et la conjugaison (Hall, 1990). Surtout lors de l'étape d'écriture.

3.2.1.2. Divergence dans les stratégies utilisées

Nous avons constaté que le scripteur débutant en L2 n'est pas en mesure d'imaginer son interlocuteur/lecteur pour sa production écrite. En occultant l'étape de planification à travers laquelle, il choisit un destinataire fictif, il se replie sur lui-même car, il écrit souvent comme s'il s'adressait à lui-même (Cornaire et Raymond, 1999). Il organise le plus souvent le plan de son texte de la même manière qui ne change jamais. Et s'intéresse à mobiliser dans sa mémoire à long termes les outils morphosyntaxiques lui permettant de structurer les phrases et corriger les mots.

3.2.1.3. Divergence de compétence linguistique

Chez les scripteurs en L2 par exemple l'apprenant algérien du secondaire, on remarque des compétences langagières limitées lors de la production écrite. Cette situation de pénurie linguistique selon Edelsky (1982) agit directement sur sa production écrite et le contraint à choisir des formes simples de phrases, se limitant au syntagme nominal et au syntagme verbal. Par conséquent, il ne peut pas développer des idées complexes et élaborées mais, il produit souvent des textes simples, courts, parsemés d'erreurs d'orthographe en dépit, du temps alloué à l'orthographe au détriment de la planification.

Enfin, nous pouvons dire que les écarts signalés entre l'écriture en L1 et l'écriture en L2 proviennent souvent des compétences langagières souvent limitées des scripteurs en L2 par rapports à celles acquises en L1. Nous rappelons, que ce dernier alloue beaucoup de temps à la traduction qui accapare son temps et son effort cognitif, c'est la raison pour laquelle, il occulte l'étape la planification et l'étape révision. Dans la même optique, Barbier (2004 : 190) stipule que le scripteur en langue L2 met surtout l'accent sur l'aspect linguistique.

Par opposition aux divergences soulevées entre les deux processus, Zimmerman (2000) pense que la L1 constitue une ressource, un appui des scripteurs en L2

les plus démunis. Les scripteurs qui ont des capacités insuffisantes en L2 tendent à utiliser leur langue maternelle lors du déroulement de la tâche d'écriture. Face à ce contexte, l'activité scripturale nécessite une orientation de la part de l'enseignant pour réduire les effets de l'interférence¹⁰⁶.

On peut dès lors présumer de surcroît que le recours à la traduction en classe de langues comme activité métalinguistique pourrait constituer une passerelle vers la L2 pour assurer le transfert des expériences linguistiques. Nous essayons de révéler qu'au-delà des polémiques qui la critiquent, dans le cadre de la didactique intégrée, la traduction pédagogique pourrait être un outil qui vise à gérer l'hétérogénéité linguistique et à créer des ponts entre la compétence écrite acquise en L1 à transférer vers la compétence écrite à apprendre en L2.

3.3. Ressources plurilingues en production écrite en L2

On remarque toutefois que le discours des adeptes du plurilinguisme présente des combinaisons de diverses variétés linguistiques Castellotti et Dabène proposent de reconnaître et légitimer ces pratiques à travers des activités de classe étant donné qu'elles « *constituent des leviers pour l'apprentissage et jouent des rôles identitaires importants* » (2010 : 31). Il convient selon les mêmes auteurs de proposer des séquences d'apprentissages plurilingues qui visent à « valoriser les ressources plurilingues » pour ne pas « stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives » l'enseignant devrait initier l'apprenant à transférer les savoir-faire des apprenants acquis dans la L1 à travers des activités qui poussent les apprenants à réfléchir sur les ressemblances entre la L1 et la L2.

Les enseignants peuvent [...] avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves, pour autoriser ces productions plurielles [...]. Le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à investir aussi dans la langue de scolarisation. Citée par Moore et Castellotti (2010 : 17).

¹⁰⁶ Phénomène souvent négatif dû à l'interlangue, nous le présentons en détail au cours de ce chapitre

Nous comprenons dès lors que les compétences acquises en L1 constituent d'une part un enrichissement, d'autre part, renforcent la motivation à les transférer vers l'apprentissage de la L2 et développent la confiance en soi. En vue de créer des passerelles de la L1 vers la L2 en classe de langue permettant d'instaurer un travail réflexif sur les différentes langues, Auger N¹⁰⁷. (2005). En effet, D. Moore et V. Castellotti (2010 : 29-31) citent une panoplie d'activités sur laquelle les enseignants de langues pourraient s'appuyer pour établir des passerelles de la L1 vers la L2 :

3.3.1. Grammaire contrastive

Ce type de ressource aide l'apprenant à réfléchir sur les variétés linguistiques présentes dans le cas de l'Algérie, l'arabe L1 et le français L2, j'invite le lecteur à consulter le livre de grammaire contrastive conçu par Jean Claude Beacco (2014) sur la grammaire contrastive (Français-espagnol) conçu pour les hispanophones, ou encore le programme d'apprentissage dirigé par l'OIF pour La bi-grammaire (Lingala¹⁰⁸-français)¹⁰⁹. Elle permet de comparer entre le système grammatical entre la L1 et celui de la L2 en vue de pousser l'apprenant de prendre conscience des convergences et de divergences entre les deux systèmes linguistiques.

3.3.2. Décentration et détour

L'enseignant peut recourir à la L3 en classe de L2 pour faciliter la compréhension par exemple l'anglais. Par les langues de diffusion¹¹⁰ (anglais) permettant l'entrée dans une autre langue ayant un alphabet en partage. Dans ce sens, Byram et Beacco (2003 : 96) incitent à favoriser les stratégies d'acquisition en admettant le détour par d'autres variétés linguistiques que celles spécifiquement apprises dans un cadre donné : utilisation de plusieurs langues en alternance dans les interactions orales, mise en regard des systèmes linguistiques (rapprochement contrastif des descriptions des langues, des régularités discursives.)

¹⁰⁷ Auger propose en outre que les ressources que nous citons, la traduction pédagogique, elle propose par exemple de demander aux élèves de restituer une histoire lue en LM, consignes simples et explication (nous y reviendrons plus tard au cours du chapitre)

¹⁰⁸ Le Lingala langue première parlée dans la République Démocratique du Congo

¹⁰⁹ Consultable sur le site de l'OIF

¹¹⁰ La fonction de « détour » selon Castellotti et Moore (2010 : 31) consiste à focaliser l'attention sur un objet moins important mais mieux connu pour ensuite la diriger vers le centre des apprentissages que constitue la langue principale de la scolarisation.

3.3.3. Transfert interdisciplinaire

Concerne les connaissances et les savoir-faire acquis dans les disciplines dites non linguistiques comme les savoir-faire acquis en mathématiques, en biologie, en géographie qui peuvent accompagner l'apprenant dans l'apprentissage de la L2. Ce transfert permet de renforcer l'enseignement de la L2 à l'aide des compétences acquises dans différentes matières en L1 « *il s'agit alors d'un mouvement inverse de celui qui nous est habituel [...] de savoirs et de savoir-faire disciplinaires vers des savoirs langagiers* » D. Moore et V. Castellotti (2010 :16). Ce mouvement est appelé CLIL en anglais (content and language intergated learning Marsh et al. 2001) ou EMILE en français (enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (Baetens Beardsmore, 1999) ou encore AICL (Apprentissage intégré de la langue et du contenu, Commission Européenne, 2004). Il met l'accent sur la nécessité de développer les compétences essentielles pour enseigner une matière par l'intégration d'une langue étrangère. Pour résumer, nous pouvons dire que le projet l'EMILE suscite l'intérêt des politiques linguistiques/éducatives européennes et fait en 2011 l'objet d'un document destiné à la formation des enseignants, (voir par exemple Marsh *et al.* 2011)¹¹¹. Il propose des contenus spécifiques en langue étrangère ou seconde pour faciliter l'élaboration de curriculums pour la formation professionnelle à l'EMILE.

Selon, Bosisio C., il constitue une **alternative didactique** et éducative dans la mesure où il encourage la diversification des stratégies pour prendre en charge la diversité linguistique. Il a ainsi connu un immense succès dans les politiques éducatives européennes (en Italie par exemple durant l'année scolaire 2012-2013, le projet EMILE devient obligatoire au lycée (Bosisio, 2014 : 23). Il s'agit alors d'une didactique « multi-intégrée » d'un enseignement bi- plurilingue de la L1 et L2 pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. (Gajo ; 2009 : pp. 2-11)

Somme toute, nous pouvons dire que ces activités présentent des alternatives à l'enseignement plurilingue desquelles nous inspirons dans notre étude de cas qui vise à créer des passerelles entre les compétences scripturales acquises en L1 et les compétences à acquérir lors de l'apprentissage de la L2 dans le cycle secondaire. Nous voulons à cet effet relever les ressemblances et les dissemblances qui les culminent tout en mettant

¹¹¹ Marsh, D. et al. (2001). Profiling European CLIL Classrooms. Jyväskylä: University of Jyväskylä

l'accent sur les points communs permettant à l'apprenant de mieux apprendre la L2 à partir de ses expériences en L1. Car,

« l'important est avant tout de conserver l'esprit de cette approche interculturelle fondée sur l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication. Sans oublier que les différences ne sont pas plus à mettre en exergue que les points communs » précise Nathalie Auger (2005 :17). Ce point de vue reprend celui d'Eddy Roulet selon lequel *« les similitudes entre LM (L1) et L2 devraient être considérées plus importantes que les différences »* (1980 : 8). Nous préférons d'illustrer ses différentes passerelles entre L1 et L2 comme le montre graphisme :

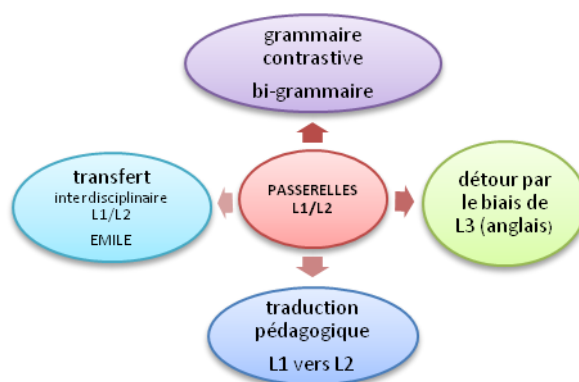


Figure 9: activités de transfert L1-L2

Enfin, nous pouvons résumer que malgré les controverses liées au recours à la L1 en classe de langue, depuis plus d'une vingtaine d'années les recherches en didactique des langues et des cultures ouvrent la voie vers à une mutation en didactique celle du passage d'une didactique singulière à une éducation plurilingue ou aux approches plurielles ou l'un et l'autre (Candelier M. 2012). Cette mutation cherche une coordination entre les compétences langagières en plusieurs langues pour développer un répertoire globale. Toutefois, nous tentons dans notre recherche de montrer les atouts d'une telle approche et ses limites ou inconvénients dans le contexte d'intégration de compétences de l'arabe L1 et du français L2 pour développer une compétence écrite dans le cycle secondaire en Algérie. Toutefois, le recours à la L1 par le scripteur novice devrait être guidé en vue d'éviter les erreurs dues au transfert négatif, en voici quelques exemples des erreurs interlinguales liées au transfert irraisonné à la L1.

4. Transfert interlingual dans l'acte d'écrire en L2

Nous avons souligné au fil de notre travail que la langue première facilite l'accès au sens de la LE, elle constitue un appui incontournable dans les premières phases d'apprentissage de la L2 puisque l'apprenant n'a pas acquis des compétences langagières suffisantes en L2 lui permettant d'accéder au sens sans passer par la L1. Elle peut en effet assurer une fonction métalinguistique lorsque dans le discours pédagogique en classe l'enseignant et les apprenants s'en servent pour expliquer une consigne de production écrite, demander à l'enseignant de lui traduire ce qu'il souhaite exprimer en français, ... etc. Cependant, lors de l'acte d'écrire, le recours à la L1 se traduit par un transfert interlingual qui est souvent erroné. Il s'agit alors d'un transfert négatif qui demande une prise en charge de l'enseignant pour réfléchir aux mécanismes permettant à l'apprenant d'avoir un recours raisonné à la L1 à travers un enseignement contrastif du système linguistique de la L1 et de la L2. Ceci pour éviter les effets néfastes de l'interférence et pousser l'apprenant à réfléchir sur les convergences et les divergences entre la L1 et la L2.

Nous présentons à présent un exemple de transferts jugés négatifs mais qui seraient utiles à connaître par l'enseignant de français pour qu'il prenne conscience de l'attachement de l'apprenant à sa L1. Ainsi, nous essayons lors de notre partie pratique de nous y mettre en vue de sonder le degré de recours positif Vs négatif ou inapproprié de l'apprenant à la L1. Bref, nous insistons que les phénomènes que nous présentons dans le paragraphe en l'occurrence l'interférence linguistique et l'alternance codique demandent une didactisation de la part de l'enseignant car ils indiquent comme l'atteste Cuq (1996) un apprentissage intermédiaire de la langue cible et indiquent à l'enseignant ce qui reste à acquérir par ses apprenants.

4.1. L'interférence linguistique en production écrite

Les phénomènes de transfert négatif concernent souvent les sujets bi/plurilingues en difficulté qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la langue cible. Ainsi, l'interférence intervient lorsque « *un sujet bilingue utilise une langue cible L2, un trait phonique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la L1* » (Kannas, 1994 : 252). Cela dit que l'interférence aura lieu lorsque l'apprenant débutant produit des structures syntaxiques de L1 inappropriées en L2. Dans le même sens Hamers et Blanc, (1983) montrent que « *l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des*

éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible » (452). Il s'agit alors « *d'une superposition inconsciente de deux systèmes.*» (Lüdi et Py, 1986 :146). Dans le cas des apprenants algériens, l'interférence correspond à une erreur interlinguale intervenant lors de l'apprentissage de la L2 et est due à l'influence du système linguistique de la L1 (arabe ou tamazight) sur le système linguistique de la L2 (le français). En effet Hasanat (2007 : 210), évoque que l'interférence peut agir sur plusieurs domaines de la langue et peut affecter le système phonologique, morphologique, syntaxique et culturel donnant lieu à plusieurs formes d'interférence nous allons les présenter sommairement dans le but de les exploiter lors de l'analyse des copies des apprenants.

4.1.1. L'interférence phonologique

L'interférence phonologique est une erreur interlinguale qui affecte le système phonologique et les phonèmes ; elle survient quand l'apprenant d'une L2 par exemple le français assimile un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la L1 (l'arabe). Ainsi, Hasanat (2007) montre que lors de l'interférence phonologique «*les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques.*» (p.211).

Ainsi, le système phonologique de français comporte plus de voyelles que le système phonologique arabe c'est la raison pour laquelle, les arabophones risquent d'avoir une difficulté de maîtriser le système vocalique français. En outre, pour la prononciation des consonnes doubles, Hasanat (2007) montre que les apprenants arabes auront une difficulté à prononcer des syllabes contenant plus de deux consonnes étant donné qu'en arabe il n'existe pas une suite de consonnes dans la même syllabe. Alors, l'apprenant a tendance à rajouter une voyelle entre les consonnes consécutives. Nous pouvons citer l'exemple emprunté à Hasanat (2007) : « *scrutin, explore, etc Ils les prononcent de la façon suivante : (i) *scrutin, ex(i)plore* »(218). Nous pouvons alors déduire que l'interférence vocalique entre des sons inexistantes en arabe par exemple assimilation entre le son [i] et le son [ai] et [é]. Une confusion peut apparaître entre le son [OU] et le son [U] qui peuvent se manifester à l'oral ou à l'écrit. Nous nous contentons de ces exemples d'interférence phonologique. Toutefois, l'enseignant en classe de langue devrait attirer l'attention de ses apprenants à ce type d'erreur en les poussant à réfléchir sur la différence des deux systèmes phonologiques pour éviter leurs apparitions.*

Nous présentons une autre forme d'interférence qui influence la structure grammaticale de la langue cible.

4.1.2. L'interférence grammaticale

L'interférence grammaticale renvoie au transfert des structures grammaticales de la L1 vers la L2, en d'autres termes elle intervient lorsque « *le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des propositions, les accords, le temps, de mode,...* » (Blanc-Michel, 1998, 179). A ce propos, nous pouvons donner l'exemple du sujet grammatical, qui en arabe précède le verbe alors qu'en français, il le succède. Il arrive souvent à l'apprenant débutant d'inverser l'ordre du sujet et du verbe dans la phrase déclarative. Pour sa part, Cuq (1996) compare entre la grammaire du français et de l'arabe quant à l'usage du conditionnel, un mode qui n'existe pas dans la syntaxe de l'arabe ce qui exclut le jeu de concordance de temps (présent/futur) (imparfait/conditionnel). Cuq conclue à la fin de sa thèse que grammaticalement l'hypothèse en arabe n'est pas conçue comme une expression modale ou temporelle comme en français mais, comme une expression aspectuelle soit accomplie ou inaccomplie (1995 :53).

Toutefois, il appartient à l'enseignant de langue de reconnaître ces formes de transfert à dessein de mieux contrôler ce qu'appelle Gaonac'h (1987: 202) « *le bricolage communicatif* » ou « *moyen de fortune* ». Elle devrait cependant être considérée par l'enseignant non comme une déviation à la norme mais plutôt comme toute autre erreur qui, dans le cadre de la pédagogie de l'erreur préconisée en Algérie, révèle le tâtonnement d'apprentissage de l'apprenant en difficulté et devrait donner lieu à une remédiation immédiate en classe. Dans ce sens nous adhérons à l'opinion de Cuq (1996) évoquant que « *les erreurs constitueraient alors des systèmes transitoires, intermédiaires d'apprentissage* » des apprenants bilingues. » (p.49). Nous présentons dans ce qui suit l'interférence lexicale en évoquant ses deux formes le calque et l'emprunt.

4.1.3. L'interférence lexicale

L'interférence lexicale renvoie à l'intégration des mots issus de la L1 dans un discours de L2 ce qui pourrait donner lieu à un contre-sens. Autrement dit, l'interférence lexicale apparaît « *lorsque le locuteur [débutant] bilingue remplace de façon inconsciente un mot de la langue parlée par un mot d'une autre langue* » (Blanc-Michel, 1998, 179).

Elle se manifeste par une traduction mot à mot de la L1 vers la L2 ce qui altère le sens de la phrase.

L'interférence lexicale se manifeste sous deux formes : l'emprunt et le calque

4.1.3.1. L'emprunt

L'emprunt est un résultat du bilinguisme qui concerne selon Hamers¹¹² « *un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire* » à l'inverse du claque, l'emprunt est l'utilisation telle qu'elle d'une forme linguistique issue de la L1 dans une communication en L2 en l'écrivant en orthographe française et en gardant le même sens dans la langue cible. Nous pouvons citer : « *le Moudjahid, le Chahid, le Fellah* » cependant, l'unité étant intégrée dans le dictionnaire de français et retenue par l'académie française comme appartenant au français, cette unité cesse d'être considérée comme emprunt.

4.1.3.2. Le calque

Phénomène linguistique résultant également du bi-plurilinguisme dû au contact des langues. Si l'emprunt, il affecte le lexème, le calque quant à lui concerne la structure de phrase toute entière. Il s'agit d'une expression ou construction d'une langue [...] influencée par les principes de la syntaxe (Weil, 1994 : 97). Nous pouvons citer l'exemple des humoristes franco-maghrébins tel Fellag¹¹³ qui met la lumière sur un phénomène du bilinguisme dont est confrontée la population algérienne.

[* Je coupe la mer et la terre pour gagner mon pain]. C'est un claque issu de la traduction littérale de l'arabe darija au français

[*alors que fait d'autres pour les combattre on va les montrer *la main de fatma tiens cinq dans tes yeux*]¹¹⁴. Ces phénomènes sont fréquents dans les productions écrites des apprenants, et il revient à l'enseignant de montrer l'effet de l'interférence sur le produit écrit.

4.2. L'alternance codique

L'alternance codique en classe de langue nous renvoie inéluctablement aux propos de Causa (2002) qui montre que « *l'alternance codique utilisée par l'enseignant en*

¹¹² Cité par Moreau. (1994). Dictionnaire de linguistique et science du langage. Larousse. Paris. P.188

¹¹³ Comédien humoriste algérien d'expression française

¹¹⁴ Tiré du spectacle de Fellag visualisé sur youtube, récupéré de l'URL, consulté le 6-7-2019

classe de langue est une pratique conforme à toute situation de communication de contact de langues.». Ainsi, pour définir ce phénomène bilingue, nous nous référons au dictionnaire didactique de Cuq (2003) qui révèle qu'elle concerne « *le changement, pour un locuteur bilingue, de la langue ou de la variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication.* » (p.17). vient de l'anglais « code-switching » ou alternance des langues (Moreau, 1997) signifie « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages ou le discours appartient à deux systèmes ou deux sous-systèmes grammaticaux différents ». (Gumperz, 1998 : 57). Dans la société algérienne qui connaît une coexistence de plusieurs langues, l'alternance codique est un phénomène linguistique habituel dans la communication journalière des citoyens : en voici un exemple tiré d'une conversation radiophonique :

[*mais c'est bien, ouleh, ouleh c'est bien je passe... c'est un passe-temps, je passe des bons moments hamdoulilah].

En classe de langue, l'alternance codique peut intervenir à des fins pédagogiques en vue de faciliter la compréhension de la L1. En effet, lors de la production écrite, il arrive à l'apprenant de faire appel à une structure empruntée à la L1 et la transpose en L2 ce qui explique que pour certains apprenants la L1 constitue un passage obligé ou du moins un moyen de fortune voir « *une bouée de sauvetage* » des apprenants en difficulté. Il s'agit dans ce travail de faire le point sur ces phénomènes de contact de langues existants dans la société algérienne et pouvant intervenir dans l'apprentissage de la L2. Il n'est pas question de faire table rase ou éradiquer ces phénomènes de contact de langues mais, à l'image de la société algérienne la classe de langue « *doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés [ou plus] sont réparties de façon fonctionnelle et affective* » (Cuq, 2003 : 18), nous plaidons dans notre recherche inspirée de la didactique intégrée, pour la didactisation de l'alternance codique en classe de L2.

L'alternance codique peut être selon la structure syntaxique des segments alternés, intra-phrastique, inter-phrastique ou extra-phrastique (Moreau, 1997 : 32). Que nous présentons dans ce qui suivra.

4.2.1. L'alternance codique phrastique

Dite également alternance codique interphrastique qui se manifeste par un changement de structures linguistiques issues d'autre langue plus ou moins longues au cours des échanges dans une langue donnée ; elle intervient lors des discussions entre les

interlocuteurs ou lors de la communication d'un même interlocuteur. (Moreau, 1997 :33). En d'autres termes, l'alternance codique phrastique est représentée par le passage d'une langue à une autre (arabo-français) (berbère-français) (berbère arabe) à travers l'usage alternatif des unités linguistiques plus longues.

4.2.2. L'alternance intraphrastique

Désigne la coexistence à l'intérieur d'une même phrase de deux (au moins) structures syntaxiques étrangères appartenant chacune à une langue différente, comme une seule suite grammaticale correcte dotée du sens. Les unités devraient respecter les règles de grammaire de leurs langues respectives de type (verbe-complément) (nom-complément). Par exemple : *[Hier, je suis sorti [m'aa]¹¹⁵ la famille].*[Yes, je te comprends]. Dans les deux phrases les unités alternées appartiennent dans la première à l'arabe et dans la seconde à l'anglais n'ont pas modifié la règle de l'ordre des mots en français.

Cependant, pour distinguer l'alternance intraphrastique de l'emprunt, Moreau (1997 : 32) précise les normes relatives à l'alternance interphrastique sont :

Unités de la phrase douées d'une fonction grammaticale

Absence d'unités interlinguales répétées

Absence d'omission de segments ou d'unités (phrase achevée)

Absence de croisement d'unités lexicales (Moreau, 1997 : 32)

4.2.3. L'alternance extraphrastique

Elle se manifeste lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes, des dictons (Moreau, 1997 : 33) dans ce cas parle *d'étiquettes*. Enfin, nous schématisons tous ces phénomènes bi/plurilingues évoqués plus haut dans la figure suivante :

¹¹⁵ La préposition [avec] est remplacée par son équivalent arabe tout en respectant l'ordre grammatical de la phrase

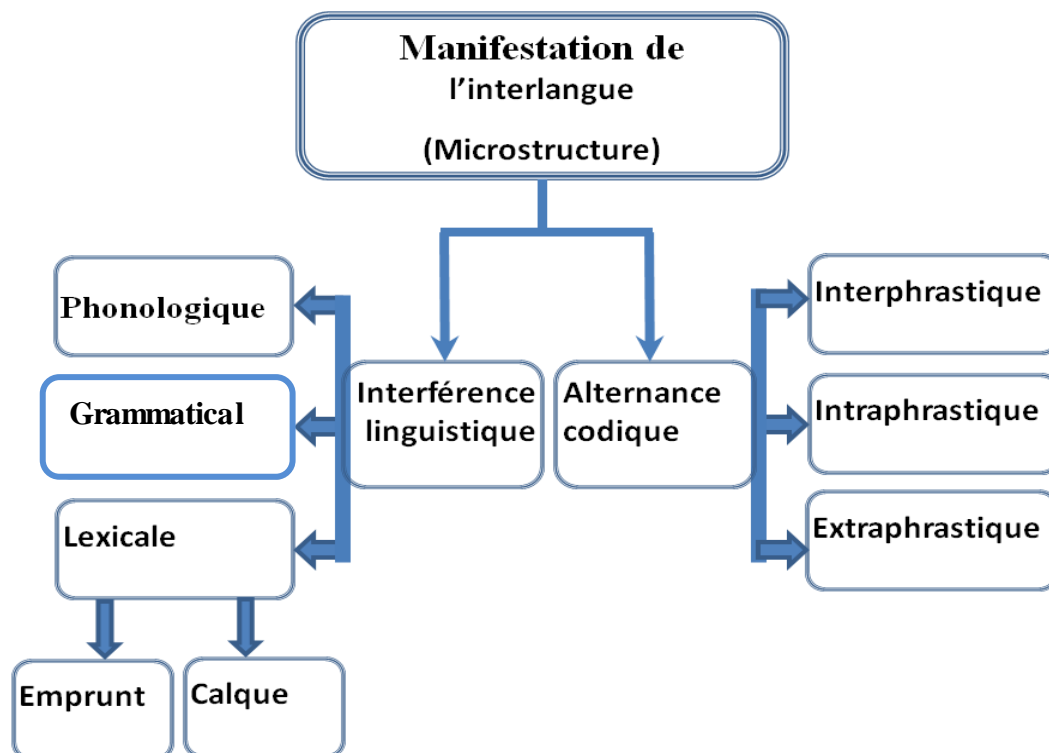


Figure 10: erreurs interlinguales en production écrite

Somme toute, nous pensons que ces phénomènes linguistiques résultant du bilinguisme à savoir l'interférence et l'alternance codique auraient des vertus pédagogiques en classe de langue et qu'il revient à l'enseignant de les didactiser et de les prendre en charge dans des activités qui visent à sensibiliser sur l'impact du transfert pour réduire le recours négatif. Nous essayons de les transposer sur notre expérimentation en vue de sonder leur impact sur l'apprentissage de la production écrite. Dans ce qui suivra, nous présentons un autre aspect du recours à la L1 en classe de L2, la traduction pédagogique.

5. Réhabilitation de la traduction pédagogique en classe de L2

Un bon nombre de chercheurs (L. Dabène : 1995 ; C. Bosisio¹¹⁶ : 1995 ; Bors Edit : 2014) plaident pour le retour de la traduction ainsi, Puren (1995 : 1 ; 2012) insiste sur « une réhabilitation de la traduction » ou un « retour de la traduction » en didactique des langues et des cultures pour une prise en charge de la traduction en classe de L2 et lui confère douze fonctions. Pour lui, la traduction intervient non comme une activité *simpliste* de thème-version mais selon Puren, elle devrait occuper des « *places, multiples et*

¹¹⁶ Université de Milan, mélange CRAPEL n° 35, 2014

variables, que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement-apprentissage décident en commun » (1995 : 12). On peut d'ores et déjà attribuer à la traduction L1-L2 de multiples et variables fonctions que nous jugeons intéressantes à exploiter en classe de FLE en Algérie. Puren, (voir Puren 1995c. et 2012 document n° 033), révèle que le recours à la L1 de l'apprenant est désormais une nécessité en didactique des langues et des cultures (en particulier en didactique du plurilinguisme) qui devrait pérenniser le patrimoine langagier et culturel de l'apprenant en d'autres termes, «[...] *la didactique n'est pas un ensemble de techniques coupées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants*»(Chiss & Boizon-Fradet 1997 : 55). La traduction pourrait alors intervenir durant tout le processus d'enseignement-apprentissage selon le besoin consenti par les enseignants et les apprenants en commun et ne périlite pas ou se réduit à une simple activité de compréhension mais elle pourrait favoriser tous les aspects linguistiques exploités en classe pour développer des quatre habilités (écrite et orale). Qu'elle soit interprétative ou pédagogique, Puren propose de l'exploiter pour un usage différencié grammatical, explicatif, rédactionnel,...dans tous les aspects de la langue, bref, « *on peut considérer légitime tous ces usages de la traduction L1-L2 en classe de langue dans l'exacte mesure où ils se révèlent pertinents et efficaces en contexte* » (Puren, 2012 : 2). L'objectif est donc de s'appuyer sur le patrimoine linguistique de l'apprenant, le *déjà-là*. (Perregaux, 2002) pour l'aider à développer de nouvelles compétences en L2 par le truchement du transfert de diverses compétences langagières acquises en L1 notamment en grammaire, en compréhension, en production, en technique d'expression, en analyse, en interprétation, en évaluation, ... tel que le préconise Puren(1995, 2012) et que nous présentons en détail plus tard en leur confinant trois fonctions essentielles : .

Or, sans admettre les inconvénients de l'assimilation empirique des structures morphosyntaxiques sur le développement d'une compétence écrite et/ou orale dans une réelle situation de communication en L2 chez les apprenants ; le nouveau paradigme (Candelier M. et V. Castellotti, 2013, p. 210) des approches plurielles (didactique intégrée entre autres) apporte renouvellement curriculaire l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère selon lequel :

Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de

la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature. (E. Bialystok 1990)¹¹⁷

Il s'agit alors de mettre en avant une grammaire dite « *grammaire de l'apprenant* » (cf. Puren, document n° 018) parce qu'elle met l'accent essentiellement sur les stratégies de transfert de connaissances grammaticales acquises en L1 et transposées en L2 en contexte plurilingue ; l'objectif est donc d'amener l'apprenant de passer « *de la maîtrise de sa langue source à la maîtrise de la langue cible* ». (Puren, document n° 018).

Nous évoquerons dans la section suivante l'intérêt que peut porter la traduction pédagogique pour le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant algérien qu'on pourrait qualifier de novice.

5.1. Production écrite en Algérie et recours à la traduction

Le système éducatif algérien durant les trois paliers scolaires, adopte divers types de grammaire : d'abord, dans le cycle primaire, les manuels scolaires adoptent plutôt une « grammaire structurale » qui vise à faire acquérir à l'apprenant les notions basiques du discours ainsi que la grammaire « notionnelle-fonctionnelle » qui met l'accent sur (*les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...*) et pour agir (*saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres " fonctions langagières " ou " actes de parole "*). (Puren, idem). Puis dans le cycle moyen, on propose surtout à l'apprenant algérien une grammaire dite textuelle qui assure la cohésion et la cohérence du texte. Enfin, arrivé au cycle secondaire, l'apprenant est appelé à connaître la grammaire de l'énonciation, à la manière dont l'énonciateur intègre sa subjectivité au service de son discours.

En effet, Puren (1995c, 2012 n°033) dans le cadre de la DLC propose trois types de grammaire que l'enseignant et l'apprenant pourraient utiliser en classe pour un rapprochement entre la L1 et L2 et faciliter l'accès à la grammaire de la langue cible que nous présentons dans le tableau suivant :

¹¹⁷ Citée par Cavalli M. (2005), éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL

Types de traduction	Objectifs	Activités
Traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale	Prendre conscience du fonctionnement de la structure de la L2 à travers une comparaison avec la structure correspondante en L1	L'enseignant peut traduire ou demander à ses élèves de traduire en L1 une structure de L2
Thème grammatical	Contrôler la capacité des apprenants à repérer les règles mises en jeu, à se la remémorer pour l'appliquer d'une manière réfléchie en situation de communication	L'enseignant peut traduire ou demander à ses élèves de traduire en L1 une structure de L2
Traduction d'entraînement grammatical	Amener l'apprenant à assimiler les structures de L2 par une application systématique et automatisée des règles correspondantes à l'exemple des pratiques traditionnelles	Exercices intensifs de traduction L1 vers L2 et vice versa sur le modèle de thème-version

Tableau 4: la traduction pédagogique en classe de langue

Notons que nous avons cité le troisième type de la traduction grammaticale à titre indicatif, ce qui ne suppose aucunement que nous allons adopter la traduction de type thème version qui selon Puren (2012 : 3) lui-même « *ne correspond à aucuns des paradigmes cognitifs actuellement présents parmi les hypothèses des didacticiens* ». On peut déduire à travers ce tableau dans le cadre d'une didactique intégrée que le recours à la langue maternelle ne constitue plus un tabou en classe de langue ni encore un passage obligé. Il y a recours à la L1 si le besoin y est de la part de l'enseignant et de l'apprenant ainsi, traduire des structures grammaticales en classe permettrait à l'enseignant de vérifier l'acquisition de ses élèves et à l'apprenant de comparer entre la structure grammaticale de L2 avec celle de sa L1 pour une application réfléchie de la grammaire de L2 en situation de communication réelle.

En production écrite et orale, la traduction peut aider l'apprenant à investir ses compétences discursives orales et écrite en classe de langue. L'enseignant peut désormais proposer des activités d'interlangue qui mettent l'apprenant en situation plurilingue ainsi Puren (1995c : 1) emprunte des exemples de traductions à M. Ballard. Il déclare qu' « *aucun argument didactique ne peut plus être opposé à un professeur qui aurait construit [...] les séquences didactiques [...] intégrant des exercices de traduction* » ainsi, l'enseignant en classe de L2 pourrait créer une situation de communication centrée sur la traduction dans laquelle un apprenant serait un interprète à son ami français et on leur propose de résumer un article lu en L2 pour vérifier sa compréhension L1. Il s'agit là des

exemples intéressants que nous essayons lors de notre expérimentation de mettre en œuvre ces exemples de séquences de production.

Ladmiral (2004) propose l'utilisation de la traduction pédagogique avec une visée communicative et prévient des effets négatifs du calque d'un texte littéraire (2004, p.12)¹¹⁸. Il faut toutefois éviter le recours excessif à la traduction comme étant l'unique stratégie d'enseignement utilisée systématiquement comme solution de facilité. Cela dit que l'excès de recours à la L1 suppose un retour systématique aux exercices de thème-version de la méthodologie traditionnelle.

Les manuels de français L2 ou la première langue étrangère enseignée en Algérie visent des compétences très élevées voire ambitieuses à installer chez l'apprenant algérien en les comparant avec les manuels d'anglais qui se contentent de compétences élémentaires ou basiques. Concernant l'usage de la traduction, on constate que les manuels de français au secondaire adoptent quasiment un monolinguisme (écrit en français) et ne propose pas des exercices de traduction. Or, celui de l'anglais surtout dans le cycle moyen qui correspond au début de l'apprentissage de cette langue, propose à l'apprenant de traduire des passages en anglais au (français, à l'arabe ou au tamazight) [translate into language you know]. Toutefois, la traduction dans ce contexte proposée à l'apprenant ne vise la compréhension encore moins le transfert de compétences entre L1 vers la L2 mais le fait de proposer une traduction dite littérale [mot à mot] de la L3 vers la L2 ou L1 vise à notre sens à évaluer la compétence d'interprétation en L3 et ne pourrait s'inscrire dans une optique intégrée. L'objectif de la traduction que nous souhaitons vise à passer de la langue connue à celle qui est moins connue afin de débloquer une situation problème liée à la compréhension ou la production ressentie par l'apprenant. A l'issue de la recherche menée par le groupe de chercheurs algéro-français sur le rôle du français langue étrangère 1 pour l'acquisition de l'anglais en Algérie, il s'est avéré que le plurilinguisme et bel et bien présent dans nos classes bien que le climat est encore défavorable. En d'autres termes, l'usage de la L1 en classe de L2, ou encore celui de la L2 en classe de L3, ce plurilinguisme constaté se fait d'une manière délibérée par l'apprenant et l'enseignant mais se limite toutefois à des stratégies improvisées et volontaires mais non pris en charge officiellement par les programmes « *il apparaît donc plus judicieux de le prendre en*

¹¹⁸ Ladmiral, J. R. 2004. Entre Babel et Logos. FORUM, 2, octobre 2004:1-28.

compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer. » (Asselah-Rahal S. Benhouhou N. et al. 16).

Dans sa recherche sur le rapport des hispanophones débutants avec la LM en classe de français LE E. Klett¹¹⁹ (2011 : 107) montre que « *L'utilisation de la LM n'est pas [...] une preuve de paresse ou de manque d'intérêt de l'apprenant. Se servir de la LM suppose une quête et une contextualisation pertinente. En plus, dans beaucoup de cas, on perçoit un travail de création lexicale ou grammaticale important* ». On en déduit par-là que la L1 en classe de L2 est un regain et non un déséquilibre

La LM ne porte pas préjudice à l'enseignement comme on l'a soutenu pendant la période d'obédience béhavioriste. Ce n'est pas un élément perturbateur, au contraire, [...] le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. (Klett, 2011 : 107)

Nous disons que la traduction en classe de langues est une des activités langagières de **médiation linguistique** qui serait une alternative au rapprochement, de convergence entre L1 et la L2; elle est revalorisée par les pratiques de la perspective actionnelle où la L1 est vue « *comme langue de vivre ensemble et du travailler ensemble dans l'espace de travail multilingue et multiculturel qui est toute classe de langue-culture étrangère* » (Puren C. 2012 : 2)¹²⁰

Nous avons présenté dans le premier chapitre qu'il existe une réelle nécessité de repenser la didactique de l'enseignement des langues en Algérie, la ministre de l'éducation elle-même souligner lors de son passage dans le forum du journal EL Watan, d'expression française déclare que durant l'année 2019-2020 « *De la prochaine rentrée scolaire, elle observe qu'il y sera pris en compte l'amélioration de la didactique de l'enseignement des langues Arabe, Tamazight et étrangères, pour laquelle, il a été élaboré un programme soutenu*», avait-elle déclaré. »¹²¹.

Au terme, nous pouvons dire que l'approche par compétences adoptée par les programmes en Algérie ne s'appuie pas sur des fondements de la didactique des langues à la différence de l'approche actionnelle, celle-ci ne souhaite pas un recours assez systématique de l'apprenant à sa langue maternelle mais elle encourage surtout un recours

¹¹⁹ Université de Buenos Aires

¹²⁰ Puren Christian, (2012), Fonctions de la traduction L1-L2 en didactique des langues-cultures, récupéré de, <http://www.christianpuren.com> document 033, consulté le 26-7-2018

¹²¹ Journal l'écho d'Alger, 15 septembre 2018 à 14h04, en ligne : <http://www.lesechosdalger.com/education-nationale-langue-tamazight-enseigne-44-wilayas-selon-benghabrit/> consulté le 24-10-2018

fonctionnel à travers « *les opérations contrastives, elles créent ou renforcent des passerelles formelles et fonctionnelles entre L1 et L2.* » Puren (2018).

CONCLUSION

A la fin du troisième chapitre intitulé « écrire en classe de L2 dans le secondaire vers une approche interdisciplinaire » de notre première partie, nous rappelons que nous avons présenté l'activité de production écrite en classe de L2 comme un processus mental tel que le présente (Rohmer 1965) (Hayes et Flower 1980), ... nous avons présenté les deux formes de processus rédactionnels linéaire et récursive dont la connaissance permet à l'enseignant de comprendre l'enjeu de l'acte d'écrire en classe de L2.

Ensuite, nous avons présenté l'acte d'écrire dans les programmes en Algérie comme étant une activité qui suscite un nombre d'handicaps chez les apprenants, ce qui pousse les apprenants novices à recourir à la L1 pour se procurer des stratégies de *sauvetages* à un ensemble de ressources plurilingues qui selon (Cuq, Gruca, Coste, Puren, Blanchet,...) pourrait jouer un rôle pédagogique.

En effet, la connaissance des convergences et des divergences entre l'acte d'écrire en L1 et en L2 permet de comprendre les difficultés que l'apprenant débutant peut rencontrer lors de l'activité scripturale. Enfin, nous avons révélé que les ressources plurilingues à l'instar de la traduction peuvent sécuriser l'apprenant et lui apporter une confiance en soi. Or, le transfert qui reste non guidé et irraisonné pourrait engendrer un certain nombre d'erreurs interlinguales telles que l'interférence, le calque qui demandent une didactisation et une prise en charge sérieuse de la part de l'enseignant.

CONCLUSION

Dans la première partie de notre travail intitulée « problématique de la didactique intégrée des langues en Algérie » nous avons présenté la littérature de la didactique intégrée et des concepts sous-jacents qui s'inscrivent dans ce qu'appelle Candelier le nouveau paradigme qui vise à prendre en charge plusieurs langues afin d'inciter l'apprenant à mobiliser et revaloriser diverses compétences langagières acquises en sa (ses) langue (s) maternelle (s). Nous avons présenté dans un deuxième temps le rang accordé à la L1 en classe de L2 dans les différentes méthodes et dans les programmes en Algérie.

Ensuite, nous avons exploré les possibilités de contacts entre l'arabe et le français pour un enseignement plurilingue dans les programmes du français en Algérie qui ne devraient pas se limiter au transfert de la structure de surface. Nous avons également démontré que la DIL et l'approche par compétences recouvrent une similitude dans des concepts fondamentaux à l'instar de l'interdisciplinarité et du statut de l'erreur celle-ci vue comme un indicateur d'apprenantissage. Enfin, dans le dernier chapitre, nous avons présenté l'activité écrite comme étant une compétence plurilingue et interdisciplinaire reliant la L1 et L2 en classe de L2 à travers un aperçu des processus rédactionnels qui révèlent que durant l'acte d'écrire en L2 le scripteur mobilise les mêmes stratégies investies en L1. Toutefois, l'apprenant malhabile rencontre plus de difficultés en L2 ce qui pourrait le cotraindre à recourir d'une manière « *officieuse* » aux connaissances antérieures souvent relatives à la L1 pour transférer certaines formes phonétique, grammaticale, lexicale, la traduction,... ce transfert nous le précisons engendre souvent des erreurs étant donné qu'il n'est pas guidé par l'enseignant.

Dans la deuxième partie, nous passons à la partie méthodologique de la recherche durant laquelle, nous allons répondre aux interrogations posées au début de travail en nous procurant quatre outils d'investigation permettant de sonder d'une part les attitudes conjointes des enseignants et des apprenants et d'autre part, de proposer un enseignement bi-plunilingue explicite de l'acte d'écrire.

DEUXIÈME PARTIE

Enseigner-apprendre à écrire en L2 en Algérie : une quête d'interdisciplinarité

INTRODUCTION

Nous avons consacré la deuxième partie de notre recherche aux orientations méthodologiques dans lesquelles se déroule notre expérimentation de terrain. Nous rappelons que notre travail aspire à révéler à travers la didactique des langues et des cultures, les pratiques langagières conjointes des enseignants et des apprenants en classe de français langue étrangère en Algérie en ce qui concerne le recours à la L1. Notre travail, part du principe que l'enseignement de la compétence scripturale en classe de L2 dans un milieu plurilingue suppose d'établir des passerelles entre la production écrite en (L1) avec la production écrite en (L2) à travers « *l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication* » (Auger, 2005, p17). Au cours de cette partie dite méthodologique, nous souhaitons révéler que le décloisonnement entre les L1-L2 en classe de français en Algérie lors de l'enseignement apprentissage de la compétence scripturale joue un rôle prépondérant d'une part pour l'enseignant, pour créer des passerelles entre les compétences acquises en L1 et la compétence à installer en L2.

Dans cette partie, nous présentons et analysons les enquêtes utilisées pour mener à bien notre recherche qui se compose de quatre chapitres dont chacun est réservé à un outil d'investigation. Dans le 1er chapitre, nous présenterons les stratégies de transfert L1/L2 adoptées par les apprenants dans l'acte d'écrire. Dans le 2ème, nous décrirons la prise en charge de l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe. Dans le troisième chapitre nous présentons les résultats du pré-test qui consiste à analyser la production écrite en classe de FLE comme une activité bi/plurilingue selon les pratiques officieuses des apprenants. Et enfin dans le dernier chapitre, nous exploitons les résultats obtenus de toutes les enquêtes en vue de faire appel à une enquête intervention en vue de concevoir une séquence pédagogique de l'enseignement apprentissage de la production écrite comme une activité bi/plurilingue.

Chapitre 1 :

Les stratégies de transfert

L1/L2 adoptées par les apprenants

dans l'acte d'écrire

INTRODUCTION

Nous voulons à travers la première enquête montrer les attitudes/stratégies de transfert L1-L2 adoptées par l'apprenant et orientées par l'enseignant en vue de mettre en place une compétence scripturale plurilingue conciliante entre les deux systèmes linguistiques en évitant le recours informel, improvisé à la L1 ainsi que les erreurs qui peuvent s'en suivre. Dans l'analyse de notre enquête, nous accordons une importance aussi bien aux aspects quantitatifs que qualitatifs qui nous permettent de mettre en évidence les attitudes et les représentations des enseignants et des apprenants du cycle secondaire en Algérie quant au recours à la L1 en classe de français dit L2 pour résoudre la situation problème liée à l'acte d'écrire en FLE.

1. Thème et cadre de notre recherche

La production écrite en classe de FLE en Algérie est souvent qualifiée d'une activité délicate à réaliser par l'apprenant et également difficile à prendre en charge par l'enseignant. Car, il devrait apprendre à apprendre aux apprenants à communiquer par l'écrit en respectant les exigences de la L2 qu'ils maîtrisent moins que sa L1. La difficulté de l'acte d'écrire découle entre autres du cloisonnement des apprentissages : lorsque le curriculum de français fait table rase à toutes les compétences scripturales similaires enseignées en classe de L1 et ne vise pas à revaloriser les compétences scripturales acquises en L1. Alors que dans un milieu caractérisé de la pluralité linguistique, l'enseignement des langues en présence dans l'école devrait penser à construire un profil langagier *commun* ou du moins *constructif* en construisant des passerelles entre la L1- L2 - L3, ...

La production écrite en classe de français dans le secondaire en Algérie reste la première cause de l'échec des apprenants dans les épreuves officielles, malgré l'intérêt dont elle jouit dans les nouveaux programmes¹²². Toutefois, pour remonter aux causes de l'échec (car elles semblent être plurielles), Akmoun H.¹²³(2014 :112) montre dans sa thèse de doctorat que l'enseignement de la planification comme un processus d'apprentissage permet d'éviter l'échec de l'apprenant lors de la rédaction du texte argumentatif. Elle précise dans ce sens que « *que l'absence de stratégies est un des facteurs qui expliquent la difficulté des scripteurs à produire un écrit argumentatif* » (p.112). Elle conclue que l'enseignant devrait pousser l'apprenant à produire des textes de « *bonne qualité* » qui tiennent compte de la plupart des aspects inhérents à la **planification** précise-t-elle comme la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production.

Pour notre part, si nous avons choisi la production écrite dans le cycle secondaire comme objet d'étude de notre recherche, c'est dans le cadre de la continuité de notre de recherche précédente. Cela tient au fait que dans notre recherche de mémoire de magister nous avons remarqué que les difficultés rencontrées par l'apprenant lors de l'épreuve de Bac dans la rédaction de la technique du compte rendu peuvent également

¹²²Pour avancer cette assertion, nous nous appuyons d'un nombre important de recherche prenant pour objet, la production écrite en Algérie y compris notre mémoire de magister (2015) dans lequel, nous avons révélé d'énormes handicaps rencontrés à la fois émanant de pathologie d'enseignement et de pathologie d'apprentissage.

¹²³ Maître de conférences à l'université de Blida 2

provenir des pratiques de l'enseignant et que l'échec en production écrite est lié à des difficultés d'enseignement aussi bien que des difficultés d'apprentissage. Les résultats de notre mémoire ont ouvert pour nous de nouvelles perspectives de recherche et nous ont poussée à nous intéresser à l'enseignement non pas d'une technique d'expression donnée mais à l'activité de production écrite en tant que compétence interdisciplinaire transversale de L1 vers L2 durant laquelle, l'enseignant devrait guider et canaliser le transfert interlingual pour l'aider à se construire une compétence scripturale plurilingue.

Or, dans notre présente recherche, nous pensons que l'échec en production écrite résulte de l'insécurité de l'apprenant en L2 et son besoin naturel de recourir à la L1, se construire une compétence scripturale bi/plurilingue. Toutefois, nous postulons que le transfert interlingual qu'il soit banni ou usé d'une manière excessive et non guidé par l'enseignant agit comme un catalyseur d'interférences qui peut conditionner plus tard une déformation d'habitude de ce « raccourci d'apprentissage »¹²⁴ ; une déformation qui risque de pérenniser dans le comportement langagier de l'apprenant même après son accession à l'université. Nous nous ne sommes pas en train de nous contredire, mais plus exactement de nous justifier. Ainsi, nous pouvons dire que l'erreur en classe de langue diffère de l'erreur dans les classes de mathématiques ou des sciences expérimentales. La production écrite en elle-même pousse l'apprenant à « se dépasser » étant donné qu'il va communiquer en L2, une langue que le commun des apprenants algériens ne maîtrise pas ou maîtrise peu par rapport à la L1. Or, écrire dans le secondaire en Algérie exige de lui de s'inscrire dans une situation d'interlocution dans le but d'agir sur son interlocuteur. Contraindre l'apprenant algérien d'écrire en respectant les exigences de la langue de l'Autre engendre souvent chez lui la peur de ne pas s'y conformer et accentue l'insécurité linguistique qui pourrait être à notre sens la cause principale de recours à la L1. Par conséquent, l'indifférence de l'enseignant à lever cette insécurité linguistique lors de la pratique scripturale pourrait favoriser l'émergence des erreurs interlinguales lorsque l'enseignant ne prend pas au sérieux ce « bricolage » langagier.

En nous inscrivant dans la didactique intégrée comme un cadre théorique de notre recherche, nous croyons que le contexte plurilingue complexe de l'Algérie, qui témoigne la coexistence de l'arabe (standard, darija), le berbère (avec toutes ses variantes),

¹²⁴ Par raccourci d'apprentissage, nous désignons le transfert L1 L2 adopté par l'apprenant sans l'aide de l'enseignant pour faciliter l'accès à la L1

et les langues étrangères_ exige un enseignement plurilingue ou du moins qui prend en charge la pluralité linguistique de l'apprenant en classe de langue. C'est-à-dire la classe de langue doit répondre au besoin langagier de l'apprenant de conserver et faire valoir ses langues premières à travers un suivi, un guidage, des balises de la part de l'enseignant.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignement des langues diffère de l'enseignement des sciences expérimentales autant que l'erreur en classe de langue diffère de l'erreur en sciences expérimentales. L'erreur en classe de langue en Algérie est souvent due au transfert. Nous postulons donc qu'occulter le recours aux L1 en classe de L2, signifie rater l'exploitation d'un système d'apprentissage clé adopté souvent par l'apprenant mais, surtout exclure l'école algérienne des innovations pédagogiques atteintes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Ces constatations nous ont amenées à nous poser les questionnements suivants :

1.1. Problématique

Nous souhaitons au cours notre recherche répondre aux problématiques suivantes :

1-Quelles sont les stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées par les apprenants face à la production écrite en français en Algérie ?

2- Comment l'enseignant prend-il en charge l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe ?

3- Dans quelle mesure l'interdisciplinarité L1-L2 en classe de FLE peut-elle faciliter l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire ? En d'autres termes, comment le transfert L1 L2 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence plurilingue ?

1.2. Hypothèses

Pour répondre à ces questionnements, nous énonçons les trois hypothèses suivantes :

- Le recours à la L1 lors de la production écrite en L2 serait dû au besoin de l'apprenant en difficulté de faciliter l'acquisition de la compétence scripturale en s'appuyant sur son potentiel langagier connu en L1
- Les pratiques enseignantes qui imposent le cloisonnement des apprentissages en classe de langue dans un milieu plurilingue pour éviter les effets négatifs du transfert pourraient créer des relations conflictuelles entre les langues en

présence par conséquent, les apprenants en difficulté continuent à se légitimer des stratégies de transferts négatifs.

- La didactisation de l'interlangue à travers une exploitation des erreurs interlinguales en classe de L2 pourrait faciliter la prise de conscience des apprenants des faits similitudes et des différences entre la L1 et la L2 ce qui aiderait l'apprenant à réinvestir ses potentiels plurilingues d'une manière raisonnée.

Nous entreprenons une enquête sur terrain afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Notre recherche est constituée de quatre outils d'investigation riches et variés que nous présentons successivement dans les quatre chapitres qui constituent la deuxième partie de notre travail. Notre objectif est d'analyser les attitudes et représentations conjointes des enseignants et apprenants du secondaire en Algérie quant au transfert L1/L2 suivi en classe de FLE en Algérie dans un contexte plurilingue complexe.

Il nous semble que l'apprenant du cycle secondaire en Algérie est un scripteur débutant, malhabile, il éprouve souvent des difficultés à communiquer en L2 que ce soit à l'écrit ou à l'oral. La production écrite quant à elle reste une activité antinomique¹²⁵ : jouissant d'une part, d'un grand égard dans les programmes du secondaire, dans les examens officiels alors que les apprenants peinent souvent à réussir l'acte d'écrire. Nous soulignons dans notre article qui s'inscrit dans la même optique que la production écrite en L2 « *implique des compétences sous-jacentes plus ou moins complexes. Elle suscite aussi chez lui un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, social.* » (HADDAD M., 2018 : 102). Par conséquent, nous avons conclu que l'acte d'écrire en L2, « *en suscitant chez lui d'énormes handicaps, le « contraint » de s'appuyer sur sa LM qu'il maîtrise, qu'il ressent le mieux pour s'approprier la langue cible durant tout le processus rédactionnel.* » (Haddad M., 2018 : 102).

1.3. Méthodologie

A dessein de vérifier nos hypothèses émises plus haut, nous avons opté pour une démarche expérimentale, où, nous nous intéressons aux différents acteurs, outils et

¹²⁵ C'est un concept que nous avons utilisé dans notre mémoire de magister pour qualifier la production écrite qui accapare la part de lion dans les examens officiels quant à la note y est attribuée et la proportion de l'examen, alors que les études qui s'y rapportent ne cessent de montrer la précarité des textes produits par l'apprenant algérien, aussi bien que les énormes obstacles auxquels il se heurte.

démarches qui s'impliquent dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en classe de français en Algérie, en l'occurrence :

Avant de présenter notre corpus, nous voulons nous référer aux propos P. Charaudeau¹²⁶ (2009) quand il atteste que les sciences du langage¹²⁷ font partie des disciplines de corpus à travers un « *rassemblement de données linguistiques [...] textes écrits, oraux, d'observations empiriques* » (p.37).

Dans la section suivante, nous allons présenter la relation entre nos trois problématiques émises avec le choix de corpus ; nous insistons sur le type corpus puisque le choix de ce dernier ne saurait être aléatoire.

1.4. Choix du corpus

Nous rappelons que l'outil d'investigation et/ou corpus n'est pas aléatoire, mais, il doit dépendre du type de la problématique elle-même. C'est-à-dire, P. Charaudeau (2009) explique que, dans le domaine des sciences du langage, « *on peut repérer trois grandes problématiques qu'on appellera **cognitive, communicative et représentative**, chacune déterminant un type de corpus* ». (p. 38). On peut en citer des corpus apportant des données **empiriques, interprétatives, descriptives**.

En adoptant ce postulat à notre expérimentation, nous avons choisi, par souci de scientificité, de répondre à nos trois problématiques émises plus haut, en faisant appel à quatre outils d'investigations.

1.4.1. Première problématique/ premier corpus

Dans un premier temps, à travers la première problématique que nous recopiant à l'identique :

« Quelles sont les stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées par les apprenants face à la production écrite en français en Algérie ? »

Nous voulons effectuer une observation et une interprétation des représentations et des attitudes des apprenants algériens en ce qui concerne le transfert de langues L1/L2 en classe de langue, en particulier en production écrite. Ce type de problématique qui se fonde sur l'observation des faits et attitudes psychologiques est

¹²⁶ Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. Corpus(8), 37-66.

¹²⁷ Dont la didactique des langues et des cultures et la linguistique font une partie intégrante

appelé selon Charaudeau, P. (2009) « *une problématique représentative et interprétative* ». La méthode de recherche utilisée pour comprendre et expliquer les faits psychologiques ou sociologiques repose sur corpus de rassemblement de données de pertinence quantitative ou qualitative offertes par des outils d'investigation comme le **questionnaire**, **l'entretien** et/ou **l'observation**. Selon Jean-Christophe Vilatte (2007) l'entretien et l'observation sont plutôt des méthodes individuelles et qualitatives à l'inverse, le questionnaire offre une méthode quantitative qui s'applique à « *un échantillon permettant des inférences statistiques.* »(p. 3)

En effet, dans notre recherche, nous avons opté pour la méthode quantitative par le biais du **questionnaire**¹²⁸ et d'une analyse de produits des apprenants **pré-test**¹²⁹ qui permettent de fournir une collecte de données statistiques (rationnelles) en vue d'estimer quantitativement le besoin de recourir aux L1 de l'apprenant dans le cycle secondaire en Algérie. C'est le nombre élevé de répondants de l'ensemble de l'échantillon qui peut assurer la validité ou invalidité de notre hypothèse et permet à notre enquête d'être infirmée ou confirmée.

Enfin, notre objectif à travers ce questionnaire c'est de savoir dans quelle mesure le phénomène de transfert interlingual pourrait faciliter l'acquisition de la compétence scripturale en classe de français langue étrangère en Algérie. Le pré-test nous permet de déceler le degré de recours pertinent/ impertinent à la L1 ; dont les résultats des comportements scripturaux des sujets appartenant au GT (groupe-témoin) seront comparés au GE (groupe expérimental) avant et après l'enseignement interdisciplinaire. A présent, nous présentons le deuxième corpus représentatif de la deuxième problématique.

1.4.2. Deuxième problématique / deuxième corpus

Notre deuxième problématique dans laquelle nous nous interrogeons « 2- Comment l'enseignant prend-il en charge l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe ? »

Pour y répondre, nous souhaitons interpréter et décrire les représentations des enseignants vis-à-vis des pratiques bi/plurilingues en classe lors de l'activité de production écrite pour cela nous nous avons opté pour l'entretien comme un outil d'évaluation auprès

¹²⁸ Que nous entreprenons durant le premier chapitre auprès des apprenants

¹²⁹ Qui est constitué d'une analyse de produits des apprenants avant l'enseignement bi/plurilingue

de (10) enseignants de français langue étrangère du cycle secondaire répartis sur (10) wilayas algériennes¹³⁰ concernant les attitudes interdisciplinaires en classe de français

1.4.2.1. Objectifs de l'enquête

L'entretien destiné aux enseignants est une technique de recherche qualitative à l'inverse du questionnaire, la qualité des témoignages offerte par cet entretien nous permet de mesurer le degré de transversalité et d'interdisciplinarité de l'acte d'écrire à travers les représentations des enseignants de L2 vis-à-vis de la compétence écrite. Selon Jean-Christophe Vilatte (2007), « *dans un entretien, il s'agit de laisser l'interviewé parler, développer son point de vue sans chercher en tant qu'intervieweur à lui imposer son propre point de vue.* »(p. 4). Nous cherchons par le présent à comprendre la méthode d'enseignement de l'activité scripturale par les enseignants de L2 dans un milieu bi/plurilingue pour savoir s'ils prennent en charge le répertoire de langues premières existant en classe pour enseigner l'écrit. Puis, nous allons confronter aux résultats du questionnaire destiné aux apprenants. Les résultats des deux enquêtes qualitative et quantitative nous permettent de prendre des décisions visant à créer des passerelles entre l'activité scripturale susceptible d'être transposée de la L1 vers la L2 pour adapter nos interventions à la réalité de classe lors de la méthode recherche-intervention à la réalité escomptée.

1.4.3. Troisième problématique / troisième corpus

Enfin, dans le dernier chapitre nous répondons à la problématique que nous citons :

3- Dans quelle mesure l'interdisciplinarité L1-L2 en classe de FLE peut-elle faciliter l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire ? En d'autres termes, comment le transfert L1 L2 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence plurilingue ?

En nous appuyant des résultats escomptés des deux premières enquêtes -qui sont à caractère interprétatif, représentatif (la première) ; interprétatif et empirique pour la deuxième nous avons choisi pour la troisième problématique une enquête recherche-intervention dans le contexte de classe, qui vise à transformer la réalité pédagogique

¹³⁰Les wilayas concernées sont (Batna, Khenchela, Biskra, Ouargla, Constantine, M'sila, Alger, Blida, Oran Bel Abbès), ce sont les mêmes où nous avons passé les questionnaires des apprenants choisies pour incarner le paysage plurilingue en Algérie.

escomptée des deux outils d'investigation explorés dans les deux premiers chapitres quant à la prise en charge de l'apport de la L1 (Barbier, 1996 : 109).

Le choix de ce type de recherche est alimenté par notre ambition à résoudre des problèmes spécifiques d'apprentissage qui représentent dans notre cas, l'incapacité des élèves du secondaire à mettre en œuvre d'une manière raisonnée et réfléchie des stratégies rédactionnelles acquises en L1 lors de la production en L2).

Enfin, après avoir présenté et justifié le choix de nos différents outils d'analyse adoptés dans la partie méthodologique, nous allons présenter dans le paragraphe qui suit tous les partenaires de l'acte pédagogique ou la population concernée par notre enquête.

1.5. Pôles concernés par la recherche

Durant la partie méthodologique, nous allons interroger trois pôles :

Le pôle « enseignant » : (10) de dix wilayas algériennes : Batna, Biskra, Blida, Alger, M'sila, Oran, Constantine, Khenchela, Sidi Bel Abbès, Ouargla.

L'apprenant scripteur : d'un côté, nous avons interrogé 355 élèves dans le territoire national. Et d'un autre côté, nous avons analysé les copies des apprenants de deux classes du cycle secondaire afin de décrire et expliquer les stratégies informelles interdisciplinaires partagées par la population de notre enquête.

Le processus pédagogique et didactique (l'expérience est intégrée dans le processus pédagogique de deux classes de lycée. Cette, présence dans l'espace de classe n'était pas instantanée, mais nous avons effectué plusieurs aller-retour à l'établissement durant les années 2018-2019, c'est-à-dire, notre enquête est dite de longitude. Bref, nous précisons que dans un premier temps, notre recherche vise à décrire et expliquer les attitudes et représentations des enseignant-enseigné vis-à-vis de l'interdisciplinarité, dans un second temps, nous avons effectué une recherche-intervention en classe pour mettre en œuvre l'enseignement bi/plurilingue.

2. Enquête quantitative par questionnaire

2.1. Choix du terrain (enquête 1)

Nous avons voulu dans notre travail fournir des résultats généralisés sur tout le pays concernant le rôle du transfert L1 L2 dans l'enseignement-apprentissage de l'activité scripturale en classe de français dans le cycle secondaire. Toutefois, comme la population concernée se disperse sur un territoire très étendu, il nous est difficile d'effectuer notre

expérimentation dans les quarante-huit wilayas du pays. Nous trouvons dans les propos de Claude Javeau¹³¹(1990) une consolation, il pense que « *si le territoire est trop étendu ou si la population est trop dispersée, les enquêteurs risquent de se voir imposer des déplacements trop importants, ce qui entraîne des frais trop élevés* » (p.62) à côté du coût financier, une telle enquête demande beaucoup de temps.

Nous tenons à préciser que pour choisir l'échantillon de notre enquête, nous avons tenu en considération le critère de pluralité linguistique du paysage plurilingue en Algérie ; nous avons divisé la cartographie plurilingue de l'Algérie comme le précise Taleb Ibrahim (2006) en trois sphères. Une sphère arabophone, une sphère berbérophone et une sphère des langues étrangères. En vue de rendre compte de de cette pluralité linguistique, nous avons choisis des zones géographiques éparses représentant ce plurilinguisme de société. Ainsi, (Khenchela, Batna, Biskra et Ouargla) représentent pour notre enquête des zones plurilingues par perfection, nous y retrouvons des apprenants berbérophones (en particulier le chaoui et le mouzabite¹³²), arabophones (arabe darija) et probablement du français mais avec une proportion élevée du tamazight. Les villes du nord, nous y avons choisi (Alger, Constantine, Blida) représentent une primauté de l'arabe darija de variétés (de l'algérois, du constantinois, et du blédien), nous pensons que la sphère des langues étrangères (français) est plus élevée que dans les villes antérieures. La ville de (M'sila) pourrait représenter un paysage plus au moins monolingue où les apprenants seraient majoritairement arabophones. Enfin, la région de l'Ouest où le berbère n'est pas une langue majoritaire, face à l'arabe darija et également la sphère de langue étrangère (français voire de l'espagnol) nous avons choisi les villes de Sidi Bel Abbès et Oran pour nous offrir un paysage plurilingue représentatif de la pluralité linguistique en Algérie. A travers cet échantillon globalisant constitué de 10 wilayas nous voulons offrir de résultats fondés et représentatifs sur l'impact de la pluralité linguistique des apprenants sur l'apprentissage de la L2 et le rôle accordé à la L1 en classe de L2.

Nous avons pour pour chaque région essayé de faire l'enquête dans un lieu urbain ou rural à dessein d'obtenir des réponses le plus représentatives possible car dans notre enquête « *L'échantillon ainsi obtenu est un modèle en réduction de la population de référence* » Guibert et Jumel (1997 :15). Ainsi, selon la loi normale, la taille minimale

¹³¹ Javeau, C. (1990). Ethique et technique : le vieux débat reste ouvert. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 173-187.

¹³² Qui représente la région de Ouargla

l'échantillon par questionnaire doit être supérieure à 30, mais dans les sciences sociales selon Jumel et Guidert (1997), « *l'usage est que la taille de l'échantillon varie entre 100 et 1000* ». Dans notre cas, nous avons collecté **355** questionnaires destinés aux apprenants du cycle secondaire en Algérie.

2.1.1. Protocole d'enquête (par questionnaire)

Dans ce chapitre, nous présenterons le public concerné par l'expérimentation formé de **(355)** issus de dix wilayas indiquées supra.

En effet, durant la collecte des données auprès des apprenants dans les wilayas concernées, deux critères ont été pris en compte : **l'exhaustivité** et la **représentativité**.

D'abord, en ce qui concerne l'exhaustivité, nous avons tenu à exclure toute question du questionnaire étant objet d'abstention par un sujet puis pour quantifier les résultats nous allons soustraire le total des réponses du total de non réponses pour chaque question cela dit que nous allons prendre compte que du total des réponses étant donné que le questionnaire n'est pas un bulletin de vote : la loi du bulletin blanc, nous allons annuler la question et non tout le questionnaire (Vilatte, 2007)

Quant au critère de représentativité de notre corpus, nous pensons que la population interrogée est suffisamment représentative par rapport à l'ensemble des apprenants du cycle secondaire en Algérie. Ainsi, la représentativité de cet outil d'investigation découle de notre volonté de varier les profils socio démographiques et sociolinguistiques des apprenants dans le but de couvrir tous les aspects de la recherche nous faisons alors appel à une méthode dite

méthode des quotas qui consiste à analyser soigneusement les caractéristiques de la population de l'enquête (selon par exemple **l'âge**, le **sexe**, la profession ou selon les caractéristiques qui sont en relation logique avec l'objectif de l'enquête : en fonction de l'origine **géographique**. (J.C. Vilatte (2007 : 7)

Nous déduisons alors que pour qu'un échantillon puisse offrir des inférences statistiques, il devrait englober des variables qui concernent le cadre géographique de la population concernée, les langues pratiquées, l'âge, le sexe, la langue maternelle, le niveau d'études, la zone géographique de travail (rurale-urbaine/semi-rurale), etc. Pour éviter un taux d'abstention élevé, la recherche se réfère aux recommandations de Gardner (1985) le questionnaire s'ouvre sur un passage précisant aux répondants qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des données.

2.1.2. Conditions de collecte de données

Nous avons choisi de distribuer 40 questionnaires dans tous les établissements cités plus bas puisque en se référant à la règle de la méthodologie qui postule que « *parfois la règle suivante qui pose qu'il faut un minimum de 30 personnes pour répondre à un questionnaire* » J. C Vilatte (2007: 8).

Les conditions de passations des questionnaires aux enseignants et aux apprenants se sont faites avec l'aide de nos anciens collègues de l'ENS de Constantine et nos collègues de la poste graduation sans lesquels ce chantier de taille n'aurait pas l'occasion de voir le jour. Comme la population concernée s'étend sur des régions éparses parsemées dans le pays, il nous est difficile de nous déplacer dans tous les endroits indiqués. En effet, l'infiltration dans les établissements nécessite une autorisation délivrée par les directions de l'éducation locale de la wilaya, ce qui rend notre tâche titanesque. Alors, pour échapper à toutes ces procédures qui nous prennent un temps et un effort conséquents, nous avons commencé l'administration des questionnaires durant deux années scolaires 2017-2018 et 2018-2019 cette dernière qui correspond à notre dernière année dans le secteur de l'éducation nationale. Nous tenons à préciser que nous avons effectué la passation des deux questionnaires adressés à population de la wilaya de Batna où nous avons travaillé jusqu'à 2018. Mais, pour les autres wilayas, nous nous sommes fait distribuer les questionnaires par des collègues. Pour cela il nous a fallu plusieurs mois entre la passation et la récupération des questionnaires. Le tableau ci-après montre le total de notre échantillon ainsi que les établissements où sont administrés les questionnaires

wilaya	Situation géographique	Lycée	région	distribué	collecté
Batna	Est - Aurès	Lamir Salhi (LS)	semi rurale	40	40
Biksra	Sud	Mekki Menni	rurale	40	37
Constantine	Est	Youghoura	urbaine	40	30
Khenchela	Est - Aurès	Yabouss	rurale	40	38
Blida	Nord	Iben Rochd	urbaine	40	38
Sidi Bel Abbès	Ouest	INAL Said Ahmed	urbaine	40	29
Oran	Ouest	Chelali Khadidja	urbaine	40	32
Alger	Bouzeréah	Chetibi Ahmed	urbaine	40	39
Ouargla	sud	hassi messaoud	urbaine	40	40
M'sila	Centre	frères hassani Boussada	urbaine	40	32
Totaux				400	355
pourcentage				100%	89%

Tableau 5 : cadre socio/géographique des lycéens enquêtés

Le tableau montre que nous avons collecté (355) questionnaires du total de (400) distribués ce qui correspond à 89% du nombre distribué.

2.2. La phase de pré-questionnaire

Avant d'entamer la passation, distribution de nos deux questionnaires¹³³, nous avons voulu d'abord évaluer la qualité de notre questionnaire vis-à-vis des apprenants en vue de prendre des décisions pour améliorer les questions posées. Durant cette phase dite pré-test nous avons pu juger de qualité qui nous assure un grand degré de représentativité de ce premier outil d'investigation. Selon J. C Vilatte « *la phase de pré-test offre une étude qualitative que quantitative du questionnaire puisqu'elle est donc centrée sur l'évaluation du questionnaire lui-même* » (2007 : 9)

En ce qui concerne le questionnaire des apprenants, pour un premier jet, nous l'avons distribué sur une classe de 3 A.S. filière sciences constituée de 30 élèves de au lycée d'Arris dans la wilaya de Batna à travers cette intervention. Nous avons pu évaluer la clarté et la précision des termes choisis et des questions posées. Ainsi, nous avons remarqué que la population des répondants essaye d'éviter les questions ouvertes ce qui risque d'engendrer un nombre importants de non-réponses et influencer négativement sur les résultats de notre enquête. Cette phase nous a poussée à revoir la formulation des questions, l'ordre des questions, nous avons également éliminé toutes les questions ambiguës et qui nécessitent notre présence afin de les expliquer. Nous avons estimé que la longueur du questionnaire risque d'ennuyer les apprenants surtout ceux qui reçoivent l'instrument par l'intermédiaire de leur professeur et qui n'aura pas le temps de leur expliquer. Dans ce sens, et comme la population des apprenants est très large, nous avons présenté une introduction au début du questionnaire afin d'expliquer à l'apprenant l'objectif de notre recherche, et notre engagement de respecter la discrétion des données collectées. Dans ce qui suivra, nous décrivons le questionnaire des apprenants.

3. Description du questionnaire

Le questionnaire destiné aux apprenants comprend une série de **18** questions dont trois questions, je cite (1-2-5) sont de type fermé à choix unique qui sont introduites selon deux formules : question par « oui » ou « non », « féminin » ou « masculin » (Q 5).

¹³³ Par deux questionnaires nous tenons à préciser qu'au départ nous avons conçu deux questionnaires l'un est destiné aux enseignants et l'autre est destiné aux apprenants. En ce qui concerne le questionnaire des enseignants il est vite abandonné par ce que lors du pré-test puis après la passation du questionnaire, nous avons remarqué de désengagement des enseignants à participer à ce type d'enquête surtout lorsque l'enquêteur est absent c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour l'entretien.

Quatre questions à échelle (Q 3-7-14-15) dont les formules sont : « inutile ; Moyennement utile ; essentiel ; Très essentiel » ; « jamais ; rarement ; souvent ; toujours » ; « s'opposent ; se complètent ; se ressemblent ; diffèrent ». Alors que neuf questions (4-8-10-11-12-13-16-17-18) sont fermées à choix multiples de catégorie préformée. Enfin, seulement les deux questions (6) et (9) sont ouvertes, elles complètent dans l'ordre les questions (5-8) où nous demandons à l'apprenant de justifier leur choix.

Il est à noter qu'à travers les questions fermées nous souhaitons limiter le nombre d'abstentions constatées souvent chez les apprenants durant la phase de pré-test, où nous avons remarqué un nombre relativement élevé des non-réponses aux questions ouvertes ; car l'interviewé (l'apprenant) se voit contraint de fournir un effort cognitif et à réfléchir ce qui nécessite une présence effective de l'enquêteur avec la population concernée. Ainsi, la question ouverte « *peut provoquer un comportement d'évitement, l'interviewé se sent directement engagé. On l'oblige à s'investir* » (J. C Vilatte, 2007 : 16). Afin d'obtenir un maximum de réponses, nous avons réduit le nombre de question ouvertes à deux au profit des questions fermées.

Toutefois, pour éviter de restreindre ou limiter les apprenants à travers les questions *préformées* (fermées) de notre questionnaire, nous avons ajouté la catégorie « Autres » à six questions fermées (Q 4-7-11-13-17-18) pour donner la possibilité aux interviewés de suggérer des réponses auxquelles nous n'avons pas pensées ; cette catégorie vise à « *donner à l'interviewé la possibilité d'exprimer fidèlement son opinion* » (J. C. Vilatte, 2007 : 17).

Le questionnaire destiné aux apprenants vise à décrire :

- Les représentations des apprenants quant au rôle de L1 en classe de L2
- La conscience de l'interdisciplinarité L1-L2 dans les attitudes d'apprentissage de la production écrite dans le cycle secondaire
- Les stratégies rédactionnelles plurilingues inconscientes suivies par les apprenants. ou comment est assumé le plurilinguisme dans la classe de langue en Algérie ?

Les résultats de ce questionnaire aspirent à vérifier la première hypothèse de notre thèse dans laquelle nous postulons que « Les stratégies d'appui L1/L2 adoptées informellement, souvent par l'apprenant, établissent des liens entre la compétence acquise en L1 (connue) et la compétence à acquérir en L2 pour faciliter l'accès à la production écrite. Ces stratégies « de sauvetage » que les apprenants légitimeraient officieusement

n'expliqueraient en rien un refus de la langue cible ; mais, au contraire, il semble qu'elles reflètent un désir, une motivation de l'apprendre la L2 par le biais de L1. ».

Pour analyser les données statistiques de cette première enquête, nous avons sectionné notre questionnaire en trois volets :

3.1. Le 1er volet : L'aspect pédagogique

Dans ce premier volet, que nous baptisons « impact du contexte sociogéographique de l'apprenant sur la L2 » nous nous occupons essentiellement de l'aspect pédagogique voire écologique¹³⁴ de l'apprentissage de L2 en Algérie ; en d'autres termes, nous prenons en charge, les pratiques de classe en passant par le contexte social et géographique spécifique du lycéen en Algérie. Ce volet recouvre deux sections :

3.1.1. La 1ère section

Intitulée « aspect sociodémographique des enquêtés », englobe quatre questions (Q1-2-3-4) ; elle vise à collecter des variables sociodémographiques personnelles sur l'apprenant concernant l'âge, le sexe, le milieu d'origine, les langues premières (maternelles) parlées. Nous considérons que cette section est très utile à l'ensemble de l'enquête qui s'étale sur un territoire national dense ce qui nous permettra de relier entre le contexte sociodémographique de l'apprenant et les représentations quant au recours à la L1 en classe de L2.

3.1.2. La 2ème section

Intitulée « représentations des apprenants quant au recours à la L1 » ; elle englobe cinq questions (Q-5-6-7-8-9) et vise à tirer des représentations relatives au rang attribué à la L1 en classe de L2 par les apprenants.

Les résultats escomptés de ce premier volet dit pédagogique, comme nous l'espérons, nous permettent de relier entre le contexte sociodémographique et les représentations de notre population vis-à-vis la pluralité linguistique en classe de français L2. Nous rappelons que les variables contenues dans le premier volet tendent à dresser un profil sociodémographique des répondants en vue d'étudier l'influence du contexte sociolinguistique « complexe » de l'apprenant qui constitue un back-ground (un réservoir) de l'apprentissage informel qui est souvent géré par des représentations souvent sociales

¹³⁴ Par écologique nous voulons évoquer l'apprentissage issu du milieu naturel de l'apprenant

pouvant influencer l'apprentissage formel¹³⁵ du français. Dans cette section, nous essayons de démontrer la force probatoire des représentations sociales définies par Mondada (1998) comme l'ensemble

des valeurs, idées, images qui ont une double fonction : d'une part celle de permettre aux individus de structurer leur action dans le monde social, d'autre part celle de leur permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun (p.128)

Les représentations sociales établissent souvent des « *cadres de référence* » voire des « *normes sociales* » (Billiez & Millet, 2001 :35)

Enfin, notre recherche, durant ce chapitre a pour objectif, à travers une investigation expérimentale, de chercher un rapport de causalité entre les représentations des apprenants vis-à-vis du recours à l'arabe lors de l'acte d'écrire et leurs pratiques d'apprentissage de la compétence scripturale en classe de L2.

3.2. Le deuxième volet : Le volet didactique

Il concerne l'apprentissage de « la compétence écrite comme une activité plurilingue ». Les questions (10-11-12-13-14) visent à décrire l'éveil de conscience plurilingue chez les apprenants du cycle secondaire quant à la prise en charge de leur potentiel de compétences scripturales acquises en tamazight, en arabe en classe de français. Nous souhaitons interroger les attitudes rédactionnelles des apprenants pour savoir si elles incarnent un monolinguisme L1/L2 concurrent et rivalisant ou elles s'inscrivent dans le cadre de la coordination, la synergie des apprentissages pour aider l'apprenant à se construire une compétence bi/plurilingue complémentaire Vs monolingue.

3.3. Le troisième volet : Le volet scientifique

Ce volet est réservé au « transfert interdisciplinaire L1-L2 lors de l'acte d'écrire » qui concerne le décloisonnement entre les apprentissages L1-L2. Il vise à décrire des compétences rédactionnelles automatisées en classe de L1¹³⁶ et transposées sur l'apprentissage des techniques d'expressions écrites en L2. Ce volet est incarné par les

¹³⁵ Dispensé au sein de l'école

¹³⁶ Je précise que la L1 renvoie aux disciplines enseignées en arabe standard qui, en Algérie reste la première langue enseignée telles que (les matières d'arabe, de philosophie), toutefois, nous avons également inclut le tamazigh qui est la première langue parlée pour plusieurs apprenants mais son enseignement à l'école intervient à partir du cycle moyen ; sept ans après l'enseignement en langue arabe. Nous avons considéré le tamazigh et l'arabe standard comme L1 qui pourraient constituer un appui à L2

questions (15-16-17-18) est vise à représenter le décloisonnement de l'expression écrite en L1-L2 aux regards des apprenants.

Après la classification du questionnaire par volets, nous avons effectué une codification¹³⁷ de l'ensemble des questions en les classant par thème pour faciliter le traitement quantitatif du questionnaire à l'aide de l'outil informatique qui nous assure le dépouillement des données. La codification s'impose donc pour des raisons d'aménagement ou de mises en pages puisque les catégories et les questions choisies sont souvent longues ce qui serait inopportun à présenter dans des tableaux.

Avant d'entamer l'analyse des résultats de notre enquête, nous voyons dans l'intérêt de présenter dans ce qui suit exhaustivement les questions organisées préalablement en 3 volets auxquelles nous attribuons une codification autrement dit « *un système de score ou de codage des réponses* » (Aktouf O, 2006, 123) ce système consiste en une abréviation alphabétique de chacune des variables et catégories pour faciliter le traitement des données comme nous l'avons précisé auparavant. Nous tenons à expliciter ensuite les objectifs généraux que visent les trois volets et l'objectif spécifique de chaque question.

3.4. Codification des questions de l'enquête destinée aux apprenants

3.4.1. Volet 1^{er} : Aspect pédagogique

Il s'occupe de l'aspect pédagogique de la recherche et recouvre les neuf premières questions distribuées sur deux sections que nous présentons ci-dessous.

3.4.2. Section 1 : aspect sociodémographique des enquêtés

Elle comprend les questions 1ère ; 2ème ; 3ème et 4ème présentées et codifiées tel que indiqué dans ce qui suit.

- Q1- « votre sexe ? Cochez les cases qui correspondent à votre cas ». C'est une question fermée à choix unique, où les répondants devraient indiquer leur sexe en cochant l'une des deux catégories : féminin codifiée dans les tableaux « F » ou masculin codifiée « M ».

¹³⁷ Par souci de scientificité, nous nous sommes inspirée de la thèse de P.A. Chardon (1981), méthodes pratiques de dépouillement de questionnaires, Suisse pour attribuer une codification à l'ensemble des questions et catégories de notre enquête.

- Q2- « votre âge ? Cochez les cases qui correspondent à votre cas ». c'est une question fermée à choix unique, l'apprenant devrait indiquer son âge en choisissant l'une des catégories suivantes :

- Entre 16-17 ans que nous condifions (A1)
- Entre 17-18 ans qui correspond au code (A2)
- Entre 18-19 ans dont la codification est (A3)
- Plus de 19 ans codifiée (A4)

La catégorie (A1) correspond à l'âge de l'entrée qu lycée. La catégorie (A4) est destinée aux apprenants seniors car selon notre expérience dans le secteur de l'éducation, dans certaines zones rurales lorsque les groupes pédagogiques sont réduits, les directeurs d'établissements permettent à certains apprenants relativement « âgés » de continuer à se scolariser. Pour d'autres apprenants qui habitent dans des régions reculées et dont les parents sont pauvres, l'âge de la scolarisation commence tardivement après six ans ce qui fait qu' à leur arrivée au lycée, une minorité d'apprenants peut dépasser 20 ans

- Q3- « où habitez-vous ? citez votre wilaya et cochez la case qui correspond à votre résidence ». C'est une question fermée à échelle qui correspond à la variable « résidence » nous permet de connaître le contexte dans lequel évolue chaque répondant dans le but de comparer les résultats obtenus avec les apprenants dans différentes wilayas pour mieux décrire les attitudes rédactionnelles adoptées et en tirer un résultat général. La catégorie zones géographiques nous offre la possibilité de croiser la convergence/divergence des attitudes avec le facteur région. Pour y arriver, les apprenants doivent d'abord nous indiquer en cochant la case qui correspond à la zone de leur résidence choisie parmi les catégories suivantes :

- zone urbaine qui correspond au code (Z.U)
- semi-rurale désrmais (S.R)
- rurale codifiée (R.)

-Q4- « votre langue maternelle ? Cochez la réponse qui correspond à votre cas ». Cette variable cignée « LM » est une question fermée à travers laquelle, les apprenants révèlent la langue première parlée, parmi les trois catégories que nous avons mentionnées :

- arabe qui correspond à (AR.)
- amazighe codifiée (AM.)
- français présentée sous (FR.)

-autre représentée dans le tableau par (AUT.)

Nous tenons à préciser que les trois langues citées dans le questionnaire correspondent aux trois variétés formant le pluralité linguistique en Algérie. Ainsi, d'un point de vue sociolinguistique, Taleb Ibrahim déclare que (2006 : 207-218) « le plurilinguisme en Algérie s'organise autour de trois sphères langagières » « une sphère arabophone », « une sphère berbérophone », et « la sphère de langues étrangères ». Certes, il existe un nombre de variations¹³⁸ à l'intérieur de ces trois grandes stratifications. Par exemple dans notre enquête, entre Batna, Blida, Oran, Ouargla, ... l'arabe darija diffère, le tamazigh offre plusieurs variétés, mais nous nous contentons de citer l'amazigh comme langue mère qui se substitue à toutes les variations de la sphère berbérophone. L'arabe (darija) quant à lui représente la sphère arabophone avec toutes ses variétés locales.

3.4.2.1. Section 2 « représentations des apprenants en classe de français »

Durant cette seconde section, nous étudions les représentations des apprenants quant au rang accordé à l'arabe et aux autres langues lors de l'apprentissage du français dans le secondaire en Algérie. Cette section s'intéresse au discours pédagogique utilisé en classe pour apprendre le français. Elle englobe cinq questions successives (5ème -6ème - 7ème -8ème -9ème) que nous présentons et conditions comme suit :

-Q5- « En classe de français réfléchis-tu en français pour apprendre ? Pour chaque question veuillez cocher (x) la case qui correspond à vos réponses ». Est une question fermée, codifiée « réfléchir en fran ». Cette question vise à révéler que souvent les apprenants bi/plurilingues qui sont en difficulté d'apprentissage en classe de L2 ne peuvent pas se priver de penser en L1 pour se construire des compétences en L2, ce qui résulte par conséquent que lors de l'apprentissage de la production écrite, « *les scripteurs rédigent en langue étrangères, ils pensent en leur langue maternelle* » (cumming 1989 ; Cumming Rebuffot et Ledwell 1989 ; Jones et Tetroe 1987)¹³⁹.

En effet, cette question constitue pour notre questionnaire une variable intermédiaire « *qui est nécessaire à la réalisation de la relation entre les variables dépendante et indépendante* » (Aktouf, Omar, 1992 : 35). C'est-à-dire, cette question sera

¹³⁸ La sphère arabophone est la plus étendue vu le nombre des locuteurs, elle est structurée en Algérie sous formes de variétés, l'auteur cite l'arabe classique, l'arabe standard (moderne, langue d'intercompréhension entre les pays arabes) et enfin les dialectes locaux ou régionaux

¹³⁹ Dans E. Boucher, Z De Koninck (1993). Ecrire en L1 et en L2 : processus distincts ou comparables ?. Volume 14 n°2-3 p.37

complétée par la question suivante et nous permet de comprendre les attitudes des apprenants vis-à-vis à l'arabe à laquelle les apprenants devraient répondre en choisissant entre « oui » codifiée (O) ou « non » codifiée (N).

-Q6-« pourquoi ? » question ouverte codifiée (prq) ; elle pousse l'apprenant à justifier sa position prise lors de la question précédente.

-Q7- « En classe de français quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? Cochez la ou les réponses qui correspondent à votre choix. » abrégée (langues utilisées) est une question fermée à choix multiples qui s'intéresse au discours pédagogique utilisé pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire demande à l'apprenant de choisir deux réponses parmi les catégories suivantes :

- arabe codifiée (AR)
- amazigh qui correspond au code (AM)
- français présentée sous le code (FR)
- anglais codifiée (AN).

A travers cette question nous voulons révéler le rang accordé au plurilinguisme de la société algérienne en classe de français. Il s'agit de vérifier à travers le discours pédagogique si la classe de français en Algérie s'inscrit dans une logique de monolinguisme ou de bi-plurilinguisme ; cette question représente une variable intermédiaire qui nous permet tout en la reliant aux questions 4ème et 5ème de décrire la causalité du recours aux autres langues à côté du français par les apprenants.

-Q8- « tu penses que le recours à l'arabe en classe de français est ? Cochez la réponse qui correspond à votre réponse » est une question fermée à échelle qui vise à sonder les appréciations des apprenants du recours à l'arabe dans le discours pédagogique comme un intermédiaire d'apprentissage ; pour y arriver, nous demandons à l'apprenant de cocher l'une des catégories présentées ci-dessous pour juger que la L1 en classe de L2 est :

- inutile correspondant à (INU)
- moyennement utile qui correspond au code (MOY UTIL)
- essentiel codifiée (ESSE)
- très essentiel désormais (T ESSE)

Nous rappelons que cette question vient compléter la question précédente mais également elle est vérifiée et confirmée par la question suivante (Q9).

-Q9- « pourquoi ? » est une question ouverte qui complète la 8^{ème} question, elle permet à l'apprenant de justifier sa position vis-à-vis du recours à la L1.

3.5. Le deuxième volet : Aspect didactique

Intitulé « La compétence écrite en L2, une activité plurilingue », durant lequel, nous mettons en exergue les stratégies monolingues/bi/plurilingues suivies par l'apprenant pour surmonter la situation-problème de la production écrite en classe de français dans le secondaire. Ce volet englobe cinq questions (10-11-12-13-14) que nous présentons avec les codifications attribuées dans le paragraphe suivant :

-Q 10- « Pour apprendre en classe de français » « cochez une seule réponse » est une question fermée à choix multiples qui complète la question suivante, les apprenants devraient choisir la (les) stratégie(s) adoptée(s) pour apprendre le français, en cochant les catégories pré-formées que nous présentons dans ce qui suit :

- Tu compares le cours de français avec d'autres dans la même matière, qui correspond au code (CCFCF)
- Tu compares le cours de français aux cours déjà enseignés en arabe. A laquelle nous attribuons le code suivant (CCFCA)
- Tu ne t'intéresses pas aux ressemblances avec les autres matières. Codifiée (PIRAM)
- Tu apprends le cours de français sans le relier avec les autres matières (ACFSR).

Notre intérêt pour cette question est de rendre compte des attitudes bi/plurilingues L1-L2 pour l'apprentissage de la production écrite en classe de français.

- Q 11- « Lors de l'enseignement de la production écrite, tu souhaites que ton professeur ? » est une question fermée à choix multiples à laquelle l'apprenant devrait choisir 2 réponses au maximum parmi les catégories préformées dont le but est de comprendre les désirs des apprenants quant à la prise en charge l'arabe L1 lors de l'apprentissage de la production écrite en FLE. Cette variable contient les neuf catégories suivantes :

- Utilise exclusivement le français comme moyen d'explication (UFCME)
- Parle en arabe et en tamazigh en classe de français (PAAMEC)
- Explique les mots difficiles en arabe, en tamazigh (EMDAAM)
- Traite les thèmes déjà abordés en arabe ; correspond à (TDTDAAR)
- Traduit les consignes en arabe, tamazigh ; qui correspond (TCAAM)
- Corrige les erreurs en comparant la grammaire de français à l'arabe ; qui correspond au code (CECGFAA)
- Compare le plan de la production écrite de français à celui de l'arabe ; dont le code est (CPPEFAA)
- Fasse appel à des techniques d'expression étudiées en arabe ; que nous codifions comme suit (FATEEL1)
- Interdise le recours à l'arabe qui correspond à (IRL1)

Cette question se complète avec la précédente 10 et s'intéresse aux processus de planification suivis par l'apprenant lors de l'activité de production écrite en L2. Ainsi, on admet que le scripteur malhabile « *aborde donc la planification du texte en L2 de la*

même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes » Boucher et Koninck (1993 : 32). Nous avons posé cette question pour savoir si les apprenants interviewés sont conscients que *« la compétence qu'ils possèdent dans l'écriture de leur langue maternelle joue un rôle primordial dans leur production de textes en L2 »* Boucher et Koninck (1993 : 33)

Enfin, afin de donner la liberté aux apprenants d'ajouter une ou des stratégies adoptées auxquelles nous n'avons pas pensé, nous avons inclus la catégorie « Autres » qui correspond au code (AUT) ; elle leur offre l'occasion de réfléchir et de ne pas se limiter à nos propositions.

-Q 12- « Durant l'activité de production écrite que fais-tu pour comprendre la consigne ?choisissez deux réponses au maximum » est une question fermée à choix multiples qui s'intéresse particulièrement aux techniques suivies par l'apprenant lors de l'étape de pré-écriture pour comprendre une consigne de production écrite en L2 dans le but de savoir à quel moment de l'apprentissage de l'acte d'écrire, l'apprenant ressent le plus besoin de recourir à sa ou ses langues premières ? Pour y arriver, nous invitons les apprenants à choisir trois stratégies parmi les sept catégories préformées que nous présentons accompagnées des codifications y attribuées :

-Tu es capable de comprendre l'intégralité de la consigne en français (CLCEFR)

- Tu expliques les mots difficiles en anglais (ELMDEA)

- Tu expliques la consigne en arabe (ELCEAR)

- Tu traduits la consigne en arabe (TLCEAR)

- Ton camarade t'explique la consigne en arabe (TCELCEAR)

- Ton professeur explique la consigne en français qui correspond à (TPECEFR)

- Ton professeur explique les mots difficiles en arabe ; codifiée (TPEMDEAR)

Ces catégories incarnent des attitudes d'apprentissage de l'écrit qui varient de stratégies monolingues utilisant exclusivement le français comme langue d'enseignement au recours à la L1 voire la L3 comme alternative pour expliquer la consigne.

Enfin, nous avons ajouté la catégorie « Autres » codifiée (AUT) comme dans la question précédente pour permettre à l'apprenant de citer ses propres stratégies automatisées pour comprendre la consigne de production écrite.

-Q 13- « Durant l'examen de production écrite que fais-tu pour remplacer un mot oublié. Choisissez deux réponses au maximum » est une question fermée à choix multiples qui nous permet de rendre compte des difficultés liées au blocage des apprenants

dû à une insuffisance de vocabulaire lors de la phase de l'écriture. Nous avons proposé aux apprenants quatre stratégies reprises sous les catégories suivantes¹⁴⁰ :

- Tu remplaces un mot par son synonyme (RUMPS)
- Tu remplaces le mot oublié par un autre en anglais (RMOPAN)
- Tu remplaces le mot oublié par un autre en arabe écrit en lettres françaises (RMOPAEF)
- Tu laisses un vide à la place du mot (LVPM)
- Autres ? (précisez) (AUT).

Cette catégorie comme est indiqué supra sert à donner l'occasion à l'apprenant de s'impliquer dans ses réponses et d'apporter un ajout quant aux attitudes langagières adoptées en classe.

Enfin, nous précisons que toutes les questions contenues dans ce deuxième volet didactique s'intéressent à l'apprentissage de l'acte d'écrire, elles tendent à se compléter pour nous offrir un aperçu global des stratégies d'apprentissage suivies par l'apprenant durant tout le processus de production écrite de l'étape de la pré-écriture, à la planification, jusqu'à l'étape d'écriture. A présent, nous présentons les questions du dernier volet dit scientifique de notre questionnaire.

3.6. Le troisième volet : Aspect scientifique

Ce volet intitulé le « transfert interdisciplinaire L1-L2 lors de l'acte d'écrire » concerne le décloisonnement entre les apprentissages L1-L2. On admet que le transfert entre la compétence de la langue maternelle et étrangère est considéré comme « Une assimilation cognitive des relations conceptuelles entre la L1 et la L2 » Boucher et Koninck (1993:33) qui est une attitude naturelle chez les scribes bi/plurilingues débutant. Ce dernier volet dit scientifique englobe les cinq dernières questions de l'enquête à citer les (14^{ème}-15^{ème}-16^{ème}-17^{ème}-18^{ème}) questions.

-**Q 14-** « L'enseignement de la production écrite en français et en l'arabe au lycée. Cochez une seule réponse » est une question à choix unique à échelle qui permet à l'apprenant de donner son opinion vis-à-vis de la ressemblance/dissemblance de l'enseignement de la production écrite en L1 et en L2. Les apprenants devraient choisir parmi les catégories suivantes :

- S'opposent qui correspond à (OPPO)
- Se complètent présentée sous le code (COMP)

¹⁴⁰ Nous tenons à préciser que les stratégies préformées que nous proposons dans notre questionnaire sont inspirées de notre expérience dans le cycle secondaire et également des résultats obtenus de la pré-enquête.

- Se ressemblent codifiée comme suit (RESSEM)
- Diffèrent (DIFFE)

Cette question s'intéresse à la prise de conscience des apprenants de l'interdisciplinarité entre l'apprentissage de la production écrite en français et en arabe.

-Q 15- « Ton professeur de français t'encourage t-il à comparer la structure de production écrite de français à celle de l'arabe ? Cochez 1 seule réponse » est une question fermée à échelle ; elle vise à vérifier la présence dans le discours pédagogique en classe de français du concept de l'interdisciplinarité entre l'apprentissage de la compétence scripturale en L1 et L2. Il s'agit de voir le degré de l'ouverture/du repli de la classe de français sur les langues premières de l'apprenant. L'apprenant est appelé à choisir entre les quatre catégories suivantes :

- Jamais à qui nous attribuons le code (JAS)
- Rarement qui correspond à (RAR)
- Souvent codifiée (SOU)
- Toujours (TJR)

- Q 16- « A quelle matière penses-tu lorsque tu rédiges chacune des productions écrites ? Pour chaque compétence veuillez cocher la ou les cases qui correspondent aux matières proches » C'est une question fermée préformée à choix multiples qui est très importante dans notre recherche. Elle ne vise pas seulement un questionnement les stratégies rédactionnelles plurilingues suivies par l'apprenant mais, elle se rapporte à ce que nous avons mentionné supra dans la partie théorique sur la connivence entre la didactique intégrée des langues et l'approche par compétences en ce qui concerne le concept de l'interdisciplinarité mis en relief par l'une et l'autre des approches. Ainsi, dans cette question, nous avons établi dans la colonne à gauche une liste de huit formes de productions écrites enseignées dans le cycle secondaire dans les programmes de français de la 1A.S, 2A.S et 3A.S de toutes les filières confondues. Ensuite, nous demandons à l'apprenant d'associer chacune des techniques d'expressions à trois catégories représentant trois matières de L1 (à savoir amazigh (AM), arabe (AR), philosophie(PH)) et de L3 (anglais (AN)) enseignées dans le cycle secondaire, nous avons ajouté la catégorie « aucune » codifiée (AUC) pour ne pas restreindre les positions des apprenants. Cette question vise à la fois à mettre en exergue la prise en charge des nouveaux programmes de lycée du concept de l'interdisciplinarité L1-L2 et d'autre part, l'éveil de conscience des apprenants quant à la convergence des compétences écrites en classes des langues, pour

réfléchir sur les modalités de transposer cette similitude pour développer une compétence scripturale plurilingue.

Voici les deux catégories présentées à l'apprenant :

- La production écrite libre qui correspond au code (PEL)
- Les techniques d'expressions écrites (résumé, compte rendu,...) qui correspond au code (TEE)

-Q 17- « Connaître la différence et la ressemblance entre la production écrite en français et en arabe. Cochez trois réponses au maximum » est une question fermée à choix multiples qui propose à l'apprenant de donner son opinion sur l'intérêt de connaître la différence et la ressemblance qui existent entre l'acte d'écrire en L1 et en L2. Il devrait choisir entre les catégories suivantes :

- Facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française qui correspond à (FAPEF)

- Renforce l'apprentissage de la production écrite en arabe dont le code est (RAPEA)

- Aide souvent à résoudre des situations difficiles en français codifiée comme suit (ASARSDF)

- Motive les élèves en difficulté à comprendre (MEDAC)

- Permet de gagner du temps pour apprendre le français (PGTPAF)

- Renforce les erreurs chez les élèves débutants (RECE)

- Assure un attachement aux langues nationales (AALN)

- Inutile car l'arabe et le français sont différents (IAFSD)

- Aide l'apprenant à réutiliser ses compétences écrites (AARCE)

Cette liste qui est longue est établie pour essayer de toucher un maximum d'avis pour éviter l'abstention de répondre puisque nous avons remarqué après le pré-test que l'apprenant est souvent démotivé face à une question ouverte qui lui impose de fournir un effort pour réfléchir. Or, pour éviter d'imposer des réponses toutes faites, nous ajoutons comme convenu la catégorie « Autres » (AUT).

Q 18 – « Pour écrire en français, tu fais attention à ? Cochez trois réponses au maximum » c'est la dernière question de notre questionnaire, fermée à choix multiples qui concerne le projet d'écriture adopté par l'apprenant et les étapes qu'il considère importantes dans le processus rédactionnel. Cette question nous permet de relier entre le comportement du scripteur novice en L2 (tel que présenté dans la partie théorique à l'instar de la négligence de l'étape de la planification au profit des éléments linguistiques de surface) et transfert interlingual L1 vers L2. Cette question englobe les catégories suivantes :

- Respect de la consigne, codifiée (RC)

- Identification du type de texte (ITT)

- Plan de la production écrite (PPE)

- utilisation de connecteurs (UC)
- Organisation des idées (OI)
- Recherche des mots (RM)
- reformulation (R)
- Agir sur ton destinataire (ASD)
- Traduction en arabe des mots difficiles (TAMD)
- Visée communicative (VC)

Nous avons rajouté la catégorie « Autres » (précisez) pour obtenir d'autres attitudes rédactionnelles. Les résultats escomptés de cette question, nous permettent en particulier de déceler les comportements scripturaux adoptés par l'apprenant en classe de L2 et leurs rapports à des difficultés de la langue cible ou plutôt à la rédaction en L1 puisque plusieurs chercheurs dont Zamel (1983) montrent que « *les scripteurs rédigent de la même façon en L2 qu'en L1* » (in Boucher et Koninck, 1993 : 32).

Après la mise en place du système de score ou de codage de toutes les questions du questionnaire lors du dépouillement, nous nous intéressons dans ce qui suit à l'analyse et l'interprétation des réponses des apprenants ; pour y arriver O. Aktouf ¹⁴¹(1987) montre que « *le chercheur devra disposer d'une grille d'analyse* » (125) qui nous permettra de traiter des données. Pour commencer. « *Dans un premier temps, on opère une série de tris à plat sur l'information à partir de laquelle on va étudier chaque variable de l'objet d'enquête, une à une. On procède ensuite à une série de tris croisés ou croisement des questions entre-elles.* » (J.C Vilatte,2007).

Nous présenterons et analyserons dans ce qui suivra les réponses des apprenants du cycle secondaire sur l'apprentissage de la production écrite dans un contexte bi/plurilingue.

4. Analyse des réponses des apprenants

Nous procédons comme nous avons indiqué supra d'abord à analyser les rubriques à tris à plat des trois volets constituant notre questionnaire et puis nous allons croiser les tris à travers un croisement de variables/questions entre elles pour retrouver une représentativité aux réponses des apprenants. Commençons d'abord par le premier volet qui concerne l'aspect pédagogique de notre questionnaire.

4.1. Impact du contexte sociogéographique de l'apprenant sur la L2 (volet1)

¹⁴¹ Aktouf, O. (1987). Une technique fondamentale : l'analyse de contenu. *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, 117-127.

Dans cette partie, nous analyserons et interprétons les réponses des apprenants au premier volet pédagogique du questionnaire qui regroupe les variables sociolinguistiques, sociodémographiques ainsi que les représentations sociales des apprenants vis-à-vis du rôle de la L1 en classe de L2. Ce premier volet couvre les 9 premières questions ; il est scindé en deux sections. Nous rappelons que nous avons, durant cette enquête engagé une population constituée du total de **355** lycéens répartis sur dix wilayas algériennes en vue d'obtenir des résultats représentatifs touchant plusieurs zones sociolinguistiques, ce qui nous permettra d'avoir des réponses satisfaisantes sur le rapport de la présence de plusieurs langues régionales dans une zone géographique au recours à la L1. La population hétérogène choisie nous aide à avoir une vision globale sur les attitudes rédactionnelles suivies en classe de français dans le secondaire en Algérie.

4.2. Aspect sociodémographique des enquêtés (section1)

Cette section rend compte des questions (1-2-3-4)

4.2.1. Sexe de la population concernée (Q1)

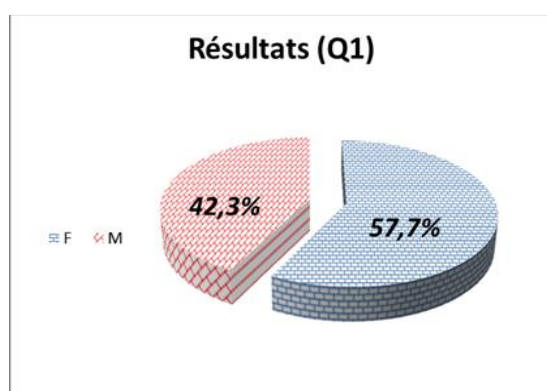


Figure 11 : sexe des apprenants

Le tableau n° (cf. annexe n°43) montre que 57,3% des répondants sont des filles (F) alors que 42,3% des garçons ; le nombre le plus élevé des filles est constaté dans la wilaya de Blida et kenchela avec le même nombre des filles 26 contre 12 garçons dans les deux cas. C'est-à-dire que le nombre des filles est supérieur à celui des garçons dans toutes les wilayas sauf à SBA (Sidi Bel Abbès) où le nombre des garçons 17 dépasse légèrement celui des filles qui sont au nombre de 12. Et à M'sila où l'écart est minime, les garçons : 17 et les filles sont 15. Nous essayons de relier la variable « sexe » au recours à la L1 en classe de L2.

4.2.2. Âge des lycéens interrogés (Q2)

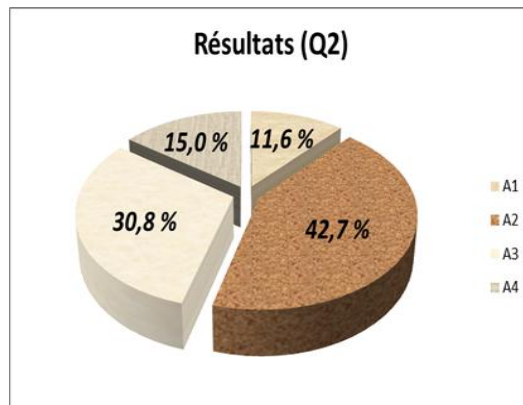


Figure 12: l'âge des enquêtés

La variable âge est limitée entre 16 et 19 ans ou plus, ce qui équivaut à la période traversée par l'apprenant dans le cursus secondaire tout en prenant compte de la probabilité de redoublement. Le tableau global de toutes les wilayas inséré en annexe n°montre une seule abstention du total de 355 constatée dans la wilaya de Biskra avec un total de répondants de 36 sur 37. Cela montre que les questions fermées offrent de grandes possibilités de réponses. Ainsi, les données chiffrées du tableau indiquent dans un ordre décroissant que 42.7% des répondants sont âgés entre 17 et 18 ans qui correspondent à la catégorie A2. 30.8% des sujets sont entre 18 et 19 ans dont le code est A3. Alors que 15%¹⁴² de la population se dit appartenir à la catégorie A4 : de plus de 19 ans qui sont souvent des apprenants séniors redoublants dans le cycle. En revenant au tableau, nous voyons que la concentration de ces séniors est ressentie surtout chez les sujets de Biskra (13) ; de Khenchela (9) de Ouargla (8) et Batna (7) qui sont des régions de l'intérieur et de sud. Enfin, 11.6% des répondants de toute la population ont un âge de catégorie A1 c'est-à-dire, 16 à 17 ans, qui correspondent à des élèves entre 1^{ère} et 2^{ème} années secondaires.

¹⁴² Dans les statistiques renvoyant aux individus, la norme méthodologique exige d'arrondir le chiffre décimal dont la virgule est supérieure à 5 et de supprimer la virgule inférieure à 5

4.2.3. Lieu de résidence (Q3)

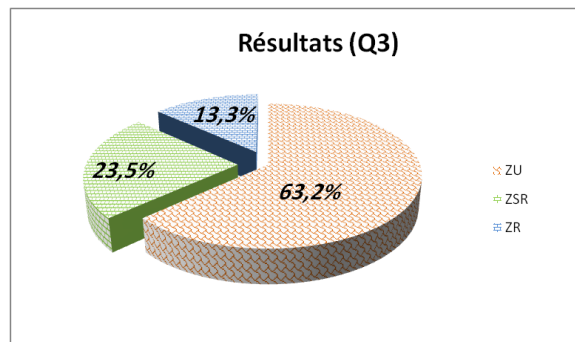


Figure 13 : lieu de résidence

Cette catégorie nous permet de rapprocher entre la zone géographique à laquelle appartient la population et le besoin de recourir à la L1 en vue de dévoiler, parmi les zones de résidence choisies celle(s) qui recourt(ent) le plus à la L1. Nous précisons que la zone urbaine correspond administrativement à la zone prééminente administrativement de la wilaya (chef-lieu) dont la population dépasse 10000h¹⁴³; la zone semi-rurale ou semi urbaine correspond à la Daira dont la densité démographique est moyenne et ne dépasse pas 10000h alors que la zone rurale est l'ensemble des villages, de petites communes. Le tableau° (cf. annexe n°43 tableau 3) montre que 10 apprenants n'ont pas répondu à la question 3, donc le total des répondants baisse à 345. Nous précisons que nous nous référons à Vilatte (2007), il précise que dans le cas d'abstention, le chercheur exclue le sujet du pourcentage de la question sans éliminer la copie entière puisque un questionnaire n'est pas un bulletin de vote. Alors, nous décidons d'éliminer 10 sujets n'ayant pas répondu à la même question. Nous voyons que la majorité des répondants 63.2% dans les dix wilayas citées sont issus des zones urbaines dans des chefs- lieux de wilayas alors que 23.5% sont issus des zones semi-rurales (semi-urbaines) et 13.3% des sujets viennent de zones rurales.

Ainsi, la concentration des zones rurales se situe dans les villes intérieures à l'instar d'Arris (60 km au sud-est de la wilaya de Batna) où 20% des lycéens viennent de zones rurales et la région de Yabouss qui est une zone semi-rurale (61 km au sud-ouest de khenchela de densité démographique de 10000 habitants selon les recensements de 2008) où 43% sont issus de zonerurale. Dans la wilaya de Biskra précisément la localité de

¹⁴³ Selon les derniers recensements de 2008, notons que le nombre d'habitants n'est pas un critère pertinent de distinguer la zone comme il est relatif et change d'un pays à un autre selon la densité globale démographique du pays.

Mchounche à 32 km au nord-est du chef-lieu de 10100h. A Boussaada (69km au sud-ouest de M'sila) 25% des sujets sont issus d'une zone rurale. A Blida 4 sujets sur 38 sont d'une zone rurale. Et enfin, Constantine, 2 sujets sur 30 le sont. Nous constatons que la concentration des sujets dans les zones rurales est remarquable à kenchela à Yabouss qui contient un seul lycée qui héberge des apprenants internes venant des régions montagneuses reculées. Suivies par la wilaya de Batna et de Biskra avec 10 sujets ruraux .

Le tableau (n°3) annexe (n°43) montre que dans les wilayas d'Alger, de SBA (Sidi Bel Abbès) et d'Oran, tous les apprenants interrogés viennent du milieu urbain c'est le cas des lycées où sont administrés les questionnaires se situent au centre ville. En effet, nous remarquons que dans la wilaya de Ouargla représentée par la commune de Hassi Messaoud (86km au sud-est de Ouargla de 54145h) qui est la capitale commerciale et pétrolière de la région, elle regorge une population hétérogène non autochtone venant des quatre coins du pays ou des immigrés représentant la tranche travailleuse dans les bases pétrolières et militaires. la quasi-totalité l'équivalent de 87,5% des enquêtés habitent une zone urbaine et 12,5% viennent d'une zone semi rurale alors qu'aucun sujet n'est issu de la zone rurale. Enfin, la zone rurale correspond dans le tableau à 16,8 % du total des sujets participant à l'enquête moins 10 non réponse ce qui égal à 345.

Nous présentons à présent la variable de langue maternelle des sujets dans nos wilayas.

4.2.4. La langue maternelle des apprenants (Q4)

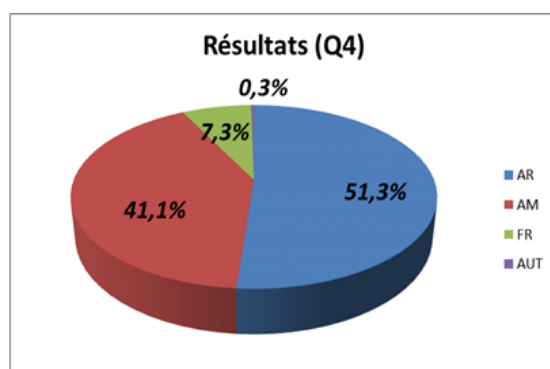


Figure 14 : Paysage sociolinguistique en Algérie

Le tableau n°4 (voir annexe n°44) montre que 51.3% des sujets ont opté pour l'arabe (darija) comme étant une langue maternelle ; face à 41.1% des sujets qui ont le

tamazight¹⁴⁴ (AM) comme LM quant 7.3% choisissent le français (FR) comme LM. Enfin 0.3% ce qui correspond à (1) seul sujet de Sid Bel Abbès a choisi la catégorie (AUT)¹⁴⁵ qui correspond selon lui à l'espagnol.

Les données chiffrées du tableau montrent que l'arabe est une langue première dans 6 wilayas sur 10 qui sont concernées par l'enquête. Il constitue la LM pour 94% des sujets de la wilaya de M'sila. A Blida, c'est la LM pour 89,5% des sujets. Puis, à Alger, 85% des sujets avouent que l'arabe est leur LM. 78% des apprenants issus de la zone urbaine interrogés à Oran témoignent que l'arabe est une L1. À Sidi bel abbès, il est une LM de 75% des sujets et enfin à Constantine, il est une L1 pour 60% des sujets.

En parallèle, d'après les statistiques, tamazight avec tous ses substrats linguistiques (chaoui, kabyle, chenoui, mouzabite, tergui...) est omniprésent dans toutes les wilayas et constitue une LM pour certains sujets que nous présentons par ordre décroissant selon la concentration du tamazight par région. D'abord, à Khenchela dans la région semi rurale de Yabouss, sur un nombre de 38 sujets, 34 apprenants déclarent avoir le tamazight (chaouie) comme une LM. Dans la région d'Arris, qui est majoritairement chaouie (Batna) 88% des sujets interrogés ont le tamazight (en particulier le chaoui) en tant que LM. À Biskra qui est représentée par la région de Mchounech, 81 % des sujets ont le chaoui comme une langue première. À Ouargla le tamazight représente la LM de 62,5 de la population interrogée. Par contre, le tamazight (berbère) est moins présent dans les autres régions, il correspond à 6% de la population à Oran et M'sila et 11% au centre ville de Blida et par 14% à Sidi Bel Abbès et Alger par 15,4% et enfin Constantine, la langue AM ou amazighe correspond à 17% de la population.

Par contre, le français est considéré comme une LM par certains sujets dans six wilayas, à Constantine le FR est une langue maternelle pour 23% des apprenants. À Alger, le français est une LM pour 6 sujets sur 39. Il est une langue maternelle pour 16% des sujets interrogés à Oran. Dans la région d'Arris, 10% des sujets témoignent avoir le français comme une langue maternelle. Dans la wilaya de Blida, 2 sujets sur 38 parlent le français dans le milieu familial. Enfin, à Sidi Bel Abbès, 1 sujet sur 29 le déclare. Nous constatons en revanche que chez les sujets représentant les wilayas de Khenchela, M'sila et Biskra, le français est exclu comme langue maternelle.

¹⁴⁴ Nous en passons des variétés locales de la langue amazighe car il s'agit de la distinguer par rapport à l'arabe sans la préciser

¹⁴⁵ Autre

Les résultats de cette question confirment les propos de K.Taleb Ibrahim (2006) que l'atmosphère linguistique en Algérie est caractérisée par une coexistence dans la même société de trois sphères linguistiques indiquées auparavant. Nous avons ajouté la catégorie autre pour éviter de contraindre l'apprenant de répondre uniquement aux trois échéances proposées, et témoigner d'une autre langue adoptée comme LM. Toutefois, aucun sujet parmi les 354 enquêtés n'y a répondu.

4.3. Représentations des apprenants en classe de français (section 2)

Cette section englobe cinq questions successives (5^{ème} -6^{ème} -7^{ème} -8^{ème} -9^{ème}) dont l'analyse et l'interprétation des résultats seront présentées dans ce qui suivra :

4.3.1. Représentations des sujets vis-à-vis de la L2 (Q5)

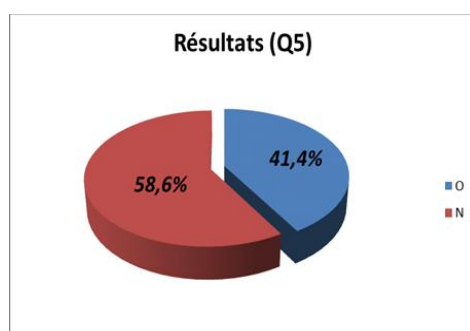


Figure 15 : Représentations des sujets vis-à-vis de la L2

Nous remarquons dans le graphique que plus de la moitié des réponses correspondant à 58,6% du total des sujets ayant répondu au questionnaire du nombre de 350 montrent que « non », ils ne sont pas capables de réfléchir en français, ce qui sous entend qu'ils utilisent une langue intermédiaire de compréhension en classe qui pourrait être la langue première. En parallèle, 41,4% des sujets interrogés témoignent qu'ils sont capables de réfléchir en français en classe de FLE. En effectuant une description minutieuse par ordre décroissant, nous remarquons que 22 sujets sur 39 à Alger se disent capables de réfléchir en français ce qui correspond à 64%, à Constantine 63% des répondants peuvent réfléchir en français sans passer à la L1. A Blida, 56% pensent en français, à Oran, 50% des apprenants répondent par « oui » d'être capables de penser en français. Enfin, 15 sur 37 des répondants à Batna réfléchissent en français en classe de FLE. Nous constatons que le nombre le plus bas des sujets qui réfléchissent en français revient à M'sila avec 9 sujets sur 32.

Cette question montre que sur 350 apprenants bi/plurilingues ayant participé à l'enquête, 200 répondants, vraisemblablement ceux qui ont une difficulté d'apprentissage

en classe de L2, ne peuvent pas réfléchir en L2. Les données chiffrées révèlent que 59% des sujets interrogés réfléchissent en L1 en classe de L2, ce constat pourrait se répercuter par conséquent sur l'apprentissage de la production écrite.

4.3.2. Justification des représentations (Q6)

Cette question, comme nous l'avons indiqué supra, est de type ouvert, elle permet à l'apprenant de justifier le choix durant la question précédente. Nous remarquons que les questions ouvertes sont souvent occultées par les apprenants car, elles demandent un effort pour formuler sa réponse sous forme d'une phrase en essayant d'éviter les erreurs d'orthographe. Nous allons répertorier en deux grandes catégories, quelques réponses celles qui justifient pourquoi l'apprenant ne réfléchit pas en français et celles qui justifient pourquoi il réfléchit en français ? En voici quelques témoignages récoltés dans toutes les wilayas confondues

-Les apprenants¹⁴⁶ qui se disent capables de réfléchir en français (41%) assignent trois motifs qui les poussent à réfléchir en français : l'amour de la L2, l'horreur des effets négatifs de la traduction et enfin comprendre mieux lorsque l'enseignement de la L2 se fait d'une manière cloisonnée.

Certains sujets éprouvent une affinité envers la L2 ce qui les pousse à réfléchir exclusivement en français, Ainsi lisons-nous chez S12-S13-S157-S79 : « *j'aime le français* ». Cet attachement avoué pour la L2 motive ces sujets à accéder à la L2 sans passer par une tierce langue. La deuxième prise de position des apprenants prouve une prise de conscience quant au transfert négatif dû à l'utilisation excessive de la L1 ; il est question selon les sujets S10-S11-S4 d'éviter la L1 : « *pour ne pas avoir l'habitude de traduire* ». Ces sujets en se montrant réticents refusent le recours aux stratégies de transfert pour échapper à l'habitude de traduction, dans ce sens, les sujets S 11-S20-S07-S57 avouent « *j'aime comprendre en français* ». Enfin, un nombre important de sujets préfèrent comprendre exclusivement en français car, il est plus facile, nous lisons chez les sujets S1-S2-S50-S31-S40 S3-4-5-6-7-8 : « *pour mieux apprendre* » et encore chez S9-S70-91 : « *cela nous aide à mieux comprendre* ». Cette attitude des apprenants justifie le statut social particulier de langue française dans une part de la société algérienne qui l'intègre comme une LM.

¹⁴⁶ Nous citons les justifications les plus fréquentes et que nous trouverons lisibles

-En revanche, nous pouvons lire chez les apprenants qui pensent qu'ils ne sont pas capables de réfléchir en français des propos fondés d'abord sur l'amour envers la L1. Les sujets S19-20-33-202 avouent qu'ils réfléchissent en arabe : « *parce que j'aime l'arabe* » donc ils tendent à le maintenir en classe de FLE. Ensuite, les sujets S 21-22-32 pensent que c'est parce que l'arabe est leur langue maternelle, qu'ils s'y attachent : « *l'arabe est ma langue maternelle* ». Nous constatons que certains sujets accordent un égard envers l'ouverture bi-plurilingue en classe de FL ; ainsi, nous lisons chez les sujets S25-55 : « *parce que je connais l'arabe et l'amazigh* ». S26 : « *je connais plusieurs langues* » ;S25-55 : « *parce que je connais l'arabe et l'amazigh* ». Dans le même sens, ils croient que les langues acquises ou parlées participent à l'acquisition de la langue cible ce qui le confirment les sujets S18-22 : « *les autres langues nous aident à comprendre le français* ». Nous déduisons par-là que toutes ces langues connues par l'apprenant interagissent naturellement dans une attitude d'apprentissage décloisonnée et participent à développer l'apprentissage dans la langue cible. La dernière prise de position assignent à la L1 un rôle de facilitateur de compréhension de la L2 tel que le confirment les sujets S14-15-16-17-45 : « *je comprends mieux l'arabe contre le français* » et S24-79 : « *pour faciliter la compréhension du français* » et enfin, l'arabe pourrait débloquent certaines situations problèmes selon les sujets S23-300 : « *je reviens naturellement à l'arabe ma langue maternelle quand il y'a des difficultés* »

4.3.3. Les langues utilisées en classe de FLE (Q7)

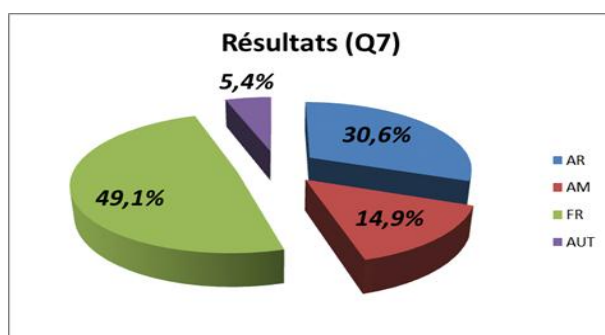


Figure 16 : le bi-plurilinguisme en classe de FLE

Il s'agit dans cette question de choisir deux langues parmi les langues présentes dans le paysage linguistique en Algérie, celles que les apprenants utilisent souvent dans le discours pédagogique en classe de FLE. Naturellement, comme le montre la figure ci-dessus, le français (FR) constitue la langue utilisée en premier lieu selon 49.1% de réponses, mais, à côté de la L2, nous remarquons selon les enquêtés que la classe de

français est ouverte sur les langues de société. Les LM ou L1 indiquées dans la (Q4) sont remarquablement présentes en classe de français ; nous notons une présence de l'arabe L1 attestée par 30.6% des réponses et du tamazight par 14.9% de réponses. Enfin, la catégorie « Autre » que nous savons ajoutée témoigne une présence d'une 3^{ème} langue en particulier l'anglais L3 attestée par 5.4% des réponses. A l'issue de cette question, nous comprenons que le discours pédagogique en classe de français en Algérie est bi/plurilingue où les langues L1-L2-L3 interagissent pour faciliter à divers degrés l'apprentissage du français.

4.3.4. Recours à la L1 en classe de L2 (Q8)

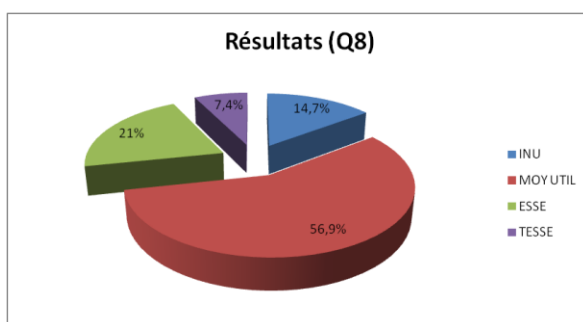


Figure 17 : Importance de la L1 en classe de L2

Cette question fermée à échelle vise à sonder la prise de conscience des apprenants vis-à-vis du recours à l'arabe dans le discours pédagogique comme un intermédiaire d'apprentissage. Nous précisons que nous avons omis 2 répondants n'ayant pas répondu à cette question du total des enquêtés. La figure montre que seulement 14.7% des sujets pensent que l'arabe est inutile (INU) en classe de français. Par contre, la quasi-totalité des sujets approuvent ce recours, nous citons 56.9% des sujets voient que l'arabe est moyennement utile (MOY UTIL), 21% avouent que l'arabe est essentiel (ESSE) en classe de L2, enfin, 7.4% des apprenants montrent que l'arabe est très essentiel (TESSE) en classe de L2.

4.3.5. Justification du rôle attribué à la L1 (Q9)

C'est une question ouverte à travers laquelle, l'apprenant devrait justifier sa prise de position vis-à-vis de la question Q8. Cette question est occultée par la quasi-totalité des apprenants sauf par dix sujets chez lesquels nous voyons se répéter les mêmes prises de positions de la question (6) à l'instar : « j'aime l'arabe » ; « *je comprends mieux l'arabe* ».

4.4. Bilan du premier volet

A la fin de ce volet (1) dit « *aspect sociodémographique des enquêtés* » nous défalquons que notre population est formée de (74%) de filles et (43%) de garçons. (74%) des enquêtés sont âgés entre (17 et 19 ans) ce qui correspond dans le cycle secondaire à des apprenants de classe de terminale, c'est-à-dire qui ont passé dix ans d'enseignement de français. Notre population répartie sur dix wilayas est issue de zones géographiques hétérogènes : (63%) sont issus de milieu urbain, (20%) sont issus du milieu semi-urbain alors que (17%) viennent des zones rurales. En ce qui concerne les langues parlées par notre échantillon d'une taille de (355) sujets, les statistiques montrent un paysage plurilingue constitué comme le démontre K. Ibrahim (2006) de trois sphères linguistiques. La sphère de l'arabe darija, qui constitue la langue maternelle de (51.3%) des répondants, le tamazight qui est la LM de (41.1%) des sujets et le français, une LM de (7.3%) des apprenants. Par conséquent, cette réalité plurilingue en Algérie influence l'apprentissage de la L2, étant donné que (58.6%) plus de la moitié des apprenants révèlent qu'ils ne peuvent pas réfléchir en français car ils sont attachés à la L1 qui la considèrent comme une langue d'appui. Par contre (41,4%) qui s'efforcent à utiliser exclusivement la L2 montrent qu'ils aiment le français et refusent le recours à la L1 de crainte d'erreurs dues à la traduction.

Enfin, nous constatons une présence de la LM (arabe darija et tamazight) dans le discours pédagogique en classe de L2 qui est jugée (moyennement utile) par (67%) des répondants et (essentielle) par (21%) des sujets et enfin, (7%) la considèrent comme (très essentielle).

4.5. Compétence écrite en L2, une activité plurilingue (volet 2)

Ce volet à caractère didactique englobe quatre questions (10-11-12-13) qui s'intéressent à l'apprentissage de la production écrite en classe de L2 dans un contexte caractérisé d'une pluralité linguistique en mettant l'accent sur les stratégies bi/plurilingues suivies par l'apprenant pour faciliter l'acquisition de la compétence rédactionnelle. Nous étalons dans la section suivante les réponses apportées par les apprenants sur l'activité scripturale.

4.5.1. Attitudes d'apprentissage en classe de FLE (Q10)

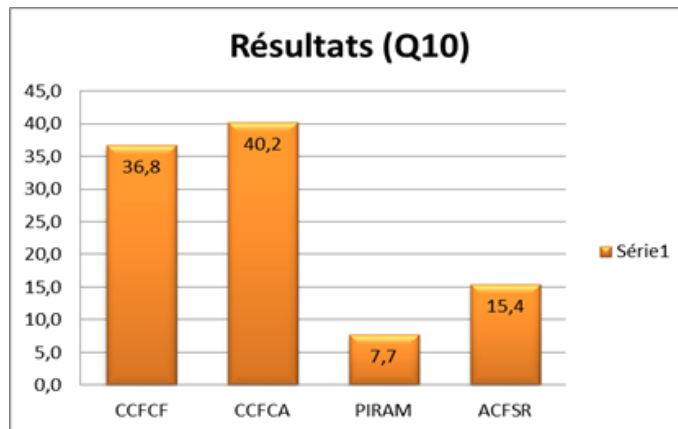


Figure 18 : Stratégies d'apprentissage plurilingues

Nous voulons dans cette question fermée découvrir les stratégies adoptées par l'apprenant pour apprendre le français. L'ensemble des répondants à cette question est (351). Nous voyons dans la figure n°18 que (40.2%) des réponses optent pour la comparaison du cours de français avec le cours déjà enseigné en arabe (CCFCA). Ainsi, dans le tableau global (annexe n°45 tableau 7) cette stratégie est prééminente dans 7 wilayas que nous citons selon l'ordre de primauté : à Batna la stratégie de (CCFCA) accapare (63%) des attitudes d'apprentissage ; à SBA, elle est prisée par 52% des sujets ; à Khenchela, par 47% ; Alger, 46% ; 44% et 43% respectivement à M'slia et Blida et enfin, la stratégie de transposition d'apprentissage de L1 à la L2 constitue 32% des attitudes d'apprentissage des sujets interrogés à Biskra.

Par contre, (36.8%) des répondants optent plutôt pour le monolinguisme et le cloisonnement des apprentissages, ils choisissent alors de comprendre le cours de français en le comparant avec un autre cours dans la même matière (CCFCF). (15.4%) des apprenants montrent qu'ils apprennent le cours de français sans le relier avec des connaissances antérieures (ACFRSR). Et enfin, (7.7%) des enquêtés nous révèlent qu'ils ne s'intéressent pas aux relations avec les matières (PIRAM).

4.5.2. Attitudes d'apprentissage de la production écrite (Q11)

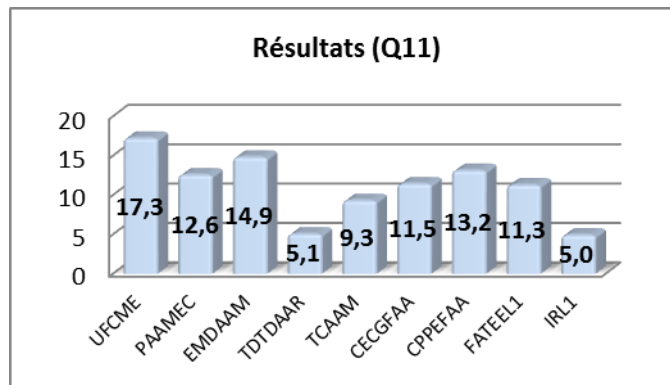


Figure 19 : attitudes d'apprentissage de la production écrite

C'est une question fermée à choix multiples à laquelle l'apprenant répond en choisissant deux réponses au maximum parmi neuf catégories proposées. Nous voulons solliciter les attitudes d'apprentissage bi/plurilingues préférées par l'apprenant lors de l'apprentissage de la production écrite pour mesurer le rapport de l'apprenant à sa LM pour écrire.

La figure n°19 montre que qualitativement, (17.3%) des attitudes des enquêtés s'orientent vers l'utilisation exclusive du français comme moyen d'explication (UFCME) pour l'apprentissage de la production écrite. Ensuite, pour faciliter la compréhension de la langue cible, (14.9%) des témoignages proposent le recours à l'explication des mots difficiles en arabe, en tamazigh (EMDAAM), comme le confirment les sujets dans la question 6, où ils attribuent à la L1 (arabe ou tamazight) une fonction de facilitation à l'accès à la L2. A côté de l'explication, la L1 intervient souvent pour traduire les consignes en arabe, tamazigh (TCAAM) selon (9.3%) des réponses.

En revanche, nous remarquons que selon les données chiffrées, la présence de la L1 ne se limite pas à l'explication et la traduction des mots difficiles rencontrés par l'apprenant en français car, la figure montre que (12.6%) des attestations choisissent d'intégrer la L1 dans le discours pédagogique en classe en souhaitant que l'enseignant parle en arabe et en tamazight en classe de français (PAAMEC). En d'autres termes, la L1 laisse outre que faciliter l'accès à la L2, un impact psychologique positif chez les apprenants, celui de sécuriser l'apprenant « *qu'à travers le recours à la L1, l'enseignant veut motiver et sécuriser l'apprenant.* (Haddad,2018: 93)

Le tableau global des wilayas (voir. Annexe n°46 tableau 9) montre que les apprenants s'intéressent à l'interdisciplinarité entre le plan de la production écrite et la

grammaire de L1 et en L2, nous voyons que (13,2%) des prestations veulent comparer le plan de la production écrite de français à celui de l'arabe (CPPEFAA). Et (11,5%) souhaitent corriger les erreurs en comparant la grammaire de français à l'arabe (CECGFAA) cela montre que l'apprenant comme l'atteste Miled (1998) « *L'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisé » dans sa L1 lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2.* » (p.51). (11,3%) des réponses choisissent de faire appel à des techniques d'expression étudiées en arabe (FATEEL1). Avec le rapprochement entre la grammaire, et les formes d'écrits convergents en classe de langues, l'apprenant pourrait ainsi réinvestir ses connaissances antérieures en arabe, pour mettre l'information au service de la production écrite. A ce titre, (5%) des témoignages souhaitent lors de l'enseignement de la production écrite en français, traiter les thèmes déjà abordés en arabe (TDTDAAR)

Cependant, nous voyons que 5% des réponses souhaitent interdire le recours à l'arabe qui correspond à (IRL1), probablement ceux dans (Q5) qui sont contre le recours à la LM.

Nous pouvons en déduire en nous référant à ces résultats que lors de l'apprentissage de la production écrite, le recours à la L1 par les apprenants n'est pas systématique mais, il joue le rôle de facilitateur d'apprentissage uniquement en cas de difficultés. Il s'agit comme nous l'avons déjà souligné dans une étude antérieure pour l'apprenant de recourir à des stratégies « *de sauvetage pour résoudre les situations-problèmes liées à l'acte d'écrire en L2.* » (Haddad, 101 : 2018).

4.5.3. Stratégies bi/plurilingues pour comprendre la consigne (Q12)

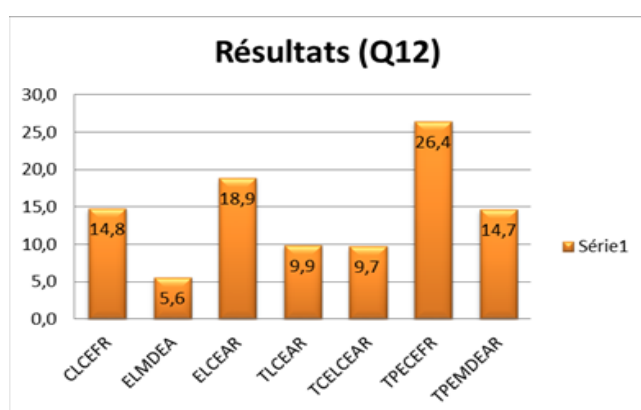


Figure 20 : interpréter la consigne de production écrite

A travers cette question, nous voulons examiner les stratégies rédactionnelles des apprenants lors de l'étape de pré-écriture pour déchiffrer la consigne. Nous observons

dans la figure ci-dessus que (26.4%) des réponses choisies par les apprenants montrent, pour comprendre la consigne c'est le professeur qui explique la consigne en français (TPECEFR). (18.9%) des réponses montrent que les sujets expliquent la consigne en arabe (ELCEAR) ce qui le confirme également la question (11) que l'arabe est souvent utilisé par l'apprenant pour expliquer les mots difficiles. (14.8%) des réponses montrent que les apprenants sont capables de comprendre l'intégralité de la consigne en français (CLCEFR). Ensuite, (14.7%) des réponses montrent que lors de l'étape de la pré-écriture, c'est le professeur qui explique les mots difficiles en arabe (TPEMDEAR). (9.9%) des réponses nous montrent deux stratégies de recours à la L1, il s'agit de traduire la consigne en arabe (TLCEAR) et demander au camarade de lui expliquer la consigne en arabe (TCELCEAR) attesté par (9.7%). Enfin, nous remarquons une présence de la L3 dans (5.6%) des réponses utilisée lors de l'interprétation de la consigne pour expliquer les mots difficiles en anglais (ELMDEA).

4.5.4. Surmonter une situation-problème en production écrite (Q13)

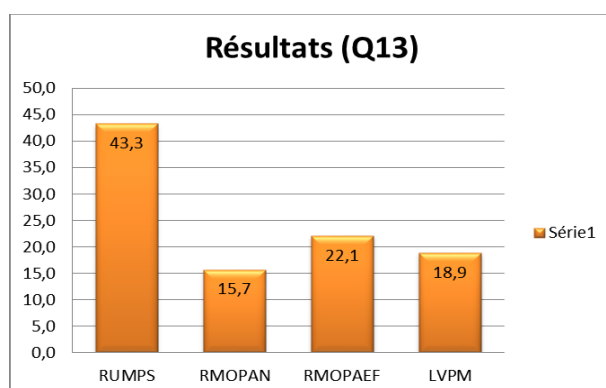


Figure 21 : stratégie bi/plurilingues pour remplacer un mot oublié

Cette question veut solliciter les stratégies rédactionnelles suivies par l'apprenant pour remplacer un mot oublié en français, pour savoir s'il peut recourir à sa langue première lors de situations de blocage. Les données chiffrées montrent que le total des répondants à cette question est de **344**. Nous remarquons que les réponses à cette question nous révèlent encore une fois la coexistence de L1 et de L3 en classe de L2. D'abord, (43.3%) des sujets attestent qu'ils remplacent un mot par son synonyme (RUMPS). Mais, en cas d'absence du synonyme voulu en L2, (22.1%) des répondants se réfugient dans la L1 et remplacent le mot oublié par autre en arabe écrit en lettres françaises (RMOPAEF). Alors que (18.9%) des répondants laissent un vide à la place du mot (LVPM). Et enfin, (15.7%) des apprenants ce qui correspond à 54 apprenants sur 344 des répondants font

recours à la L3 en remplaçant le mot oublié par un autre en anglais (RMOPAN). Nous rappelons que nous avons ajouté la catégorie « Autre » en vue de donner à l'apprenant la liberté de proposer une stratégie personnelle suivie en dehors de celles proposées, toutefois, nous constatons que les apprenants ont occulté cette catégorie en se contentant de cocher les propositions.

4.6. Bilan du deuxième volet

Nous retenons de ce volet didactique d'après les représentations des répondants aux questions (10-11-12-13) les langues premières (arabe-amazighe) interviennent régulièrement en classe de L2 et jouent plusieurs rôles. De ce fait, la L1 (arabe ou tamazight) est mobilisée par l'apprenant pour expliquer les mots difficiles dans la langue cible, traduire la consigne de production écrite. Les répondants montrent que la L1 est souvent récurrente dans le discours pédagogique entre apprenant-apprenant et enseignant apprenant en classe et sert de moyen de locomotion pour accéder à la langue cible ce qui pourrait sécuriser l'apprenant dans son tâtonnement d'apprentissage. Elle occupe également une fonction métalinguistique, d'une part pour corriger les erreurs grammaticales à travers une comparaison entre le système grammatical de la L1 et celui de la L2. D'autre part, pour permettre à l'apprenant de mettre l'information au service de la langue en faisant appel aux connaissances transversales (thèmes, notions, des concepts,...) acquises dans les disciplines enseignées en arabe ou en tamazight à l'instar des stratégies rédactionnelles et des techniques d'expressions écrites communes. Ce volet nous montre que le recours à la L1 dépasse le cadre d'un simple transfert interlingual ou interférence mais montre que l'apprenant use de ses compétences interdisciplinaires intentionnellement pour résoudre des difficultés de la L2.

4.7. Transfert interdisciplinaire L1-L2 lors de l'acte d'écrire (volet 3)

Cette section rend compte de l'aspect scientifique de notre enquête en ce qui concerne le décloisonnement entre les apprentissages à travers le transfert entre la compétence scripturale acquise en L1 vers la L2. Cette section englobe les dernières questions du questionnaire (14^{ème}-15^{ème}-16^{ème}-17^{ème}-18^{ème}) que nous allons analyser et interpréter dans le paragraphe suivant.

4.7.1. Rapport entre la production écrite en L1 en L2 au lycée (Q14)

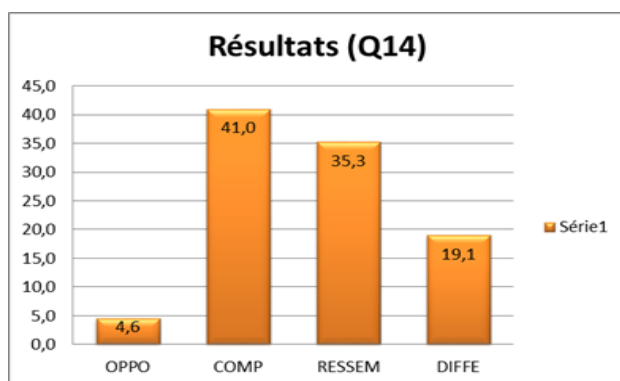


Figure 22 : Production écrite en L1 Vs L2

Cette question fermée à choix multiples veut envisager l'opinion des apprenants vis-à-vis de la ressemblance/dissemblance de l'enseignement de la production écrite en L1 et en L2. Nous identifions 4 non réponses à cette question que nous avons soustrait du total des interrogés.

Les données chiffrées révèlent que la plupart des apprenant interrogés s'intéressent aux convergences entre les deux langues puisque d'une part, nous voyons que (41%) des sujets répondants pensent que l'enseignement de la production écrite en classe de L1 et de L2 dans le cycle secondaire en Algérie se complètent (COMP). D'autre part, (35.3%) des répondants avouent que l'acte d'écrire dans les deux langues se ressemblent (RESSEM). En revanche, (19.1%) des apprenants voient que l'acte d'écrire en L2 diffère (DIFFE) de celui enseigné en classe de L1. Le dernier pourcentage renvoie à une minorité constituée de (4.6%) des apprenants ce qui correspond à 16 apprenants sur 351 répartis sur 5 wilayas sur 10 (Alger 6 sujets ; Blida 5 ; Khenchela et Oran 2 ; Ouargla 1), ce pourcentage pense que l'acte d'écrire en L1 et en L2 ne présente pas de ressemblances mais plutôt, ils s'opposent (OPPO).

4.7.2. Transfert de la structure de production écrite L1-L2 (Q15)

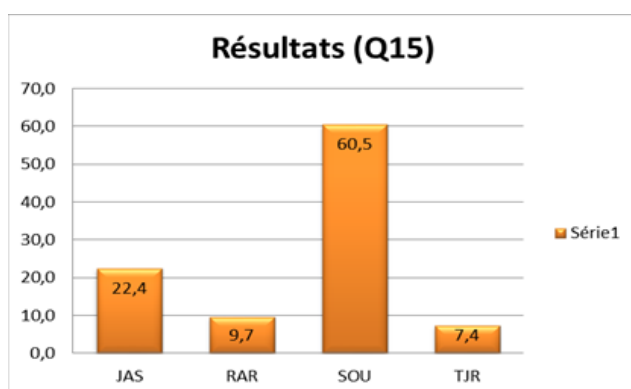


Figure 23 : transfert de la production écrite

Cette question est fermée à échelle, elle vise à vérifier la prise de conscience du décloisonnement entre la compétence scripturale en L1 et en L2 à travers le discours pédagogique pour voir le degré de l'ouverture/du repli de la classe de français sur les langues premières de l'apprenant. Nous avons compté (3) non réponses à cette question. Les statistiques nous indiquent que la plupart des enseignants, selon (60.5%) des répondants, encouragent leurs apprenants à comparer la structure de production écrite de français à celle de l'arabe. Nous voyons dans le tableau global (voir annexe n°48 tableau 15) que ce pourcentage élevé est attesté dans 9 wilayas sur 10 que nous citons selon l'ordre d'appartition (M'sila 89% ; Biskra 77% ; Ouargla 70% ; Khenchela et Batna 68% ; SBA 66% ; Blida 55% ; Alger 51% ; Oran 38%). D'un autre côté, (7.4%) des apprenants l'équivalent de 26 apprenants sur 352¹⁴⁷ montrent qu'ils comparent toujours (TJR) la structure de la production écrite de L2 à celle de L1. En effet, (9.7%) des répondants avouent que leurs enseignants les encouragent rarement (RAR). Enfin, un nombre important d'apprenants (22.4%) l'équivalent de 79 sur 352 approuvent que leurs enseignants ne les ont jamais encouragés (JAS) à comparer la structure de la production écrite en L1 et en L2.

4.7.3. Disciplines transposées lors de la production écrite(Q16)

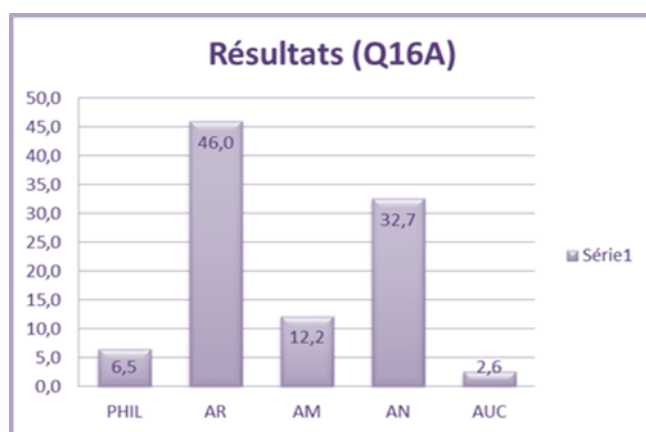


Figure 24 : transfert L1 L2 : production libre

¹⁴⁷ Nous précisons que trois apprenants n'ont pas répondu à cette question

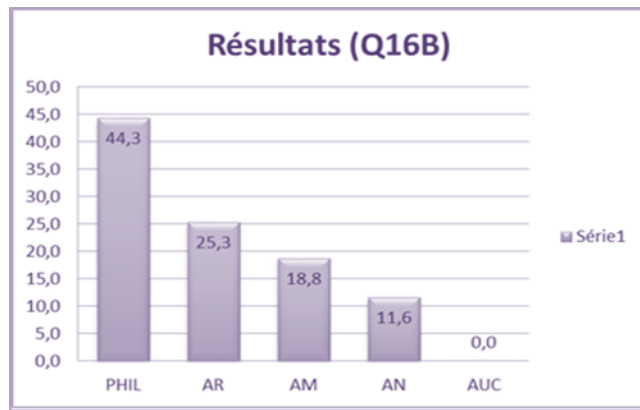


Figure 25 : transfert L1 L2 : techniques d'expressions

C'est une question très importante dans notre recherche, car elle synchronise avec l'analyse des copies que nous avons effectuée avec notre groupe-témoin sur les pratiques interlinguales des apprenants en technique de compte rendu et en production écrite. Les résultats de cette question nous servent d'indicateur d'apprentissage pour notre corpus. La question veut tâter la prise de conscience des enquêtés de l'interdisciplinarité entre l'activité de production écrite enseignée en français et dans les disciplines non rédactionnelles enseignées en classe de L1 comme (la philosophie, le tamazight, l'arabe) et nous avons également ajouté l'anglais L3. Pour représenter les résultats des deux formes de productions écrites, nous avons fait appel à deux figures que nous analysons et interprétons en comparant les résultats dans toutes les wilayas concernées par notre enquête.

Les résultats de la Figure n°24 qui retrace l'apprentissage de la production libre montrent que (46%) des apprenants avouent que lorsqu'ils rédigent la production écrite en L2, ils pensent à la matière d'arabe (AR) tandis que (32.7%) des répondants montrent qu'ils se réfèrent à la matière de l'anglais L3 lors de la rédaction de la production écrite. Nous remarquons un intérêt de (12.2%) des répondants pour la comparaison entre le français et le tamazight (AM). Et enfin, (6.5%) des sujets préfèrent recourir à la philosophie (PHIL). Par ailleurs, (2.6%) des apprenants interrogés avouent qu'en dehors des disciplines langagières, ils font recours à des matières non langagières enseignées en L1, ils citent à cet effet, les « *disciplines Histoire-géographie ; sciences naturelles.* ». Nous retenons alors que l'apprenant pour écrire en L2, adopte souvent des stratégies bi/plurilingues telles que le prouvent les résultats que 352 des apprenants (car 3 s'abstiennent) sont ouverts sur les langues enseignées au lycée.

Nous voyons dans les deux figures représentant l'apprentissage de la production libre et des techniques d'expressions écrites que les stratégies d'apprentissage suivies volontairement par les apprenants se rapprochent énormément. Ainsi, la figure n°24 montre que pour rédiger la technique d'expressions écrites en classe de L2, (44.3%) des sujets montrent qu'ils se réfèrent à la philosophie (PHIL) ce recours vise probablement à transposer la structure de production écrite enseignée en classe de philosophie, (25.3%) retournent à l'arabe (AR), la langue amazighe (AM) quant à elle est présente chez (18.8%) des répondants. Enfin, le recours à l'anglais (AN) est attesté par (11.6%) des apprenants. Nous voyons qu'à la différence de la production libre, lors de la technique de compte rendu, les apprenants ne répondent pas à la catégorie (Autre) ce qui montre qu'ils se limitent aux informations données dans le texte à condenser. Cette question sera profusément détaillée lors de l'analyse des copies que nous allons effectuer au cours de la deuxième partie.

4.7.4. Enseignement décloisonné de la production écrite(Q17)

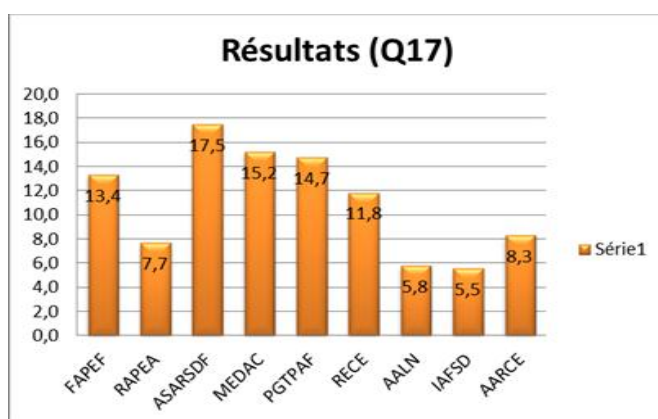


Figure 26 : décloisonnement de l'apprentissage de l'écrit

Dans cette question, nous souhaitons solliciter les représentations des apprenants concernant la prise de conscience de l'importance de connaître le degré de ressemblance de l'acte d'écrire en arabe et en français. Nous voyons dans la figure n°25 des réponses variées. Nous commençons en premier lieu par celles qui sont favorables, (17.5%) des réponses avouent que connaître les ressemblances et les divergences entre l'acte d'écrire en L1 et en L2 aide souvent l'apprenant à résoudre des situations difficiles en français codifiée comme suit (ASARSDF). Dans le même sens, (15.2%) des réponses montrent que le décloisonnement de l'enseignement de la production écrite motive les élèves en difficulté à comprendre (MEDAC) en classe de FLE. En parallèle, (14.7%) des réponses attestent que connaître les différences entre la L1 et la L2 leur permet de gagner du temps pour apprendre le français (PGTPAF). (13.4%) des réponses montrent que la

ressemblance entre la production écrite en L1 et en L2 (FAPEF) facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française (8.3%) des réponses montrent que le décloisonnement aide l'apprenant à réutiliser ses compétences écrites (AARCE). (7.7%) montrent que les différences et les ressemblances renforcent l'apprentissage de la production écrite en arabe dont le code est (RAPEA). Enfin, (5.8%) des prestations montrent qu'elles assurent un attachement aux langues nationales (AALN). Par contre, les avis défavorables vis-à-vis de l'enseignement bi/plurilingue de la compétence écrite sont statistiquement inférieurs à ceux qui y sont favorables et ne dépassent pas 12% de la totalité des réponses, nous les citons selon un ordre décroissant. Ainsi, (11.8%) des réponses montrent que l'apprentissage bi-plurilingue renforce les erreurs chez les élèves débutants (RECE).

(5.5%) montre qu'il est inutile car l'arabe et le français sont différents (IAFSD). Nous voulons préciser que les apprenants n'ont pas répondu à la catégorie (Autre) qui est sensée leur donner la liberté d'apporter leur opinion personnelle.

4.7.5. La planification de la production écrite (Q18)

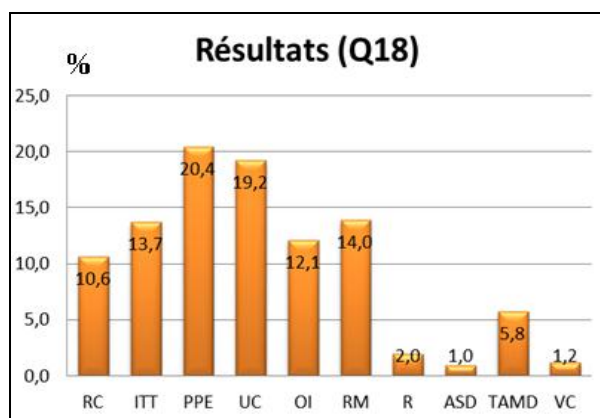


Figure 27 : planification de la production écrite

Dans cette question nous voulons suivre le projet d'écriture adopté par l'apprenant et les étapes qu'il considère importantes lors de la planification de ses idées localiser la phase qui correspond au transfert interlingual L1 vers L2. Ainsi, les résultats montrent que la première étape mise en relief par (20.4%) des réponses est retracer le plan de la production écrite (PPE). (19%.2) des réponses montrent que les apprenants s'intéressent en deuxième lieu à l'utilisation des connecteurs (UC). (13.7%) se penchent sur l'identification du type de texte (ITT) et (14%) se penchent sur la recherche des mots (RM). (12.1%) des réponses s'intéressent à l'organisation des idées (OI). Et (10.6%) des

réponses choisissent de respecter la consigne (RC). Il est à noter que la traduction en arabe des mots difficiles (TAMD) relatifs à la consigne est attestée par (5.8%) des réponses lors de l'étape de la planification. Enfin, la reformulation (R) est retenue par (2%) des réponses et 1% des témoignages seulement sont orientés vers la visée communicative (VC) et agir sur ton destinataire (ASD)

4.8. Bilan du troisième volet

Durant ce dernier volet scientifique baptisé « transfert interdisciplinaire L1-L2 lors de l'acte d'écrire », nous avons démontré que pour se construire une compétence scripturale en L2, l'apprenant mobilise souvent des stratégies rédactionnelles empruntées à la L1. Ce transfert découle du fait que 41% des apprenants pensent que l'acte d'écrire dans leurs L1 complète celui enseigné en classe de FLE ; 35.3% des sujets attestent qu'il lui ressemble. Ces représentations obnubilées de l'importance de la L1, poussent 60% des apprenants de transposer la structure textuelle acquise en classe d'arabe ou de tamazight sur leurs productions en classe de L2. Dans ce sens, Zimmerman (2000) montre que la L1 constitue une ressource, un appui des scripteurs en L2 les plus démunis. Les scripteurs qui ont des capacités insuffisantes en L2 tendent à utiliser leur langue maternelle lors du déroulement de la tâche d'écriture. Face à ce contexte, l'activité scripturale nécessite une orientation de la part de l'enseignant pour réduire les effets de l'interférence

Somme toutes nous constatons que le recours à la L1 accapare le total le plus élevé dans toutes les questions des sujets de toutes les wilayas.

4.9. Croisement de variables indépendantes

4.9.1. Résultats de variables à tri-croisés

Nous avons précisé plus haut qu'après avoir analysé et interpréter les réponses des apprenants en suivant les variables des chaque question, nous voulons croiser entre le profil sociolinguistique des apprenants et la nécessité du recours à la L1 lors de la rédaction de la production écrite en classe de L2.

A cet effet, nous confrontons les résultats des questions (1-2-5) dans le but de savoir quel est parmi cette population hétérogène le profil qui ressent le plus le besoin d'un enseignement bi/plurilingue.

Les résultats de ce croisement sont représentés dans le tableau ci-après.

	sexe		Zone géographique			LM				total
	F	M	ZU	ZSU	ZR	AR	AM	FR	AUT	
Biskra	13	12	4	15	6	2	23	0	0	25
Blida	11	5	7	3	6	15	1	0	0	16
Constantine	6	5	8	2	1	8	0	3	0	11
Ouargla	17	8	21	4	0	8	16	1	0	25
Alger	13	9	14	8	0	18	4	0	0	22
Sidi Bel Abbès	7	11	18	0	0	15	1	2	0	18
M'sila	8	15	10	7	6	22	1	0	0	23
Khenchela	20	7	4	16	7	2	25	0	0	27
Oran	9	7	16	0	0	12	0	4	0	16
Batna	9	13	6	9	7	2	20	0	0	22'
Total	113	92	108	64	33	102	91	10	0	

Tableau 6 : Relation entre transfert L1 et profil sociolinguistique

Nous présentons dans ce qui suivra la synthèse des résultats obtenus de notre première enquête quantitative et interprétative.

Dans ce tableau nous avons croisé les résultats de la Q5 durant laquelle 58,6% des 205 répondants avouent qu'ils ne sont pas capables de réfléchir en français en les reliant aux variables indépendantes relatives à l'âge, le sexe, la zone géographique et la langue maternelle de la population en vue de peindre le profil sociolinguistique des apprenants qui ressentent le plus un attachement envers leur langue maternelle en classe de L2. Le tableau montre que 113 filles ont opté pour la L1 contre 92 garçons ce nombre est dû au nombre préalable élevé 57% de filles du total des enquêtés. Ensuite, en ce qui concerne la zone géographique d'origine des apprenants ayant attesté pouvoir recourir la L1 pour comprendre la L2, le tableau montre qu'il n'y a pas une zone particulière qui pourrait susciter cet attachement, mais nous remarquons que la zone urbaine affiche le nombre le plus élevé vu que cette dernière accapare 63.2% de la totalité des zones concernées par le questionnaire. En effet, 64 sujets sont issus de zones semi-urbaines et 33 sujets viennent de zones rurales. En parallèle, en ce qui concerne les langues maternelles parlées par les apprenants favorables à la L1, nous constatons que le tableau affiche des résultats surprenants par ordre décroissant, ainsi, 102 sur 205 enquêtes dits arabophones ne sont pas capables de réfléchir en L2 ; 92 sur 205 des apprenants berbérophones avouent l'attachement à la L1 en classe de L2. Nous tenons toutefois à préciser que dans les zones

berbérophones (en particulier chaouiophones), nous témoignons la coexistence de l'arabe darija à côté du berbère ce qui montre toutefois que les berbérophones souvent ne sont pas monolingues, le même sujet peut alterner entre les deux langues selon la situation. Or, cette précision révèle que le choix d'une zone plurilingue qui englobe les trois substrats linguistiques amazighe, arabe darija et français serait favorable à notre enquête intervention en vue d'apporter des résultats fondées et qui visent à représenter la réalité des pratiques langagières bi/plurilingues adoptées souvent dans la société algérienne et son influence sur l'apprentissage de l'acte d'écrire.

Somme toute, nous pouvons conclure qu'en dépit des profils sociolinguistiques, sociogéographiques hétérogènes choisis consciemment en vue d'apporter une représentativité à notre questionnaire, nous avons obtenu des résultats dans la globalité homogènes qui attestent dans leur totalité du besoin de recourir à la L1 en classe de L2.

5. Quel(s) rôle(s) pour la L1 dans l'activité écrite en L2 (résultats du questionnaire)

Nous avons effectué au cours de cette section, une recherche quantitative auprès d'une population constituée de (355) apprenants du cycle secondaire répartis sur (10) wilayas pour sonder les stratégies rédactionnelles interdisciplinaires suivies par les apprenants en classe de L2. Nous avons dévoilé que les langues premières (maternelles) des sujets à savoir l'arabe et le tamazight (avec leurs variantes) existant dans le paysage linguistique algérien sont remarquablement présentes en classe de FLE en Algérie. Les résultats de cette première enquête nous permettent de répondre à la moitié de la première problématique : « Quelles sont les stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées par les apprenants face à la production écrite en français en Algérie ? ». Les résultats montrent que le recours à la L1 n'est pas limité à l'activité scripturale mais, il englobe tout le processus d'apprentissage en classe de FLE.

Les représentations de nos enquêtés montrent que (58.6%) des sujets ne sont pas capables de réfléchir en français en classe de L2. Cela explique que dans le discours pédagogique apprenant-apprenant, la classe de français n'est pas monolingue, nous avons révélé qu'en classe le français est utilisé par (49.1%) des sujets à côté de l'arabe qui est utilisé par (30.6%) des répondants. Nous constatons également que l'arabe L1 est considéré entre essentiel et très essentiel par (28%) des répondants. En ce qui concerne les

stratégies interdisciplinaires L1-L2 suivies par 355 sujets de notre expérimentation nous constatons que lors de l'apprentissage de la matière de français

- (40.2%) des répondants comparent le cours de français avec le cours d'arabe
- En production écrite nous remarquons l'utilisation de la L1 comme un moyen d'explication par l'apprenant lui-même : (18.9%) des sujets disent qu'ils expliquent la consigne de la production écrite en arabe. Par les apprenants entre eux (9.9%) des répondants montrent qu'ils demandent à leurs camarades de leur expliquer la consigne de production écrite.
- La L1 est utilisée pour traduire la consigne de production selon (62.4%) des réponses.
- Enfin, lors du blocage ressenti en production écrite, (22.1%) des répondants remplacent un mot oublié en français par un autre en arabe transcrit en lettres françaises.

Or, nous devrions préciser que pour confirmer ces résultats, une analyse des copies des apprenants s'avère nécessaire pour confirmer ces représentations recensées à l'aide du questionnaire. Puisque, les prestations de notre échantillon nous offre la moitié de la réalité de leurs attitudes rédactionnelles.

Par ailleurs, nous pouvons stipuler que les résultats du questionnaire ont permis de confirmer notre première hypothèse énoncée au début de ce chapitre en donnant un ensemble de réponses quant au rang attribué à la L1 en classe de L2 que nous résumons dans ce qui suivra :

- la L1 est utilisée pour expliquer les mots difficiles en L2 ;
- la L1 permet de traduire la consigne de production écrite ;
- elle assure une fonction métalinguistique pour comparer le système grammatical de L1- L2 en vue de corriger les erreurs de grammaire ;
- le discours bi/plurilingue en classe permet de sécuriser l'apprenant en classe de langue.

Nous avons recensé une présence importante de l'anglais la L3 dans les réponses des apprenants jouant un rôle de détour par les langues d'une grande diffusion (Auger, 2005) et assurant une fonction métalinguistique comme le précise (Cuq, 1996). Ainsi, en classe de français (5.6%) des réponses expliquent les mots difficiles en anglais. En production écrite, nous recensons que (32.7%) des sujets font recours à la structure du texte de l'anglais lors de la rédaction de la production libre. Quant à (11.6%) des sujets qui

comparent les techniques d'expressions écrites enseignées en français et en anglais. Lors du blocage dans l'acte d'écrire en L2 (15.7%) des sujets remplacent le mot oublié par un mot en L3.

Notre corpus nous a permis de révéler qu'évidemment les langues existant dans la société algérienne interagissent et que la classe de langue n'est pas étanche à la pluralité linguistique de l'apprenant ; dans ce sens Taleb Ibrahim K. (2010) appelle l'école à devenir « *le miroir et le reflet du plurilinguisme* ». Le recours naturellement revendiqué par l'apprenant à sa (ses) langue (s) première (s) explique une certaine prise de conscience de l'apprenant de l'impact de l'interdisciplinarité *interlinguale* pour l'apprentissage de l'écrit. Cette enquête confirme alors la présence du patrimoine linguistique de l'apprenant en classe de langue ; or, ce recours pourrait être une source potentielle d'erreurs interlinguales s'il n'est pas didactisé ni guidé par l'enseignant. Les résultats du questionnaire destiné aux apprenants nous a permis de répondre à une moitié de la première problématique dans laquelle nous nous interrogeons sur les stratégies rédactionnelles L1-L2 suivies par l'apprenant pour écrire. Par souci d'exhaustivité et de représentativité, nous nous penchons durant l'enquête complémentaire à analyser de près le comportement scriptural des apprenants à travers une analyse des produits des apprenants.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous avons escompté suite à cette première enquête quantitative destinée à 355 apprenants répartis sur 10 wilayas algériennes des attitudes plus ou moins convergentes chez la plupart des sujets interrogés en ce qui concerne les représentations des apprenants du cycle secondaire vis-à-vis du recours à la L1 en classe de langue en particulier lors de l'activité de production écrite. Les résultats obtenus du questionnaire montrent que le recours à la L1 en classe de langue intervient tout au long du processus rédactionnel et revêt plusieurs formes linguistique et conceptuelle et ne serait lié à la simple traduction des mots. Les enquêtés issus de milieux géographiques différents et ayant des langues maternelles différentes s'accordent à dire que la L1 constitue à des degrés variables une stratégie d'appui en classe de L2 que ce soit dans le discours pédagogique enseignant apprenants ou entre apprenants, ou comme un facilitateur de compréhension de la consigne liée à l'acte d'écrire en L2.

Nous remarquons que même les apprenants qui sont réticents vis-à-vis du rôle positif de la L1 avouent au cours de l'enquête la présence de celle-ci cela explique un attachement à la L1 de la part des sujets dont les compétences en L2 ne sont pas encore performantes.

Dans le deuxième chapitre, nous faisons appel au deuxième outil d'investigation destiné aux enseignants en vue de comparer leurs attitudes à celles des apprenants.

Chapitre 2 :

Pratiques enseignantes

interdisciplinaires en classe de FLE

INTRODUCTION

Durant cette section, nous tenons à investir le deuxième outil d'investigation de notre recherche destiné aux enseignants par le biais duquel, nous souhaitons répondre à la problématique dans laquelle nous nous interrogeons « *Comment l'enseignant prend-il en charge l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe ?* »

Pour y répondre, nous souhaitons décrire le comportement de l'enseignant en classe de français lors de l'enseignement de la production écrite et son rapport à l'interdisciplinarité L1-L2. Pour s'y faire, il nous est nécessaire d'appréhender les représentations des enseignants vis-vis de l'enseignement de l'acte d'écrire en L2 ainsi que leurs attitudes face aux stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées informellement par les apprenants celles que nous avons révélées lors de l'analyse des copies des élèves. Il s'agit alors pour nous de sonder les conduites suivies par l'enseignant pour faciliter l'enseignement de l'activité de production écrite en FLE en aidant l'apprenant non pas à arrêter le recours à la L1 mais à en optimiser le transfert lingual avec le contrôle de l'enseignant. Après avoir effectué une étude quantitative par le biais du questionnaire destiné aux apprenants (355). A présent, nous allons, au cours de ce chapitre, interpréter qualitativement les attitudes interdisciplinaires des enseignants de français du secondaire à travers un entretien directif visant à relever les représentations de dix enseignants dans les mêmes wilayas qui étaient concernées par les questionnaires destinés aux apprenants.

1. La Méthode de recherche qualitative par entretien

Il est intéressant de souligner que notre choix de départ était le questionnaire à distribuer sur une population élargie répartie sur plusieurs régions en Algérie. Effectivement, le pré-test a été mené au cours de l'année 2017-2018 auprès de 40 enseignants de la wilaya de Batna, nous avons en revanche rencontré une difficulté dans la collecte des questionnaires auprès des populations enseignantes dans les autres wilayas. Ainsi, de 40 copies distribuées aux enseignants exerçant dans la wilaya de Blida, nous avons collecté que 25 copies dont certaines réponses étaient incomplètes ; à ces obstacles s'ajoute le retard dû au temps écoulé entre la passation et la récolte des données sur l'avancement de notre thèse. Pour ces raisons citées, nous avons permuté l'investigation par questionnaire par l'entretien.

Nous présentons dans le paragraphe suivant le type d'entretien adopté et les circonstances de son déroulement.

Dans cette section, nous essayons de confirmer ou d'infirmer notre deuxième hypothèse citée supra :

Les pratiques enseignantes qui imposent le cloisonnement des apprentissages en classe de langue dans un milieu plurilingue en vue d'éviter les effets négatifs du transfert pourraient créer des relations conflictuelles entre les langues en présence par conséquent, l'apprenant en difficulté risquerait de s'approprier excessivement des stratégies de transferts.

Nous précisons que pour le besoin de notre recherche, nous avons opté pour une étude qualitative par un entretien individuel auprès de **10** enseignants de français langue étrangère du cycle secondaire dans les dix wilayas indiquées dans la recherche par questionnaire. Il existe selon J.C. Vilatte (2007 : 8) trois formes d'entretien : directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non-directif. D'abord, l'entretien directif est très structuré car il correspond à un ensemble de questions auxquelles l'interviewé devrait répondre et ne pourrait pas s'en écarter. Par contre, l'entretien non-directif est dit libre, il permet d'atteindre des niveaux profonds d'opinions en laissant la liberté au sujet de s'exprimer. Enfin, l'entretien semi-directif, se situe entre les deux formes, l'intervieweur dispose d'un certain nombre de questions qu'il ne posera pas dans l'ordre, il se peut qu'il ne puisse pas les poser toutes puisqu'il laisse le sujet parler selon sa logique, il peut même poser des questions que l'intervieweur n'a pas prévues.

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour un entretien directif parce qu'il est plus proche par sa forme de la technique du questionnaire que de celle de l'entretien étant donné que dans les entretiens non-directif et semi-directif comme les intervenants auront plus de liberté à s'exprimer en donnant leurs opinions, les données recueillies sont hétérogènes et difficilement comparables ce qui risque de compliquer notre tâche lors de l'analyse et l'interprétation des représentations. Nous voyons que l'entretien comme méthode de collecte de données, nous permet un contact et un échange directs en situation de face-à-face avec la personne interrogée pour comprendre le rapport des enseignants à l'interdisciplinarité ainsi qu'au transfert interlingual lors de l'activité scripturale. Nous voulons alors leur donner la parole pour mieux connaître leurs pensées et toucher leurs vécus et historicités pédagogiques.

Nous signalons qu'avant l'administration des interviews nous avons concocté un contrat de communication avec chacun de nos interviewés en vue de nous présenter et présenter l'entretien.

1.1. Contrat de communication avec l'interviewé

Avant de démarrer notre entretien, nous avons établi un contrat de communication pour montrer notre rôle ainsi que celui des enseignants, nous avons fourni des informations sur notre nom, l'objet de notre recherche « *étude sur le rapport de l'enseignant de français à l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en L1 et en L2 lors de l'enseignement de la production écrite* ». Nous avons révélé aux enquêtés le nom de notre institution. Nous leur avons montré nos attentes par rapport à eux formulées en ces propos : « *nous voulons avoir votre point de vue sur l'interdisciplinarité entre L1 et L2 et son apport à l'enseignement de la production écrite ainsi que votre attitude vis-à-vis du transfert interlingual en classe de L2.* »

Nous avons limité la durée de l'entretien qui, nous l'indiquons se décline en (6) questions, à 12mn. Enfin, nous avons rassuré les enquêtés de notre engagement à respecter l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies par magnétophone.

1.2. Entretien

En guise d'introduction à notre questionnaire oral, nous avons, après l'inauguration du contrat de communication, pour mettre à l'aise nos sujets, enclenché par des questions qui visent des renseignements d'ordre socioprofessionnel visant à connaître le sexe, l'âge, le dernier diplôme obtenu et l'ancienneté de l'enseignant.

Après, nous avons entamé les (6) questions¹⁴⁸.

1.2.1. Questions

L'entretien¹⁴⁹ se décline en (6) questions dont (5) sont ouvertes et une seule (Q4) est une question fermée à laquelle, ils devraient répondre par « oui » ou « non » tout en précisant leur choix. Les questions ouvertes laissent la liberté aux interviewés de s'exprimer sur leur historicité pédagogique. Nous présentons ci-après les objectifs de ces questions.

Q1- Nous avons montré dans une recherche antérieure que les apprenants en difficulté font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?

Nous choisissons d'amorcer l'entretien par une question qui part d'un fait concret démontré par une enquête que nous avons menée nous-même en vue de faciliter l'expression au sujet de l'alternance codique qui constitue un tabou en classe de L2 ce qui nous permet d'éviter l'abstention des sujets. Cette question vise à confirmer le recours à la L1 en classe de L2. La deuxième partie de la question implique davantage le sujet dans son discours pour qu'il nous parle de lui-même, de ses attitudes vis-à-vis de ce fait concret.

Q2- Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)

Dans cette question, nous sollicitons l'opinion personnelle des sujets concernant la synergie entre l'acte d'écrire en L1 et en L2 pour mesurer la prise de conscience de la population des enseignants de l'importance du concept du décloisonnement des disciplines pour le développement d'un profil bi/plurilingue dans une perspective de la didactique intégrée des langues.

Q3- Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?

A travers cette question, nous avons demandé aux enseignants de proposer des solutions à la prise en charge du répertoire linguistique bi/plurilingue de l'apprenant en classe de FLE, en vue de les pousser à s'exprimer sur leur vécu pédagogique pour savoir dans leurs classes, s'ils sont tolérants à l'ouverture plurilingue.

¹⁴⁸ Pour éviter de choquer l'interviewé par une question pointue, nous avons commencé par une question ouverte et simple

¹⁴⁹ Annexe n° 2

Q4-Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?

Q5-Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues pour l'enseignement de la production écrite au lycée ?

Au fur et à mesure de l'échange, les questions se précisent et se spécialisent. À travers cette question, nous voudrions orienter l'entretien vers un champ pédagogique en lien direct avec les pratiques enseignantes celui de sonder leurs représentations vis-à-vis de la coordinations entre les activités de L1 et L2.

Q6-Comment adopter l'interdisciplinarité entre l'enseignement de la production écrite de l'arabe et de français ?

Pour clore notre entretien, nous avons choisi une question qui culmine toutes ses précédentes, il s'agit de plonger les enseignants dans le champ didactique pour les pousser à réfléchir à des solutions à la problématique de transversalité L1-L2 dans le cursus de langues dans le cycle secondaire.

Enfin, nous tenons à dire que notre entretien pivote autour de deux thèmes principaux récurrents dans les 6 questions :

Gérer le bi-plurilinguisme en classe de L2. Récurrent dans les questions (1-3-4)

Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français. Englobe les questions (2-5-6)

1.3. Grille d'analyse thématique

Après le travail de terrain qui nous a pris environ une année 2017-2018 de navette pour fixer des rendez-vous¹⁵⁰ avec les dix enseignants répartis sur plusieurs wilayas, nous nous retrouvons avec un contenu verbal recueilli oralement par le biais d'un magnétophone. Les enregistrements collectés ont été transcrits analysés et découpés en séquences incluant de mots-clés relatifs aux thèmes traités. Ces échanges verbaux ont été retranscrits en suivant la technique de « **transcription élaborée** » (J-C. Vilatte, 2007 : 30) qui consiste à toiletter et débarrasser le discours des parasites de la parole (bégaiement, répétition, interjection, euh, ben,...) parce que notre intention se focalise sur le contenu sémantique des discours et non sur tout le système de signes (para-verbal)

¹⁵⁰Nous précisons que nous avons fixé des rendez-vous par l'intermédiaire de nos anciens collègues et amis de l'ENS de Constantine, qui nous ont facilité la rencontre avec les enseignants

Après la transcription des entretiens, nous avons fait appel à une grille d'analyse des entretiens en nous appuyant de la méthode **d'analyse thématique** qui consiste en une catégorisation des questions de l'entretien en un ensemble de rubriques où chaque rubrique est un thème général qui regroupe des thèmes spécifiques récurrents (appelés **catégories**) ayant un caractère commun (des mots-clés) en partage avec le thème générique. Les réponses des sujets seront analysées et classées dans une **rubrique** indiquant le thème, dans la première colonne. La deuxième colonne du tableau montre les catégories ou les sous-thèmes. Pour identifier les catégories dans les réponses des enseignants, nous répertorions les mots-clés contenus dans la plupart des témoignages relatifs au thème générique, puis nous le résumons en gardant l'essentiel. Ensuite, la troisième colonne, nous l'avons réservée aux réponses données par les enseignants que nous avons reformulées et résumées en gardant l'essentiel de l'idée relative à la catégorie en question. Enfin, la dernière colonne recense le nombre de réponses données par les enseignants aux séries des questions qui pivotent autour des deux thèmes centraux de l'entretien indiqués dans le tableau ci-après. L'objectif de cette grille est donc de situer notre travail au niveau du contenu sémantique.

Rubrique (thème)	Catégorie	Réponses proposées	Nombre de réponses
A/gérer le plurilinguisme en classe de langue	Thèmes spécifiques		
B/intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français	Thèmes spécifiques		

Tableau 7 : grille thématique d'analyse de l'entretien

Dans ce qui suivra, nous présentons l'analyse de notre entretien après sa transcription.

2. Analyse de l'entretien

Pour l'analyse de notre entretien, nous avons porté notre attention sur les informations que portent les réponses des interviewés en vue de le interpréter en les reliant

aux deux thèmes cités en haut. Avant de présenter les résultats aux réponses, nous tenons à préciser que pour assurer des réponses variées, nous avons sélectionné le profil socioprofessionnel hétérogène des enseignants interrogés que nous présentons dans ce qui suivra.

1.1. Profil socioprofessionnel des enseignants

Le tableau ci-après récapitule les informations relatives au profil socioprofessionnel des enseignants concernés par l'entretien qui présente primo des informations relatives au sexe, l'âge, la wilaya et l'établissement d'exercice de chaque enseignant, secundo, il dresse un profil professionnel sur le diplôme obtenu, le grade de l'enseignant et les années d'expérience.

S	Wilaya	Sexe	âge	Etablissement	diplôme	Grade	années
S1	Constantine	F	50	Lycée Youghourta	Licence	Formateur	25
S2	Blida	F	33	Ibn Rochd	Master	Principal	10
S3	Sidi Bel Abbès	F	33	INAL Sâd Ahmed	licence	Coordinateur principal	12
S4	M'sila	F	31	Frères Hassani	ENS-C	Principal	8
S5	Oran	F	35	Chellali Khadidja	Doctorante	P.E.S	6
S6	Khenchela	M	35	Lycée Yabouss	Master	Principale	11
S7	Biskra	M	38	Lycée Mekki Menni	doctorant	Coordinateur	15
S8	Alger	F	24	Lycée Chettibi Ahmed	ENS Alger	P.E.S	2
S9	Batna	F	36	Lycée Arris	Licence	Principal	11
S10	Ouargla	F	29	Lycée	Master	P.E.S	4

Tableau 8 : Récapitulatif du profil socioprofessionnel

Nous précisons que pour choisir l'échantillon de notre expérimentation, nous avons pris en considération le critère de l'hétérogénéité du profil socioprofessionnel de nos enquêtés en vue d'obtenir un ensemble de données qualitativement variées et suffisantes pour répondre à notre problématique citée supra. Ainsi, le tableau ci-dessus montre une hétérogénéité quant aux variables socioprofessionnelles puisque sur les (10) enseignants interrogés, (8) enquêtés sont des femmes et (2) seulement sont des hommes. La moyenne d'âge de nos enquêtés concernés s'étale de 24 à 50 ans. Cette courbe d'âge de notre échantillon nous offre une représentativité en ce qui concerne la variété des années d'expérience présentée dans le tableau entre (2 et 25 ans) ainsi que la différence de grades des spécimens de notre enquête. Nous lisons dans le tableau recense une variété de grades : (1) enseignant de statut de formateur ce qui correspond dans le secteur de l'éducation à une ancienneté de plus de dix ans de travail ; et (5) enseignants de statut principal obtenu après cinq ans d'expérience suite à un concours de promotion ou automatiquement après dix ans

de service ; (3) enseignants du cycle secondaire entre (1 et 5) ans de travail. Nous avons également recensé (2) enseignants coordinateurs des activités pédagogiques au lycée.

Enfin, en ce qui concerne la formation initiale de nos enquêtés nous recensons une variété de profils scientifiques : nous citons (2) enseignants doctorants (l'enseignante d'Oran, et l'enseignant de Biskra. (2) enseignantes sont des diplômés de l'école normale d'Alger et de Constantine ; (3) sont diplômés de master et (3) enseignants diplômés de licence en français. Nous pouvons conclure que ce profil socioprofessionnel hétérogène des enseignants nous offre comme nous l'avons déjà indiqué une nomenclature qualitative des représentations des enseignants vis-à-vis du concept de l'interdisciplinarité et de l'intégration de la L1 en classe de français. Nous analysons dans ce qui suivra les témoignages de nos dix enquêtés.

3. Gérer le bi-plurilinguisme en classe de L2. (Rubrique 1)

Les réponses à cette rubrique sont récurrentes dans les questions (1-3-4) pour sonder les attitudes des enseignants vis-à-vis de la pluralité linguistique en classe de FLE. Avant de décrire et interpréter les réponses de nos sujets, nous présentons ci-dessus les trois questions représentant le thème premier.

(Q1) Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?

(Q3) Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?

(Q4) Pensez-vous que le transfert L1 L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?

Il est à préciser que nous avons répertorié les réponses des enseignants à la première rubrique en (3) sous thèmes obtenus suite à une classification des mots-clés retenus dans les réponses des interviewés ; ce qui nous permet de compter le nombre de leurs occurrences par réponse étant donné que chaque enseignant aurait le droit de donner plusieurs réponses à la même question pour ne pas le contraindre à une unique réponse. Ainsi, nous lisons dans les réponses des enquêtés à la première rubrique, trois principales orientations : première orientation, la réalité du recours à la L1 en classe de langue constatée par les enseignants ; deuxième orientation, le refus de l'ouverture sur le bi-

plurilinguisme et la dernière orientation présente la tolérance envers l'ouverture bi/plurilingue. Nous présentons les résultats de la rubrique (1) dans le tableau suivant :

Rubrique (thème1)	Catégorie	Réponses proposées	Nombre de réponses
A/gérer le plurilinguisme en classe de langue (Q 1-3-4)	1/Réalité du recours à la L1 en classe de langue	1- La L1 est souvent utilisée par l'apprenant comme stratégie d'apprentissage	13
	2/Refus de l'ouverture sur le bi-plurilinguisme	1- l'arabe influence négativement l'apprentissage de la L2	05
	3/ Tolérance envers l'ouverture sur le bi-plurilinguisme	1- le transfert facilite la compréhension 3- la L1 débloquent la situation-problème	07 12
TOTAL	-	-	37

Tableau 9 : Gérer le plurilinguisme en classe de français (entretien)

Ce tableau récapitule les réponses des 10 enquêtés à la première rubrique intitulée « Gérer le plurilinguisme en classe de langue », elle englobe les questions (1-3-4) de notre entretien ; comme l'indique le tableau nous dénombrons (37) réponses à cette rubrique à travers lesquelles les enquêtés expriment leurs attitudes vis-à-vis de la pluralité linguistique en classe. En effet, en vue d'analyser les réponses collectées, nous avons procédé tel que nous l'avons précisé en haut à une analyse thématique qui nous a permis de classer les réponses et prises de positions des enseignants en trois thèmes spécifiques appelés dans le tableau catégorie, chacune pour sa part comprend un nombre de réponses. La première catégorie est intitulée «Réalité du recours à la L1 en classe de langue » ; la deuxième catégorie est intitulée « Refus de l'ouverture sur le bi-plurilinguisme » et enfin la troisième catégorie est intitulée « Tolérance envers l'ouverture sur le bi-plurilinguisme ».

En ce qui concerne la première catégorie, nous avons recensé(13) réponses qui attestent la présence de la L1 en classe de L2, que nous présentons et analysons dans ce qui suivra.

3.1.1. Réalité du recours à la L1 en classe de langue (1 catégorie)

La réponse à la première rubrique de notre entretien commence par la catégorie 1 qui correspond à la Q1 de notre entretien qui interroge les enseignants sur l'utilisation de

L1 en classe de L2, nous dénombrons (13) réponses sur (37) de la totalité des réponses à la première rubrique qui attestent de cette réalité plurilingue en classe de français. Les interviewés nous déclarent les propos suivants :

- S1 enseignante de Constantine avoue : « oui, c'est une réalité des élèves faibles en français de parler arabe en classe de L2. »

- S2 enseignante de Blida montre que « effectivement, il est souvent cas que les élèves recourent à l'arabe pour rédiger en français. »

- S3 enseignante de Sidi Bel Abbès déclare : « c'est normal, vu que l'arabe c'est la langue maternelle et le français est la langue étrangère. »

- S4 enseignante de M'sila montre : « oui, effectivement ce que j'ai pu constater que lors d'une séance de production écrite, certains de mes apprenants font recours à l'arabe. ». Elle ajoute dans la Q3 : « nos apprenants font toujours recours à leur langue maternelle qui est l'arabe. »

- S5 l'enseignante d'Oran montre pour sa part : « oui c'est une réalité pour une tranche des élèves, en manque de termes adéquats, les élèves n'hésitent pas à faire appel au transfert de l'arabe vers le français. Je pense que c'est un réflexe depuis leur jeunesse. »

- S6 l'enseignant de Khenchela déclare : « oui, l'arabe et le chaoui sont régulièrement utilisés en classe de français c'est naturel d'entendre ces langues en classe. »

- S7 l'enseignant de Biskra déclare : « les apprenants trouvent des difficultés pour s'exprimer librement en français, ils choisissent la langue arabe comme le seul moyen pour parler. »

- S8 l'enseignante d'Alger nous révèle : « effectivement, ils font recours à l'arabe et ce n'est pas un cas isolé »

- S9 l'enseignante de Batna montre pour sa part : « oui, la plupart de mes apprenants font recours à l'arabe pour rédiger (...) ils demandent souvent comment on dit tel ou tel mot en français ? »

Enfin, le S10 l'enseignante (Ouargla) confirme la réalité du recours à la L1 par les apprenants du cycle secondaire qu'elle formule en ces propos : « *oui, mes élèves ont recours à l'arabe pour effectuer plusieurs activités.* »

Ces déclarations confirment les attestations des apprenants concernés par le questionnaire, nous rappelons que lors de la (Q5) 58,6% des réponses déclarent que les sujets interrogés n'arrivent pas à réfléchir en français cela par conséquent, justifie la présence de l'arabe dans 30,6% des réponses et du tamazight dans 14,9% des réponses

révélée dans la (Q7). Toutefois, notre objectif ne consiste pas seulement à confirmer la présence de la L1 mais surtout les représentations des enseignants vis-à-vis de cette présence à travers les questions (3-4) qui nous permettent de sonder deux attitudes antagonistes celle rejetant la L1 et celle tolérant d'y recourir. Nous présentons d'abord les déclarations relatives à la première attitude.

3.1.2. Refus de l'ouverture sur le bi-plurilinguisme

En ce qui concerne cette catégorie nous recensons (5) réponses sur (37) qui s'accordent à montrer que l'arabe influence négativement l'apprentissage de la L2 en voici des déclarations des sujets (S1- S2- S5- S8-S10) qui le confirment.

Nous remarquons chez les enseignants deux degrés de refus, d'une part nous citons les déclarations d'un refus qui se veut net chez les sujets (S1-S8) :

-S1 enseignante de Constantine déclare : « pour moi, dans ma classe je suis contre l'usage de l'arabe qui selon moi selon moi casse le français. ».

-S8 enseignante d'Alger : « naturellement ce n'est pas la meilleure méthode d'apprendre n'importe quelle langue, cela reste acceptable pour le 1^{er} cycle. » elle ajoute que la méthode d'enseignement qui se base sur le recours à la L1 est selon elle : « méthodologie erronée est comme plonger l'apprenant dans une faiblesse de réflexion ».

D'autre part, les sujets (10-2) sont plutôt hésitants et nous expriment une certaine crainte quant au recours à la L1 qui selon eux pourrait causer des erreurs.

Ainsi, l'enseignante de Ouargla (S10) montre que le recours est inutile, elle atteste : « Je pense dans certains cas que ce procédé [recours à la L1] n'aboutit pas au résultat obtenu. »

-S2 l'enseignante de Blida montre qu'elle n'est pas contre l'arabe à 100% mais elle précise qu'elle dit « ce que je refuse c'est qu'ils font de la traduction (...) mais traduire et faire du mot à mot non car il entraîne indéniablement à l'erreur. ». Elle ajoute ensuite « il faudrait savoir gérer pour ne pas que le cours de français devienne un cours d'arabe. » Nous constatons une prise de position bivalente voire indécise chez le S2

-S5 enseignante de Sidi Bel Abbès montre : « l'influence de la langue maternelle sera prépondérante tout au long de la vie quotidienne. Partant du principe que toute langue qui n'est pas maternelle est étrangère, pour l'apprenant l'interaction entre une ces deux langues est inéluctable dans le vécu des algériens mais elle occasionne des erreurs et un blocage. »

Enfin, nous remarquons que les enseignants ne sont pas catégoriques en ce qui concerne le refus de la L1 étant donné qu'ils sont influencés par la réalité d'usage de la L1 qui résulte d'un besoin langagier de l'apprenant face auquel, l'enseignant ne saurait refuser ce recours à 100% comme le confirme le S2 de Blida. Désormais nous présentons les attitudes enseignantes tolérantes envers la L1.

3.1.3. Tolérance envers l'ouverture sur le bi-plurilinguisme

La catégorie favorable représente une prise de position attestée par (19) déclarations dont (7) montrent que le transfert est très utile pour faciliter la compréhension ; (12) déclarent que la L1 débloque la situation-problème. Nous commençons par présenter la première valeur.

3.1.4. Le transfert facilite la compréhension

En ce qui concerne cette sous-catégorie, nous dénombrons (7) révélations appartenant aux interviewés (S) :

- S6 enseignante de Khenchela avoue : « souvent l'arabe peut servir l'enseignement de la production écrite en L2 pour apprendre le plan de certaines formes de productions écrites comme la dialectique enseignée en philosophie. ».

- S7 enseignant de Biskra montre : « j'estime que le transfert L1-L2 est nécessaire notamment pour les débutants afin qu'ils comprennent facilement les termes et les expressions donnés. »

- S4 enseignante de M'sila montre : « nos apprenants font toujours recours à leur langue maternelle pour comprendre, alors j'essaie à chaque fois de leur demander de trouver le mot équivalent ou qui a la même signification sinon je donne le début du mot et ils devinent le reste pour faciliter la compréhension. »

- S3 enseignante de Sidi Bel Abbès déclare : « l'arabe aide parfois à comprendre le sens du texte et les questions difficiles. ». Cela nous montre que ces enseignants attribuent à la L1 un rôle de facilitateur.

3.1.5. La L1 débloque la situation-problème à l'écrit

Nous lisons dans les réponses des interviewés (12) déclarations qui montrent que la L1 intervient pour aider les apprenants en difficulté comme le montrent ces témoignages :

- S1 enseignante de Constantine : « oui, souvent surtout lorsqu'il y a un blocage, c'est à la demande de l'apprenant pour traduire les mots qu'il connaît en L1 mais pas en L2. »

- S2 enseignante de Blida déclare : « il faudrait recourir à l'arabe en cas de blocage ou si le processus rédactionnel est le même mais sans pour autant que ça devienne une habitude. »

-S3 enseignante de Sidi Bel Abbès dans le même sens ajoute : « je leur autorise de parler en arabe, moi je profite de ses compétences pour débloquent la situation-problème. »

Nous comprenons alors que les sujets (1-2-3) montrent que le recours au transfert est souvent bénéfique tout en sachant que les sujets 1-2 montrent une attitude d'aversion envers le transfert interlingual, ils précisent que la L1 intervient comme une stratégie alternative pour aider les apprenants en difficulté comme le précise le S4 de M'sila.

-S4 enseignante de M'sila montre : « parfois le transfert de la langue arabe à la langue française dans une production écrite peut être utile. Mais ce n'est pas toujours le cas. Il est indispensable dans le cas où un apprenant n'a pas de connaissance assez forte dans une langue étrangère. »

-S5 enseignante d'Oran montre : « j'autorise le recours à la L1 ce qui me permet de détecter où se situent les difficultés, les confusions. »

Ces témoignages révèlent une prise de conscience des enseignants du besoin de l'apprenant en difficulté de recourir à sa L1 qui est une assise pédagogique lui permettant d'accéder à l'apprentissage de la L2 pour pallier certaines difficultés comme le précisent les sujets (S6-S7).

-S6 enseignant de Khenchela dit : « il [le transfert] peut aider à débloquent la situation-problème de traduire les idées difficiles et pour expliquer la consigne. »

-S7 enseignant de Biskra essaie quant à lui de se « *référer à la langue maternelle pour débloquent certaines situations conflictuelles*. ». Les réponses des enseignants révèlent que le recours à l'arabe L1 en classe de français en Algérie n'est pas abusif mais raisonné car il vise uniquement à faciliter l'acquisition dans les situations d'apprentissage où l'apprenant se trouve dépourvu langagièrement et dans l'absence d'autres stratégies de détour. Cela suppose que ce recours est une « bouée de sauvetage » accommodée au besoin de l'apprenant en difficulté comme le précise le (S8) enseignante d'Alger : « *certes le transfert de l'arabe vers le français doit être vraiment en dernier recours il ne doit pas être utilisé que pour des cas extrêmement graves pour débloquent la situation-problème*. »

-S9 enseignante de Batna, en s'inscrivant dans le même champ de réflexion montre : « les apprenants utilisent la langue maternelle par le fait qu'ils bloquent sur un mot ou une expression. »

Nous concluons à partir des réponses à la première rubrique, que les interviewés sont divisés en deux attitudes opposées, le tableau n°9 montre 5 réponses défavorables au plurilinguisme au profit du cloisonnement et d'un enseignement monolingue du français alors que 19 déclarations admettent le recours à la L1 et affirment l'ouverture sur le bi-plurilinguisme. En effet, nous constatons qu'en dépit de ces prises de positions conflictuelles, l'ensemble des enseignants au nombre de (10) attestent la présence de l'arabe L1 en classe comme une stratégie d'apprentissage de la langue cible. Les enquêtés accordent à la L1 deux rôles pédagogiques importants ; il s'agit selon (7) enseignants ayant participé à l'entretien de faciliter la compréhension en classe de français, et pour (12) enseignants la L1 vise à débloquent la situation-problème en production écrite tel que le confirment les 10 enseignants interrogés. Dans ce volet, nous avons décrit et analysé les représentations des enseignants vis-à-vis de la prise en charge de la L1 en classe de français. Nous poursuivons notre recherche en nous penchant sur les pratiques de notre échantillon pour intégrer l'interdisciplinarité ainsi que leur prise de conscience de ce concept en classe de français en Algérie.

4. Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français

Cette rubrique nous permet d'examiner la prise de conscience des enseignants vis-à-vis du concept de l'interdisciplinarité en classe de langue, et les mécanismes de son intégration en classe de français. Les réponses à cette rubrique sont renfermées dans trois questions de l'entretien (2-5-6), nous préférons de les rappeler avant de présenter les résultats de la rubrique.

-Q2- Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)

-Q5- Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants de langues première et étrangère pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?

-Q6- D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?

Nous précisons que nous avons classifié les réponses des enseignants à cette rubrique en deux grandes catégories selon les mots-clés contenus dans leurs témoignages comme nous l'avons indiqué dans la première rubrique de notre entretien ; nous avons en effet constaté qu'un même enseignant avait donné plusieurs réponses à une seule question. Dans le tableau suivant, nous exposons les réponses des enseignants.

Rubrique (thème2)	Catégorie	Réponses proposées	Nombre de réponses
Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français (Q 2-5-6)	1/la production écrite en L2 et apport de la L1	1/La L1 facilite l'accès à la production écrite	7
		2/La L1 et la L2 sont différentes	5
		3/ La production écrite en L1 et celle en L2 sont complémentaires	6
	2/pratiques enseignantes pour intégrer l'interdisciplinarité	1/ Intégrer les autres disciplines enseignées en L1 en classe de L2	10
		2/ coordonner entre les enseignants de L1 et de L2	4
TOTAL		3/ intégrer l'interdisciplinarité dans une réforme éducative	10
		4/faire appel à des méthodes d'enseignement interdisciplinaire	8
		5/l'interdisciplinarité est inutile	3
			53

Tableau 10 : Interdisciplinarité de l'acte d'écrire en L2

Ce tableau récapitule les réponses des 10 enseignants concernés par l'entretien à la seconde rubrique ;il recense (53) réponses qui proposent des solutions pour « Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français » ; ces propositions se répartissent en (2) grandes catégories, d'une part, des représentations qui concernent « la production écrite en L2 et apport de la L1 », d'autre part, les représentations vis-à-vis des « pratiques enseignantes pour intégrer l'interdisciplinarité ». En ce qui concerne la première catégorie, nous avons envisagé trois positions distinctes adoptées par les enseignants ; nous dévoilons leurs prestations dans le paragraphe suivant.

4.1. La production écrite en L2 et apport de la L1 (catégorie 1)

Nous présentons les déclarations des interviewés en fonction des prises de positions, nous commençons par la position favorable.

4.1.1. La L1 facilite l'accès à la production écrite

En ce qui concerne cette sous-catégorie, nous avons recensé (7 réponses sur 53), déclarées par les sujets (S7- S6-S4) qui nous déclarent que la L1 facilite l'apprentissage de la production écrite en FLE. Nous citons dans ce qui suivra les prestations des enseignants.

-S7 enseignant de la wilaya de (Biskra) «j'estime que le transfert L1-L2 est nécessaire notamment pour les débutants et ceci afin qu'ils comprennent facilement les termes et les expressions donnés». S7 «les apprenants trouvent des difficultés de s'exprimer librement en Français, ils choisissent la langue arabe comme la seule échappatoire pour débloquent leur blocage langagier. Ils la considèrent comme la seule solution pour maintenir leur communication.».

Nous constatons que le S7 relie entre le recours à la L1 aux difficultés des apprenants en production écrite alors que les sujets (6-9-10) dévoilent une prise de position quant à l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire L1-L2 qui selon eux dépasse l'aspect de la microstructure de la langue mais correspond surtout à la transposition de la macrostructure tel que le plan de l'activité scripturale.

-Ainsi, le S6 enseignant de (Khenchela) nous avoue «souvent l'arabe peut servir l'enseignement de la production écrite en L2 pour apprendre le plan et certaines formes de production écrite comme le résumé et les types de textes ». Elle ajoute «le transfert est pour moi très utile pour faciliter la compréhension en L2 surtout pour les apprenants ».

Pour sa part, le S9 enseignante de Batna déclare : «je pense que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe peut faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français surtout pour la technique d'expression écrites comme le plan, le résumé pour les élèves de 1A.S. ». Nous lisons enfin les mêmes propos chez le sujet d'Ouargla S10 qui atteste : «oui, l'apprentissage de la production écrite en classe d'arabe facilite l'acquisition de la même compétence en classe de français, notamment pour l'acquisition des techniques d'expressions écrites.»

Nous voulons préciser que certains enseignants s'avèrent prudents quant au recours à la L1 de peur d'erreurs dues au transfert négatif.

-S4 enseignante de M'sila, à la différence des sujets (6-7) qui admettent sans réticence le recours à la L1, insiste quant à elle sur le recours réfléchi en cas de besoin au transfert, elle précise « *parfois le transfert de la langue arabe à la langue dans une production écrite peut être utile. Mais pas toujours le cas. Il est indispensable dans le cas où un apprenant n'a pas de connaissances assez fortes dans la langue étrangère.* »

Ces extraits montrent que les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue sont souvent indécis : d'une part, dans leurs réponses, ils refusent la L1. D'une autre part, ils avouent qu'ils autorisent à l'apprenant en difficulté le bi-plurilinguisme en

classe. Cela explique selon notre opinion qu'ils abdiquent et cèdent au besoin de leurs apprenants de recourir à la L1 (arabe standard), ce qui confirme les réponses des apprenants lors du questionnaire destiné aux apprenants où nous avons démontré dans la question (Q5) que 58,6% des répondants ne sont pas capables de réfléchir en français. En parallèle, les enseignants cités auparavant témoignent que ce transfert étant une unique échappatoire pour accéder à la L2, est pratiqué particulièrement par les enseignants en vue de venir en aide aux apprenants en difficulté.

4.1.2. La L1 et la L2 sont différentes

Le tableau (n°10) montre que (5) réponses des interviewés sur (10) attestent que l'interdisciplinarité L1-L2 n'est pas possible parce qu'ils pensent la L1 est différente de la L2. Ces quelques extraits montrent les représentations de nos enquêtés (S8- S4-S1-S7)

-S8 enseignante (Alger) atteste « personnellement, je ne vois pas l'intérêt d'un tel détour, comme je l'ai dit dans la première question, l'apprentissage passe par plusieurs stades où ils en sont, à savoir le secondaire, les élèves devraient être aptes à rédiger en français ne serait-ce qu'avec un vocabulaire basique. De plus, enseigner la compétence écrite de l'arabe pour faciliter la rédaction en français s'avère à mon avis très tordu vu que les structures linguistiques des deux langues sont très distinctes ».

-S4 enseignante de (M'sila) nous déclare que « chaque langue a ses particularités linguistiques, syntaxiques et sémantiques. Si on prend le cas d'un élève qui a une compétence écrite en arabe, il ne peut pas acquérir une compétence écrite en français que s'il fait un effort de traduction comme c'est le cas de nos apprenants. ».

-S7 enseignant de (Biskra) déclare : « je trouve que c'est différent, chaque langue a ses caractéristiques. »

Nous voyons que les sujets (4-7-8) renient l'apport de la langue arabe L1 en classe de français parce qu'ils considèrent que le système linguistique arabe diffère du système linguistique français et les tentatives de transfert pourraient occasionner des erreurs, sous prétexte d'éviter les erreurs dues au transfert, le sujet 8, enseignante d'Alger suppose qu'« *au secondaire [les apprenants] sont supposés être capables de s'exprimer et de rédiger exclusivement en français.* ». Dans le même sens le S1 enseignante de (Constantine) montre que « *pour moi, dans ma classe je suis contre l'usage de l'arabe qui, selon moi casse le français. L'apprenant doit apprendre à réfléchir et écrire en français* ». Nous précisons que chaque enseignant a donné plusieurs réponses à une seule question, car

nous avons voulu mettre l'enseignant à l'aise de s'exprimer en vue d'apporter un témoignage qui incarne l'opinion de nos interviewés et non orienté. Ainsi, le S1 ajoute dans la (Q1) qu'elle « *pense que l'arabe bloque la production écrite en français* ».

Nous déduisons à partir de ces extraits que seulement 3 enseignants sur les 10 des sujets interrogés ne sont pas conscients de l'apport de la L1 sur le développement de la compétence rédactionnelle en L1, qu'ils réduisent au transfert de la microstructure comme le montre le S4 par le biais de la traduction. Nous remarquons par conséquent que cette attitude de refus de ces enseignants du recours à la langue arabe en classe de français dans le secondaire en Algérie résulte surtout d'une part, de leur refus de la traduction en tant que la seule alternative pour faciliter l'accès à la L2 étant donné qu'elle est source potentielle d'erreurs interlinguales. D'autre part, le S8 montre que le cycle secondaire est un stade où l'apprenant a développé un profil langagier avancé ce qui lui permettrait de se dépendre de sa L1 et de rédiger en L2. Toutefois, nous avons montré au cours de notre recherche que le recours à la L1 ne se limite pas seulement à l'aspect structural de la de la phrase, mais l'apprenant peut transférer la macrostructure de la production écrite tout en réfléchissant activement à la ressemblance et la dissemblance entre la planification et la structure de texte en L1 et celui de L2. Nous présentons dans ce qui suivra une attitude enseignante qui vise à transposer l'enseignement de la production écrite de L1 en classe de L2.

4.1.3. La production écrite en L1 et en L2 sont complémentaires

L'analyse des réponses des enseignants interviewés montre que 6 réponses sur 53 avouent que l'arabe en classe de FLE peut faciliter à l'apprenant la recherche des idées et des mots pour rédiger en L2.

Nous pouvons ainsi lire chez les sujets (S9- S10-S7)

-S10 enseignante de (Ouargla) déclare que : « les apprenants ne peuvent pas se passer de leurs LM qui complète l'enseignement de la L2. »

-S7 enseignant de (Biskra) montre : « la compétence écrite en langue française semble difficile par rapport à la langue arabe, les apprenants ont du mal à écrire une seule phrase, alors la traduction en arabe peut les aider à trouver des idées. »

Le S9 enseignante de Batna essaie de concilier entre les deux systèmes linguistiques et insiste sur l'accompagnement des apprenants en attirant leur attention aux différences et aux ressemblances entre la L1 et la L2, elle déclare : « *l'apprenant doit connaître qu'il y a une différence entre la L1 et la L2 et que chaque langue a son propre*

ystème linguistique mais l'enseignant et l'apprenant doivent travailler ensemble pour chercher les ressemblances entre la production en L1 et en L2. »

L'enseignante de Constantine (S1) atteste que la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la compétence similaire en français surtout lors de l'apprentissage des « *types de textes et les techniques d'expressions écrites* ». Dans la même pensée, le (S6) enseignant de Khenchela montre que « *l'arabe peut servir l'enseignement de la production écrite en L2 pour apprendre le plan de certaines formes de productions écrites comme la dialectique enseignée en philosophie.* ». Nous voyons que ces enquêtés appréhendent la comparaison entre la L1-L2 non seulement sous un aspect reliant des deux systèmes linguistiques distincts mais plutôt comme un ensemble de compétences écrites similaires que l'apprenant a acquises en classe de L1 et que l'enseignant pourrait les transposer en classe de L2. Cette prise de position des enseignants converge avec les réponses des apprenants à la question (Q16). A l'issue de laquelle, la population concernée par l'enquête quantitative révèle que pour rédiger la production écrite libre ou le compte rendu le recours aux stratégies rédactionnelles acquises en L1 est récurrent. Ainsi, (44,3%) des réponses optent pour le recours aux formes écrites enseignées en classe de philosophie ; (25,3%) des réponses se réfèrent à la matière d'arabe ; (18,8%) des réponses choisissent la langue amazighe (L1) et enfin l'anglais L3 est choisie par (11,6%) de l'ensemble des réponses.

Après avoir terminé la présentation de la catégorie 1, nous présentons à présent les résultats de la catégorie (2).

5. Pratiques enseignantes pour intégrer l'interdisciplinarité (catégorie 2)

Nous avons dévoilé suite à l'analyse des réponses à la première catégorie que les représentations des enseignants à l'égard de l'interdisciplinarité L1-L2 est variable et relative essentiellement au niveau des apprenants. Or, dans cette catégorie, nous avons sollicité les attitudes suivies par les enseignants aussi bien que les solutions escomptées pour intégrer l'interdisciplinarité en classe de FLE.

A cette seconde catégorie, nous constatons après l'analyse des réponses transcrites que l'intégration de l'interdisciplinarité en classe de français en Algérie repose selon les interviewés sur trois niveaux d'implication qui selon (6) réponses concernent d'abord, une intervention de l'enseignant de français en classe, ou sa collaboration avec les

enseignants de L1 ; ensuite, l'adoption d'une méthode d'enseignement interdisciplinaire et enfin, la réforme éducative mettant en œuvre l'interdisciplinarité. Ainsi, pour interpréter ces attitude, nous les avons scindées en trois valeurs : attitude à valeur pédagogique (12 réponses sur 53), attitude à valeur didactique (8 réponses sur 53) et attitude à valeur institutionnelle (10 réponses sur 53) ou curriculaire (Lenoir Y. 1994).

Nous présentons d'abord les propositions à valeur pédagogique.

5.1. Interventions pédagogiques pour intégrer l'interdisciplinarité

Nous avons constaté que les réponses des enseignants ayant participé à l'entretien se divisent en deux attitudes pédagogiques : attitudes individuelles adoptées par l'enseignant lui-même en classe et attitudes *plurielles* partagées entre l'enseignant de français et les enseignants de langue arabe. Nous commençons par la première attitude intitulée.

5.1.1. Intégrer les autres disciplines enseignées en L1 en classe de L2

Cette sous-catégorie, vise à connaître la prise de conscience des enquêtés du concept de l'interdisciplinarité ainsi que les pratiques pédagogiques suivies par l'enseignant pour intégrer la L1 lors de l'apprentissage de production écrite en L2. Voici la transcription des témoignages de (9) enseignants sur (10) apportant présentées ci-après :

-S1 enseignante de (Constantine) nous montre qu'en classe de français « les apprenants entre eux parlent en français mais avec moi je les pousse à répondre en français. L'arabe est utilisé en cas de nécessité. ». S3 enseignante de (Sidi Bel Abbès) témoigne que « mes élèves ont des problèmes dans la production écrite en français, je remarque qu'ils connaissent l'arabe mieux que le français moi, j'essaye, le leur autoriser de parler en arabe, j'essaye de profiter de ces compétences pour débloquent la situation-problème en production écrite. ». Dans la même optique(S6) enseignante de Khenchela avoue que « je laisse les apprenants recourir naturellement à la L1. Je n'interdis pas ce genre de recours en cas de blocage je pousse les apprenants à donner le sens d'un mot en L2 pour faciliter la compréhension. »

Ces deux sujets (S1-S3-S6) dans leur témoignage montrent qu'ils autorisent le transfert en classe pour exploiter les compétences des apprenants acquises auparavant en L1 parce que l'apprenant connaît mieux l'arabe alors le passage par la L1 facilite la compréhension de la production écrite en FLE.

Nous constatons que le S5 (une doctorante en didactique du FLE) révèle une conscience en ce qui concerne le statut de l'erreur en classe de français. Ainsi, comme nous l'avons indiqué durant la partie théorique que l'apprenant a droit à l'erreur qui est en classe de langue souvent due au transfert comme l'attestent les interviewés. Dans le cadre de la pédagogie de l'erreur qui respecte le tâtonnement d'apprentissage des apprenants comme le précisent les programmes en Algérie, l'enseignant devrait considérer l'erreur interlinguale comme un droit d'apprentissage. Dans ce sens, le S5 enseignante (Oran) pense que *« dans l'apprentissage, je pense qu'il faut remettre en cause la conception actuelle du rôle de l'erreur en essayant de prendre le côté positif du transfert. L'autorisation du transfert me permet de détecter où se situe les difficultés, les confusions ou tout simplement les choses mal acquises par les apprenants en [français] afin de guérir le mal de sa racine. »*

-S7 enseignante de (Biskra) nous fait part de son attitude pour intégrer l'interdisciplinarité de l'enseignement de la production écrite en L2 en intégrant la L1, elle nous révèle ceci : *« j'organise des groupes d'apprenants ensuite, je prends des supports destinés aux apprenants selon leur niveau. Lors de la rédaction, j'essaie à chaque fois de me référer à la langue maternelle pour débloquent certaines situations-conflituelles. Ces séances nous permettent de suivre la progression des apprenants quant à la maîtrise de la langue selon les différences de niveaux. »*.

-S8 enseignante (Alger) elle montre également que l'intégration de l'interdisciplinarité demande une collaboration entre l'enseignant et les apprenants, elle nous révèle : *« et ben [pour gérer les LM] tout simplement, en corrigeant à chaque fois les expressions dites en langue maternelle ou dans une autre langue autre que le français, par l'apprenant lui-même ou par ces camarades. Souvent, l'apprenant répond à une question dans une autre langue autre que le français c'est souvent l'arabe. Ma démarche est de le faire redire la même phrase en français. Si l'apprenant refuse ou il est bloqué on aura à ce moment recours à la L1 à l'aide de ses camarades afin de créer une collaboration et inciter les élèves à parler en français en partant de l'arabe. »*. Il s'agit chez ces deux sujets de recourir à la L1 comme une stratégie d'appui différenciée destinée aux apprenants en difficulté.

-S2 enseignante de (Blida) déclare qu'il ne faut *« pas les interdire complètement [les langues maternelles]. Mais, il faut savoir gérer pour ne pas que le cours de français devienne un cours d'arabe. »*. Elle ajoute dans une autre question *« Comme je*

l'ai mentionné auparavant, il faudrait recourir à d'autres disciplines en cas de blocage de l'élève mais même sans par exemple pour aborder la notion de phénomène pour les élèves de 2as je pourrais parler d'un phénomène naturel déjà abordé en classe de d'arabe à savoir le séisme. Généralement quand je fais ça les élèves commencent tout de suite à faire des gestes pour dire qu'ils savent comment cela se produit en montrant deux plaques des mains et en les faisant bouger par exemple la même chose pour le cours de l'Histoire . Je pense que l'interdisciplinarité existe fortement mais la majorité ignore ça. »

Enfin, nous pouvons déduire en analysant ces déclarations des (9) enseignants sur (10) que la L1 est incrustée en classe de français surtout dans le discours pédagogique entre les apprenants.

En parallèle à ces attitudes pédagogiques suivies individuellement par les enseignants de français, nous avons constaté une autre attitude qui vise surtout à concilier entre les actions des enseignants de L1 et celles des enseignants de L2 en vue d'une intégration bi/plurilingue de l'enseignement de la production écrite, il s'agit alors d'une coordination pour intégrer l'interdisciplinarité que nous présentons dans ce qui suivra.

5.1.2. Coordonner entre les enseignants de L1 et de L2

Les réponses des enseignants à la question (Q5) portant sur la coordination entre les enseignants de L1 et de L2 pour faciliter l'intégration de l'interdisciplinarité, nous révèlent deux attitudes : l'une est réticente (3 enseignants) l'autre est affirmative (7 enseignants), les sujets (S1-S3-S5-S9) admettent la coordination « décloisonnée » avec les enseignants de L1

-S1 enseignante de (Constantine) révèle : « je pense que l'apprenant devrait avoir un profil bilingue complet pour cela moi, je participe avec les enseignants d'arabe L1 voire avec l'anglais pour faciliter l'apprentissage de la compétence globale »

- S3 enseignante de (Sidi Bel Abbès) nous montre : « la coordination est tout le temps à jours même avec les enseignants d'arabe pour leur demander comment ils enseignent telle ou telle activité qui existe en français. »

-S5 enseignante de (Oran) montre que « il est impératif de partager les tâches entre les enseignants d'arabe et de français pour faire appel à plusieurs compétences proches en L1 et en L2 comme le résumé dont le but est d'aider les futurs apprenants dans leur démarche et leur parcours pour améliorer leur savoir.»

-S9 enseignante de (Batna) est très enthousiaste vis-à-vis de la coordination et nous révèle que : « certainement, la coordination est très importante parce qu'il y a des

points communs entre les deux langues comme les types et les caractéristiques des textes sont les mêmes, la démarche de la production écrite, analyse du sujet, repérage du thème, élaboration du plan et de la grille d'évaluation dans les deux langues sont identiques donc je demande aux enseignants de me renseigner sur ces points. ». Or, contrairement à cette position, le S10 enseignante de (Ouargla) est très étonnée par les deux dernières questions, cela explique sa réponse très courte sur la coordination avec les enseignants de L1 : « je n'ai jamais fait de coordination avec les enseignants de langue première je ne vois pas pourquoi je dois la faire. »

Ces déclarations nous montrent une différence de prise de conscience des enseignants de français de la synergie entre les compétences enseignées en classe d'arabe et en classe de français dans le secondaire en Algérie et l'utilité de la L1 pour faciliter le développement d'une compétence plurilingue. En effet, les prestations des enseignants interviewés complètent les réponses des apprenants concernés par notre questionnaire, disant que les compétences acquises en L1 peuvent appuyer et faciliter l'acquisition des compétences similaires en L2.

Toutefois, face à cette prise de conscience de l'interdisciplinarité, les interviews avec les enseignants du secondaire dévoilent que (4) enseignants reclusent et rejettent le bi-plurilinguisme ainsi que le concept de l'interdisciplinarité, nous pouvons lire dans leurs déclarations, les témoignages suivants :

- S8 enseignante d'Alger qui refuse la coordination avec les enseignants des matières enseignées en arabe avoue : « au lycée, l'enseignement de l'arabe est très avancé par rapport à l'enseignement du français et cela s'explique par le nombre d'années d'enseignement de l'arabe. Certes, il y a toujours des petites astuces que les enseignants des deux matières pourraient partager mais ce n'est pas aussi effectif que si la coordination se fait entre les enseignants de la même matière car les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas similaires vu le niveau différent des élèves dans l'une et l'autre. A la limite on prend l'exemple du français et de l'anglais. »

- S4 enseignante de M'slia montre pour sa part : « je ne vois pas l'utilité de coordination entre les enseignants de langue 1 et ceux de la langue 2. »

- S6 enseignante de Khenchela : « je ne fais de coordination avec les enseignants de l'arabe mais souvent je leur pose des questions sur l'enseignement de telle ou telle activité en partage pour comprendre comment l'enseigner dans ma classe. »

Ces témoignages montrent que les enseignants cités considèrent que la compétence écrite en classe de FLE est indépendante et cloisonnée et ne saurait participer à construire un profil langagier plurilingue de l'apprenant.

Nous passons désormais aux solutions à valeur didactique proposées par les enseignants qui correspondent dans le tableau (n°10) à « faire appel à des méthodes d'enseignement interdisciplinaire ».

5.2. Interventions didactiques pour intégrer l'interdisciplinarité

Le tableau montre que (5) enseignants sur (10) ont proposé une intervention didactique pour intégrer l'interdisciplinarité entre les programmes de L1 et de L2 tel que le confirment les témoignages suivants :

Tout d'abord, nous remarquons que plusieurs sujets ignorent complètement le concept de l'interdisciplinarité en didactique. Nous commençons par le S8 enseignante d'Alger qui déclare ceci : *« ce que je comprends par l'interdisciplinarité c'est les différents domaines d'activités. On pourrait retrouver le français des affaires, le français administratif, le français médical, le français d'aviation, l'introduction de ce vocabulaire technique dans les leçons de français en général devait se faire à l'aide des outils comme la fiche de lecture, et les supports multimédias. »*

Pour sa part, l'enseignante de Blida (S2) évoque plutôt le concept d'EMILE¹⁵¹ que nous avons montré dans la première partie de la thèse qui porte sur l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue¹⁵² en vue de mettre l'information au service de la langue. Nous lisons chez le même sujet : *« il faudrait recourir à d'autres disciplines en cas de blocage. »* « je pourrais parler d'un phénomène naturel déjà abordé en classe de science à savoir le séisme. » elle ajoute *« comme le [projet] d'Histoire, je pense que l'interdisciplinarité existe fortement [dans les programmes de français] mais la majorité ignore ça. »*. Nous dans les réponses des enseignants un amalgame quant au concept de l'interdisciplinarité qu'ils confondent à celui de l'intra-disciplinarité, ou la pluridisciplinarité comme le précise le sujet (7) de Biskra qui montre que l'adaptation de l'interdisciplinarité en classe elle : *« procède à l'évaluation des projets interdisciplinaires chaque trimestre. Ces projets contiennent des supports portant des domaines différents*

¹⁵¹ Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère visant un passage du savoir-faire disciplinaire à un savoir-faire langagier

¹⁵² Cf. la partie théorique chapitre deuxième p.133

scientifiques, sociaux, littéraires et théâtraux. Je constate que chaque fin d'année l'apprenant maîtrise plusieurs disciplines. » Dans le même sens, nous constatons également que le sujet (9) confond entre l'interdisciplinarité et l'intradisciplinarité qui vise la transversalité des acquis dans la même discipline.

-S9 enseignante de Batna montre : « l'approche par compétences adoptée par les programmes en Algérie pousse l'apprenant à avoir des compétences transversales dans plusieurs matières, dans la production écrite, il n'y a pas une méthode interdisciplinaire comment faire appel aux compétences enseignées en classe de L1. Moi, personnellement je nage toute seule, mon inspecteur ne refuse pas l'usage de l'arabe mais il me dit toujours tu peux faire n'importe quoi avec tes élèves mais ne fait pas du n'importe quoi l'essentiel c'est de les aider. »

Cette opinion est renforcée par les propos du S4 qui ajoute : « l'interdisciplinarité est indispensable au processus d'enseignement-apprentissage, en effet, on doit faire appel à des approches permettant d'intégrer plusieurs matières en classe, ou prévoir des journées de formation qui traitent de l'interdisciplinarité. »

Enfin, le S5 l'enseignante d'Oran (doctorante) montre que « pour être efficace, le concept de l'interdisciplinarité en classe doit être adoptée dès le jeune âge ; dans ce qu'on appelle la « période de l'éveil » pour favoriser l'intégration et donc la coopération entre plusieurs compétences reste le moyen le plus efficace pour lutter contre un cloisonnement des savoirs. »

Nous pouvons présumer suite à ces propositions que les enseignants en question ne sont pas conscients du concept de l'interdisciplinarité en didactique des langues. Nous avons constaté une confusion quant aux concepts didactiques : EMIL, intradisciplinarité et transversalité. Cela justifie toutefois les réponses contradictoires chez les S8-S4-S1

En effet, il s'avère que dans l'absence d'un soubassement théorique proposé soit par l'inspecteur de l'éducation soit explicité dans les textes officiels, les tentatives d'application de l'interdisciplinarité L1 L2 restent officieuses et se limitent à des initiatives individuelles de la part des enseignants. Nous avons constaté toutefois que les enseignants appellent à des implications du système éducatif pour mettre en clair ce concept comme le précisent les déclarations des sujets dans le paragraphe qui suivra.

5.3. Implication curriculaire pour intégrer l'interdisciplinarité

Cinq (5) enseignants parmi les répondants aux questions de l'entretien proposent des solutions qui devraient émaner selon eux de la tutelle pour « imposer » aux enseignants de L1 et de L2 de coordonner leurs actions pour intégrer l'interdisciplinarité. Ils formulent leurs propos dans les déclarations suivantes :

- S6 enseignante de Khenchela atteste : « les programmes de français devraient davantage sur les matières de L1 par exemple, on doit enseigner les mêmes matières, les mêmes notions en parallèle dans plusieurs matières pour aider l'apprenant de construire la même compétence en plusieurs langues pour donner à la matière de français une importance à la matière de français de participer avec les autres matières de former un apprenant compétent dans toutes les langues. »

- S2 enseignante de Blida montre « je pense que l'interdisciplinarité L1-L2 existe fortement dans les programmes de français du secondaire, mais la majorité ignore ça. Car, il ya le projet de l'Histoire, il y'a des textes scientifiques enseignés en sciences naturelles mais pour la production écrite ce n'est pas claire puisque c'est l'enseignant seul qui fait le travail de contacter les collègues de lui montrer où ils sont arrivés et comment ils enseignent telle ou telle compétence. C'est pour ça je pense qu'il faut revoir les finalités de l'enseignement du français pour changer ce point là. »

-S7 enseignante de Biskra : « le programme de français contient des projets qui contiennent des supports portants des domaines différents (sciences, sociaux, littéraires et théâtraux) je constate que chaque année, l'apprenant maîtrise plusieurs disciplines qui lui servent pour la suivante. Je pense encore que le système éducatif doit donner plus d'importance à l'interdisciplinarité. ». Les enseignants en question nous le rappelons plaident pour l'intervention de la tutelle pour la mise en pratique de l'interdisciplinarité en vue de synchroniser les finalités de l'enseignement du français en prenant en compte l'interdisciplinarité L1-L2 selon le besoins des apprenants en déficit langagier.

Enfin, nous pouvons dire que les 10 entretiens collectés recouvrent un ensemble qualitatif de données qui nous permettent de tirer des conclusions tout en les confrontant aux deux outils d'investigations qualitatifs et quantitatifs menés.

6. Bilan des résultats de l'entretien directif

Nous rappelons que durant cette section nous avons mené une enquête qualitative par entretien auprès des enseignants du secondaire dans dix wilayas algériennes,

nous avons essayé de varier le profil socioprofessionnel des enseignants en vue de collecter des données représentatives quant aux attitudes enseignantes de nos enquêtés et leurs rapports à l'interdisciplinarité L1 L2 et au concept du décloisonnement des apprentissages en classe du FLE.

Nous avons escompté suite aux témoignages des intervenants 100 réponses réparties en deux grandes catégories qui nous permettent de répondre à notre deuxième problématique¹⁵³ :

La première catégorie intitulée «Gérer le bi-plurilinguisme en classe de L2 », elle nous a permis de sonder des attitudes variables des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme allant de la sacralisation au rejet.

La deuxième catégorie qui porte le nom de « Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français » nous a permis de montrer que les attitudes des enseignants se divisent en deux l'une tolérant la L1 en classe de L2 lui reconnaissant de faciliter l'apprentissage et de débloquer la situation-problème liée à l'écrit. L'autre rejetant la L1 de peur de « casser selon certains la langue française » ou pour éviter les erreurs de transfert négatif. Face à ces attitudes opposées, nous avons constaté que le recours à la L1 est attesté par tous les enseignants dont le but des enseignants est de faciliter l'apprentissage et pour débloquer selon les enseignants des situations-problèmes en production écrite.

Nous avons également révélé que la plupart des enseignants interrogés ne sont pas avertis du concept de l'interdisciplinarité en didactique des langues dont certains le confondent avec le projet EMILE, ou avec l'intradisciplinarité voire à la transversalité que nous avons présentée dans la partie conceptuelle.

A la fin de ce bilan nous voulons comparer les attitudes d'enseignement bi/plurilingues des enseignants et celles des apprenants interrogés au cours de la section, les résultats du questionnaire montrent que les apprenants sont plus ouverts à adopter un apprentissage bi/plurilingue lors de l'apprentissage de la production écrite en L2, à l'inverse des enseignants qui présentent une réticence pour intégrer l'interdisciplinarité L1-L2. Par conséquent, en vue de répondre aux besoins des apprenants en difficulté de

153 Comment l'enseignant prend-il en charge l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère dans un contexte plurilingue complexe ?

recourir aux compétences acquises en L1, les enseignants proposent des solutions revêtant trois aspects : pédagogique, didactique et institutionnelle au curriculaire.

Une intégration de l'interdisciplinarité dans les programmes de français à travers une réforme partielle des programmes de L1 et L2.

Une formation continue par le biais des journées pédagogiques des enseignants visant à intégrer des enseignements de L1 et de L2.

Une réflexion didactique sérieuse sur l'application de l'interdisciplinarité en classe de L2 qui permet aux enseignants de langue première et de langue étrangère de coordonner leurs actions pour faciliter l'enseignement de la production écrite en vue d'aider l'apprenant à réinvestir ses compétences rédactionnelles acquises en L1 en classe de L2.

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre nous pouvons résumer que nous avons effectué une enquête par entretien directif destiné aux enseignants du cycle secondaire en vue de sonder leur prise de conscience en ce qui concerne l'interdisciplinarité L1 L2 pour l'enseignement de l'acte d'écrire. Nous avons obtenu des résultats variables allant du rejet de la L1 à son utilisation excessive. Les enseignants dans leurs témoignages attestent l'utilisation de la L1 par leurs apprenants comme une stratégie naturelle car ils rencontrent des difficultés de s'exprimer en langue cible. Nous avons également constaté en nous appuyant du profil socioprofessionnel des enseignants que la plupart des enseignants qui refusent le recours à la L1 sont des enseignants anciens. Par contre, les enseignants qui ont avoué avoir obtenu le niveau de master ou doctorat LMD, expriment une ouverture vis-à-vis de l'interdisciplinarité tout en insistant sur l'usage occasionnel et selon le besoin et non sur le recours machinal et outré. Cela nous rappelle les propos de Gajo (1990) qui pousse l'enseignant à respecter la ZPD de l'apprenant en vue de l'aider à distinguer entre le transfert utile et inutile lorsque l'apprenant possède la compétence en L2. C'est là où se situe le rôle de l'enseignant, pour réguler ce transfert revendiqué par les apprenants.

Enfin, dans le chapitre suivant nous entamons notre troisième outil d'investigation qui consiste en une analyse des produits des apprenants de notre groupe témoin (pré-test) en vue de vérifier les résultats obtenus des questionnaires et pour répondre à la moitié de notre première interrogation.

Chapitre 3

Ecrire en classe de L2, un acte

bi/plurilingue

INTRODUCTION

En vue de compléter les résultats obtenus de notre premier outil d'investigation, le questionnaire quantitatif, nous avons choisi de sonder les stratégies rédactionnelles bi/plurilingues des apprenants du cycle secondaire. Il s'agit alors dans ce chapitre de faire appel à une recherche qualitative interprétative qui consiste en une analyse des produits des sujets formant notre groupe témoin pour examiner le degré de recours pertinent et impertinent à la L1 par les apprenants avant l'enseignement explicite. En effet, le pré-test se déroule sur deux jets, durant lesquels nous analysons d'abord tout processus rédactionnel en nous servant d'une grille d'évaluation conçue en imitant la grille élaborée par le groupe EVA (1991). Notre attention dans le premier jet est focalisée sur les principales difficultés rencontrées par le GT lors de l'activité écrite. Ensuite, dans le second jet, nous mesurons le degré du recours à la L1 dans les manuscrits sur le niveau de la microstructure et celui de la macrostructure de la production écrite en nous interrogeant sur son impact sur la qualité de la production écrite en L2.

1. Analyse des écrits du groupe témoin (pré-test)

Dans cette section, nous abordons le troisième outil de recherche destiné aux apprenants à savoir l'analyse des productions écrites qui nous permettra d'observer et d'interpréter les attitudes scripturales des apprenants du cycle secondaire¹⁵⁴ en classe de français. Nous souhaitons à travers cette analyse a priori rapprocher les résultats de cette dernière aux réponses obtenues auprès de la population étudiante lors du questionnaire. A posteriori, nous allons comparer les productions écrites de ce groupe témoin à celles de notre groupe expérimental (après la recherche-intervention) en vue de sonder la pertinence de l'interdisciplinarité L1-L2. Mais, primo, nous présentons notre corpus ainsi que les critères de notre choix. Le pré-test vise à compléter les résultats obtenus du questionnaire destiné aux 355 apprenants quant aux représentations et/ou attitudes des sujets vis-à-vis du recours à la L1 lors de l'acte d'écrire. En d'autres termes, nous souhaitons donner des éléments de réponses à la première problématique « Quelles sont les stratégies de transfert de langues L1/L2 adoptées par les apprenants face à la production écrite en français en Algérie ? » en décrivant et analysant les stratégies rédactionnelles bi/plurilingues dans les produits des apprenants.

1.1. Description du corpus (groupe témoin)

Notre corpus est constitué de **60** textes produits par des élèves de la wilaya de Batna de 3ème année du cycle secondaire du lycée d'Arris¹⁵⁵ où nous avons exercé en tant que PES de langue française. Le choix de la région de Batna parmi les 10 wilayas concernées par l'enquête par questionnaire est motivé par deux raisons : les résultats des questionnaires nous montrent que le recours à la L1 en classe de L2 est une pratique fréquente mais variable dans toutes les wilayas dont les langues maternelles des apprenants enquêtés varient entre l'arabe darija (avec ses variétés) et le berbère (avec ses variétés) ainsi, en vue de couvrir le profil sociolinguistique de tous nos sujets. Nous avons choisi une région qui réunit tous les substrats linguistiques de la société algérienne à savoir l'arabe, l'amazigh, et langues étrangères. Ainsi, la wilaya de Batna se présente comme un prototype idéal représentant le paysage plurilingue qui serait représentatif et favorable à

¹⁵⁴ Dans notre cas, étant un lycée où nous avons enseigné jusqu'à 2018, nous pouvons bénéficier d'une certaine facilitation d'accéder au lycée d'Arris pour effectuer notre expérimentation.

¹⁵⁵ Arris c'est une Daïra qui se situe à 60Km du Sud-est de la wilaya de Batna et compte environ 29000 habitants selon les derniers recensements. La plupart des Arrissois parlent chaoui (berbère), arabe et français

l'application du pré-test et du post-test. En plus, pour l'enquête-intervention qui demande une présence de notre part en classe ainsi qu'une collaboration avec l'enseignante de L2 voire celle de L1, il serait préférable de collaborer avec des enseignants qui peuvent nous faciliter l'application alors, nous avons choisi l'ancien lycée où nous avons enseigné.

Les productions que nous avons récoltées durant l'année scolaire (2018-2019), représentent des copies d'examens de français du deuxième trimestre, d'une section formée de 3 classes de (Gestion et économie, sciences expérimentales, et maths techniques) issues de la filière scientifique. Il est important pour nous de souligner que l'analyse du pré-test et du post-test est contextualisée à la région de Batna et non pas généralisée sur un territoire élargi à l'instar de l'enquête par questionnaire destiné aux apprenants et par entretien destiné aux enseignants pour deux raisons. Primo, nous voyons que dans ce genre d'expérimentation exigeant une présence du chercheur auprès de la population concernée, la proximité géographique du lieu d'expérimentation aide à faciliter l'intervention du chercheur. Secundo, intervenir dans plusieurs établissements nous paraît entravant étant donné que notre expérimentation nécessite une collaboration et une présence régulière avec des enseignants de L1 et enseignants de L2 de telle façon que nous avons cantonné notre corpus au lycée d'Arris dans la ville de Batna.

En outre, nous avons choisi la 3A.S. secondaire comme elle est la dernière année du cycle, elle chapeaute à la fois la fin du cycle et la fin des programmes d'enseignement de L1-L2. Un niveau qui culmine toutes les disciplines enseignées dans le cycle ce qui pourrait nous faciliter la prise en charge des activités interdisciplinaires entre le français-l'arabe et la philosophie¹⁵⁶ à proposer à notre groupe expérimental. Cependant, nous avons écarté les classes de 1 A.S. comme la matière de philosophie n'y est pas programmée, en plus, il n'est pas généralisé en 2 A.S. que pour les classes de Lettres et Philosophie

Les classes scientifiques faisant partie de notre groupe témoin, n'ont suivi aucun apprentissage explicite à l'instar du groupe expérimental, les 60 apprenants se sont engagés dans l'acte d'écrire en suivant la méthode rédactionnelle habituelle adoptée en classe de français en l'absence de notre implication.

En ce qui concerne l'activité scripturale à analyser nous avons opté pour deux formes de productions rédigées par des apprenants : une technique d'expression écrite et

¹⁵⁶ La philosophie en classe de secondaire vise à développer la compétence écrite

une production libre souvent proposées dans les examens officiels. Nous avons remarqué que sur **111** copies correspondant au nombre des élèves des 3A.S, **30** seulement ont répondu à la production libre alors, pour faire l'équilibre, nous décidons de retenir le même nombre (**30**) de comptes rendus. Notre objectif à travers cette enquête est de discerner les attitudes rédactionnelles interdisciplinaires des apprenants lors de la production libre et de la technique du compte rendu tout en nous interrogeant sur le degré de leur recours à la L1 dans l'une ou l'autre.

D'abord, pour la technique d'expression écrite, il est question d'analyser **30** produits de forme de compte rendu : un technique enseignée et prise dans le cycle secondaire notamment à l'épreuve de BAC. Le choix de cette technique n'est guère hasardeux mais, il découle d'une part du rang dont elle jouit dans les programmes de 3A.S. et ce qui en résulte un effort particulier de la part de l'apprenant et de l'enseignant pour faciliter l'acquisition de cette compétence scripturale. D'autre part, la compétence de de compte rendu englobe un ensemble de compétences sous-jacentes à l'instar de la condensation, résumé, la reformulation que je peux qualifier de compétences rédactionnelles interdisciplinaires car elles se situent à la confluence de plusieurs disciplines enseignées au lycée à savoir la philosophie, l'arabe, le tamazight. Cette activité scripturale nous permettrait de réfléchir aux mécanismes de rapprochement de ces compétences en classe de L1 et L2. La deuxième activité scripturale consiste en une production libre autour du type argumentatif ; notons que la compétence argumentative bénéficie particulièrement d'un enseignement parallèle en classe de L1 (arabe- tamazight- philosophie) ce qui est propice pour nous de réfléchir à un enseignement décloisonné L1-L2.

Enfin, pour effectuer une analyse des productions des apprenants, nous nous appuyons de la grille EVA (1991) que nous avons décrite dans le chapitre 3 de la première partie de notre thèse et également nous faisons appel à la grille proposée dans les programmes du cycle secondaire pour l'évaluation de la technique du compte rendu (cf. annexe n°51) ainsi que la grille d'évaluation de la production libre imposée par le ministère de l'éducation nationale lors de la correction de l'épreuve de BAC (cf. annexe n°25). Cependant, nous choisissons d'ajouter le critère que nous appelons convergence L1-L2 qui englobe deux catégories : la macrostructure et la microstructure. D'un côté, la microstructure correspond aux procédés de transfert interlingual¹⁵⁷ limité à la structure de

¹⁵⁷ Voir partie 1 chapitre 3 p. 135

la phrase, on peut citer (traduction, emprunt, claque,...). D'un autre côté, la catégorie convergence L1-L2 au niveau de la macrostructure correspond au processus d'organisation de la structure de production écrite transposés de L1 à la L2. Nous présenterons dans ce qui suit la grille d'analyse adoptée pour évaluer les productions écrites des apprenants de notre groupe témoin.

1.1.1. Grille d'analyse de production libre d'élèves (pré-test/post-test)

En vue d'analyser les produits des apprenants du groupe témoin, nous avons conçu une grille d'analyse pour la production libre (cf. annexe n°51) et pour la technique du compte rendu (annexe n°51)_comme nous l'avons précisé en haut_ qui seront adoptées également pour l'analyse des productions du post-test. Notre grille d'évaluation est fondée sur quatre critères :

a)- Critère pragmatique : codifié (CP) qui englobe trois catégories d'analyse :

Respect de la consigne ou (RC)

L'intention communicative correspond au code (IC)

Le type de texte correspond à (TT)

b) Critère sémantique (CS) : comporte

La cohérence textuelle codifiée (CO)

Lexique thématique adéquat (LT)

Pertinence des idées (PI)

Raisonnement logique (RL)

c) Critère morphosyntaxique (CMS) : comporte

La concordance du temps (CT)

Conjugaison (con)

La forme canonique du texte (FT) permettant de distinguer les caractéristiques relatives au type de texte donné

Structure du texte (ST)

d) Critère matériel (CM): qui vise à évaluer

Les signes de ponctuation (SP)

La mise en page (MP)

La planification (PL) qui correspond à l'introduction- développement et conclusion

e) Critère de convergence L1-L2 :

(CCL1L2) c'est le critère que nous avons rajouté à la grille EVA et à la grille adoptée pour l'évaluation de production écrite lors du BAC, il comprend deux catégories :

La microstructure du texte (MI) : elle renvoie au recours à la L1 au niveau du mot (M) au niveau de la phrase (P) on peut citer l'exemple de l'emprunt, du calque, ou de la traduction littérale de l'arabe vers le français

La macrostructure du texte codifiée (MA) qui correspond plutôt aux idées et à la structure du texte et comprend deux sous-catégories :

La traduction mot à mot (TR)

La transposition de la structure de production écrite L1-L2 (TS)

En effet, la grille, récapitule tous les critères précédemment cités ; en vue d'analyser les 30 productions libres de notre corpus, il s'agit pour nous de mentionner la présence ou l'absence de la catégorie citée en haut. Nous indiquons la présence d'une catégorie par le signe (+) par contre, une absence d'une catégorie est indiquée par le signe (-) ce qui nous permettrait d'apporter une description quantitative et fiable de notre corpus. Concernant la présence ou l'absence des critères précités.

1.1.2. Grille d'analyse du compte rendu (pré-test/post-test)

Pour analyser la technique du compte rendu, nous nous sommes appuyée de la même grille élaborée pour la production libre avec maintien des mêmes catégories d'analyse, cependant nous y avons ajouté des sous-catégories relatives à la technique du compte rendu que nous allons présenter ci-après :

1- Critère pragmatique (CP) : il recouvre les sous-catégories suivantes :

- Intention communicative codifiée (IC)
- Objectivité vis-à-vis du texte à analyser correspond au code (OB)
- La concision et condensation de texte au 1/3 de son volume désormais (CC)

2- Critère sémantique (CS) : englobe quatre sous-catégories

- La cohésion textuelle de l'ensemble du texte codifiée (CO)
- Choix des informations essentielles du texte (IE)
- La pertinence des idées qui correspond (PI)
- L'organisation des idées du texte (OIT)

3-Critère morphosyntaxique (CMS) : comporte quatre sous-catégories

- La reformulation des idées du texte avec le style personnel de l'apprenant correspond au code (RE)
- La conjugaison adéquate et concordance du temps (CON)
- L'emploi des connecteurs appropriés par l'apprenant correspond au code (EC)

- Le respect de la structure du texte ou du compte rendu (les parties du compte rendu) correspond à (ST)

Enfin, pour les catégories relatives à l'aspect matériel (CM) du texte ainsi que celles qui correspondent au recours à la L1 lors de la production écrite en L2 dont le code est (CCL1L2) nous les avons réservées à l'identique que ce soit pour la production libre ou pour le compte rendu, puisque nous voyons qu'elles renvoient globalement à l'activité scripturale. Dans ce qui suivra, nous montrons l'aspect didactique de la grille d'analyse.

1.2. Interprétation didactique des grilles (pré-test/post-test)

Les critères établis dans les deux grilles d'évaluation renvoient au processus rédactionnel élaboré par Hayes et Flower (1980)¹⁵⁸ et reprennent particulièrement les sous-processus relatifs à la pré-écriture ; l'écriture et à celui de l'environnement de tâche. D'abord, l'étape de planification de l'acte d'écrire est représentée par le critère pragmatique CP qui correspond, pour la production libre, aux critères suivants : Respect de la consigne ou (RC), l'intention communicative correspond au code (IC), le type de texte correspond à (TT). Mais, pour la technique de compte rendu, les critères de planification sont : intention communicative codifiée (IC), objectivité vis-à-vis du texte à analyser correspond au code (OB), la concision et condensation de texte au 1/3 de son volume désormais (CC).

-Ensuite, l'étape d'écriture ou la mise en texte selon (Hayes et Flower, 1980 :11) devrait correspondre au choix du lexique et à la cohésion textuelle, est incarnée dans notre grille par deux critères : le critère sémantique CS et le critère morphosyntaxique CMS pour les deux grilles présentées respectivement. Production libre : (CO) cohérence. (LTA) lexique thématique adéquat. (PI) pertinence des idées. (RL) raisonnement logique. (CL) connecteurs logiques. (CON) conjugaison. (FCT) forme canonique du texte. La textualisation correspond aux sous-catégories suivantes : (CO) cohérence. (IE) informations essentielles. (PI) pertinence des idées. (OIT) organisation des idées du texte. (RE) reformulation. (CON) conjugaison. (EC) emploi des connecteurs. (ST) structure du texte.

-Enfin, l'étape de révision, telle que définie par Hayes et Flower permet au scripteur de faire un aller-retour sur son texte pour corriger toutes les incorrections et améliorer son écrit sur l'aspect formel et stylistique est incarnée dans la grille d'évaluation

¹⁵⁸ Op citer p.113

par le critère matériel (CM) qui englobe les sous-catégories suivantes : (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. Nous nous sommes limitée à ces deux critères, car le processus rédactionnel comme le précise la modélisation de Hayes et Flower est récursif durant lequel, le scripteur effectue des retours à l'étape précédente ou des sauts pour anticiper l'étape suivante de telle façon que les unités sémantique, syntaxique et pragmatiques seront incessamment corrigées. Nous retenons ces deux critères formels qui habillent la forme définitive de la production de l'élève.

Il faut avouer qu'il est difficile pour le scripteur apprenti de faire un aller-retour sur son produit, car il serait incapable de déceler ses propres erreurs. Dans le même sens, Fayol, Gombert et Baur(1987) montrent que le processus de révision est l'étape que le scripteur novice maîtrise moins.

De surcroît, en vue d'apprivoiser la grille d'évaluation de l'écrit selon notre problématique de départ, nous y avons rajouté le critère de convergence entre L1-L2 codifié CCL1L2 qui nous permet d'envisager le rang alloué à l'alternance codique dans l'acte d'écrire tout en explorant les différents aspects d'intégration de la L1 dans l'activité scripturale en L2. Pour y parvenir, le recours à la L1 correspond pour nous aux sous-catégories suivantes : microstructure (MS), qui nous permet de chercher le recours à la L1 au niveau morphosyntaxique : mot (M) ou de la phrase (P). La seconde sous-catégorie correspond au recours à la (L1) au niveau de la macrostructure (MA) qui correspond aux critères : traduction des idées codifiée (TRI) et enfin, transposition de structure de texte issue de la L1 ayant pour code (TS). Le choix de ces critères de convergence *interlinguale* est enthousiasmé par les propos de Cavalli (2005) élucidés durant la partie théorique qui attestent que tous les aspects de langues (en passant par le système phonétique, syntaxique, textuel,... culturel) [j'en passe] sont possibles à transposer de la L1 vers la L2.

Nous tenons à préciser que dans cette partie de notre recherche, nous avons adopté une enquête quantitative/interprétative pour analyser dans un premier volet le comportement rédactionnel en classe de FLE en nous focalisant dans un premier temps sur les sous-processus rédactionnels (la planification, l'écriture, la pré-écriture) mis en œuvre par les scripteurs.

Le second volet de cette enquête se veut une prolongation des résultats du questionnaire destiné aux apprenants ; où nous identifions les formes d'interlangue positives/outrées adoptées par les scripteurs ainsi que le degré d'incrustation de la L1 en vue de réfléchir aux mécanismes de didactisation du recours à la L1.

Le premier volet de cette enquête semble nous éloigner de notre problématique de départ qui ne consiste pas à examiner l'acte d'écrire dans sa globalité mais plutôt les attitudes du recours à la L1. Mais, il est important de souligner que lors de la première enquête nous avons montré que la L1 est souvent présente en classe de L2 durant tout le processus d'enseignement-apprentissage, il s'agit alors de diagnostiquer à quelle phase de processus rédactionnel intervient la L1 et quel est son impact sur la qualité du produit.

Nous présentons dans ce qui suivra les résultats obtenus de l'analyse de productions écrites du pré-test.

2. Analyse des processus rédactionnels du groupe-témoin

2.1. Attitudes rédactionnelles des apprenants en production libre

Nous préférons commencer d'abord par l'analyse de la production libre rassemblée en 30 textes. Pour justifier le choix de 30 copies, nous précisons que sur 111 copies d'examen appartenant à trois classes de 3A.S., seulement 30 apprenants ont choisi de répondre à la production libre contre 78 qui ont opté pour la technique de compte rendu, et 3 élèves s'abstiennent d'y répondre en se contentant de la compréhension de l'écrit. Ainsi, dans notre mémoire de magister (Haddad, 2015 : 67) sur les difficultés liées à l'apprentissage de la technique de compte rendu nous avons constaté que cette technique jouit d'un égard particulier dans les programmes de français aussi bien que dans les pratiques de classe elle est omniprésente dans l'épreuve de BAC à côté de la production libre, également dans les examens depuis la session 2008-2019 ce qui justifie par conséquent ce penchant des apprenants. Pour l'enquête de pré-test, nous avons alors sélectionné 30 comptes rendus pour obtenir des résultats statistiquement similaires avec la production libre, cependant, nous avons annulé le reste de sujets.

En revenant à la consigne de la production libre qui correspond au sujet proposé n°1 que l'apprenant, l'enseignante a demandé lors de l'examen du 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2018-2019, un sujet qui concorde avec le thème du texte d'examen (cf. annexe). Voici la consigne¹⁵⁹ que nous recopions à l'identique « *L'enseignement que vous recevez dans les établissements scolaires est-il nécessaire et suffisant pour votre personnalité ? Rédigez un texte dans lequel vous exprimerez votre point de vue en le*

¹⁵⁹ Nous ne voulons pas critiquer la consigne de production écrite, car ce qui nous importe c'est l'attitude rédactionnelle des apprenants vis-à-vis de la L1

défendant à l'aide d'arguments illustrés. ». Il est question dans cette consigne de rédiger un texte argumentatif puisque le programme de français du deuxième trimestre coïncide avec le texte argumentatif. Nous observons que la consigne est exposée sous forme d'une question, où il est demandé à l'apprenant de donner son opinion étayée d'une argumentation et des illustrations à propos du rôle de l'école dans la formation de la personnalité.

Dans ce qui suivra, nous présentons le tableau récapitulatif des résultats des attitudes rédactionnelles des sujets du groupe témoin :

Catégorie codes	Planification			écriture							révision	
	CP			CS				CMS			CM	
	RC	IC	TT	CO	LTA	PI	RL	CL	CON	FCT	SP	MP
Sujets	21	12	27	18	22	9	6	21	18	18	24	19
%	70%	40%	90%	60%	73%	30%	20%	70%	60%	60%	80%	63%
Total+	66%			26.14%				63.33%			71.5%	
Total-	33.%			73.85%				36.66%			28.5%	

Tableau 11 : attitudes rédactionnelles en production libre

Comme nous pouvons voir dans le tableau (n°11)¹⁶⁰, les attitudes rédactionnelles des apprenants, avant l'enseignement intégré ou synergétique de l'acte d'écrire en L1-L2, durant tout le processus sont disséquées et représentées à l'aide des critères incarnant chacun un sous-processus que nous allons interpréter dans ce qui suivra. Nous tenons à préciser que cette grille vise à interpréter et analyser la présence des critères d'évaluation du processus rédactionnel chez la totalité des apprenants (au nombre de 30) en vue de faire l'inventaire des attitudes scripturales fréquentes dans la production libre et le compte rendu. La catégorie (total+)¹⁶¹ correspond à la totalité de présence (ou bonne utilisation) des critères dans chacun des sous-processus rédactionnels. La catégorie (total-) correspond à la totalité de l'absence (mauvaise utilisation) des critères dans les trois sous-processus rédactionnels. A présent, commençons par l'étape de pré-écriture :

¹⁶⁰ Légende (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (IC) : intention communicative. (TT) type de texte. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (LTA) lexique thématique adéquat. (PI) pertinence des idées. (RL) raisonnement logique. (CMS) critère morphosyntaxique. (CL) connecteurs logiques. (CON) conjugaison. (FCT) forme canonique du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. (PL) planification. (CCLIL2) critère de convergence L1-L2. (MI) microstructure. (M) mot. (P) phrase. (MA) macrostructure. (TRI) traduction des idées. (TS) transposition de structure de L1

¹⁶¹ Pour pondérer le total + nous avons additionné le total des trois catégories correspondant au CP critère pragmatique divisé par le nombre de catégorie (3) ou le nombre de colonnes. Le calcul adopté est : total+ = RC+IC+TT/3

2.2. Les sous processus rédactionnels en PL

2.2.1. La phase de pré-écriture ou planification

La planification est représentée dans le tableau par le critère pragmatique (CP), il correspond à l'étape de pré-écriture, le critère comprend trois sous catégories :

2.2.1.1. Le respect de la consigne RC :

Le tableau (n°11) montre que 21 élèves sur 30 ce qui correspond à 70% des apprenants respectent la consigne dans sa globalité, cela montre que la majorité des apprenants de notre corpus arrive à comprendre les exigences de la consigne, c'est-à-dire, le thème proposé aussi bien que le type de texte et les critères de réussite proposés par l'enseignant. Le critère de respect de la consigne est important durant la première étape de la planification, il aide l'apprenant à réussir sa rédaction comme le confirme la recherche de Karek (2018 : 330) « le respect de la consigne favorise l'exécution de la tâche » ; il montre par conséquent que la compréhension de la consigne influence positivement l'exécution de la tâche. Par contre, 9 sur 30 c'est-à-dire, 30% des apprenants n'ont pas compris le contenu de la consigne qui leur demande de répondre si l'école développe la personnalité ou non. Ainsi, nous lisons que le sujet (S1) respecte la moitié de la consigne : il respecte le type du texte proposé dans la consigne mais, il répond à une partie de la thématique (il traite seulement le sujet de la personnalité à part entière).- Sujet (S2-3-4-5-6) ne donnent pas des illustrations tel que indiqué dans la consigne. Le S7 évoque le rôle de l'école sans la relier au développement de la personnalité des apprenants.

2.2.1.2. L'intention communicative IC

Le tableau montre que 12 élèves seulement sur 30 ce qui répond à 40% des sujets se sont fixé une intention communicative relative à leurs opinions de départ.

Toutefois, 18 élèves sur 30 ou 60% des sujets de notre groupe témoin ont ignoré le critère de l'intention communicative (IC) qui est fixée au départ dans le programme de 3A.S. par (convaincre et persuader) ou (réfuter et concéder). Dans ce texte, il est question de convaincre ou de persuader, l'apprenant devrait choisir entre les arguments persuasifs ou convaincants. Toutefois, nous pouvons lire chez le - (S7) l'un des sujets qui n'ont pas respecté la consigne « *j'ai créé ma propre personnalité à cause des problèmes de ma vie* » on remarque que l'argument cité vise à persuader le lecteur mais, la phrase n'est pas achevée ; l'élève dans sa production a choisi le témoignage comme une stratégie argumentative qui n'est pas liée à la thématique proposée

et son opinion. A travers l'intention communicative, l'apprenant trace l'objectif de sa production écrite, alors que nous remarquons que certains apprenants perdent leurs itinéraires. Nous pouvons lire chez

- (S8) : l'école « *déforme la personnalité parce que beaucoup de enseignants sont agressifs* ». Ce qui justifie une prise de position défavorable vis-à-vis de l'école, mais, il n'étaye pas son opinion à l'aide d'une argumentation pour défendre sa prise de position. Il se contente de proposer une liste d'injonction pour « *bien construire une forte personnalité* » dit-il, « *il faut aller sur internet pour former sa personnalité* ». « *Il faut être fort dans la dure vie* »

2.2.1.3. Le type de texte TT

Nous constatons selon les résultats exposés sur le tableau (n°11) que 27 apprenants sur 30 ce qui correspond à 90% respectent le type de texte qui est facile à identifier vu qu'il est explicitement expliqué dans la consigne que l'apprenant « *devrait défendre à l'aide des arguments* ». Cependant, (3) apprenants n'ont pas reconnu le type de texte. (S9) a rédigé un texte explicatif pour démontrer le rôle de l'école, et l'importance des matières enseignées sans évoquer son impact sur la personnalité. (S10-S11) ont plutôt rédigé un texte exhortatif : S10 : « *je veux sensibiliser les enseignants de respecter les élèves* ». S11 : « *soyez gentils avec les élèves* »

Enfin, nous pouvons dire que l'étape de planification « le processus de planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre » (Cuq et Gruca, 2005, p.185).

Nous passons maintenant à l'étape aux résultats du comportement des sujets lors de l'étape d'écriture.

2.2.2. La textualisation ou l'étape d'écriture

L'étape d'écriture comporte deux critères d'évaluation : le critère sémantique et le critère morphosyntaxique. D'un côté, le critère sémantique regroupe les quatre catégories suivantes :

La cohérence CO :

Le tableau révèle que 60% des sujets, ce qui correspond à 18 élèves sur 30 rédigent leurs textes en cohésion et cohérence en mettant en avant une liste de connecteurs logiques surtout pour classer les arguments. Or, cette cohérence constatée se limite chez 12 sujets à une liaison matérielle entre les phrases de sorte à assurer l'agencement des

paragraphes, par contre les idées entre elles manquent de relation logique. Nous pouvons ainsi lire chez S1 que nous reproduisons à l'identique :

« Les arguments : 1/la première chose les enseignements de tous les exercices donnent progressivement une attitude sérieuse. 2/l'enfant a une imagination. 3/ je voudrais parler enfin d'une chose très importante peut être plus que les autres qui est le sens humain.4/ les éducateurs cherchent une tête bien faite qu'une tête pleine.

Conclusion la culture aide l'apprenant à s'épanouir. »

Nous, constatons dans cette production écrite sur le plan formel, qu'elle manque d'introduction, le S1 annonce explicitement les parties de son texte (arguments-conclusion). Sur le plan de cohésion entre les idées, le sujet numérote les arguments de (1 à 4), cependant, il utilise un articulateur chronologique (enfin) pour l'argument n°3 qui devrait correspondre au dernier argument, mais il, est suivi d'un dernier argument précédé du numéro (4). Le sujet, commence directement par avancer des arguments sans présenter le thème de sa production ni sa prise de position. Notons, malheureusement que l'argument (4) et la conclusion sont recopiés à l'identique du texte de l'examen de la partie de compréhension de l'écrit. Cela révèle une organisation anarchique des arguments qui, de surcroît n'entretiennent entre eux aucun lien logique.

Il s'agit chez ces sujets de recourir à une cohésion physique à l'aide des connecteurs pour répertorier les arguments souvent aléatoirement, en d'autres termes, les sujets en question, ont une « *attitude rédactionnelle chronologique* ». Ils rédigent en classe de langue extériorisant toutes les connaissances antérieures autour du sujet parallèlement, ils font abstraction à l'enchaînement entre les idées du texte.

J'appelle alors ce type d'écriture une rédaction de type « brainstorming¹⁶² » Durant laquelle l'apprenant fait appel aux connaissances antérieures, interdisciplinaires puis, il rédige souvent des phrases courtes comme elles défilent chronologiquement dans sa cognition sans réfléchir aux relations logiques les reliant. Ce qui confirme dès lors que les sujets ne font pas appel à la planification pour assurer une cohésion entre les idées. C'est également une « rédaction thérapeutique¹⁶³ » faite pour lui-même, sans imaginer son interlocuteur, ni le but de sa rédaction. Dans la même optique, (Woodley, 1985)¹⁶⁴ confirme

¹⁶² Une technique de remue-méninges qui consiste à faire ressortir toutes les connaissances relatives au thème

¹⁶³ Pour qualifier l'écriture des sujets qui s'apparente à une rédaction d'un journal de bord ou journal intime durant laquelle, le scripteur ne se soucie pas de la pertinence de ses idées ni de la cohésion comme s'il écrit pour lui-même

¹⁶⁴ Nous en avons parlé dans notre partie théorique

que ce scripteur malhabile à l'image du S1met en œuvre une syntaxe simple avec unités d'information très courtes. Il montre également que le scripteur novice va rencontrer des problèmes de cohésion des idées étant donné qu'il consacre tout son temps à la recherche du vocabulaire et des idées.

Enfin, le critère de cohésion corrobore avec celui des relations logiques, à ce titre nous laissons les autres exemples à analyser dans le dernier critère sémantique. Maintenant, nous présentons le critère LTA.

2.2.2.1. Lexique thématique adéquat LTA

Comme le montre le tableau, 40 % des sujets utilisent le lexique thématique relatif à l'argumentation aussi bien qu'au thème proposé dans la consigne. Ainsi, en ce qui concerne le lexique de l'argumentation, 12 sujets font appel à des outils linguistiques adéquats (verbes d'opinion- verbes de modalité) relevant d'un lexique d'argumentation très riche qui prouve une bonne compréhension de la consigne. Le lexique utilisé pour qualifier le thème riche chez 12 sujets. Pour qualifier *l'école* nous avons repéré chez tous les sujets d'une part « enseignant- stage- éducateurs-enseignement-matières-histoire-sciences islamique- méchants- savoir- culture... ». D'autre part « élève-apprenants-enfant. » Et pour qualifier le thème de « personnalité » nous repérons : « forte-faible-courage- les problèmes. ». Toutefois, chez 18 sujets sur 30, nous avons enregistré un nombre important de répétition des mots-clés (école-enseignant-élève-personnalité) par exemple chez S (école répétée 4 fois) (personnalité 6 fois) (élèves et enseignant 3 fois) ce qui montre qu'ils ne fournissent pas un effort de les substituer lexicalement ou grammaticalement.

Nous pouvons conclure que les 22 sujets fournissent beaucoup d'effort dans la recherche du vocabulaire que pour penser à des substituts lexicaux et grammaticaux encore moins dans les relations logiques entre les idées. Les résultats auxquels nous sommes parvenus appuient les propos de (Connor, 1987) qui atteste que le vocabulaire utilisé par les scripteurs en langue L2, reste assez limité caractérisé par une redondance et les répétitions des mêmes mots et expressions.

2.2.2.2. Pertinence des idées PI

Nous remarquons que lors de la rédaction du texte argumentatif qu'uniquement 30% des sujets l'équivalent de (9) copies sont pertinents dans le choix des idées car ils ont réussi à exprimer leurs opinions et à formuler des arguments doués de sens. Cependant, nous sommes interpellée par le nombre important de sujets de 70% dont les idées utilisées

sont jugées impertinentes. Pour nous justifier, nous présentons des passages de quelques sujets que nous considérons les plus représentatifs :

- S 14 : « *il y'a à l'école le racisme qui est positif* [fin de la phrase] » ce sujet énonce des bribes d'idées qui ne finit pas puis, il ajoute S 14 : « *je trouve que l'école a des aspects positifs* » alors que dans son texte, il ne présente pas les aspects positifs de l'école

- S 15 : « *les enseignants pas tous, sont méchants. Il faut avoir des enseignants bien *stager* [l'apprenant veut trouver le verbe issu du nom stage]. ». Le sujet en question (S 15) n'explique pas son opinion explicitement en le reliant avec le thème. Dans ce passage, il donne son opinion (contre les enseignants) puis, il propose aussitôt une solution (d'avoir des enseignants bien formés qui pour lui « *stager*¹⁶⁵ »). On remarque que l'apprenant ne se soucie pas de la clarté de ses idées pour son lecteur, il imagine que son discours est aussi clair pour lui que pour son interlocuteur, alors, il n'explique pas suffisamment ses idées. En effet, les exemples cités ci-après, dévoilent des propos des sujets (16-17-18) jugés impertinents, la liste est longue mais nous nous contentons de ces spécimens :

- S 16 : « *il faut chercher une nouvelle direction comme les livres, comme les magazines de l'étranger qui *étudie beaucoup de la sens psychologie.* ».

- S 17 : « *deuxième mot, dans l'Algérie exactement il faut réfléchir avant de *créer sa personnalité car le sens humain est le sens psychologique est complètement *appsent dans la mentalité des algériens.* »

- S 18 : « *il faut *instally la personnalité *dans l'internet* ».

Enfin, nous pouvons déduire que le critère de pertinence des idées permet à l'apprenant d'exprimer ses opinions avec précision lors de l'étape de la textualisation, est présent uniquement chez 9 sujets, alors que pour le reste des sujets en particulier ceux précédemment cités, on constate une confusion d'idées souvent inachevées (comme le S15) ou plutôt non étayées à l'aide d'arguments solides pour justifier sa prise de position (exemples S 16-17-18). Il est question chez ces sujets de transposer un assemblage de phrases confuses sans réfléchir à faciliter la compréhension de leur interlocuteur. A ce titre, les données chiffrées affichées dans le tableau sur les textes des apprenants appuient les travaux que nous avons illustrés dans la partie théorique notamment ceux de Scardamalia (1987) en ce qui concerne les stratégies rédactionnelles du scripteur novice lorsqu'il se ne

¹⁶⁵ Le mot « stager » est inventé par le S15 et désigne le verbe issu de « stage » pour qualifier les enseignants bien formés, il s'agit d'un usage emprunté à l'arabe dialectal

construit pas une image de son lecteur/interlocuteur ni sur son statut et les attentes de ce dernier d'autant plus que durant sa production il se replie sur lui-même. Et, comme s'il écrit pour lui-même.

Ceci explique pour nous que les apprenants ne font pas appel au préalable à une planification sur leur brouillon pour classer les idées et les relier logiquement.

2.2.2.3. Relation logique RL

Cette sous-catégorie concorde avec son antécédente, et permet à l'apprenant de formuler son argumentation en suivant un développement lui facilitant d'agir sur son interlocuteur et le pousser à adhérer à son opinion. Le tableau nous affiche que (6 sujets sur 30) arrivent à discuter en utilisant des preuves logiques. On peut à cet effet citer le S 19 qui fait recours dans son argumentation à une stratégie argumentative de concession¹⁶⁶ qui est enseignée parallèlement en classe de philosophie.

- Le S19 suit ce cheminement : il expose le thème- il formule sa problématique : « est-ce que l'enseignement à l'école est suffisant à former la personnalité des écoliers ? ». Ensuite, il énonce son opinion en disant : S19 « certes les enseignements donnés à l'école sont importants mais, je pense qu'ils ne sont pas suffisants pour former la personnalité ». Il formule des arguments, puis, il les illustre et clôture son texte avec une synthèse qui culmine tous les arguments avancés mais surtout une réponse à la problématique posée dans son introduction : S19 « en conclusion, l'école reste une source de savoir pour les élèves mais ce n'est pas la seule source qui assure de former la personnalité ». Cet exemple est le seul qui a opté pour le débat. S7 établit une cohésion logique entre l'opinion et l'argumentation en utilisant le rapport de cause à effet qui est déjà enseigné en classe de 3A.S dans le type argumentatif : « je crois que l'école peut participer à construire la personnalité des élèves puisque dans certaines matières comme la science islamique et l'histoire les enseignants nous racontent des morales à suivre des grandes personnes dans le monde. »

Les sujets (S20-S21-S22-S23-S24) ont également à différents niveaux réussi à bien organisé leurs produits.

¹⁶⁶ La concession est une stratégie argumentative enseignée en 3A.S en L2 dans le projet 2 à côté de la stratégie de réfutation comme deux techniques de débat. Nous constatons qu'en classe de L1, ces deux techniques sont omniprésentes notamment dans la matière de philosophie ce qui pourrait faciliter à l'enseignant le transfert de compétence de L1 vers la L2 ou vice versa.

Toutefois, (24 sujets sur 30) ce qui égal à 80% des apprenants adoptent une argumentation anarchique qui embrouille souvent le lecteur, par exemple :

- S1 ne donne pas son opinion et il étale directement ses arguments, sous forme d'une liste sans cohésion ainsi : « *1/ les enseignements de tous les exercices donnent à l'enfant une attitude* »

- S22 quant à lui inaugure son texte ainsi : *« *un enfant bien éduqué est mieux qu'un enfant bien étudié* » puis, il annonce des arguments.

Nous remarquons dans certaines copies que les sujets avancent des idées qui ne corroborent pas avec l'opinion de départ. A l'instar du S22 qui avance un avis disant que les enseignements sont suffisants pour former la personnalité des apprenants alors qu'il avance des arguments contradictoires. « *Je pense que l'école suffit pour former la personnalité. D'abord, il y a plusieurs chemins pour construire sa personnalité.* »

Les textes que nous venons d'analyser mis à part ceux des sujets S11-S19 qui font appel à des rapports logiques de cause à effet reliant les arguments, hiérarchisent les arguments d'une manière aléatoire où chaque argument est écrit en une seule phrase indépendante logiquement de ce qui la précède ni de celle qui la succède. La seule relation qui maintient les arguments est bel et bien les connecteurs de classement voire abusivement une numérotation à l'instar du S1 qui adopte une progression thématique éclatée il commence par « les enseignements », puis « les élèves » ensuite, « le sens humain », « les éducateurs » et conclue en revenant aux « élèves ». Chaque argument pris séparément est doué d'un sens, alors que prendre le texte dans sa globalité, le texte suit deux raisonnements. Entre les deux premiers arguments, il adopte un raisonnement déductif. Le troisième argument n'a aucun rapport ni avec son précédent ni avec son succédent. Puis, entre les arguments 4 et la conclusion, l'apprenant utilise une progression linéaire. S20 quant à lui utilise le contenu de la consigne en guise d'introduction puis il formule son opinion disant : « *moi, personnellement, je pense que l'école n'est pas suffisante pour donner la personnalité* ». Mais, pour justifier et donner la raison de sa prise de position en, le S20 n'a pas utilisé un connecteur logique de cause mais, à l'image de la plupart des sujets, on remarque une utilisation des connecteurs de classement : « *premièrement, deuxièmement, finalement.* ». Somme toute, nous déduisons que les sujets prêtent attention à l'aspect formel du texte argumentatif pour donner machinalement une opinion et des arguments en dépit du sens ni de relations logiques que puissent entretenir les arguments entre eux.

A présent, nous interprétons les attitudes des sujets pour le critère morphosyntaxique.

Critère morphosyntaxique

Celui-ci regroupe trois sous-catégories toutes relatives à l'étape de textualisation d'abord,

2.2.2.4. Connecteurs logiques CL

Le tableau (n°11) montre que 70% des sujets ce qui égal à (21 sur 30) utilisent les connecteurs (articulateurs) chronologiques plus que des connecteurs logiques de formes stéréotypées dans toutes les productions écrites de type [d'abord, ensuite, enfin]. Chez le S23 nous lisons : « *d'abord, l'école donne les leçons importantes [...] ensuite, il faut *créer une forte personnalité dans la vie. [...]* ». Il s'agit chez ce sujet d'utiliser des connecteurs de classement alors que dans l'exemple cité, leur utilisation est erronée. En effet, dans l'ensemble des productions écrites, nous constatons une abondance d'articulateurs, ce que nous avons déjà constaté lors d'une recherche¹⁶⁷ sur le recours à la L1 en classe de L2 durant l'activité scripturale que « *Par souci de cohérence, nous remarquons une surabondance de connecteurs dans les copies des apprenants, ce qui donne souvent lieu à une production écrite de style patchwork*¹⁶⁸ » (Haddad M., 2018 :101). Nous constatons que dans 19 copies sur 30, les sujets utilisent les mêmes connecteurs chronologiques, on cite « *d'abord, ensuite, enfin* », « *premièrement deuxièmement, troisièmement, finalement* », une autre forme de connecteurs que nous lisons chez le S24 : « *premier mot, deuxième mot, troisième mot, dernier mot* » cependant on remarque une contingence de relations logiques entre les phrases. Voici, un dernier exemple d'usage exorbitant irraisonné des connecteurs de classement substitués par la conjonction de coordination [et] chez le sujet S25 : « *d'abord, et, et, et, et.* ».

Pour finir, nous retenons que lors de la production libre, les 30 apprenants du premier corpus, usent avec outrance des connecteurs chronologiques par souci de cohérence textuelle, une pratique qui est souvent dénudée de logique ni de cohésion. Nous présentons maintenant le critère de conjugaison des verbes dans les produits des apprenants.

¹⁶⁷ Cf. article téléchargeable sur le site <http://univ-bejaia.dz/ad2/Haddad.pdf>

¹⁶⁸ Qui signifie une utilisation, un assemblage de phrases non reliées logiquement entre elles

2.2.2.5. Conjugaison des verbes CON

Le tableau montre que 18 sujets sur 30 ou (60%) des sujets conjuguent les verbes adéquatement, ils utilisent régulièrement le présent de l'indicatif. Cependant, nous constatons des erreurs surtout pour l'emploi erroné du subjonctif, de l'accord du sujet avec son verbe, l'emploi de l'infinitif, nous pouvons citer les sujets S25 : « *il faut *créé* ». « *avant *de crée* ». « *les livres, les magazines qui *étudie* ». Le sujet 26 : « *il faut *instally* ».

2.2.2.6. Forme canonique du texte FCT

La forme canonique du texte renvoie à la structure relative du texte argumentatif en ce qui concerne l'introduction, la problématique, l'organisation des arguments, l'usage des illustrations tel qu'il est indiqué dans la consigne et la conclusion. Le tableau révèle que 18 sujets sur 30 ce qui correspond à 60 % des sujets de notre GT (groupe témoin) adoptent souvent la même structure canonique formée de trois parties ou paragraphes marquées par trois retraits au début de chaque partie (introduction-développement- conclusion) que nous illustrons ainsi :

- **Introduction** : souvent très brève la plupart des sujets utilisent des stratégies de *détours* en recopiant le contenu de la consigne à l'identique en guise d'introduction où la consigne est reproduite pour deux usages. Présentée sous forme d'une opinion en réponse à la question posée dans la consigne chez les sujets (S12-S9-S25-S10-S24) qui utilisent l'énoncé de la consigne en guise d'introduction, pour formuler la problématique ou pour exprimer son avis. Nous remarquons une reproduction totale chez le S9 : « *L'enseignement que nous recevons dans les établissements scolaire est insuffisant* ». Le S 12 « *L'enseignement que nous recevons dans les établissements scolaires est nécessaire et suffisant pour le développement de la personnalité* ». Il s'agit chez les S9-S12 de commencer le texte en donnant leurs prises de position qui sont une réponse claire à la question posée dans la consigne et puis ils avancent les arguments.

- Les sujets S10-S24-S25, se servent de la question posée dans la consigne pour formuler une problématique inauguratrice de leurs productions, on peut aussitôt lire : « *Est-ce que l'enseignement dans les établissements scolaires est suffisant pour former la personnalité des élèves ?* » et une reproduction totale de la question : « *l'enseignement dans les établissements scolaires est-il suffisant pour former la personnalité des élèves* ».

Toutefois, 2 sujets sur 30 seulement S6 et S8 organisent l'introduction en suivant un cheminement logique, ils présentent le sujet de débat puis ils posent la problématique.

- S6 : « l'école est la source de savoir pour les élèves, mais est-ce que elle est suffisante pour former la personnalité des élèves ? ». S8 « dans la vie, le savoir est intéressant, les enfants doivent aller à l'école pour étudier. Je veux répondre à la problématique si étudier à l'école est suffisant pour former la personnalité des élèves ? ».

-Développement : pour analyser le développement de nos sujets, nous faisons appel à trois critères d'organisation d'idées CL (connecteurs logiques) et PI (pertinence des idées) et RL (raisonnement logique) qui sont essentiels pour relier entre les arguments et les illustrer à l'aide d'exemples. Nous constatons que 20 sujets consacrent le développement pour avancer les arguments à l'aide de phrases assez courtes précédées de connecteurs de classement automatisés chez la plupart des sujets. Le développement commence par l'articulateur (d'abord- premièrement- le premier mot (S1) ou avec le numéro (1) qui correspond au premier argument). Le S25 : « *premièrement, la culture est l'importante chose que doit l'homme construire.* » S26 : « *ensuite, les sciences et les cultures sont comme l'oxygène que nous respirons pour vivre* ». S4 « *et, il [l'élève] a décidé de cultiver lui-même.* ». S14 « *enfin, et finalement, je dis à mes camarades que le peuple cultivé, il n'a pas faim.* ». d'après ces passages, nous voyons que les sujets usent abondamment des connecteurs souvent répétés (S14) pour énumérer les arguments contenant une idée très courte mais dans lesquels on trouve comme le confirme (Hall, 1990) une abondance d'erreurs liées à : la syntaxe, la forme globale du texte, dans les marques de cohésion.

-Conclusion : 17 sujets sur 30 terminent leurs conclusions en formulant quelques conseils et recommandations à l'aide d'un verbe de modalité, ils notent par exemple : S17 « *la personnalité vraiment est une chose qu'il faut construire* ». « *Il faut beaucoup lire puisque la culture pour former la personnalité* ». S11 : « *il faut développer la personnalité avec les magazines.* ». Toutefois, 10 sujets choisissent de clôturer la production écrite avec le dernier argument ; on peut ainsi lire S11 : « *enfin, les élèves se *construit au départ de l'enfance et non seulement à l'école.* » S14 : « *enfin, il faut que tous les éducateurs aident les élèves à régler leurs problèmes* ». Toutefois, deux sujets S19-S11 ont terminé la production avec un résultat ou conséquence qui répond à la problématique posée dans l'introduction. Nous lisons chez le S19 : « *en conclusion, je pense que l'enseignement donné à l'école est intéressant mais qui ne suffit pas à lui seul de*

former la personnalité. » et également chez le S 11 : « *donc, il faut construire une forte personnalité depuis l'enfance et avant d'entrer à l'école.* ». Ainsi termine l'interprétation des critères correspondant à l'étape de textualisation, nous étalons dans ce qui suivra les critères de la dernière étape de réécriture.

2.2.2.7. L'étape de réécriture/révision

La dernière étape du processus rédactionnel qui est représentée dans le tableau¹⁶⁹ par le critère matériel qui englobe deux sous-catégories qui sont (SP) les signes de ponctuation et (MP) la mise en page. Nous pensons que lors de l'étape de réécriture ou révision, l'apprenant aura l'occasion de relire son texte pour effectuer des modifications de l'ensemble de son texte à l'instar du critère morphologique, sémantique, critère pragmatique précédemment repris. Mais également il devrait jauger l'adéquation des signes de ponctuation et la mise en page du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures des deux critères. C'est durant cette étape que le scripteur juge la correction de sa production écrite en effectuant toutes les modifications à l'issue de laquelle, il décide de remettre sa copie à son évaluateur.

Signes de ponctuation SP

Le tableau montre que 24 sujets respectent globalement les signes de ponctuation contre 6 sujets sur 30 qui y font abstraction ; ainsi le (S1) ne respecte aucun signe de ponctuation tout au long de sa production. L'apprenant lors de l'étape de révision devrait se poser des questions concernant le degré d'atteinte de ses objectifs, la correction des phrases, il peut dans ce sens rajouter des signes de ponctuation occultés pour faciliter son interlocuteur de comprendre. Nous croyons que lorsque le sujet fait fi à la ponctuation, il ignore l'impact qu'aura sa production auprès de son lecteur sur lui-même, ce qui explique que le sujet se recroqueville sur lui-même lorsqu'il rédige.

Mise en page MF

La mise en texte renvoie à l'organisation physique des paragraphes, nous remarquons comme l'indique le tableau que 19 sujets ce qui correspond à 70% des élèves en question veillent à la bonne organisation de leurs productions en respectant les retraits de première ligne du paragraphe. Ils organisent le texte en trois parties clairement identifiables à l'aide des sauts de lignes. Toutefois, 11 sujets négligent le critère de mise en page. Ainsi, le sujet (S1) opte pour un style centré, en colonne. Il commence les phrases

¹⁶⁹ Cf. p. 244 grille d'analyse de la production libre

par une minuscule, il n'utilise aucun retrait. Son texte n'est pas sectionné en paragraphes, en un seul bloc. Pour marquer la dernière partie, il utilise le connecteur « enfin ». Le sujet S2 ne respecte pas les retraits pour marquer le début des paragraphes, il conçoit tout son texte en un seul paragraphe qu'il relie avec la conjonction « et, et » répétée à plusieurs reprises. Il donne des idées inachevées. Nous remarquons toutefois que dans (11) copies les apprenants font des ratures pour effacer un mot chez le sujet (S1-S2-S11-S10-S24), une phrase chez les sujet (S3-S5-S7-S30-S29-), ou effacer un paragraphe (S9-S14-S15), voire pour complètement tout le sujet et changer un autre sujet d'examen chez le sujet (S6) qui a commencé par rédiger le compte rendu puis il barre sur tout son texte et recommence la rédaction de la production libre. Les sujets (24-30) pour insérer une phrase oubliée lors de la phase de rédaction, ils l'intercalent entre les lignes. Dans le cas extrême, chez le sujet S28, il oriente l'enseignant à l'aide d'une flèche pour le pousser à suivre sa direction menant à une nouvelle idée oubliée.

Les textes de ces sujets ressemblent plus à un brouillon et non à une production rédigée lors d'un examen d'une évaluation sommative qui exige une rigueur. En effet, on remarque que le critère de mise en page n'est pas fortuit, ainsi, une bonne mise en page sans rature, sans utilisation du stylo effaceur montre que le scripteur a planifié d'abord son travail sur son brouillon. Mais dans le cas des 14 sujets sur 30, le nombre de ratures révèlent certainement que les apprenants en question n'ont pas recours à l'étape de planification. Ils répondent directement sur la copie d'examen qui est utilisée comme un brouillon ce qui justifie le nombre de ratures et des tâches d'encre de griffonnages que nous avons pu relever des textes des apprenants. Nous déduisons que les apprenants n'utilisent pas le brouillon pour planifier et tracer les buts de rédaction mais, ils utilisent la copie d'examen en guise de brouillon « *maladresse* ». Ce constat est auparavant confirmé par (Akmoun, 2014 : 227) elle stipule que « qu'aucune importance n'est accordée à l'organisation des idées comparativement aux autres sous-processus de la planification ».

L'analyse du processus rédactionnel suivant grille EVA 1991 est ainsi terminée, nous avons pris le soin de faire le point sur tous les critères composants les sous-catégories à savoir la planification, la textualisation et la révision. Nous allons confronter ces résultats aux attitudes dans la technique du compte rendu.

Nous avons, cependant pris l'initiative d'ajouter un critère qui découle de notre problématique de recherche comme nous l'avons évoqué plus haut, baptisé recours à la L1 en vue d'examiner à quel niveau de langue et dans quelle sous-catégorie du processus rédactionnel se situe le recours la L1 ? Or, nous pensons, à dessein d'accommoder

logiquement notre analyse, présenter le critère de recours à la L1 lors de la production écrite en parallèle pour les deux formes écrites : le compte rendu et la production libre de sorte à comparer la présence de la L1 dans l'une et l'autre. Pour cela, nous avons confronté dans un tableau les résultats obtenus des deux formes scripturales concernant le même critère que nous laissons en revanche en dernier. A présent nous analysons les attitudes rédactionnelles des apprenants lors de la technique du compte rendu en ce qui concerne les sous-processus de pré-écriture, écriture et de révision.

3. Attitudes rédactionnelles en technique du compte rendu

Dans ce qui suivra, nous présentons le tableau récapitulatif des résultats des attitudes rédactionnelles en compte rendu des 30 sujets du groupe témoin :

Catégorie codes	Planification			Écriture								Révision		
	CP			CS				CMS				CM		
	RC	OB	CC	CO	IE	PI	OIT	RE	CON	EC	ST	SP	MP	PL
Sujets	28	24	10	12	3	3	8	9	24	26	14	24	27	9
%	93%	80%	33%	40%	10%	10%	27%	30%	80%	86%	46%	80%	90%	30%
Total +	68.66%			10.87%				60.5%				66.66%		
Total -	31.33%			89.12%				39.5%				33.33%		

Tableau 12: attitudes rédactionnelles en CR

Légende : (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (OB) objectivité. (CC) concision et condensation. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (IE) informations essentielles. (PI) pertinence des idées. (OIT) organisation des idées du texte. (CMS) critère morphosyntaxique. (RE) reformulation. (CON) conjugaison. (EC) emploi des connecteurs. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page.

3.1.1.1. Les sous-processus rédactionnels en CR

3.1.2. La phase de pré-écriture (planification)

Le tableau montre, que lors de la rédaction de la technique du compte rendu (CR), (68.66%) des copies présentent un (total+) ¹⁷⁰ ou un total de présence du (CP) critère pragmatique qui correspond dans notre grille d'évaluation, à l'étape de planification. Ainsi,

¹⁷⁰Pour obtenir le pourcentage du (total+) des critères respectés, nous avons calculé les totaux des trois catégories correspondant à la planification à savoir (RC), (Ob) et (CC) que nous avons divisé par (3)

le pourcentage le plus élevé est constaté dans la catégorie dite (RC) ou respect de la consigne que nous présentons dans ce qui suivra.

3.1.2.1. Respect de la consigne (RC)

Le tableau (n°12) montre que (28) sujets sur (30), l'équivalent de (93%) des sujets, respectent la consigne liée à la technique de compte rendu objectif étant donnée que la consigne est explicite et claire. Sauf (2) sujets (S11-S25) qui ont opté pour la même forme d'écrit, mais, ils se sont contentés de recopier le texte de compréhension de l'écrit.

Objectivité (OB)

Le critère d'objectivité (OB) est respecté par (80%) des sujets rédigeant le compte rendu objectif ; ils ont réussi à condenser le contenu de texte en le rapportant à la 3^{ème} personne du singulier sans s'y impliquer.

Hormis (6) copies sur (30) dans lesquelles, nous lisons par exemple une subjectivité explicite chez :

-S19 : « Gaston Berger donne des arguments philosophiques intéressants pour moi pour convaincre bien son lecteur. »

- Pour sa part le S7 écrit : « devant moi un texte de Gaston Berger. »
« personnellement, je trouve que le thème est facile. »

- Le sujet S9 quant à lui écrit : « je partage l'opinion de l'auteur »

3.1.2.2. Concision et condensation (CC)

Les résultats montrent que le critère de concision (CC) est respecté par 30% des sujets, ce qui explique de 10 sur 30 seulement des apprenants sont capables de rédiger le compte rendu en résumant le contenu du texte de l'examen au tiers de sa longueur (1/3). La condensation et la contraction sont des techniques clés pour réussir la rédaction du compte rendu. A l'inverse de la production libre où l'apprenant a une liberté d'exprimer, d'organiser ses idées tout en respectant le thème proposé, dans la technique du compte rendu, l'apprenant se limite au texte proposé dans la compréhension de l'écrit pour le résumer avec un style personnel. En revanche, nous remarquons d'après les données chiffrées que 20 copies sur 30, plus de la moitié des copies négligent le critère de condensation et de concision ce qui donne dans leurs productions écrites deux formes d'écriture : soit un produit très dense excédant le 1/3 du volume du texte, soit un texte très court et ne rend pas compte suffisamment des idées du texte. Par exemple, les sujets (S22),

(S18) et (S19) produisent un texte très long qui reproduit toutes les idées et dépasse le tiers du texte. Alors que les sujets (S16) (S12) rédigent un compte rendu très réduit.

A l'issue de l'étape de planification, nous retenons que dans la consigne liée à la technique de compte rendu, les sujets ne risquent de hors sujet, parce que le thème et la forme du texte est préalablement connus. Mais, nous avons constaté que les sujets prêtent plus d'intérêt à l'objectivité de leurs discours qu'aux techniques de condensation

3.1.3. L'étape d'écriture

L'étape d'écriture dans notre grille est représentée par deux grands critères : le critère sémantique (CS) et le critère morphosyntaxique (CMS). Nous voyons dans les informations chiffrées que le critère (CS) présente un (total+) de 10,87% dans les pratiques rédactionnelles des sujets alors que le critère (CMS) présente un (total+) de 60,5% dans les copies des sujets en question. Nous présentons d'abord le critère (CS)

3.1.3.1. Critère sémantique (CS)

Le critère (CS) englobe quatre (4) catégories suivantes :

3.1.3.2. Cohérence textuelle (CO)

Le tableau n°12 montre que 40% des sujets produisent des comptes rendus objectifs en utilisant une abondance de connecteurs de cohésion et de cohérence en vue de classer les idées du texte. Toutefois, cette cohésion est limitée comme nous l'avons constaté lors de l'analyse de la production libre à une liaison matérielle entre les phrases pour assurer un agencement entre les phrases les paragraphes. Ainsi, chez 16 sujets à l'instar du (S12); (S13); (S16); (S18), les outils de cohésion sont simplistes et assurent surtout une organisation chronologique des faits, les connecteurs les plus utilisés sont « *d'abord, ensuite, de plus, enfin* ». Le sujet (S12) opte pour la conjonction [et] comme un seul moyen de cohésion. Le sujet (S13) quant à lui fait un recours redondant des mêmes articulateurs [*premièrement, d'abord, ensuite, le deuxième, enfin, finalement*]. Nous constatons que ce classement des idées par les sujets exclue souvent des relations logiques entre les idées du texte ce qui pourrait expliquer que les apprenants n'accordent pas une attention à la coordination entre le connecteur et l'idée à laquelle il s'attache.

3.1.3.3. Information essentielle (IE)

Nous voyons dans les productions des apprenants que seulement 10% des sujets arrivent à dégager les idées essentielles à rendre compte, mais, 27 sujets sur 30

relèvent les idées d'une manière machinale ; en vue de fournir un moindre effort, ils relèvent la première phrase de chaque paragraphe qu'ils considèrent comme une idée secondaire. Ainsi, le sujet (S15), ne fournit pas un effort pour interpréter l'idée du texte et recopie partiellement une phrase tirée à l'identique du texte sans y ajouter ses propres mots, ni réfléchir à compléter le sens. Il dit : « *l'auteur pense qu'on peut donner progressivement à l'enfant une certaine attitude grâce à l'enseignement* ». Il s'agit d'une phrase tronquée et tirée du deuxième paragraphe¹⁷¹. Enfin, nous constatons que souvent l'apprenant n'ajoute pas un apport personnel

3.1.3.4. Organisation des idées du texte (OIT)

Les données chiffrées du tableau montrent que sur 30 sujets, 8 apprenants ce qui correspond à 27% des sujets seulement qui arrivent à bien organiser les idées du texte (OIT) tout en respectant les caractéristiques du texte argumentatif (thème, thèse, arguments, exemples). Toutefois, nous remarquons chez les sujets scripteurs que les idées secondaires du texte sont organisées linéairement en suivant l'ordre de leur apparition dans le texte. A titre d'exemple, nous citons le (S17), il classe les idées dans son compte rendu en respectant la chronologie de leur apparition dans le texte, mais, il commence par donner le thème du texte ainsi que le type « *il s'agit d'un texte argumentatif dans lequel l'auteur traite le thème de l'éducation de l'enfant* ». or, dans le développement, il expose les idées du texte en les classant chronologiquement sans discriminer entre l'opinion de l'auteur de ses arguments comme le montre le passage suivant : « *d'abord, l'auteur parle de l'éducation de l'enfant et lui fait une tête bien faite et lui donne des qualités* ». Nous voyons dans ce passage que l'apprenant présente le thème de débat dans l'introduction et le répète dans le développement alors qu'il ne relève pas la thèse défendue par l'auteur.

Bref, nous pouvons déduire que l'apprenant accorde souvent une attention particulière à l'organisation physique des idées à l'aide d'une utilisation machinale des connecteurs de classement lors de la rédaction en mettant de côté la cohérence des idées entre elles. Nous présentons dans ce qui suivra, le critère morphosyntaxique (CMS)

Critère morphosyntaxique (CMS)

Le critère morphosyntaxique (CMS) comporte quatre catégories relevant des outils matériels employés par les apprenants dans leurs comptes rendus. Nous commençons d'abord par la catégorie de la reformulation.

¹⁷¹ Voir annexe n°18

3.1.3.5. Reformulation (RE)

Le tableau montre un total de 30% d'utilisation du procédé de reformulation des idées de l'auteur dans les copies des apprenants alors que 70% des sujets occultent ce procédé qui leur permet de rendre compte du contenu du texte avec son propre style. Nous lisons dans les copies des sujets en question, une réécriture à l'identique des fragments d'idées copiés du texte source. Nous avons constaté dans notre recherche de magister (2015) puis dans une recherche postérieure (2018) que l'apprenant rencontre un énorme handicap à reformuler les idées du texte, pour palier cette difficulté, 70% des sujets se servent d'une astuce rédactionnelle qui se traduit comme suit (un articulateur+une proposition introductive+ une phrase copiée du texte) tel que nous pouvons le lire chez le sujet (S22) : « *ensuite [connecteur], il parle [verbe introducteur] des cours de morale lesquels l'enfant serait encourager [1§]* ». la même structure est constatée chez la plupart des apprenants, le sujet (S25) écrit « *deuxièmement, l'auteur dit que la deuxième vertu qu'il nous faut susciter c'est l'imagination.* ». les exemples abondent mais, nous choisissons de nous contenter de ces deux exemples, nous y revenons lorsque nous présentons la catégorie de connecteurs.

3.1.3.6. Conjugaison des verbes (CON)

Le tableau nous montre que 80% des sujets respectent le critère de conjugaison, comme ils ne fournissent pas souvent un grand effort pour la recherche du vocabulaire, ils se contentent des idées de l'auteur qu'ils résument souvent au présent de l'indicatif qui constitue un temps facile à conjuguer.

3.1.3.7. Emploi des connecteurs (EC)

Le tableau montre que 86% des scripteurs utilisent les connecteurs chronologiques avec ouïtrance comme dans la production libre, seulement pour classer et organiser les idées tirées du texte sans prendre en considération la relation logique et sémantique qui peuvent lier les phrases l'une à l'autre. En effet, nous avons répertorié trois usages différents de connecteurs qui est récursif dans toutes les copies. Par exemple,

La liste stéréotypée des connecteurs (d'abord, ensuite, en plus, et enfin) chez les sujets (17, 19, 2, 5, 30, 15,...) ; (premièrement, deuxièmement, troisièmement) chez les scripteurs (22, 27, 11, 13). Toutefois, par souci de classement, nous lisons une surabondance de connecteurs souvent répétés comme nous l'avons indiqué dans la forme de production libre à l'instar du sujet (13) qui fait appel à une liste de

connecteurs : « *premièrement, d'abord, ensuite, la deuxième, enfin, et, finalement* ». le sujet (12) emploie la conjonction de coordination (et) comme unique moyen de cohésion : « *l'auteur dit que les enfant veulent l'aide pour éduquer (et) devenir encouragés (et) n'utilisent pas comme une arme (et) il donne des moyens d'aider dans leur éducation.* ». Il s'agit alors chez le sujet 12 d'un jeu d'agencement de phrases tirées aléatoirement du texte qu'il coordonne avec une seule conjonction, dans sa production, l'apprenant confond entre le discours écrit et oral.

3.1.3.8. Structure de texte (ST)

La structure de la technique de compte rendu est respectée par 24 sujets sur 30, elle se traduit dans leurs copies par deux parties : une introduction (accroche) qui contient les informations relatives au para-texte, et un développement dans lequel l'apprenant rapporte objectivement le résumé du texte en question. Nous constatons dans 24 copies que cette forme canonique est globalement respectée ce qui explique que l'apprenant s'intéresse en particulier au plan et la structure superficielle, d'autant plus qu'à la structure profonde. Toutefois, le sujet (S12) présente une structure inachevée contenant uniquement une accroche (introduction). Quant au (S14) commence directement son texte avec le développement sans résumer les éléments périphériques de son texte. Enfin, le (S23) inverse la structure de son compte rendu, il commence par rendre compte des idées du texte puis il clôture son texte avec la présentation sommaire du para-texte. Avec le critère de structure nous terminons l'étape d'écriture qui, d'après les données chiffrées, nous montrent que souvent l'apprenant choisit la technique de compte rendu lors de l'examen parce qu'il cherche la facilité de rédaction offerte par le texte qu'il lui sert d'une source aussi bien linguistique que sémantique à réécrire en recopiant aléatoirement des passages qu'il associe à l'aide d'une batterie de connecteurs chronologiques au détriment du sens.

3.1.4. L'étape de révision

La dernière étape du processus rédactionnel appelée la révision est une étape cruciale durant laquelle, l'apprenant retourne sur son texte pour le corriger et y apporter des corrections et améliorer la qualité de son produit final. Dans la grille que nous avons confectionné la révision recouvre deux catégories (SP) et (MP)

Les signes de ponctuation (SP)

Le tableau (n°12) montre que 24 sujets sur 30, l'équivalent de 80% des scripteurs respectent globalement les signes de ponctuation.

3.1.4.1. La mise en page (MP)

Ce critère vise à démontrer l'organisation physique des paragraphes par les sujets, le tableau montre que 27 sujets sur 30 ce qui correspond à 90% des sujets qui ont participé à la rédaction du compte rendu veillent à une bonne structuration de leurs comptes rendus en respectant les alinéas au début de chaque paragraphe. Toutefois, nous constatons chez les sujets (1, 5, 11) qui occultent la mise en page de leurs produits. En ce qui concerne la tenue de la copie, nous voyons un nombre important de ratures de lignes entières, des mots comme nous l'avons remarqué lors de la production libre, ce qui confirme encore une fois que l'apprenant ne fait pas appel à la planification sur le cahier de brouillon mais plutôt, il utilise la copie d'examen pour rédiger directement son texte sans organiser au préalable ses idées. A la fin de cette description et analyse des attitudes rédactionnelles des apprenants en PL et en CR, nous pouvons conclure que le groupe témoin (GT) rencontre un tas de difficultés lors de l'acte d'écrire qui ont pour cause le fait d'exclure l'étape de planification qui pourrait augmenter les risques d'une mauvaise interprétation de la consigne, des hors sujets. Nous présentons à la fin de cette analyse un bilan des stratégies rédactionnelles des apprenants dans les deux formes d'écriture.

4. Synthèse des stratégies rédactionnelles en PL et en CR

		planification	Ecriture		Révision
		CP	CS	CMS	CM
Forme d'écrit					
Total d'erreurs	PL	33%	73%	63%	28,5%
	CR	31,33%	89,12%	39,5%	33,33%

Tableau 13 : Tableau comparatif des attitudes rédactionnelles CR/PL

Ce tableau recense le (total-) c'est-à-dire le total d'insuffisances, d'erreurs liées aux sous-processus rédactionnels dans les productions écrites. (Le total-) est calculé à partir des données des tableaux précédents, nous avons soustrait le total+, qui correspond au total de la présence d'une catégorie ou d'un critère dans les produits du groupe témoin, de la somme 100% pour obtenir le total de l'absence de la catégorie. Il s'agit alors dans ce tableau de comparer les attitudes rédactionnelles de notre groupe témoin dans les deux formes de production écrite : CR (compte rendu) PL (production libre) en vue d'interpréter les difficultés rencontrées par les scripteurs.

Le tableau montre que lors de la phase de la planification, 33% des sujets de (PL) comme nous l'avons démontré plus haut, négligent l'étape de planification de leurs productions écrites contre 31,33% sujets de compte rendu (CR). L'étape d'écriture qui englobe dans le tableau deux critères (CS) et (CMS) constitue souvent la première phase mise en œuvre souvent par l'apprenant durant laquelle, nous avons identifié 73,85% d'erreurs liées à la textualisation en PL, par contre en technique de CR, nous constatons 98,12% d'erreurs dans les textes relatives à la pertinence des idées, la sélection des idées essentielles, et la reformulation qui constitue un handicap pour les apprenants. Enfin, l'étape de révision est écartée dans 28,5% de productions libres et dans 33,33% de technique de compte rendu.

Les résultats de l'analyse de notre corpus montrent que l'attitude rédactionnelle des apprenants en CR et en PL est limitée à la phase d'écriture (textualisation) ; la planification sitôt négligée va créer des obstacles relatifs à la compréhension de la consigne, à la recherche du lexique relationnel, à l'organisation des idées. A ce nombre d'entraves d'agencement et d'aménagement de processus rédactionnel se joutent un nombre d'handicaps langagiers engendrés par la difficulté l'activité scripturale en classe de FLE. Celle-ci, qualifiée d'une activité délicate à réaliser par l'apprenant car elle implique des compétences sous-jacentes plus ou moins complexes. Suscitant aussi chez lui un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, social. (Haddad, 2018 : 102). En effet, en se lançant directement sur l'écriture, en ignorant de tracer au préalable un but rédactionnel, l'apprenant va transcrire ses idées dans l'ordre de leurs défilement dans sa cognition à l'identique d'un scripteur d'un journal intime. Or, une fois au cours de sa rédaction, il perd l'idée directrice de son projet d'écriture, il se trouve alors contraint de faire appel au fur et à mesure de sa textualisation aux-autres sous-catégories pour réhabiliter son produit. Ce qui se traduit dans son texte par le nombre remarquable de ratures, d'hésitations, de paragraphes entiers supprimés, souvent de changement de sujet de production écrite tel est le cas du S4 engendrant une production brouillon. Dans le cas extrême, et vers la fin de son écriture, lorsque le sujet révise et veut revenir sur ses idées, nous avons remarqué chez les sujets (24-30), ils souhaitent rajouter une idée alors, ils intercalent une phrase entre les lignes déjà écrites, dans le cas extrême on voit qu'il utilise une flèche pour orienter l'enseignant évaluateur à suivre la direction de la flèche indiquant une nouvelle phrase oubliée lors de la phase d'écriture. Enfin, nous constatons que la tenue de la copie dans les deux formes de productions (CR) (PL) écrites est souvent *impertinente* ressemblant plus à un brouillon qu'à une copie d'examen.

Somme toute, nous déduisons que l'apprenant éprouve un nombre d'handicaps tout au long du processus rédactionnel. Or, surmonter certaines difficultés d'ordre linguistique, pragmatique, sémantique,... l'apprenant se crée « *une stratégie alternative* » de transfert L1-L2 pouvant revêtir plusieurs formes que nous allons dévoilées dans la sections qui suivra.

4.1. Transfert interlingual (microstructure)

Nous avons, au cours de cette section essayé d'analyser les comportements scripturaux de 60 sujets, en production écrite libre (30 sujets) et en technique de compte rendu (30 sujets) en classe français de 3A.S. du lycée d'Arris (Sud-Est de la Wilaya de Batna). Nous avons révélé à l'instar de plusieurs chercheurs algériens cités au cours de notre analyse (Karek, 2018 ; Akmoun, 2014) que les apprenants algériens rencontrent d'énormes handicaps en matière de production écrite ayant un caractère linguistique, pragmatique, sémantique, matériel, etc.

Décidément, en vue de rendre compte de la présence des phénomènes d'interlangue usités en production libre et en compte rendu, nous avons rapproché les résultats obtenus du recours à la L1 des deux formes de productions dans le tableau ci-après que nous interprétons et illustrons dans ce qui suivra.

		Recours à la L1			
		MI		MA	
		M	P	TRI	TS
PL	Sujets	12	12	15	18
	%	40%	40%	50%	60%
	Total+	40%		55%	
CR	Sujets	7	4	6	12
	%	16%	6%	20%	40%
	Total+	11%		30%	

Tableau 14 : Recours à la L1 en compte rendu et en production libre

Le tableau montre la présence de l'arabe standard (L1)¹⁷² dans les 30 textes de production libre et ceux (30) de la technique du compte rendu. Le recours à la L1 pour écrire en L2 est appelé par Gajo (2001) alternance qui peut être négative lorsque le

¹⁷²Nous considérons l'arabe standard comme une L1, en prenant en compte que c'est la première langue d'enseignement en Algérie dont les compétences écrites dépassent celles acquises en L2. En plus, en le comparant au tamazight et à l'arabe dialectal, nous constatons que l'arabe standard est écrit alors que l'arabe dialectal est limité à la communication orale. Encore, même si le tamazight est une langue écrite, son enseignement qui n'est pas encore généralisé sur tous les élèves, n'intervient que durant le cycle moyen six ans après l'enseignement de l'arabe standard. A cet effet, dans notre travail, L1 renvoie principalement à l'arabe standard.

transfert ou l'alternance intervient en L2, alors que les compétences en L2 (langue cible) de l'apprenant peuvent l'éviter. Et, elle peut être positive lorsqu'elle relève de l'acquisition des savoirs inconnus en L2 par l'intermédiaire des savoirs connus en L1. C'est ce second type qui nous intéresse dans notre recherche et demande des enseignants une prise en charge pour le didactiser. Nous nous demandons si les sujets utilisent un transfert positif ou négatif ?

Nous pensons cependant que le recours à la L1 qu'il soit négatif ou positif va affecter tous les aspects de langue que nous représentons dans le tableau par microstructure et macrostructure. Dans ce sens, pour sa part Hasanat¹⁷³ (2007 : 210), atteste que l'interférence ou l'interlangue peut agir sur plusieurs domaines de la langue et peut affecter le système phonologique, morphologique, syntaxique et culturel donnant lieu à plusieurs formes d'interférence. Il est utile pour nous de souligner que pour désigner le recours à la L1 dans cette analyse nous empruntons à Gajo (2001 : 19) les termes transfert et alternance, à Hasanat (2007) interférence mais nous préférons le concept transfert qui est plus général et ne recouvre pas une ambiguïté.

En comparant l'interlangue dans les deux formes d'écrit, nous constatons que de première vue le recours à la L1 est plus fréquent en production libre qu'en compte rendu. En microstructure MI qui renvoie aux (mot + phrase) on remarque un total+ (qui signifie un total de présence) de (40%) de transfert noté en production libre contre 11% de transfert en compte rendu. Et, au sujet de la transposition de la macrostructure MA renvoyant à la traduction des idées (TRI) et la transposition de la structure de L1, nous voyons un recours au transfert allant jusqu'à (55%) en production libre contre (30%) lors de la technique du compte rendu. Nous décrivons et interprétons aussitôt ces transferts dans le détail en mettant en relief tous les phénomènes d'interlangue auxquels les apprenants font recours en vue de mesurer l'impact de ce tâtonnement dans l'apprentissage de la production écrite.

4.1.1. L'interférence en production écrite

Nous constatons lors de notre analyse que le transfert L1-L2 se situe dans tous les aspects de langues en commençant par le mot, la phrase, du discours jusqu'à la structure du texte que nous essayons de présenter et analyser. D'abord, en ce qui concerne

¹⁷³Hasanat M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabes/arabes-français. *Synergies Monde Arabe*, 4, 209-226

le transfert des unités minimales, le tableau montre, que 12 sur 30 sujets ce qui correspond à 40% de la population participant à la rédaction de la production libre ont utilisé des éléments et des traits du système linguistique de l'arabe standard (L1) dans la production en langue cible. En parallèle, 5 élèves sur 30, l'équivalent de 16% des sujets qui ont contribué à la rédaction du compte rendu, font recours à une interférence des structures du système phonologique, morphologique, syntaxique de la L1. Ainsi, nous avons recensé plusieurs types d'interférence que nous présentons dans le tableau ci-après :

	Phonologique	Grammaticale	Emprunt (lexical)
PL	Appsent-	Tu as cultivé-	School ne suffit pas
	*Psychologie	Cultiver lui-même	Le savoir sauve la INSANYA
	*sirtout-*La <u>ciltire</u>	*Stager	Alegria
	Come	L'auteur parle * <u>sur</u> le thème	-
CR	Ce texte est de type * <u>exortatif</u>	-	-
	Q'il -équipe - qi	-	-
	*L'home-	Je veux dire * <u>à</u> les élèves	-
	Le * <u>type</u> de texte	Il parle *de les qualités	-

Tableau 15 : Interférence dans les attitudes rédactionnelles des apprenants

Pour interpréter les résultats de ce tableau, nous commençons par

4.1.1.1. L'interférence phonologique négative

La première colonne du tableau n°15 dresse des erreurs d'interférence phonologique utilisées par les apprenants en PL et en CR ; celles-ci affectent négativement le système phonologique et orthographique de l'apprenant en particulier le système vocalique tel que le confirme Hasanat (2007 : 210) comme le montre le tableau, une assimilation¹⁷⁴ du système vocalique français au système phonologique arabe qui se traduit dans le tableau par :

- Une assimilation du son [μ] au son [i] chez le S1 en production libre /culture/ et /surtout/.

- Une assimilation entre le [y] et le [i] dans la technique de compte rendu dans la phrase du S2¹⁷⁵ « Le *type de texte ». Chez les sujets S3-S4, nous constatons l'effacement du [u] dans le pronom relatif /qui/ et le mot /équipe/. Toutefois, pour expliquer cette défaillance phonologique des unités vocaliques enseignées dans le cycle

¹⁷⁴ On parle d'assimilation lorsque la prononciation d'un phonème est influencée par les propriétés phonétiques de son contexte syntagmatique

¹⁷⁵ Le nombre des sujets que nous utilisons dans cette analyse de ce transfert interlingual ne correspond pas aux sujets précédemment numérotés, car nous citons les sujets par ordre d'apparition de l'alternance.

primaire, nous pouvons imaginer que les sujets en question écrivent la phrase en utilisant le système orthographique arabe superposé sur le système phonologique française.

- Les consonnes doubles dépourvues d'une prononciation démarcative, comme elles sont prononcées en formant une seule unité acoustique, la deuxième consonne est supprimée comme dans le cas du S5 : */comme/* devient */come/*. S6 : */homme/* devient */home/*. Un dernier phénomène articulatoire concerne l'assimilation de la consonne voisée /d/ prononcée phonétiquement en [p] et écrite par le S7 : */appsent/*.

Nous remarquons en analysant l'interférence phonologique, chez les sujets cités en haut que le système phonologique arabe et le système orthographique français sont superposés et indissociables. En effet, l'influence de l'arabe L1 réside dans son système phonologique qui corrobore avec son système orthographique. C'est-à-dire, l'apprenant écrit orthographiquement ce qu'il entend ou ce qu'il prononce comme chez le S8 écrivant transcrivant le mot */psychologie/* en */psykologie/*. Transposer cette loi de transcription orthographique sur la langue cible sans réfléchir sur la particularité de la L2 comme le /h/ muet, les doubles consonnes, la terminaison, en classe de terminale constitue un handicap perpétuel étant donné que l'apprenant après 10 ans d'enseignement de français, continue à interférer les deux systèmes phonologiques. Cet handicap est rencontré souvent par les sujets arabophones étudiant le français, cependant, il nécessite une prise de conscience de la part de l'enseignant pour attirer l'attention de ses apprenants à la différence phonologique à travers des exercices de transcription phonétique, de liaison, d'enchaînement phonétique enseignés en classe en vue d'aider l'apprenant à comparer entre la L1 et la L2 pour éviter ce transfert jugé inutile. Face à ce genre d'erreur l'enseignant peut faire appel à ce qu'appelle Auger (2005) décentration et détour par les langues de diffusion (anglais) permettant l'entrée dans une autre langue ayant un alphabet en partage comme le français. L'anglais pourrait jouer le rôle d'un système linguistique intermédiaire pour détourner certaines erreurs de transfert phonologique L1-L2.

Enfin, la stratégie de détour du système phonologique de L2 en l'assimilant au système phonologique de L1 montre qu'une partie importante des erreurs orthographiques commises par les sujets en question est due à l'influence négative inconsciente des phonèmes de sa langue source.

4.1.1.2. L'interférence grammaticale (négative)

Nous remarquons dans le tableau que les erreurs d'interférences grammaticales affectent tous les aspects de la syntaxe : d'une part, la conjugaison du verbe pronominal /se

cultiver/ dont la forme diffère de celle de l'arabe revêt deux formes. Chez le S8 : /tu as cultivé/ le verbe est conjugué au passé composé avec l'auxiliaire (avoir). Chez le sujet S9 : /cultiver lui-même/ pour remplacer le sens du verbe pronominal, le S9 choisit de traduire littéralement l'idée en sa L1, le sens du pronom réfléchi. Le S10 se sert de l'arabe dialectal pour inventer un néologisme issu du nom (stage) pour créer le verbe « *stager* ». L'interférence grammaticale influence toutes les parties du discours Blanc-Michel (1998 : 179) comme le montre la deuxième colonne du tableau lors de la rédaction, nous constatons la présence du système grammatical chez le S11 : « *l'auteur parle sur le thème* » ce qui correspond en arabe à la préposition « *a'an* » ce type d'interférence est présent chez 4 sujets. Enfin, l'article défini contracté « des » qui résulte de la contraction de la préposition « de » et de l'article défini « les » n'existe pas en arabe, le S12 a transposé la structure telle qu'elle de l'arabe que nous recopions ici : « *il parle *de les qualités* ». Nous constatons la même stratégie de transfert de la structure grammaticale chez le S13 : « *il parle *de les qualités.* », puisque dans la grammaire arabe, la préposition ne peut pas s'associer à l'article défini car, ce dernier est lié et fait partie intégrante du nom. Le dernier type d'interférence quant à lui affecte la structure de la phrase aussi bien que le sens, il s'agit alors de l'interférence lexicale qui englobe deux sous-types : le calque et l'emprunt que nous avons explicités dans notre partie théorique. Nous précisons toutefois, que dans ce tableau consacré au transfert de la microstructure, nous retenons que la catégorie de l'emprunt qui, consiste à superposer une seule unité lexicale étrangère au discours écrit ou oral à la différence du calque qui affecte un syntagme ou une phrase.

L'emprunt interlingual n'est pas assez récurrent à l'image de l'interférence phonologique et grammaticale. Le tableau montre 3 formes d'emprunt chez les sujets de la production libre. Nous pouvons lire chez le S14 : « *le savoir sauve L'INSANYA* », le sujet a enchâssé dans son discours le système phonologique de l'arabe transcrit en orthographe française. Cet exemple, montre le degré d'attachement de l'apprenant aux pratiques langagières fréquemment utilisées dans la société. C'est-à-dire, les phénomènes d'interférence et d'alternance codique font partie intégrante du parler des individus en situation de contact de langues. En effet, il revient à l'enseignant de réguler et non de ridiculiser ce recours, en partant de nos propres croyances, nous voyons que l'enseignant qui stigmatise une telle pratique scripturale, pratiquée avec outrance dans la société et par l'enseignant lui-même, qui cependant en prenant le purisme linguistique et monolinguisme égoïste comme alibi, risque d'exclure la classe de français langue étrangère du contexte social algérien, qui lui, légitime et encourage cet usage bi/plurilingue. En revanche, la

classe de langue devrait s'ouvrir sur les langues existant dans la société. L'enseignant de langue devrait comprendre que l'école devient « *le miroir et le reflet de ce plurilinguisme mais aussi et surtout, en second lieu, d'en optimiser les aspects positifs d'ouverture sur la diversité culturelle du pays* » (Taleb Ibrahim K¹⁷⁶, 2010: 37)

Par ailleurs, nous constatons comme il est indiqué dans le tableau que les apprenants puisent dans la L3 pour substituer l'orthographe du mot de français ou pour écrire le même mot oublié en L2. C'est le cas du S13 : « *school ne suffit pas* ». Et du S14 : « *Algeria* ». En somme, nous pouvons présumer que l'interférence linguistique de type phonologique d'après ces résultats, est souvent récurrente et affecte surtout le système phonétique et orthographique français avec un recours irréflecti au système phonologique arabe en opérant une sur-généralisation des deux systèmes. L'interférence grammaticale et sémantique (emprunt) nous révèle que pour pallier une situation d'oubli de mot, de non maîtrise de règle de grammaire en L2, en technique d'expression écrite ou d'une production libre, l'apprenant se réfugie souvent dans sa L1 (arabe standard et/ou arabe dialectal)¹⁷⁷ pour puiser des formes proches à transposer dans sa production écrite dans la langue. Toutefois, cette attitude de transposition inconsciente voire *machinale* doit être guidée par un enseignant pour éviter des effets néfastes d'assimilation des deux systèmes linguistiques. Puisque, « *Il ne s'agit pas de faire de l'alternance codique entre le français et l'arabe, mais de pratiquer une alternance raisonnée des codes internes de chaque langue* » Levallois¹⁷⁸B. (2010 : 72).

Après avoir dévoilé la présence de l'interférence au niveau des mots dans les deux formes d'écrit, nous présentons dans ce qui suivra, le transfert L1-L2 au niveau de la phrase.

4.1.1.3. L'alternance codique en production écrite

Nous allons à présent observer la présence de l'alternance codique et le calque dans les 60 productions de notre corpus. Nous avons précisé auparavant que même s'il appartient à la catégorie interférence, nous avons examiné le calque avec la catégorie de

¹⁷⁶ Ibrahim Taleb K. (2010) acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p.37

¹⁷⁷ Avec une insistance surtout sur l'arabe standard

¹⁷⁸ Levallois B. (2010), L'enseignement de l'arabe en France dans le réseau d'enseignement de français à l'étranger, acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn.

l'alternance codique comme il concerne le transfert qui affecte toute la phrase.

	Alternance phrastique	Alternance intra-phrastique	Alternance extra-phrastique	Le calque
PL	Le chemin [المستقيم]	Le savoir et la culture sauvent [ELINSANYA]	Le peuple cultivé n'a pas faim, il n'est pas colonisé	La science est une arme contre l'ignorance
	المقدمة - العرض - الخاتمة	God, aide les gens qui font le bien	Une arme à double tranchant	Pour enrichir la tête
	-	-	L'enseignant est comme un prophète	La personnalité demande un long temps pour construire
	-	-	La culture est un trésor qui ne se termine pas	La science et la culture sont comme l'oxygène que nous respirons
	-	-	-	Aujourd'hui, la personnalité est l'importante chose que l'homme fait
CR	-	-	-	Entre mes mains un texte de l'auteur Gaston Berger Il commence par *le dit, il termine par *le dit Enfin mais pas *finalement

Tableau 16 : l'alternance/le calque en production écrite L2

Le tableau ci-dessus, représente les attitudes rédactionnelles du GT réparties en trois types d'alternance codique en plus du calque dont les deux premiers types sont jugés inutiles par contre les deux derniers types, nous les considérons comme une stratégie d'apprentissage interdisciplinaire.

4.1.2. Alternance codique inutile

Nous remarquons que l'alternance est un procédé de *sauvetage* utilisé souvent par l'apprenant lors de la production libre, il est moins utilisé en technique d'expression écrite. Ainsi, l'alternance phrastique (inter-phrastique) qui signifie l'agencement de structures linguistiques issues d'une autre langue sur un discours (Moreau, 1997 : 33) est présente chez deux sujets. S15 dit : « *Le chemin [المستقيم]* ». Dans cet exemple, le sujet, veut exprimer son opinion en insérant un adjectif qualificatif en L1 qui permute le mot oublié, nous remarquons que l'apprenant a placé l'adjectif écrit en arabe après le nom en respectant la grammaire de L1. Chez le S16, nous lisons les étapes de la production écrite bien marquées et écrites au crayon noir en arabe « introduction-développement-conclusion ». Cet exemple ne représente pas un apprenant qui souhaite remplacer un mot oublié par un autre issu de sa L1 mais il montre que d'une part, l'apprenant planifie son écrit dans la feuille même d'examen durant cette étape, l'apprenant ne peut pas se passer de l'arabe L1. D'autre part, l'apprenant occulte l'étape de révision étant donné qu'il oublie d'effacer les mots écrits en arabe. L'exemple suivant rejoint celui du sujet (S15) quant à l'insertion d'un mot arabe dans son discours de français que nous lisons chez le S16 : « Le savoir et la culture sauvent ELINSANYA ». L'apprenant ajuste le système phonologique

arabe et le système orthographique français à la place d'un terme oublié. Enfin, S17 : « *God, aide les gens qui font le bien* ». Ici l'apprenant fait plutôt un recours à la L3 pour permuter un mot oublié en L2.

Durant notre carrière d'une durée de sept ans en tant que PES, nous avons souvent vu ce type d'alternance qui montre que l'apprenant en classe de français est partiellement ou entièrement imprégné par les pratiques langagières fréquentes dans son milieu social, il s'agit alors d'une attitude plutôt naturelle constatée chez ces sujets d'alterner entre les formes linguistiques plurilingues. En revanche, dans ces exemples que nous venons de citer, l'apprenant éprouve une motivation d'écrire en français malgré l'indigence linguistique, il finit son écrit en s'efforçant d'utiliser des stratégies alternatives qui se traduisent dans leurs produits par un recours souvent automatisé en L1. Nous pouvons alors déduire qu'en production écrite, la L1 constitue pour l'apprenant une langue d'aide aux difficultés phonologique, grammaticale et lexicale, une attitude qui risque de renfoncer ses erreurs lorsqu'elles restent non calibrées en classe.

Nous passons maintenant à une autre catégorie d'alternance qui demande de l'apprenant un effort cognitif plurilingue.

4.1.3. Alternance codique comme stratégie d'apprentissage

Nous considérons la catégorie de l'alternance codique extra-phrastique, et le calque comme des stratégies de transfert interlingual les plus utilisées en classe de FLE, c'est un moyen de fortune des sujets en difficulté. Pour revenir brièvement à leurs acceptions. La première catégorie renvoie à la traduction des proverbes et expressions issus d'une autre langue (L1 ou L3) et le transposer dans la production écrite. Le calque s'y rapproche quant à l'utilisation de la traduction mot à mot d'une phrase en tant que moyen de transfert de connaissances acquises en L1 dans sa production écrite en L2.

Le tableau montre que l'alternance extra-phrastique est fréquente chez les sujets ayant rédigé la production libre où les proverbes arabes sont mis au service de la consigne de L2, qui nous le rappelons interroge l'apprenant sur le lien entre l'école et le développement de la personnalité des élèves. Ainsi, les sujets S18-S19-S20-S21 traduisent à la langue cible des proverbes, des expressions issues de la culture de la L1 en relation avec le thème de production écrite. Par exemple, le S18 traduit une expression sur l'avantage de l'instruction et la lecture sur les nations « *le peuple cultivé, n'a pas faim, il n'est pas colonisé.* ». S19 : « *l'enseignant est comme un prophète* », S 20 : « *une arme à double tranchant* ». S21 « *la culture est un trésor qui ne se termine pas* ». Nous

remarquons que, l'alternance codique extra-phrastique telle que présentée dans les exemples ci-dessus utilisée par l'apprenant comme une stratégie rédactionnelle pour résoudre une difficulté liée à la production écrite en la comparant aux erreurs d'interférence. Elle montre que l'apprenant fournit plus d'effort qu'il le ferait avec l'interférence linguistique pour respecter les règles de grammaire de la L2. Nous remarquons en effet, que le système phonologique et orthographique du discours écrit en L2 n'est pas altéré par une transposition du système phonologique et orthographique de L1. Or, l'apprenant traduit l'idée, qui culturellement, est étrangère à la langue cible et ne pourrait avoir un sens par une simple traduction littérale. L'apprenant devrait toutefois comprendre que les proverbes et expressions issus de l'arabe L1 ou faisant partie de la culture algérienne, amazighe émanent d'une identité culturelle nationale partagée en Algérie dont toute traduction risque d'induire des ambiguïtés de sens.

Nous insistons ici, qu'il ne s'agit pas de promouvoir un retour à la traduction du type thème-version connue sous la méthodologie traditionnelle. Mais, en nous référant aux programmes de français en Algérie, nous pouvons dire que l'alternance codique utilisée par ces sujets ressort d'un droit de l'apprenant, celui d'apprendre à apprendre, comme tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, l'erreur due à l'alternance codique devrait également être reconnue comme « *signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences.* » (Référentiel Général des Programmes de français, 2008, 11). Le transfert interlingual est une initiative d'apprentissage individuelle ressentie par l'apprenant en difficulté pour franchir la production écrite, est certes porteur d'erreur mais l'enseignant ne devrait pas l'interdire. Dans ce sens, les programmes de français reconnaissent que « *Le droit à l'erreur doit être reconnu à l'élève pour éviter la crainte de la sanction qui inhibe toute initiative et toute prise de risque chez lui.* » (2008, 11).

La dernière catégorie de transfert interlingual présentée dans le tableau est consacrée au calque qui une stratégie d'apprentissage souvent itérative dans les deux formes de productions écrites, il exprime encore une fois l'attachement des apprenants en difficulté du groupe témoin formé de 60 sujets à la L1 que nous constatons dans les propos de 7 sujets. Nous lisons ainsi chez les sujets rédigeant une production libre ceci :

- S22 : « La science est une arme contre l'ignorance. ». Il ajoute « Pour enrichir la tête. »
- S23 : « La personnalité demande un long temps pour construire. »
- S24 : « La science et la culture sont comme l'oxygène que nous respirons. »

- S25 : « Aujourd'hui, la personnalité est l'importante chose que l'homme fait. ».

Nous constatons que le calque est plus fréquent en production libre qu'en technique d'expression écrite étant donné que cette dernière est étroitement liée au texte proposé à lequel l'apprenant devrait se limiter, ceci ne demande pas de lui un effort pour rechercher des idées à agencer mais surtout, il devrait reformuler et interpréter d'une manière concise le contenu du texte. Or, comme nous avons dévoilé dans l'analyse du processus rédactionnel de la technique du compte rendu, que seulement 6 sujets sur 30 arrivent à reformuler les idées de l'auteur avec leur propre style il s'avère que les 24 apprenants sur 30 se contentent de contracter le texte sans y insérer des phrases personnelles. Cette dépendance de l'apprenant au support écrit justifie par conséquent, le recours modéré aux procédés de transfert interlingual. Quelques exemples, témoignent en revanche une émergence de la traduction littérale ou du calque constaté chez trois sujets :

- S26 : « Entre mes mains un texte de l'auteur Gaston Berger. »

- S27 : « Il commence par *le dit, il termine par *le dit. »

- S28 : « Enfin mais pas *finalement. »

À la fin de cet inventaire des formes de connivence entre le système linguistique de la L1 et celui de la L2 dans les productions écrites de notre groupe témoins, nous pouvons conclure que les apprenants utilisent l'arabe standard en classe de français dans plusieurs aspects en commençant du mot jusqu'à la phrase. Nous avons constaté que le transfert interlingual n'est pas systématique chez tous les apprenants, mais, il intervient souvent chez les apprenants en difficulté pour surmonter un handicap lié à l'apprentissage de l'écrit. C'est-à-dire, le recours à la L1 constitue un passage obligé, une issue de secours voire une bouée de sauvetage pour débloquer une situation d'oubli de mots, traduire une idée, information que l'apprenant acquiert en classe de L1 qui n'existent pas dans son répertoire linguistique de L2. À cet instant, l'apprenant use de la traduction des mots, des phrases, des idées comme une sorte d'alternative en vue d'éviter l'échec ou l'abstention lors de l'examen. Somme toute, nous pensons que l'alternance codique légitimée par l'apprenant en classe de langue affirme un désir de l'apprenant d'apprendre la L2 en passant par une langue qu'il maîtrise le mieux, dans laquelle il possède une volubilité de connaissances. Il n'explique en rien un refus de la langue cible. Bref, « *les stratégies de transfert L1/L2 ne renferment pas un repli de l'apprenant sur sa culture régionale, mais, pourraient participer à l'apprentissage de la L2* » (Haddad, 2018 : 103). Dans ce sens, le linguiste Henri Adamczewski (1973 : 6) déclare : « *La langue 1 peut et doit jouer un rôle*

capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que vous accédez au langage. » (Cité par Eddy Roulet, 1980 : 19).

Nous présentons dans ce qui suivra le transfert de la macrostructure textuelle de L1 transposée à la forme textuelle de L2.

4.2. Transfert de la structure textuelle (macrostructure)

Le tableau n°15 montre deux catégories de transfert, un transfert de la microstructure lié à la transposition des mots, des phrases de la L1 (arabe standard et darija) sur le discours en L2. Et, le transfert de la macrostructure qui concerne surtout la traduction des idées, et la transposition de la structure du texte acquise en classe de L1 sur l'activité scripturale en L2.

Quant au transfert de la macrostructure, nous avons également constaté une certaine immaturité chez les apprenants ayant recouru à la transposition de la structure L1. Il s'agit beaucoup plus de superposer le plan de la langue première tel que nous l'avons vu dans le cas de la microstructure sur le texte en L2.

Il est à noter que le débat (argumentation) est enseigné en parallèle en 3 A.S en philosophie et en français, ainsi, la dialectique est une stratégie argumentative très utilisée en philosophie en vue de présenter les différends des adversaires.

Nous lisons chez 7 sujets ayant rédigé la production libre, l'adoption de la stratégie dialectique alors que la consigne les pousse à défendre une seule opinion. Toutefois, la structure de la consigne en elle-même se rapproche à celle posée en classe de philosophie. Où la consigne de la dissertation philosophique de stratégie dialectique est présentée sous forme d'une interrogation totale qui débouche sur deux thèses opposées. C'est le cas de la question posée dans l'examen de français telle que présentée, nous la recopions : « *L'enseignement que vous recevez dans les établissements scolaires est-il nécessaire et suffisant pour le développement de votre personnalité ?* ». En traduisant la consigne, l'apprenant veut s'apercevoir qu'elle correspond à la question à réponse par dialectique cela peut se lire chez les sujets (3-5-11-12-14-30-28) la forme canonique de la dialectique transposée de l'arabe au français présentée dans les sujets cités sous deux formes pareilles à celles rédigées en classe de philosophie L1.

a) La première forme de dialectique

« *Thèse 1 : certains voient* » puis ils donnent l'opinion première étayée d'une argumentation

« *Thèse 2 : d'autres voient* » et ils exposent l'antithèse en donnant l'opinion adverse ainsi que les arguments s'y rapportant.

La deuxième forme de dialectique se composant de quatre parties

1- « *Problème posé* » les sujets reformulent la problématique

2-« *la première thèse contre : les uns pensent* » les sujets étalent leurs propres opinions qu'ils attribuent au pronom indéfini (les uns)

3-« *la deuxième thèse pour : les autres pensent* » ils donnent l'opinion de la thèse adverse.

4-« *la solution : je pense personnellement que* » c'est la conclusion durant laquelle l'apprenant exprime son opinion en conciliant entre les deux avis.

Toutefois, nous remarquons que les apprenants ne s'appuient sur aucun témoignage ou propos pour montrer à qui appartient chacune des thèses. Du retour à la consigne qui indique à l'apprenant « *rédigez un texte dans lequel vous exprimerez votre point de vue en le défendant à l'aide d'arguments illustrés.* ». Nous constatons que les exemples cités montrent que dans son champ conceptuel, l'apprenant n'arrive pas à se distancier des connaissances acquises en classe de philosophie. Le transfert de structure par les sujets en question est erroné tel que les autres transferts cités au cours de notre expérimentation ce qui confirme une fois de plus, que l'apprenant est livré à lui-même, il établit des convergences entre l'acte d'écrire en L1 et celui de L2, par surgénéralisation il transpose les ressemblances personnelles en superposant les deux systèmes linguistiques l'un sur l'autre.

4.3. Moyenne d'utilisation de la L1 (Bilan)

Durant le deuxième volet de notre analyse, nous nous sommes intéressée aux stratégies de transfert interlingual mobilisées par l'apprenant lors de la rédaction de la production écrite. Les résultats nous montrent que la L1 intervient tout au long du processus rédactionnel et elle revêt deux formes principales : le transfert de la microstructure et le transfert de la macrostructure. Nous avons constaté que le recours au transfert de la microstructure à l'instar de l'interférence et l'alternance codique est plus fréquent en production libre (PL) qu'en technique de compte rendu (CR) puisque dans cette dernière l'apprenant ne fournit pas beaucoup d'efforts pour rechercher des idées, il exploite le texte en question pour le condenser et le reformuler. Le transfert de la microstructure consiste à transposer le système phonologique, grammatical, syntaxique de la L1 sur la L2, nous avons vu que ce type de transfert affecte négativement la production

écrite, l'apprenant transpose le système phonologique de L1 sur le système orthographique de L2. L'interférence grammaticale quant à elle est utilisée par les sujets pour substituer une règle de grammaire en L2 sans comprendre les aspects de convergence et de divergences entre les deux systèmes grammaticaux. En ce qui concerne le transfert de la structure de production écrite nous voyons que les sujets transposent le plan de la dialectique sans le relier à la consigne de production écrite. Le transfert interlingual est une initiative d'apprentissage individuelle ressentie par l'apprenant en difficulté pour franchir la production écrite, est certes porteur d'erreur mais l'enseignant ne devrait pas l'interdire mais plutôt l'accompagner.

Nous pouvons conclure suite à cette analyse que l'interlangue, l'alternance codique ou le transfert interlingual nous confirment à l'instar du questionnaire destiné aux apprenants que l'apprenant algérien est imprégné des pratiques langagières bi/plurilingues incrustées dans la société algérienne, cela nous montre que les stratégies d'apprentissage de ces sujets reflètent le paysage bi/plurilingue de la société algérienne.

5. Résultats du pré-test

Nous avons choisi, durant cette section une méthode de recherche expérimentale et interprétative pour analyser le corpus de notre groupe témoin GT. Le corpus est formé de 60 sujets dont 30 se sont consacrés à la rédaction de la production libre et 30 ont rédigé la technique du compte rendu, en suivant leurs méthodes habituelles de rédaction en l'absence de toute intervention de notre part. Nous rappelons que l'objectif du pré-test est de décrire et d'interpréter les attitudes rédactionnelles des apprenants dans ces deux formes de productions écrites durant tout le processus rédactionnel en FLE dans un milieu plurilingue qui suppose une présence d'erreurs interlinguales. En effet, nous souhaitons relier le comportement scriptural de notre GT au recours à la L1 en vue de montrer que l'alternance comme technique d'apprentissage¹⁷⁹ de l'écrit joue un rôle de médiateur entre la compétence scripturale acquise en L1 et la compétence à acquérir en L2.

Les deux grilles que nous avons confectionnées inspirées de la grille EVA 1991 nous montrent des résultats analogues des catégories mises à l'écart par notre groupe témoin. En production libre, l'étape de planification est écartée dans 33% des copies, et par 31.33% lors de la technique de compte rendu. Ce désintérêt vis-à-vis de l'agencement

¹⁷⁹ Par opposition à l'alternance négative ou gratuite selon Gajo (2001 : 19)

architectural de l'acte d'écrire se répercute aussitôt sur l'étape d'écriture, puisque, en se lançant promptement sur la sous-catégorie de l'écriture, nous avons remarqué des difficultés rencontrées lors de la rédaction allant jusqu'à 55.25% en production libre et 64.31% de difficultés constatées lors de la textualisation en compte rendu. En effet, les sujets comme ils consacrent tout leur temps dans l'étape d'écrire pour la recherche des mots et d'idées, il s'avère que des problèmes dus à la planification surgissent lors de la révision ce qui explique le nombre élevé de ratures relevées.

En parallèle aux erreurs d'ordre méthodologique rencontrées par les apprenants, ceux-ci éprouvent un besoin de recours à des stratégies de sauvetage. En partant du principe que l'alternance codique est un phénomène linguistique existant chez le sujet bilingue, dans sa société reconnue comme une forme conventionnelle d'intercompréhension. Ces pratiques sociales des apprenants se répercutent dans leurs apprentissages de la production écrite surtout chez les sujets présentant une indigence comme le précise Zimmerman (2000) pense que la L1 constitue une ressource, un appui des scripteurs en L2 les plus démunis.

Nous avons alors constaté suite à cette analyse que le recours à l'arabe standard (L1) est plus fréquent en production libre qu'en technique du CR¹⁸⁰, nous avons constaté, en production libre, que 40% des sujets formant notre corpus transposent des caractéristiques du fonctionnement du système de leur langue première comme le présente le tableau (n°16) l'apprenant consacre son temps à l'exigence de la structure plus qu'aux idées. L'alternance ou plutôt le transfert interlingual constaté chez l'apprenant est une alternative suivie par les sujets pour accéder à la langue cible intervient dans plusieurs aspects de la langue. Nous avons ainsi, recensé un recours de 40% de transfert de mots et de phrases de la L1 à la L2 en production libre contre 11% en technique de compte rendu. Quant au transfert de la macrostructure, nous identifions 55% de recours à la traduction et également de transposition de la structure de production écrite contre 30% en technique de compte rendu.

Enfin, nous pouvons dire que l'erreur interlinguale est comme toute autre erreur un indicateur d'apprentissage. Elle est légitime en classe de langue et au nom du respect de la société bi/plurilingue, puisque l'école n'est pas étanche au contexte social. C'est-à-dire, l'alternance qui est une attitude communicative de la société algérienne ne

¹⁸⁰C'est le même constat que nous avons soulevé durant notre recherche publiée dans la revue Action Didactique n°2. Décembre 2018

devrait pas être stigmatisée voire méprisée en classe de L2. Par contre, elle devrait donner lieu à une prise en charge sérieuse de la part des enseignants afin d'éviter l'alternance négative qui pourrait aider l'apprentissage à travers des exercices de langues qui visent à pousser l'apprenant à prendre conscience en classe des erreurs interlinguales en collaborant avec les enseignants de L1 en vue de comprendre les convergence et les divergence entre les langues en contacts pour avertir l'apprenant sur les phénomènes de langues qui sont passibles de transposition.

A l'issue de cette analyse, nous pouvons, dès lors, affirmer que chez les apprenants en question, la langue arabe (L1) constitue un passage obligé pour écrire en L2, un recours qui reste jusqu'à présent « à l'état brut », non raisonné et souvent erroné. Quant au chaoui, n'étant pas une langue écrite, il ne figure pas dans ces copies et reste limité au discours pédagogique oral. En somme, nous pouvons, en nous appuyant sur les résultats de notre analyse des produits ainsi que du questionnaire destiné aux apprenant confirmer notre première hypothèse, puisque les stratégies d'appui L1/L2 adoptées informellement, souvent par l'apprenant, établissent des liens entre la compétence acquise en L1 (connue) et la compétence à acquérir en L2 pour faciliter l'accès à la production écrite sont souvent dues aux difficultés suscitées par l'acte d'écrire en L2.

CONCLUSION

Au-delà des critiques qui entourent ce concept, nous avons abordé par le biais de cette expérimentation dite pré-test, l'interlangue en tant que sous-processus rédactionnel voire une stratégie d'apprentissage légitimée naturellement et informellement par l'apprenant en difficulté lors de l'acte d'écrire en L2. Ces stratégies de sauvetage adoptées par l'apprenant interviennent selon Cuq (1995, 116) surtout lorsque les deux systèmes linguistiques L1-L2 ne sont pas encore équilibrés, ainsi, pour échapper à ses difficultés langagières, l'apprenant se trouve dans l'obligation de s'ouvrir sur les deux systèmes. L'analyse des produits du groupe témoin nous a montré un transfert interlingual touchant à tous les aspects de langue donnant lieu à une transposition souvent maladroite des systèmes phonologique, orthographique, grammatical, culturel, structural incrustés dans la L2. Ce transfert comme nous l'avons remarqué chez le GT ex ego dans les deux formes de production écrite (CR) (PL) peut être démesuré et impertinent lorsqu'il s'agit d'une interférence phonologique, grammaticale, voire une alternance codique inutile. Ce transfert, tel que nous l'avons constaté peut jouer le rôle d'une stratégie d'apprentissage nous citons l'exemple de l'alternance codique extra-phrastique, et le calque comme des stratégies de transfert interlingual les plus utilisées en classe de FLE, c'est un moyen de fortune des sujets en difficulté.

Dans la même optique, Gajo (2001) distingue entre l'alternance inutile lorsque le transfert ou l'alternance intervient en L1, alors que les compétences en L2 (langue cible) de l'apprenant peuvent l'éviter ; et l'Alternance comme technique d'apprentissage lorsque l'alternance intervient et se situe entre le savoir acquis en (L1) et le savoir à acquérir en (L2), c'est ce second type qui nous concerne. Dans ce cas, elle relève de l'acquisition des savoirs inconnus en L2. C'est à ce moment là qu'intervient le rôle de l'enseignant pour jouer le rôle de régulateur d'apprentissage, de médiateur entre les savoirs en L1 et L2 (Gajo, p.2001). Or, il est dans l'intérêt de souligner que lors du transfert effectué d'une manière non raisonnée par l'apprenant, les possibilités d'erreurs sont beaucoup plus fréquentes et sont souvent difficiles à évaluer par l'enseignant qui devrait intervenir pour éviter les transferts inutiles et de corriger l'alternance de l'acquisition.

Enfin, à dessein de réduire les probabilités d'apparition du transfert erroné « inutile » nous faisons appel dans le dernier chapitre de notre thèse à un enseignement décroisé interdisciplinaire de l'acte d'écrire en L2 tout en poussant l'enseignant et les apprenants à exploiter l'erreur interlinguale en vue d'y apporter des éléments de correction.

Chapitre 4 :

Pour didactiser le transfert interlingual en classe de français

INTRODUCTION

Pour nous approfondir dans les mêmes sillons méthodologiques de recherche en vue d'apporter un postulat qui incarne le plus la scientificité voulue par notre travail de recherche nous avons, d'une part choisi de questionner les enseignants de français dans le secondaire en Algérie sur les pratiques bilingues des langues en présence en contact en classe de français L2 lors de l'activité de production écrite. D'une autre part, et afin d'obtenir des données subtiles à notre travail, nous interrogeons les apprenants du secondaire sur le rôle de l'arabe L1 dans l'apprentissage de la production écrite en L2. Ensuite, en vue de confirmer les résultats des questionnaires des apprenants, nous avons opté pour l'analyse des produits avant l'enseignement intégré L1 L2 de l'acte d'écrire.

La présente section aspire donc, à montrer que le rôle de l'enseignant est de prendre en charge non seulement l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère en tant que processus scriptural dont il est lieu de faire appel à un ensemble de savoirs liés au système de la langue cible (comme le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe,..). Mais, également et surtout accompagner, de canaliser, et d'orienter [j'insiste] « le tâtonnement » d'apprentissage lié au recours à la L1 pour s'approprier l'acte d'écrire. Je suppose que l'apprenant tant qu'il est démuné langagièrement en L2 se penche instinctivement sur sa L1 et se légitime une stratégie d'apprentissage souvent banalisée par l'enseignant. Mais, ayant des compétences inégales en L2 et L1, l'apprenant pourrait avoir des rapprochements erronés entre les deux systèmes linguistiques, ce recours à la L1 pourrait alors virer dans la plus part de temps vers le sens négatif. Dans ce chapitre, nous allons impliquer l'enseignant de L2 en ouvrant la voie à une potentielle collaboration avec l'enseignant de L1 pour essayer de didactiser l'erreur interlinguale en classe de français.

Durant ce chapitre, nous avons choisi d'effectuer une expérimentation de proximité dans le milieu pédagogique en nous référant aux résultats escomptés des deux premiers outils d'investigations mis en œuvre durant le premier et le deuxième chapitre auprès des apprenants du cycle secondaire et des enseignants de français et ceux des matières de L1 de rédaction.

Nous avons choisi dans les deux premiers chapitres de notre partie méthodologique de nous initier dans la méthodologie de recherche quantitative et qualitative qui visent à nous fournir des données non négligeables quant aux pratiques bi/plurilingues des enseignants et des apprenants lors de l'activité scripturale en classe de FLE dans le cycle secondaire. Celles-ci vont incessamment nourrir le dernier outil d'investigation axé sur la praxéologie de terrain.

En effet, en vue de ne pas limiter notre recherche à l'observation et l'interprétation des actions des enseignants et des apprenants concernant la prise en charge de l'interdisciplinarité interlinguale de l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale au lycée, nous nous sommes engagée dans la méthode expérimentale de proximité dite recherche-intervention qui est beaucoup plus exigeante car elle nous permet de nous impliquer directement en vue de sensibiliser les partenaires de l'acte pédagogique en classe de français.

Dans ce chapitre, nous souhaitons répondre à la dernière problématique de notre recherche : « 3- *Dans quelle mesure l'interdisciplinarité L1-L2 en classe de FLE peut-elle faciliter l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire ? En d'autres termes, comment le transfert L1 L2 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence plurilingue ?* »

1. Cadrage méthodologique

Nous voulons préciser en premier que la recherche en didactique des langues et des cultures devrait s'inscrire dans le cadre de la modification des comportements des enseignants et des apprenants en vue de changer une réalité constatée en fonction des besoins des apprenants. Dans ce sens, Manesse (1999) affirme que

la recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des

connaissances. Elle est [donc] tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale (Manesse et al. 1999 ; cité par Narcy, 2001)¹⁸¹

Notre recherche tend, en effet, à adapter l'acte pédagogique sur le bien-fondé de la didactique intégrée des langues avec la participation relative et active de toute la population concernée par l'enseignement apprentissage de l'acte d'écrire à savoir les enseignants et les apprenants ; mais également et surtout nous allons impliquer des enseignants de L1 pour les engager à intervenir parallèlement et collaborer avec les enseignants de L2 dans le but de prévoir des activités rédactionnelles synergétiques. Nous notons que cette recherche, ne consiste pas à donner une simple description et explication systématiques de la situation d'enseignement apprentissage de l'activité scripturale dans un milieu plurilingue tel que les préconisent nos premières recherches dans lesquelles nous avons opté pour la théorie descriptive, et la théorie interprétative. Mais, nous précisons que la recherche-action puise d'abord des résultats de celles-ci pour statuer et diagnostiquer les insuffisances de la réalité pédagogique en vue de prendre des décisions susceptibles d'apporter des changements à la réalité pédagogique par le biais d'un projet d'intervention que nous allons conceptualiser de manière à introduire le changement qui correspond aux attentes aux résultats attendus.

A travers cette enquête, nous allons répondre à la dernière problématique :

Comment didactiser l'interlangue en classe de L2 ? Quel est l'effet du recours explicite à la L1 sur la compétence écrite en L2 ?

1.1. La population (groupe expérimental)

La population concernée par notre expérimentation est constituée de deux groupes pédagogiques du cycle secondaire appartenant à deux niveaux différents de 2A.S et 3A.S. dont les filières respectives sont Langues et Lettres étrangères ; et Sciences expérimentales à Batna au lycée d'Arris qui est une zone semi-rurale située à 60 km au Sud-Est. C'est une région où le chaoui (variété du tamazight) constitue une langue maternelle pour la plupart des habitants à côté de l'arabe *darija* et le français langue étrangère¹⁸². Le lycée d'Arris constitue un échantillon hétérogène opportun pour notre recherche-intervention étant donné que le profil plurilingue formé du chaoui, de l'arabe

181Manesse, D. et al. 1999. « Points de vue sur la recherche-action ». Repères N° 20. DOI : 10.3406/reper.1999.2307

182 Il s'agit d'une région qui témoigne la coexistence des trois sphères linguistiques caractérisant le paysage linguistique typique de l'Algérie

darja et du français (et vraisemblablement de l'anglais) des apprenants pourrait constituer un terreau fécond qui alimente le besoin de l'apprenant de mobiliser son potentiel linguistique en classe de L2. Le choix de cette zone n'est pas fortuit, c'est le résultat des réponses des apprenants à l'enquête par questionnaire à l'issue duquel nous avons révélé que la majorité des apprenants qui éprouvent le besoin de recourir à la L1 lors de l'apprentissage de la production écrite partagent un profil sociolinguistique distinct constitué de deux variables. D'un côté, la zone géographique, représentée souvent par une zone semi-urbaine ; d'un autre côté, le profil plurilingue constitué des trois substrats linguistiques : le chaoui qui est variante du berbère ou du tamazight, l'arabe et des langues étrangères¹⁸³.

Notre groupe expérimental est formé de deux classes de (62) sujets. Les deux groupes ont suivi un enseignement plurilingue constitué de 3h/semaine de français ; 3h/semaine d'anglais et 3h/semaine de langue tamazight, cet éventail de langues premières et étrangères devrait concourir à construire un profil langagier bi/plurilingue de l'apprenant lui permettant de s'ouvrir sur l'Autre tout en restant soi dans une perspective décloisonnée où les langues devraient interagir pour favoriser l'apprentissage de l'acte d'écrire en L2. Enfin, l'âge de nos enquêtés varie entre 16 et 19 ans et sont issus de zones semi-urbaine et rurale de proximité de la région d'Arris.

1.1. Objectifs de l'enquête

Nous tenons à préciser que cette enquête ne prend pas en charge le bi-plurilinguisme comme un objet d'étude en soi ou comme une pratique langagière délibérée et irraisonnée de code-switching en classe. Mais, nous voulons avec la collaboration des enseignants et des apprenants, *didactiser* l'utilisation des langues de communication quotidienne existant dans sa société : l'arabe et le tamazight dans le discours pédagogique de l'apprenant et l'enseignant lors de l'activité de production écrite en classe de FLE. Nous voulons les pousser à réfléchir ensemble sur le transfert interlingual positif et négatif. Notre objectif est de mettre le potentiel linguistique de l'apprenant au service de la L2 pour lui permettre d'exploiter ses connaissances antérieures en classe de langue. C'est-à-dire, « *en termes didactiques, cela signifierait par exemple qu'une nouvelle langue devrait être enseignée comme une sorte de prolongement et d'enrichissement des ressources verbales déjà disponibles.* » (Cavalli, 2008 : 196).

Dans cette étude nous partons de l'idée que l'apprenant dans un contexte bi/plurilingue quand il accède à une langue *nouvelle* ou étrangère compare volontairement

¹⁸³ Il s'agit d'une zone prototype incluant les trois sphères linguistiques indiquées par T. Ibrahim (2006)

ou involontairement cette langue dont il possède assez peu de maîtrise à sa langue première et/ou maternelle qu'il maîtrise bien et sur laquelle, il peut s'appuyer pour construire de nouvelles compétences en L2.

2. Procédure expérimentale

Pour vérifier notre hypothèse qui stipule que « La didactisation de l'interlangue à travers une exploitation des erreurs interlinguales en classe de L2 pourrait faciliter la prise de conscience des apprenants des faits de similitudes et des différences entre la L1 et la L2 ce qui aiderait l'apprenant à réinvestir ses potentiels plurilingues d'une manière raisonnée ». Nous nous inspirons dans une première étape de notre recherche du modèle rédactionnel récursif proposé par Hayes et Flower, (1980) et Bereiter et Scardamalia (1987) qui nous permettent de décrire et d'analyser le processus rédactionnel des apprenants engagés dans notre expérimentation. Ensuite, dans une deuxième étape, nous essayons de concilier entre le processus rédactionnel de L2 au besoin de recourir à la L1 éprouvé par l'apprenant à travers ses représentations tirées du questionnaire et, ses attitudes rédactionnelles interdisciplinaires utilisées volontairement révélées durant le pré-test. Plusieurs modèles sur l'intégration de l'enseignement de langues en classe bi/plurilingue nous servent de modèle, mais nous choisissons de nous référer à Auger (2005 : 18), elle propose aux enseignants de mener une attitude réflexive sur l'intégration des langues maternelles diverses en classe de L2 en choisissant des activités touchant à plusieurs niveaux linguistiques allant de la phonologie à la structure de texte en passant par la syntaxe,...

En effet, les travaux sur la didactisation de la pluralité linguistique menés au Brésil¹⁸⁴ pour le projet de la bivalence pour l'enseignement du portugais LM et du français LE (Moore 2001 ; Coste : 2001). Et en Italie, dans le Val d'Aoste¹⁸⁵, le projet embauché par Cavalli (2005) pour l'enseignement bilingue de l'italien et du français s'ambitionnent à observer les points communs et de différence entre les langues en mettant l'accent sur les points communs. Le modèle algérien qui est le plus proche de notre recherche est l'étude

¹⁸⁴ Da Cunha, J. C. C. (2001). La bivalence au Brésil : un regard rétrospectif et prospectif. *Le français aujourd'hui*, (1), 54-60.

¹⁸⁵ La Vallée d'Aoste est une région du nord-ouest de l'Italie bordée par la France et la Suisse. S'étendant dans les Alpes occidentales,

menée par Boudchiche N. (2008)¹⁸⁶ sur le rôle de l'arabe langue première dans l'accès au sens lors de l'activité de la compréhension du texte explicatif auprès des étudiants de l'université d'El Taref.

Ces réflexions sur l'intégration de l'enseignement de la L1 et de la L2 nous offrent une esquisse intéressante pour notre intervention en classe pour un enseignement intégré.

Les activités que nous avons choisies pour notre expérimentation découlent des résultats obtenus des attitudes rédactionnelles des apprenants quant au recours à la L1 que nous avons divisées dans la grille d'analyse du brouillon des apprenants en deux catégories de recours : transfert de la microstructure et transfert de la macrostructure., pour ne pas négliger l'importance de ses compétences acquises en L1, N. Auger (2005 : 18) propose simultanément aux enseignants et aux apprenants de réfléchir activement sur des activités langagières bi/plurilingues rapprochant entre la L1 et la L2. Ainsi, dans notre cas, nous essayons de prendre en charge deux catégories d'exercices selon les besoins de l'apprenant:

- D'une part, les activités du transfert « guidé » de la **microstructure** concernent la prise de conscience des niveaux linguistiques correspondants à (la phonologique, la sémantique et la syntaxe)

- D'autre part, les activités de transfert « guidé » de la **macrostructure** concernent une interdisciplinarité L1-L2 liée à la transposition de (la structure de texte- la schématisation- technique d'expression écrite- raisonnement logique, du thème commun, de la composante référentielle...).

Ces activités sont décrites par Auger (2005) en les regroupant en quatre composantes communicatives : composante linguistique, textuelle, référentielle, socio-culturelle.

L'enquête a été administrée au cours de l'année scolaire 2018-2019 où nous avons commencé à mettre les jalons de l'enseignement explicite de la production écrite comme une activité interdisciplinaire. Les visites de l'établissement (lycée d'Arris) commencent au mois d'octobre 2018 et durent jusqu'à la fin du premier trimestre, nous avons évité le mois de septembre parce que c'est une période délicate qui vient juste après

¹⁸⁶ Dans sa thèse de doctorat (2008)

la rentrée scolaire en vue de laisser le temps à l'enseignant et aux apprenants de se familiariser et de connaître le projet pédagogique.

Nous avons rencontré l'enseignante qui a accepté de collaborer avec nous pour expérimenter l'effet de l'utilisation raisonnée de la L1 dans l'activité de production écrite en classe de français ; toutefois, l'enseignante a insisté que nous devrions respecter la répartition annuelle proposée par l'inspecteur de l'éducation nationale tout en proposant des activités en relation avec le projet pédagogique en cours. Elle nous présente son planning hebdomadaire pour programmer nos visites consécutives en classe pour expérimenter. Nous avons discuté des activités conçues pour l'enseignement interdisciplinaire ainsi que nos objectifs à travers notre présence dans ses classes. Enfin, nous avons proposé à l'enseignante le modèle du cours que nous avons conçu pour notre expérimentation pour lui donner le temps d'en prendre connaissance et se préparer à cette nouvelle approche bi/plurilingue.

Nous précisons qu'en vue de faciliter l'application de notre recherche-intervention, nous avons confectionné un planning de visites en fonction de celui de l'enseignante, et en adéquation avec la répartition pédagogique. Pour résumer, le contrat d'engagement didactique qui nous avons concocté avec l'enseignante est soumis à ces deux conditions :

Les exercices que nous proposons ne soient pas en dehors des projets pédagogiques élaborés dans la répartition annuelle.

Notre expérience s'exécutera uniquement pendant la séance de production écrite sans occasionner un déséquilibre dans l'avancement des programmes avec les classes parallèles.

Nous rappelons que notre intervention dure tout au long du premier projet pédagogique de l'année scolaire (2018-2019) une période durant laquelle nous avons assisté corrélativement avec les classes de 2A.S et de 3A.S. En réalité le choix des deux niveaux différents était presque imposé par l'enseignante puisque notre idée de départ consistait à choisir deux classes de terminale qui, vu leur âge ils seraient en mesure de participer à notre expérimentation et de changer leurs pratiques rédactionnelles habituelles. Or, lorsque nous avons proposé à l'enseignante que nous souhaitons de faire appel à deux formes de productions écrites à savoir le compte rendu et la production libre avec les classes de 3A.S. L'enseignante nous précise qu'elle va prendre en charge l'enseignement de la technique du compte rendu vu son importance pour l'apprenant dans l'épreuve de BAC, donc elle va consacrer les premières séquences à l'acquisition de cette structure

réactionnelle. Alors, nous avons décidé de prendre en charge la technique de compte rendu avec un groupe de terminale formé de 36 sujets et la production libre avec un groupe de 2A.S formé de 26 sujets.

Le projet pédagogique du programme de français dans le cycle secondaire est un organigramme de séquences pédagogiques. Statistiquement, une séquence pédagogique comme il est indiqué dans les documents d'accompagnement des programmes dure un mois, et contient un ensemble d'activités pédagogiques (la compréhension de l'écrit, les activités de lecture, la production écrite, le fait poétique,...) qui sont constamment évaluées. L'activité de production écrite qui nous intéresse, intervient au maximum deux fois par séquence pour les filières littéraires et une seule fois pour la filière scientifique après l'enseignement de la compréhension de l'écrit. L'activité de production écrite est scindée en trois séances : une séance de préparation à l'écrit, une séance de rédaction proprement dite, et enfin une séance dite compte rendu de la production écrite qui comprend l'évaluation et la réécriture. Durant ces trois séances, l'apprenant va suivre toutes les étapes du processus rédactionnel. Nos visites à l'établissement sont fixées au préalable par l'enseignante, nous avons commencé à assister vers la fin de première séquence pour laisser le temps à l'enseignante d'entretenir la première production écrite pour montrer à l'apprenant la technique de compte rendu (3A.S) et la structuration d'un texte explicatif (2A.S). Nous rappelons que notre rôle durant ces séances est de sonder et d'analyser l'effet de la L1 sur l'apprentissage de la production écrite en L2.

2.1. Déroulement des séances pour l'enseignement de l'interdisciplinarité

2.1.1. Première séance : prise de contact

La première séance avec les deux classes de (2^{ème} et 3^{ème} années) était considérée comme une prise de contact avec les apprenants. L'enseignante a accepté de nous laisser (15mn) avant la fin de la séance dans les deux classes auprès desquelles nous effectuons notre expérimentation. Les visites interviennent le (dimanche 15 octobre 2018) où nous avons pris contact avec les deux classes formant notre groupe expérimental pour nous entretenir avec les apprenants pour nous présenter en donnant le nom, le prénom, la fonction et en vue de nous familiariser avec les sujets nous avons évoqué que nous étions nous même enseignante au lycée dans le même établissement. Ensuite, nous avons présenté brièvement l'objectif de nos présences futures en classe durant l'activité de production écrite, nous avons négocié les grands axes du déroulement des séances. Nous avons

essayer de préciser dans des propos très simples qu'il est question d'utiliser l'arabe voire le chaoui lors de la production écrite pour analyser son effet. Les apprenants étaient enthousiastes et certains ont pris la parole pour nous raconter leur approbation à l'idée car selon eux l'arabe est souvent utilisé pour comprendre et écrire en français. C'est ainsi que termine la première séance qui est très importante pour nous dans les séances prochaines pour nous assurer que notre présence en classe ne va pas perturber le déroulement des activités.

2.1.2. Deuxième séance : Activité de préparation à l'écrit (compte rendu)

La deuxième séance est divisée en deux étapes qui concernent l'étape de la préparation à l'écrit constituée de la discussion de la consigne puis de la planification de la production écrite en FLE. Il est dans l'intérêt de rappeler les composantes du premier projet dans les deux niveaux.

Niveau \ Activité	2A.S.	3A.S.
Projet 1	Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations de notre époque	Réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information
Séquence 2	Présenter un fait, une notion, un phénomène	témoigner d'un texte d'Histoire
Objet d'étude	Le discours objectivé	Texte et document d'Histoire
Activité	Production écrite	Production écrite

Tableau 17 : projets pédagogiques 2.A.S/3A.S

Enfin, nous postulons que le recours délibéré à la L1 pourrait sécuriser l'apprenant et susciter sa motivation pour mobiliser toutes ses connaissances antérieures en L1. Nous présentons dans ce qui suivra le déroulement de la deuxième séance avec les deux classes.

2.1.2.1. Discussion de la consigne et procédure de travail

La deuxième séance s'est déroulée suite à un calendrier arrangé avec l'enseignante ; elle coïncide avec l'activité de préparation à l'écrit selon sa répartition annuelle. Nous nous sommes arrangée avec l'enseignante de venir tout au long de l'expérimentation, quelques minutes avant l'entrée des apprenants en classe et nous nous sommes mise au fond de la classe pour éviter de perturber les élèves par notre présence.

Après l'installation des apprenants, l'enseignante¹⁸⁷ fait l'appel pour marquer les absents. Puis, elle rédige l'énoncé de la consigne au tableau et demande aux apprenants de la réécrire sur leurs cahiers. Avant de passer à l'étape de la planification, elle demande aux apprenants de former des groupuscules¹⁸⁸ en binômes qui vont constituer notre premier sous-groupe expérimental siglé (**SG1**) et leur distribue le document¹⁸⁹ que nous avons conçu pour l'enseignement-apprentissage bi/plurilingue.

Pour mettre en œuvre l'enseignement explicite de la production écrite comme une activité bi/plurilingue en classe, elle explique aux apprenants le déroulement de la leçon en leur autorisant à écrire en L1 et en L2 durant toutes les phases de la production écrite : planification, écriture et réécriture. Enfin, elle annonce le début de l'étape de la planification en leur demandant : « *qu'est-ce qu'on vous demande de faire d'après la consigne ?* ». Nous exposons dans les paragraphes suivants, le déroulement de la planification L1-L2 de la production écrite suivie simultanément en production libre et en technique de compte rendu par les deux groupes tout en mettant en relief le degré d'utilisation de la L1 et effet sur le processus rédactionnel dans les deux formes scripturales. Nous commençons d'abord par les élèves de 3A.S.

2.1.2.2. Déroulement de la planification de la technique du compte rendu (3A.S.)

La consigne de compte rendu :

« Le texte **La conquête de l'Algérie**, écrit par Ch. Robert Ageron que vous avez lu vous a plu et nous voulez en faire le compte rendu objectif que vous allez publier dans le journal de votre établissement. Rédigez en une dizaine de ligne le compte rendu objectif du texte. »

Le texte¹⁹⁰ en question proposé par l'enseignante est extrait d'une source parascolaire, il expose l'atrocité de la conquête française en Algérie et ses conséquences humaines, économiques et militaires négatives sur le peuple soumis.

Nous tenons à préciser que le modèle proposé est écrit en français mais, il incite l'apprenant à rédiger simultanément L1 et en L2. Voici ci-après les étapes

¹⁸⁷ Nous précisons que l'enseignante va suivre les mêmes étapes pour les deux formes de productions écrites et dans les deux niveaux.

¹⁸⁸ Pour éviter les confusions nous précisons que notre groupe expérimental (GE) est formé de 60 apprenants appartenant à deux niveaux différents qui vont constituer des sous-groupes expérimentaux (SGE). Ainsi, pour les distinguer, le sous-groupe de 3A.S. comprenant (36) sujets est codifié (SGE1) ; le sous-groupe de 2A.S. constitué de (26) sujets est codifié (SGE2)

¹⁸⁹ Voir annexe n° 5

¹⁹⁰ Cf. annexe n°4 pour voir le texte intégral

réductionnelles que nous avons proposées aux apprenants inspirées du modèle rédactionnel récursif de Hayes et Flower (1980) comme nous l'avons indiqué supra. Ce modèle va être appliqué pour l'enseignement de la production libre.

Activité/ durée	Étape	Objectifs	Tâche pédagogique	Rôle de la L1
Séance (1) Partie 1 (15mn)	Planification	-Discuter la consigne -Cadrage des objectifs rédactionnels Restituer le sens global du texte à rendre compte	- identifier le thème du texte en L1 et en L2 -relevez les idées secondaires de chaque paragraphe -repérez les mots et expressions relatifs au thème	-Essentiel pour vérifier la compréhension du texte
Partie 2 (20mn)		-Préparer le plan du compte rendu. -Comparer la technique en L1 et en L2	-classer les idées du texte, les hiérarchiser en fonction -Relier les idées à l'aide des connecteurs -Préparer une accroche qui présente le texte en L1-L2	-réutiliser les compétences en L1
Séance 2 (20mn)	Écriture	-Rédaction de la production écrite avec l'aide de l'enseignant en respectant le plan de la technique en L2	-assembler les idées -utilisation des moyens de cohésion et de cohérence -éviter le transfert négatif	-L1 évitée ou utilisée si nécessaire
Séance (3)	Evaluation + réécriture	-améliorer sa production écrite en fonction des remarques de l'enseignant -ramasser le produit final	-écriture finale du compte rendu -corriger les erreurs d'interférence	-L1 utilisée pour comparer la structure du texte

Tableau 18 : enseignement interdisciplinaire du compte rendu (3A.S.)

Ainsi, comme le présente le tableau (n°18) la phase de planification comprend deux étapes représentées dans la grille (voir annexe n° 6 p.354) proposée aux apprenants par deux activités de préparation qui traitent d'une part « l'analyse de la consigne/rappel du texte) et d'une autre part, « préparation du plan du texte » alors que les étapes de rédaction et de réécriture correspondent corrélativement à une seule activité. Nous essayons à travers cette structuration des exercices rédactionnels d'attirer l'attention de l'apprenant à l'importance de la planification dans l'organisation du projet rédactionnel en vue d'éviter les ratures et les erreurs dues au manque de planification constaté dans la pré-enquête dans les copies du groupe témoin (GT). En effet, après la passation des documents, chaque groupe devrait se lancer dans la planification en suivant la grille proposée que nous avons insérée en annexe (n°5) avec l'aide de l'enseignante qui circule entre les groupes et répond

aux questions des apprenants. D'abord, la première activité comprend quatre étapes qui poussent l'apprenant à réfléchir sur le contenu de la consigne en français et en arabe. Elle se compose comme suit :

2.1.3. Activité 1 : Analyse de la consigne/rappel du texte

Cette catégorie englobe quatre aspects : aspect référentiel de la consigne ; l'aspect sémantique ; l'aspect thématique et l'aspect communicatif chaque aspect est présenté sous forme d'une question.

2.1.3.1. L'aspect référentiel (5mn)

L'aspect référentiel correspond à la question (1) où nous proposons aux apprenants par l'intermédiaire de l'enseignante d'analyser la consigne de production écrite en vue de comprendre la tâche demandée et faire le lien avec le texte étudié (voir annexe n°6 p.354) lors de l'activité de compréhension de l'écrit. Ce premier exercice dure (5mn) durant lequel l'apprenant est invité à écrire dans cette première rubrique le thème du texte dans deux colonnes présentées dans la grille, à gauche, le thème en français et droite le thème en arabe. Nous constatons que sur les (18) copies collectées¹⁹¹ (17) ont répondu en L1 et en L2 et (1) seul groupe codifié (G2) n'y a pas répondu, les occurrences utilisées par les apprenants sont, d'abord en français : « la conquête de l'Algérie. » (17) sujets sur (18). Ensuite en arabe le mot « conquête » revêt (3) occurrences: « احتلال » correspond à (4) réponses sur (17) ; « غزو » correspond à (7) réponses sur (17) ; « استعمار » correspond à (2) réponses sur (17) et « مقاومة » (2) réponses sur (17). L'enseignante n'a pas autorisé l'utilisation du dictionnaire bilingue pour éviter que les apprenants n'aient recours à la traduction, nous voulons pousser les apprenants à formuler des idées en contexte de production écrite, le but n'est pas de faire une traduction parfaite mais, de les pousser à rédiger en utilisant la langue qu'ils connaissent. Nous constatons que le thème en français est le même dans les (17) copies sur (18), il n'est rien de plus que le titre du texte, il n'y a aucun ajout ni reformulation alors que le même thème en arabe, nous voyons l'utilisation de la voix passive pour préciser l'agent de l'action, nous lisons, un ensemble de synonymie ce qui montre que l'apprenant est plus sécurisé en L1, pour donner une phrase plus au moins longue qu'en français. L'enseignante durant cette question autorise aux apprenants de discuter entre eux en arabe et en chaoui.

¹⁹¹ Nous rappelons que la classe 3A.S. contenait 36 sujets formant 18 sous-groupes constituant le premier sous-groupe expérimental (SGE1)

2.1.3.2. L'aspect sémantique (5mn)

L'aspect sémantique du texte correspond à l'exercice (2), nous proposons aux apprenants de relever ou de proposer des mots, des expressions qui renvoient au thème en s'appuyant du texte de la compréhension de l'écrit, il s'agit d'un exercice présenté sous forme d'un tableau à l'image du premier, la consigne est formulée en français mais, le tableau bilingue contient deux colonnes l'une pour la réponse en français, l'autre pour la réponse en arabe. L'enseignante lit la question et leur demande de commencer par l'une ou l'autre. Nous avons recensé le recours à la L1 par les (18) sous-groupes (SGE1), nous avons limité le nombre de mots proposés dans chacune des langues à (4) propositions par groupe ce qui nous permet d'avoir des résultats symétriques pour pouvoir comparer entre le recours pertinent et non pertinent utilisés par les 18 sous-groupes formant notre sous-groupe expérimental (1) ou (SGE1) dans le tableau suivant :

Mots récurrents pertinents						
L2	Guerre	Destruction	Insoumission	Soldats	Conquête	Epidémie
L1	«h'arb»	«'dma : r »	« Tsiaan »	« jouyoush »	« ghazou »	« Awbi :aa »
occurrences	15	11	12	6	8	5
total	56					

Tableau 19 : Transfert L1 L2 pertinent

Nous constatons que le tableau montre une utilisation de polysémie assez riche en L1 et en L2 constatée dans les copies de notre SGE1. Enfin, nous pouvons dire qu'à l'issue de cette rubrique, le transfert L1-L2 était dans les 18 copies pertinent étant donné qu'il suffirait de proposer des mots ou des expressions, nous remarquons un recours à la traduction dans cette étape pourrait aider l'apprenant à activer ses connaissances transversales acquises en L1 en particulier dans le cours de Philosophie dans le cycle secondaire aussi bien que dans les autres cycles. L'enseignante intervient souvent à la demande des apprenants pour corriger l'orthographe de certains mots ou de donner sa traduction en L1.

Nous voulons alors le pousser à transposer ses compétences référentielles en vue de les exploiter à utiliser ses mots pour formuler dans l'exercice suivant des phrases plus longues que nous présentons dans le paragraphe suivant.

2.1.3.3. Aspect thématique

L'aspect thématique correspond dans le cours à la question (3) dans laquelle nous demandons à l'apprenant deux tâches, l'une constitue à utiliser les mots et expressions relevés dans l'activité précédente en vue de formuler une phrase qui résume

l'idée essentielle du texte et les idées secondaires. Le recours à la L1 dans cet exercice est sollicité, l'enseignante précise aux apprenants qu'ils peuvent utiliser l'une ou l'autre des langues tout en respectant la structure grammaticale différente dans les deux langues en citant l'exemple de la position du sujet et du verbe ; dans l'adjectif et le nom. Nous voulons à travers cette question pousser l'apprenant à adopter une posture réflexive lors du transfert L1-L2 non fondé sur la simple traduction. Nous partons du principe que l'apprenant va puiser dans son *stock* en L1 constitué de compétences rédactionnelles sous-jacentes plus au moins compliquées en L2 pourtant elles sont acquises en L1 à l'instar des compétences linguistique, pragmatique, situationnelle, référentielle, ... en vue de ne pas faire table rase à ce potentiel acquis en L1, nous invitons l'apprenant à recourir à un transfert raisonné, réfléchi à la langue arabe pour favoriser l'accès à la rédaction en L2.

Pour analyser les réponses des apprenants, nous érigeons un tableau pour sonder le nombre de recours à la L1.

	Nombre	Recours pertinents	Recours non pertinents	Ratures
Recours	16	13 (SG :3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15)	3 (SG1-16-18)	1 (SG12) 1 (SG15)
Total	88.8%	72.22%	16.66%	-
Non recours	2	1 (SG2)	1 (SG17)	7 (SG17) 2 (SG2)
Total	11.11%	5.55%	5.55%	-

Tableau 20 : Statistiques du recours à la L1

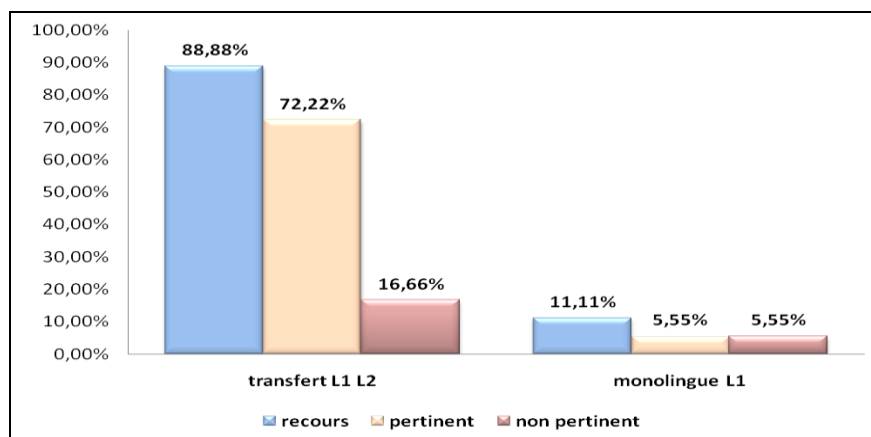


Figure 28 : Recours/non recours à la L1

Nous présentons dans le tableau et l'histogramme ci-dessus le total des recours et des non-recours à la L1, nous constatons que (88.8%) des sous-groupes appartenant au sous-groupe expérimental chargé de la rédaction du compte rendu (SGE1) font recours à la L1 pour répondre à la question (3). Tandis que (11.11%) des copies ont répondu à la question en refusant le recours à l'arabe (L1). Après le recensement des recours à la L1,

nous sommes passée à l'encodage des réponses en vue de distinguer le degré de pertinence et de non pertinence de ce recours ou du non-recours. Ainsi, les résultats obtenus nous semblent très positifs et montrent que (72.22%) des SG ayant recouru à la L1 ont fait preuve d'un recours pertinent, c'est-à-dire, sur le plan sémantique, grammatical du système linguistique de l'arabe et du français, nous avons vu dans les copies des SG cités dans le tableau n°20 ont réussi à faire un recours pertinent respectant les deux systèmes (L1-L2) contre (16.66%) ce qui correspond à (3) sous-groupes parmi les enseignants favorables à la L1 n'ont pas fait un recours pertinent. En parallèle, (1) SG défavorable à la L1 a fait un recours pertinent contre (1) autre SG qui par contre fait un recours non-pertinent. Enfin, en ce qui concerne le nombre de ratures, nous y reviendrons plus tard au cours de notre analyse. A présent, nous décrivons et analysons les cas de figures relatifs aux usages pertinents et impertinents à la L1 lors de cette phase de planification.

Exemples d'une utilisation pertinente du transfert L1-L2¹⁹²

Les idées secondaires de chaque paragraphe		
paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
§ ₁	l'auteur expose les zones les plus importantes conquises par l'occupation	1) يكشف المؤلف أهم المناطق التي غزاها الإحتلال.
§ ₂	il montre les souffrances subies par la population Algérienne pendant la colonisation française	2) أظهر المعاناة التي تعرض لها الشعب الجزائري أثناء الإستعمار الفرنسي.
§ ₃	l'auteur montre le témoignage de A. de Tocqueville qui a écrit que la société Musulmane a souffert	3) يظهر المؤلف الشهادة التي صرح بها (A. de Tocqueville) حيث اعترفوا أن المجتمع الإسلامي قد عانى

Figure 29 : utilisation pertinente L1 L2 SGE (3)

¹⁹² Nous avons réécrit à l'identique le passage du groupe 13 parce que le texte original est flou et risque d'être illisible par le lecteur

Idées en (Fr)	Idée en (Ar)
<p>-L`atueur expose les zones les plus importantes conquises par l`occupation</p> <p>- il montre la <i>suffrance</i> (morale et économique) subies par la population d`Algérie pendant la colonisation</p> <p>-l`auteur montre le témoignage de Tocqueville qui a montré que la société musulmane a beaucoup souffert</p>	<p>يعرض الكاتب اغلب الاحداث المهمة بداية الاستعمار يظهر معاناة الشعب الجزائري خلال الاستعمار</p> <p>أضاف الكاتب شاهد حي على ظلم واستبداد المستعمر الفرنسي ضد المسلمين الجزائريين</p>

Figure 30 : utilisation pertinente L1 L2 SGE (13)

Analyse :

Les (SG 3 -13) utilisent d`une manière pertinente la L1 et la L2, nous constatons que le groupe à l`inverse du GT (groupe témoin) dont les résultats sont démontrés supra, nos sous-groupes expérimentaux (3-13), ne se sont pas contenté de recopier les phrases à partir du texte sans fournir un grand effort pour reformuler les idées du texte. Par contre, dans ces deux exemples, les apprenants ont **reformulé** les idées du texte en ajoutant des **verbes introducteurs**, ils utilisent la **3^{ème} personne** du singulier pour **rapporter objectivement** les idées du texte cela explique que les deux groupes respectent la consigne de compte rendu objectif. Nous observons parallèlement dans les deux colonnes des tableaux que la structure de la L1 et de la L2 que dans les deux exemples l`arabe (L1) a un apport positif sur la qualité de la structure de français car elle permet à l`apprenant de chercher un vocabulaire plus adéquat. Nous présentons un autre exemple sur la pertinence de transfert.

L`analyse des productions écrites nous révèle des traits communs constatés dans les productions écrites, ceux relatifs à la dépendance des apprenants au texte, qui se traduit par une reproduction totale (SG4-5-6-7) ou partielle par exemple (SG 08-09-10-14-15) des phrases du texte chez (5SG). En voici l`exemple d`une planification de reproduction partielle.

SG15 écrit : « les zones les plus importantes conquises par l`occupation. أهم الأماكن المنهزمة من طرف المستعمر

Les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française. معاناة الجزائريين أثناء الاستعمار الفرنسي.

La société algérienne a beaucoup souffert. « المعاناة الكثيرة للمجتمع الإسلامي ». Nous lisons une production identique chez le (SG14)

SG8 écrit pour sa part : « Les zones les plus importantes conquises par l'occupation. يعرف المناطق المهمة للمقاومات.

Les souffrances algériennes pendant la colonisation française. يوضح معاناة الشعب الجزائري خلال.

Le témoignage que la société a beaucoup souffert. شهادة على إن المجتمع المسلم تعذب. « وعان كثيرا.

Ces exemples nous montrent que (9SG) ou (50%) de la population de notre groupe expérimental lors de la technique du compte rendu ne fournit pas assez d'efforts pour reformuler les phrases du texte et se contente comme nous l'avons constaté avec notre GE de recopier une phrase de chaque paragraphe. Nous présentons dans ce qui suivra l'exercice (4).

2.1.3.4. L'aspect communicatif (5m)

L'aspect communicatif correspond à la dernière question de la première activité, l'enseignante demande aux apprenants de lire la consigne en vue de comprendre le travail demandé. Nous avons demandé aux apprenants de déduire la visée communicative du texte lu en se référant à la L1 et la L2. La visée communicative en classe de français est connue au préalable par l'apprenant, elle correspond à l'intitulé de chaque séquence. Ainsi, nous lisons dans 18 productions « informer et expliquer » donc le recours à la L1 dans cette question est inutile car l'information est déjà connue par l'apprenant.

2.1.4. Activité 2 : préparation du plan du texte

La deuxième phase de la planification est consacrée à l'organisation de la structure de la technique du compte rendu.

2.1.4.1. Aspect de cohésion et de cohérence (15mn)

Cet exercice (1) s'inscrit dans la continuité avec l'exercice (3), il permet à l'apprenant de rédiger graduellement sa production écrite, en reliant les phrases et idées repérées auparavant à l'aide d'éléments de cohésion et de cohérence tout en ayant recours à la L1 qui lui permet de vérifier et d'évaluer la justesse de ses idées. La séance de préparation à l'écrit termine juste après la lecture de la consigne. (le lundi 16 octobre 2018) à 14h, comme c'est convenu, nous sommes venue avant l'arrivée des apprenants, la séance commence, les apprenants me semblent motivés de poursuivre le cours. La séance commence après 5mn après l'installation des apprenants, l'appel à la liste, et l'éveil d'intérêt. Un apprenant réécrit la consigne de production écrite au tableau. Un rappel du cours précédent est ainsi déclenché, les apprenants parlent à tour de rôle pour rappeler

l'activité réalisée lors de la séance passée, en mettant l'accent sur ce qu'ils ont retenus. Ils avouent que la L1 facilite la rédaction en français.

En effet, nous demandons aux apprenants de reformuler les idées du texte en les reliant à l'aide d'articulateurs.

Les résultats de l'analyse de la planification montrent

(3) sous-groupes sur (18) (SG 3-9-10) correspondant à 16.66% des sous-groupes n'ont pas répondu à l'exercice dont les SG (9-10) ont cité les articulateurs.

(2) SG sur (15) l'équivalent de 13.33% des SG n'ont pas utilisé le recours à la L1 dans cet exercice (18) et (2) ; dont la production du premier était impertinente alors que celle du second était correcte.

(13) sous-groupes sur (15) ont eu un recours à la L1 et la L2 ce qui correspond à 86.66 % des enquêtés

Cet exercice permet à l'apprenant d'organiser, de hiérarchiser les idées à mettre dans sa production écrite en vue d'éviter des contresens et des répétitions lors de sa production écrite. Dans ce qui suivra nous présentons le recours pertinent à la L1 qui est constaté chez (10) groupes sur (15) Nous tenons à préciser que nous n'allons pas faire l'inventaire de toutes les occurrences, mais nous choisissons quelques exemples communs chez les sujets. Voici des

Exemples de bons recours à la L1

SG15-14 : « d'abord, les zones les plus importantes conquises par l'occupation.
« اولاً اهم الاماكن المستعمرة من طرف المستعمر »

SG12-11 : « ensuite, les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française.
« بعد ذلك معاناة الجزائريين ابان الاستعمار الفرنسي. »

SG6 : « enfin, le témoignage de Tocqueville sur l'atrocité de la guerre. اخيراً شهادة
« توكوفيل عن بشاعة الحرب الفرنسية »

SG1 : « enfin, le témoignage avoué par le français sur la souffrance des algériens.
« الشاهد الفرنسي يقر بمعاناة الجزائريين في النهاية. »

Nous nous contentons de ces exemples pour montrer que la L1 selon l'enquête que nous avons menée n'a pas constitué un empêchement aux sujets rédigeant la technique de compte rendu, par contre, nous avons lu dans les produits des apprenants des expressions personnelles qui expliqueraient que l'apprenant de notre groupe expérimental ne se contente pas de recopier des passages du texte sans se soucier de la relation logique qui les unie.

En effet, nous constatons un recours irréfléchi non seulement à la L1 mais également à la L2. Nous constatons deux types d'impertinence l'une est trouvée chez les apprenants de productions bilingues et l'autre chez les sujets de productions monolingues écrivant exclusivement en français. Toutefois, un seul SG n'ayant pas recouru à la L1 dont la production était correcte. Voici l'exemple.

Exemple pertinent d'une production monolingue

SG2 raconte : « d'abord, l'Algérie devient soumise et conquise par la colonisation. Ensuite, l'auteur souligne que l'état du pays devient critique par suite aux razzias. Enfin, l'auteur montre que les destructions de la guerre furent aussi morales que techniques. »

Cet extrait montre une production plus au moins correcte rédigée par le (SG2) sans recourir à la L1, cet exemple montre que chez le groupe le transfert interlingual est inutile comme le précise (Gajo, 1990) lorsque la compétence est déjà acquise en L2. Dans l'exemple suivant un exemple impertinent d'une production monolingue en L2.

Exemples impertinents de production monolingue

Nous donnons l'exemple dans ce qui suivra d'un usage non pertinent monolingue

SG18 rédige « D'abord, insoumis de la résistance algérienne. Ensuite, vies humaines que toute autre conquête coloniale. Les destructions coloniales de la guerre furent aussi morales et les conséquences furent plus durables. Enfin, la guerre elle se révéla plus coûteuse. »

Dans cet exemple, le SG18 assemble trois idées inachevées qu'il relie à l'aide des articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite, enfin) toutefois, il n'existe aucun lien logique ni chronologique entre les phrases. Dans l'extrait suivant l'impertinence n'est guère causée par le transfert interlingual L1 L2.

Exemples de recours L1 L2 impertinent

Nous recopions à l'identique les exemples suivants :

Recours impertinent de L2	Recours impertinent de L1
D'abord, <u>l'apparence</u> des résistances et les conquises de la guerre Ensuite, le ravage du pays et même sa situation économique devient critique Enfin, la destruction de la guerre furent moral et Toqueville le rapport célèbre	اولا ظهور المقاومات واحتلال الجزائر ثانيا تدمير الوطن واقتصاجها الحرج اخيرا تدمير الحرب معنويا ايضا و توكوفيل التقرير الشهيد الذي يلخص هذا

Figure 31: recours impertinent à la L1 SG (17)

Cet exemple montre que l'apprenant utilise la L1 d'une manière non réfléchie et négative, il commence d'abord à écrire en arabe puis il traduit en français, nous prenons l'exemple de « *l'apparence* » qui n'existe pas dans le texte correspond à « ظهور » dans la version de français. Nous pouvons dire que le SG 17 utilise deux techniques rédactionnelles dans le même passage : il extrait un passage du texte qu'il relie à l'aide d'un mot traduit incorrectement de l'arabe. Ici le recours à l'arabe est erroné ainsi, pour évoquer le « témoignage » le SG17 parle plutôt de « *rapport* » emprunté à « التقرير ».

Recours impertinent de L2	Recours impertinent de L1
Entre, le sud oranais et le constantinois à nouveau révoltés Du fait de la carence de l'intendance médicale	اثناء ثورات وهران الجنوبية وقسنطينة مرة اخرى بسبب نقص الاعانة

Figure 32: Recours impertinent à la L1 SG(8)

Ce cas de figure montre que le SG8 ne comprend pas le sens du texte, il n'a pas su relever les idées secondaires et essentielle du texte. Il utilise la technique du « patchwork » constatée également lors du pré-test (Haddad : 2018).

2.1.4.2. Planification de l'accroche du compte rendu (15mn)

Cette dernière étape clôture la phase de préparation à l'écrit, elle dure (15mn), l'apprenant sera appelé à présenter le texte proposé par l'enseignante écrit par l'historien Robert Ageron où il raconte un épisode de la conquête coloniale en Algérie. L'enseignante demande à l'apprenant de définir « *qu'est-ce qu'une accroche ?* » et « *dites si en classe d'arabe vous avez l'habitude de faire ce genre de production ?* ». D'après les réponses des apprenants l'accroche est une technique de rédaction utilisée parallèlement en classe de français et en arabe, et en philosophie qui vise à présenter le texte. Les apprenants attestent que les composantes de « l'accroche » sont les mêmes dans en L1 et en L2

La lecture des produits des apprenants montre :

(3) SG sur (18) n'ont pas répondu à cette question ni en L1 ni en L2

(15) SG sur (18) : (83.33%) ont utilisé le transfert interlingual L1-L2 dont (11) copies, nous avons vu qu'elles ont effectué un recours pertinent à la L1 alors que (4) SG sur (15) recouvrent une utilisation plus au moins non pertinents des deux langues (L1 et L2).

Les exemples suivants quelques bonnes accroches (introduction du compte rendu) écrites en arabe et en français :

Exemples de bonnes introduction L1-L2 (compte rendu)

2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
<p>- Ce texte est historique est intitulé : "La conquête d'Algérie", Il était écrit par Ch. Robert Ageron. Il était extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il se compose de 3 paragraphes dans laquelle il se parle de "La conquête de l'Algérie".</p>	<p>هذا النص تاريخي تحت عنوان "احتلال الجزائر" كتب من طرف Ch. Robert Ageron مقتبس من كتاب "تاريخ الجزائر المعاصر" يتكون من 3 فقرات نتحدث عن احتلال الجزائر.</p>

Figure 33 : exemple d'une bonne introduction bilingue SG (11)

2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
<p>- Ce texte historique est intitulé "la conquête de l'Algérie", il est écrit par Ch. Robert Ageron. Il est extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il est composé de 3 p, ou l'auteur nous informe sur "la conquête de l'Algérie".</p>	<p>النص تاريخي جاء تحت عنوان "الفتوح في الجزائر" كتب من طرف "ش. روبرت أجرون" مقتبس من "تاريخ الجزائر" يتكون من 3 فقرات حيث أن الكاتب أعطى معلومات عن الفتوح في الجزائر.</p>

Figure 34 : exemple d'une introduction bilingue pertinente SG (14)

SG (12) à son tour écrit, nous reproduisons ses propos à l'identique :

« ce texte est intitulé « la conquête d'Algérie », il est écrit par Ch. Robert Ageron. Il est extrait de l'Histoire de « Histoire de l'Algérie contemporaine. Il se compose de 3 paragraphes dans lesquels il parle de la conquête de l'Algérie. » هذا النص تاريخي تحت عنوان « احتلال الجزائر كتبت من طرف ش. روبرت أجرون ومقتبس من تاريخ الجزائر المعاصر. يتكون من 3 فقرات التي نتحدث عن احتلال الجزائر. »

Nous nous contentons de ces exemples, nous voyons dans ces trois extraits que l'utilisation de la L1 et la L2 est correcte sur le plan sémantique et structural. Il ne s'agit

pas de recourir à la traduction du mot à mot, les expressions utilisées dans les deux langues ne sont pas identiques. Nous pouvons dire que les apprenants respectent la structure des deux langues tout en respectant la technique du compte rendu enseignée en classe d'arabe¹⁹³ et de français. Le transfert L1 L2 n'a pas constitué une entrave à la production écrite en L2, par contre nous remarquons qu'il permet à l'apprenant de réguler la correction de la structure de la langue et la structure de sa production dans les deux langues.

Toutefois, nous présentons quelques exemples jugés impertinents

Exemples impertinents de transfert L1 L2

SG (17) : « le type de texte : historique. Le titre : La conquête de l'Algérie. L'auteur : Ch. Robert Ageron. La *visée* communicative : informer احتلال الجزائر الكاتب روبرت
« احتلال الجزائر . نمط النص تاريخي . العنوان اجرون . اسلوب النص . معلوماتي »

Nous constatons que le SG (17) ne respecte pas la structure de l'accroche qui vise à présenter le cadre général du texte dans les deux langues, il se contente de présenter de brèves informations en L1 et en L2 sans les relier logiquement. Toutefois, dans cet exemple, nous comprenons que c'est la L2 qui est plus adéquate que la L1 en ce qui concerne la visée communicative. Nous pouvons déduire que le recours délibéré à l'arabe en classe de français a poussé l'apprenant à adopter une posture réflexive sur les deux langues, nous avons remarqué que l'utilisation de la L1 comme une activité métalinguistique en classe a facilité aux apprenants de comprendre l'importance de l'étape de la planification dans la structuration des idées. Ainsi, les discussions enclenchées au cours des deux séances pourraient aider à réduire l'effet du transfert négatif engendré par l'interdiction de l'enseignant de recourir à la L1 qui pourrait souvent susciter une résistance de la part des apprenants qui en essayant de maintenir ces pratiques naturelles de transfert irraisonné risquent de recourir à des procédés non pertinents voire déviants comme nous l'avons démontré dans l'analyse du pré-test avec le GT (groupe témoin).

Nous précisons que l'étape de la planification termine avec ce dernier exercice à l'issue duquel, l'apprenant aura planifier sa production, en structurant son thème, les idées essentielles, secondaires à mettre dans sa production écrite. En effet, pour rendre

¹⁹³ La présentation du texte (ou accroche) est une technique utilisée en classe d'arabe lors de la compréhension de l'écrit et qui permet à l'apprenant de présenter les éléments périphériques du texte ainsi que le thème général.

compte objectivement du texte, l'apprenant a préparé les connecteurs nécessaires pour assurer une cohésion entre les idées reformulées.

Cette deuxième séance n'est pas encore terminée car l'enseignante devrait entamer la phase de rédaction (écriture et de réécriture) mais nous préférons de présenter d'abord le déroulement de l'étape de planification avec le deuxième sous-groupe expérimental qui est chargé de la rédaction de la production écrite, en vue de comparer le comportement rédactionnel des apprenants interlingual dans les deux formes d'écrit

2.2. Déroulement de la planification de la production libre (2A.S.)

La Consigne de la production libre destinée aux apprenants de 2A.S.

« Chaque saison d'hiver on voit une forte crise de grippe qui touche toute catégorie de gens sans exception.

Vous êtes un membre de club « santé et environnement » de votre lycée. Vous décidez de rédiger un article de 10 lignes qui sera publié dans le journal de votre lycée pour sensibiliser vos camarades et leur expliquer la nature, les symptômes et les traitements possibles de cette maladie saisonnière. »

Nous avons expérimenté la même stratégie suivie pour la technique de compte rendu également pour l'enseignement de la production libre. Nous présentons dans le tableau suivant le récapitulatif des activités bilingues proposées pour l'enseignement-apprentissage de la technique de compte rendu. Nous avons effectué nos rencontres parallèlement dans les deux classes de 2A.S. et 3A.S. la première séance de production écrite, nous avons procédé de la même manière avec la classe de terminale, nous nous sommes présentée aux apprenants et nous leur avons présenté les règles de jeu à suivre dans la deuxième séance.

2.2.1. Deuxième séance : Activité de préparation à l'écrit

Comme convenu, nous sommes arrivée avec l'enseignante en classe avant l'entrée des apprenants, de peur de perturber le groupe expérimental par notre présence ; le rituel pédagogique de classe a sitôt commencé, installation des apprenants, appel à la liste, écriture de l'intitulé du projet, de la séquence, rappel du cours passé. Après (7mn) l'enseignante écrit l'intitulé de l'activité : « préparation à l'écrit », puis, elle note le contenu de la consigne au tableau et demande aux apprenants de la recopier sur leurs cahiers. On commence à négocier le contenu de la consigne par souligner les anaphores et les mots de reprises de l'idée directrice. Les apprenants répètent le contenu de la consigne à tour de rôle. L'enseignante demande aux apprenants de se diviser en sous-groupes (SGE)

de binômes, la classe comporte (26 sujets) divisés en (13) sous-groupes (SGE). Elle charge un apprenant de distribuer les documents que nous avons conçus pour l'enseignement bilingue de la production écrite, elle désigne un sujet pour lire le contenu de la première activité.

Nous présentons ci-après le tableau récapitulatif du contenu du cours présenté aux apprenants de 2 A.S.

Activité/ durée	Étape	Objectifs	Tâche pédagogique	Rôle de la L1
Séance (1) Partie 1 (15mn)	Planification	-Discuter la consigne -Cadrage des objectifs rédactionnels -Projet d'écriture -intervention de l'enseignante pour réguler et corriger les erreurs	-Expliquer la consigne En L1 et en L2 -Activation du bagage langagier -Mobiliser les mots relatifs au thème -Discuter la consigne	- explicatif -activer les connaissances antérieures relatives au thème -comparer les structures grammaticales L1 L2
Partie 2 (20mn)		-Préparer le plan de production écrite en le comparant à celui de la L1 -guider le recours à la L1	- exprimer des idées en deux langues sur le thème -Relier les idées à l'aide des connecteurs -Proposer un plan (introduction-développement-conclusion) à la production écrite -Préparer pour chaque partie les informations nécessaires	-exploiter les compétences en L1
Séance (2) (20mn)	Écriture + révision	Rédaction de la production écrite sans l'aide de l'enseignant	-assembler les idées -utilisation des moyens de cohésion et de cohérence	-L1 évitée ou utilisée si nécessaire
Séance (3) (20mn)	Evaluation + réécriture	-Réécriture du produit final après amélioration selon les directives de l'enseignant -ramasser le produit final	- corriger les erreurs de transfert négatif en comparant la structure de L1 et de L2.	

Tableau 21 : l'enseignement interdisciplinaire de production libre (2A.S.)

Le tableau récapitule les trois phases du processus rédactionnel : la planification, l'écriture la révision (réécriture), le recours à la L1 est utilisé d'une manière délibérée seulement durant la première phase du processus, dans le but de permettre à l'apprenant d'activer ses connaissances antérieures relatives au thème de la production, et de les structurer dans un plan retraçant les idées essentielles et secondaires à mettre dans sa production écrite. Après la passation des documents, chaque sous-groupe expérimental va planifier sa production écrite en suivant la grille proposée que nous avons insérée en annexe (n°6) avec l'aide de l'enseignante qui circule entre les groupes et répond aux questions des apprenants. Nous commençons par la première activité, à l'image de la grille

du (CR), elle comprend quatre exercices qui poussent l'apprenant à réfléchir sur le contenu de la consigne en français et en arabe. Elle se compose comme suit :

2.2.2. Activité 1 : Analyse de la consigne de production libre (15mn)

Cette catégorie est répartie en quatre exercices qui englobent trois aspects : aspect référentiel de la consigne ; l'aspect sémantique ; l'aspect communicatif les deux premiers aspects sont incarnés par les deux premiers exercices, alors que le dernier aspect est présenté par les deux derniers. Commençons par le 1^{er} aspect.

2.2.2.1. L'aspect référentiel (5mn)

L'aspect sémantique correspond à l'exercice (1), comme dans la grille de (CR) nous demandons à l'apprenant de repérer le thème de la production écrite demandée en L1 et en L2. Nous lisons chez la plupart des sous-groupes (12) SG sur (13), l'équivalent de (92,30%) le thème « la grippe » en français « الزكام », contre (1) SG sur (13), (7.7%) propose le thème « santé et environnement » « الصحة والبيئة ». Cette exercice était plutôt oral réalisé collectivement entre l'enseignante et les apprenants pour les aider à comprendre le déroulement de l'activité. Le rôle de la L1 dans ce stade est pour délimiter le sens de la consigne et pour relier le thème proposé avec connaissances antérieures de l'apprenant voire son quotidien représenté souvent par la L1. L'enseignante et les élèves discutent le sujet, et leur demande de passer au deuxième exercice. Un apprenant lit la question à haute voix.

2.2.2.2. L'aspect sémantique (5mn)

Le deuxième aspect est représenté par l'exercice n°(2), l'enseignante fait lire la consigne qui demande aux apprenants de proposer des mots renvoyant au thème de la consigne proposée. Elle leur précise le temps alloué à l'exercice, les sous-groupes commencent à rédiger les réponses. L'enseignante se retire dans son bureau. Nous constatons que (100%) des sujets ont répondu à cette question. Elle vise à pousser l'apprenant à mobiliser ses connaissances bi-plurilingues relatives au thème. Dans le tableau suivant, nous recensons les occurrences lues dans les produits des apprenants. (2) SG sur (13), (15.38%) ont proposé (4) occurrences contre (11) SG sur (13) ou (84.61%) ont proposé (3) occurrences.

Mots récurrents pertinents				
L2	Maladie	Médicament	Santé	Hiver
L1	Ma'rad	Da'ouaa	'Si'hha	B'ard-ch :itaa
Occurrences	52	48	37	41
Total	178			

Tableau 22 : Aspect sémantique (PL)

Cet exercice est assez simple, nous n'avons pas recensé un recours négatif à la L1 car il s'agit simplement de donner un mot et chercher son équivalent dans l'autre langue. L'enseignant intervient à la fin de l'exercice pour corriger les réponses et vérifier l'orthographe des mots.

2.2.2.3. L'aspect communicatif (12mn)

Comme nous l'avons indiqué supra, cet aspect est représenté par l'exercice (3 et 4) de la phase de la planification, cet aspect vise à situer l'apprenant par rapport à sa production écrite, il va cibler son interlocuteur et son objectif rédactionnel. Nous avons déjà démontré que les sujets de notre groupe-experimental adoptent une attitude rédactionnelle « égocentrique », ils écrivent plutôt à eux-mêmes, le tas de ratures, l'écriture illisible, la non organisation de la copie, montrent qu'ils ne se fixent pas au préalable un destinataire à qui ils adressent leurs produits. En effet, l'exercice (3) propose à l'apprenant d'écrire en L2 et en L1 d'identifier l'auteur de cette production écrite et de fixer son destinataire. La dernière question (4) quant à elle, interroger l'apprenant sur le but communicatif ou l'intention communicative à travers cette production. Ce qui peut guider son comportement rédactionnel lors de l'étape de l'écriture. Nous allons présenter les réponses à cet aspect dans le tableau suivant :

	Recours pertinents en L1 L2		
	Destinateur	Destinataire	Intention communicative
L2	Nous/moi	Camarades	Expliquer/ sensibiliser
L1	Na'hnou- a'naa	Zou'mala'ii/ azdika'ii	Cha'rh/ taw'iya
Occurrences	13	13	13
Total	36		

Tableau 23 : transfert pertinent : aspect sémantique

Nous voyons dans ce tableau, que tous les sujets ont recadré d'une manière pertinente l'aspect communicatif de la consigne de leur production libre. Les apprenants ayant terminé appellent l'enseignante pour corriger leurs réponses. Elle circule entre les rangées et les félicite. Maintenant, elle annonce le début de la deuxième partie de la planification où nous proposons à l'apprenant de rédiger le plan de son texte.

2.2.3. Activité 2 : Préparation du plan de sa production

Durant la première activité, l'apprenant a délimité le thème de sa production écrite¹⁹⁴ ; il imagine également son destinataire (ses camarades) pour qui il adresse son texte dont le but rédactionnel ou communicatif est préalablement identifié par l'apprenant auteur (expliquer et sensibiliser). Nous voulons à travers la première activité de planification que les sous-groupes arrivent à tracer le projet et les objectifs rédactionnels en L1 et en L2 en réfléchissant activement sur le fonctionnement des deux langues et surtout sur les similitudes transférables comme la structure de production écrite, la visée communicative « اسلوب الخطابي ». En effet, en nous inscrivant dans la didactique intégrée des langues comme un fondement théorique de notre recherche-intervention, nous avons également tenu en considération les principes de l'approche par compétences dans la conception des exercices qui s'articulent d'une manière complémentaire en suivant un cheminement graduel de difficulté, en allant du simple au plus complexe. Dans ce sens, la deuxième activité est formée de trois exercices renvoyant à trois aspects qui complètent l'activité première. Nous commençons d'abord, par le premier exercice qui rend compte de la progression thématique de la production écrite.

2.2.3.1. L'Aspect thématique (20mn)

Nous avons formulé l'énoncé de ce premier exercice comme suit « *formulez 4 phrases (idées) à partir des mots relevés dans la question (2).* ». L'enseignante fait lire la consigne on la discute pour comprendre le travail demandé, le débat prend environ (3mn) de temps, les apprenants parlent entre eux en arabe darija, en chaoui et en français, il règne dans la classe une atmosphère plurilingue, où toutes les langues en présence sont mobilisées pour faciliter l'accès à la L2. L'enseignante demande aux apprenants de répondre à la question, elle rappelle à respecter les règles de la L1 et de la L2. Les élèves écrivent sur leurs copies, ils appellent entre temps l'enseignante pour corriger leurs propos. Avec cet exercice, la séance prend fin. L'enseignante ramasse les documents et leur donne un rendez-vous pour la séance prochaine.

L'analyse de la planification des apprenants a donné les résultats suivants :

¹⁹⁴ Il s'agit de parler de la grippe en tant que maladie saisonnière qui touche toute tranche d'âge.



Figure 35 : recours à la L1 en production libre

Ce graphisme montre que les attitudes rédactionnelles des apprenants vis-à-vis de l'enseignement de la production écrite comme une activité bi/plurilingue s'avèrent positives envers le recours à la L1. Ainsi, les productions des apprenants montrent :

Recours au transfert chez (12) SG sur (13) ce qui correspond à (92.30%)

Non recours à la L1 chez (1) (SG n°1) sur (13) ce qui correspond à (7.70%)

Non-réponses : (0) sur (13) ou 0%

La deuxième séance intervient le (17-10-2018), l'enseignante¹⁹⁵ fait un rappel du cours passé, distribue les copies des apprenants et commence à attirer leur attention aux erreurs interlinguales commises lors de l'étape de la planification représentées par les exemples suivants :

2.2.3.2. Exemples de recours (transfert) non pertinents

SG3 écrit : « entre les malade il y a la grippe. من بين الامراض يوجد الزكام » il ajoute : « quand maladie allé o doctor. اذا مرضت اذهب الى الدكتور »

SG4 raconte : « le traitement est la conclusion idéale à la maladie. الدواء هو الحل » « la grippe est un malade qui vient chaque hiver. الزكام هو مرض يأتي كل شتاء » « المثالي للمرض »

SG6 écrit à son tour : « le cancer est un malade très dangereux. السرطان مرض خطير »

Nous voyons dans les exemples¹⁹⁶ des sous-groupes (3-4) que les deux systèmes linguistiques sont altérés ; chez le (SG6) ; nous lisons plutôt un hors sujet car il n'a pas compris la consigne demandée. Dans ces extrait, nous remarquons sur le plan de la

¹⁹⁵ Nous précisons que nous avons, avec la collaboration de l'enseignante, compté toutes les erreurs du transfert négatif et puis nous avons décidé de pousser les apprenants à discuter ce genre d'erreurs au tableau en essayant de comparer entre le système orthographique dans les deux langues et la particularité de chacun.

¹⁹⁶ Nous avons précisé à l'enseignante de corriger les erreurs dues au transfert négatif directement au tableau à l'instar de différents types d'interférences, et d'alternance, mais, les apprenants ne corrigent pas sur leur brouillon pour nous laisser recenser le degré de recours pertinent et impertinent usé lors de l'étape de la planification pour ensuite les comparer à la production finale des mêmes sujets.

structure de la phrase, une traduction de mot à mot de l'arabe (darija) au français surtout dans les deux premiers extraits écrits en arabe. Ainsi, statistiquement parlant, nous recensons (4) erreurs dues au transfert négatif dû à la traduction non contrôlée. Nous lisons également l'influence du système phonologique arabe sur le système orthographique français comme nous l'avons remarqué chez les sujets participants au pré-test, « *dorctor* » et « *gripe* » sont des erreurs d'interférence phonologique le premier est dû à une transposition du système vocalique arabe sur le système vocalique français ; le deuxième exemple est comme le précise (Hasanat, 2007) dans la partie théorique que l'inexistence d'une consonne double dans le système orthographique arabe, influence l'orthographe du mot « *grippe* ».

Nous voyons que les apprenants de 2 A.S. sont moins vigilants dans le recours à la L1 que les apprenants de 3A.S. ce qui demande de l'enseignante une véritable prise en charge. Toutefois, avec l'intervention de l'enseignante, nous remarquons que le taux des erreurs interlinguales recensées est relativement faible en le comparant avec le groupe-témoin (GT). Ainsi, le graphisme suivant représente la pertinence/impertinence du recours à la L1.

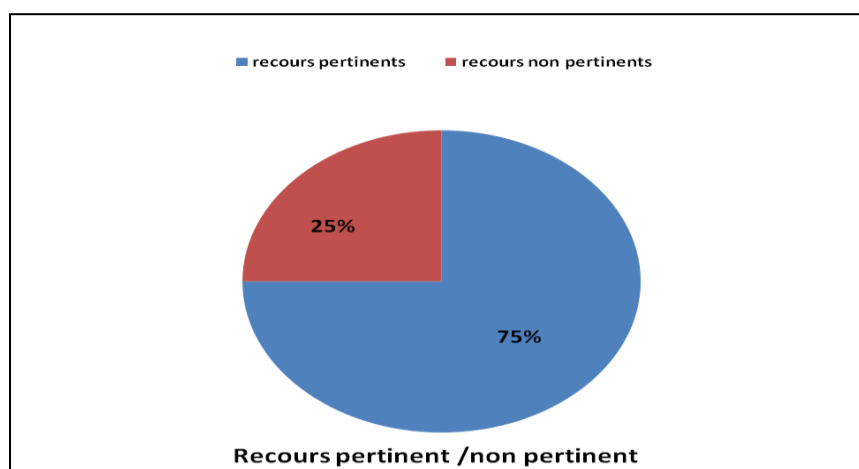


Figure 36 : recours pertinent/non pertinent à la L1 (2AS)

Nous voyons que cette représentation graphique, chez le GE2¹⁹⁷

Recours pertinents : (9) sur (12) (SG 2-5-7-8-9-10-11-12-13) (75%)

Recours non pertinents : (3) (SG 3-4-6) sur (12) ce qui correspond à (25%)
de la population ayant recours à la L1

Par ailleurs, nous précisons que lors de l'analyse des productions écrites des apprenants nous avons recensé une seule production monolingue (L2) pertinente chez le

¹⁹⁷ Groupe expérimental concerné par la rédaction de la production libre

(SG n°1) sur (13) l'équivalent de (7.70%). Cela suppose que le sous-groupe (1) ne ressent pas une difficulté d'apprentissage de la L2.

Nous présentons dans ce qui suivra, quelques exemples de recours pertinents au transfert lors de la phase de la planification.

2.2.3.3. Exemples de recours (transfert) pertinents

SG2 évoque : « la grippe est une maladie très connue et saisonnière qui touche toutes les personnes. يعتبر الزكام مرض منتشر خاصة في موسم الشتاء انه يصيب جميع الناس »

SG10 parle de : « le froid de l'hiver est la cause principale de la grippe. من أسباب التعرض للزكام البرد القارس في الشتاء »

SG12 dit quant à lui : « la prévention vaut mieux que la guérison. خير من « الوقاية العلاج

SG8 montre que « le vaccin permet d'éviter cette maladie. التلقيح يحمي من الزكام »

SG11 écrit : « pour éviter la contagion il faut éviter le contact avec la personne malade. لتفادي العدوى يجب الابتعاد عن الشخص المصاب بالزكام »

Ces exemples nous montrent que le recours à la L1 dans le discours pédagogique, a motivé l'apprenant à réfléchir sur l'adéquation de ses propos par rapport à l'idée qu'il veut écrire. Nous avons remarqué suite à notre présence que les sujets étaient très à l'aise en posant la question à leur camarade en arabe ou en chaoui, nous pouvons dès lors présumer que l'utilisation du potentiel bi/plurilingue de l'apprenant suscite son intérêt à résoudre des situations-problèmes en L2. Nous avons au cours de cette section considéré l'erreur interlinguale comme le précise Cuq (2003 : 87) comme un indice dynamique d'appropriation du système linguistique de la L2. Il s'agit alors pour nous de suivre « *la politique du verre à moitié plein* » comme le précise (Cuq et Gruca, 2005 : 392).

2.2.3.4. Aspect de cohésion et de cohérence (15mn)

L'aspect de cohésion et de cohérence correspond à l'exercice (2) de la deuxième activité, il vise à compléter son précédent pour préparer le plan. Les apprenants lisent la question et discutent son contenu avec l'enseignante et leur explique qu'ils doivent classer les idées formulées dans l'exercice (1) en les reliant à l'aide des connecteurs convenables. Nous souhaitons à travers cet exercice pousser l'apprenant à classer ses idées, imaginer des éléments de cohésion pour organiser son texte. Nous voyons que 7SG sur 13 n'ont pas répondu à cette question (53.84%), cela pourrait expliquer une certaine réticence constatée chez les apprenants de 2 A.S. par rapport aux apprenants de 3A.S. qui ont accepté d'adopter l'enseignement bilingue. En ce qui concerne des autres SG (4SG) ont classé les articulateurs stéréotypés « *d'abord, ensuite, enfin* » sans donner les idées

correspondant à chaque paragraphe. Enfin, nous constatons que le seul sous-groupe qui répond à cette question fait un recours impertinent à l'arabe et au français comme le montre le passage que nous reproduisons à l'identique :

SG7 écrit : « depuis que l'hiver est très froid, ensuite la santé est la clé de la vie. D'une part. بالرغم من ان الشتاء بارد وبالتالي ان الصحة مفتاح الحياة »

Nous voyons que dans ce passage, il n'existe aucune relation logique entre les articulateurs proposés en L1 et en L2 avec les idées proposées. Nous remarquons que dans la deuxième phrase, les apprenants utilisent une traduction littérale de type calque de la L1 vers la L2, toutefois, les deux phrases dans les deux langues sont sémantiquement erronées, nous pouvons alors déduire que chez ce sous-groupe le recours à la L1 n'est pas utile voire handicapant étant donné que la compétence grammaticale, sémantique que nous souhaitons transposer vers la langue cible n'est pas acquise par le binôme en classe d'arabe.

Enfin, nous présentons la dernière activité conçue pour la planification.

2.3. Plan de la production libre (20 mn)

Le dernier exercice de l'étape de la planification propose à l'apprenant d'organiser ses idées sous forme d'un plan en le comparant à celui de la L1 ; l'apprenant va répartir ses idées en précisant les parties de sa production écrite. L'enseignante fait lire la consigne : « préparez le plan de votre production écrite. ». Une discussion autour de la question est déclenchée pour comprendre le travail demandé, le débat prend environ (3mn) de temps, les apprenants parlent entre eux en arabe (*darija*), en (*chaoui*) et en français. Nous avons assisté à une atmosphère plurilingue, où toutes les langues en présence sont mobilisées pour mettre les connaissances interdisciplinaires au service de la production écrite en L2. L'enseignante insiste sur le respect des règles des deux langues en circulant entre les rangées. Nous présentons ci-après un histogramme qui montre le degré d'utilisation pertinente et impertinente de la L1 lors de la production écrite en classe de français.

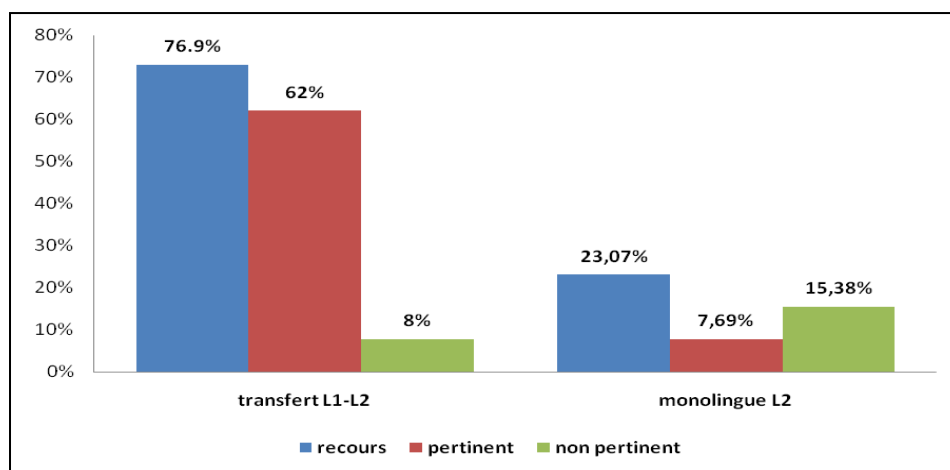


Figure 37 : pertinence rédactionnelle entre transfert/non transfert

Cette représentation graphique montre à gauche les comportements scripturaux liés au recours à la L1-L2 ; à droite de l'image, liés au non recours à la L1.

Ainsi, (76.9%) des SG ont choisi de recourir au transfert L1-L2 lors de la préparation du plan de la production écrite alors que (23.07%) ont opté pour l'utilisation exclusive de la L2. Quant à la catégorie (en rouge) relative à la **pertinence** du recours au (transfert L1-L2) et également au recours (monolingue L2), nous remarquons un écart de taille, (62%) des SG choisissant le transfert ont eu un recours pertinent. Mais, (7.69%) des SG dont les attitudes rédactionnelles sont monolingues et cloisonnées sur la L2, ont rédigé le plan de la production écrite d'une manière pertinente. Enfin, la catégorie « **non pertinent** » (en vert) montre une attitude rédactionnelle inappropriée chez (8%) des SG « bilingues », contre «15.38% » chez les SG dits « monolingues ».

Les sujets de notre expérimentation ont choisi le même plan constitué de trois parties : (introduction- développement- conclusion) dont le contenu dans les deux langues comme le précisent ces quelques exemples des sous-groupes (5) et (6).

SG5-6 : organisent leur plan comme suit : « introduction : la définition de la grippe et les causes de cette maladie. المقدمة تعريف الزكام وأسباب هذا المرض » ils ajoutent : « développement : les signes de la grippe, et la prévention de cette maladie. العرض علامات الزكام وكيفية الوقاية من هذا المرض ». Ils finissent par : « comment traiter cette maladie. الخاتمة كيفية علاج الزكام »

Nous nous contentons de ces deux exemples qui témoignent le recours pertinent à la L1. Les apprenants lisent à haute voix leurs réponses pour discuter les idées mises en œuvre. Avec cet exercice nous avons terminé l'étape de la planification durant laquelle, l'apprenant était libre à mobiliser ses connaissances en L1 sous le contrôle et l'aide de l'enseignante pour éviter le recours déviant à la l'arabe. Enfin, nous avons déduit

lors du post-test que la plupart des erreurs rencontrées par les apprenants sont dues à un manque de planification, cela a été prouvé par des recherches antérieures (Akmoun, 2014) (Karek, 2018). Ainsi, au manque de planification se joutent un tas de difficultés entre autres, le recours irréfléchi à la L1. En vue d'éviter les erreurs interlinguales, les exercices de planification bilingue visent alors à organiser le projet d'écriture en mobilisant les connaissances acquises en L1.

En vue de rendre compte des comportements scripturaux des apprenants dans la production libre et le compte rendu après l'enseignement délibéré de la L1-L2, nous exposons dans le paragraphe suivant, la synthèse de l'étape de planification.

3. Planification L1 L2 production libre/compte rendu (Synthèse)

A la fin de cette séance, nous voyons que ce cours est réussi car nous réalisons le rôle de la L1 en classe de L2 ne se limite pas à un transfert de structures linguistiques. Mais, surtout l'apprenant va réfléchir, comparer, expliquer et déduire en alternant entre la L1 et la L2 tout en veillant à un recours conscient et pédagogiquement utile

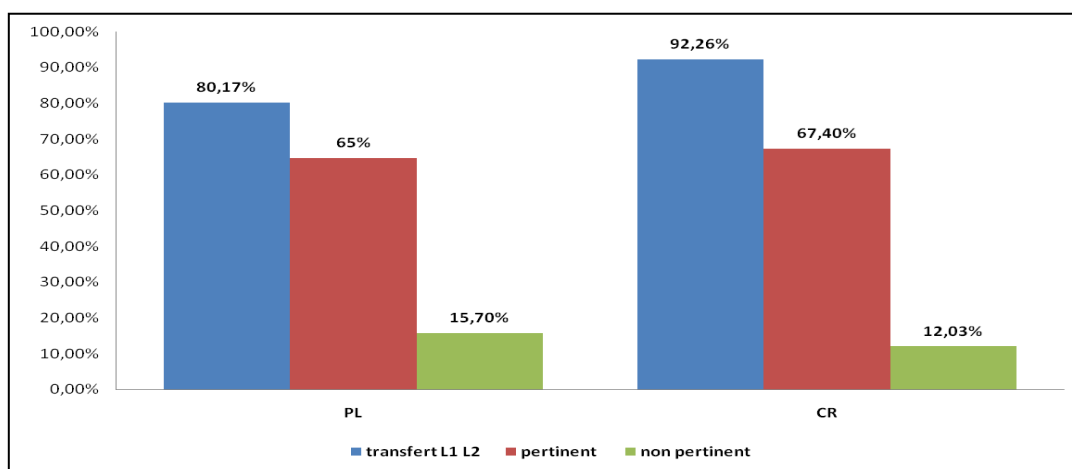


Figure 38 : degré de la pertinence du transfert en PL/CR

Ce graphisme récapitule les attitudes rédactionnelles bilingues incitées chez notre groupe expérimental (GE) durant notre enquête application qui a pour objectif de coordonner entre les compétences rédactionnelles acquises en L1 et en L2 en vue de permettre à l'apprenant un recours raisonné à la L1 qui vise à activer ses connaissances antérieures à travers une didactisation de l'interlangue qui ne se limite pas au recours à la traduction, l'alternance codique,.... Les exercices bilingues proposés étaient conçus en adéquation avec le projet didactique des programmes de français, ils visaient la

conscientisation de l'apprenant de l'importance de la planification comme une étape cruciale dans la production écrite. Nous avons focalisé l'enseignement interdisciplinaire à l'étape de planification en vue de laisser l'occasion à l'apprenant de discuter avec ses camarades sur la justesse de ses idées et également pour le motiver à recourir à la planification par le biais de la L1.

En effet, pour interpréter les résultats de la planification bilingue, le graphisme ci-dessus montre que parallèlement les résultats du GE (groupe-expérimental) constitué de deux sous-groupes l'un constitué de 36 sujets de 3A.S. répartis en 18 binômes concernés par la rédaction de la technique de compte rendu, l'autre formé de 26 sujets de 2A.S répartis en 13 binômes concernés par la rédaction de la production libre. Nous nous intéressons essentiellement au degré du recours à la L1 et le degré de pertinence du transfert interdisciplinaire un transfert qui nous le rappelons revêt plusieurs aspects : sémantique, thématique, communicatif, structural et organisationnel, ...

Nous constatons que lors de la planification du CR, (92.26%) des sujets ont recouru à la L1, quant à la production libre nous voyons que (80.17%) ont fait recours à la L1. Nous remarquons que ce transfert a par conséquent engendré un usage pertinent des deux systèmes linguistiques. Ainsi, nous voyons que (67.40%) du recours à la L1 dans la technique du CR est considéré comme pertinent. En parallèle, (65%) des transferts en production libre sont pertinents. Enfin, le recours non pertinent est relativement bas dans les deux productions écrites étant donné qu'il constitue (12.03%) du total du recours à la L1 en CR et (15.70%) du total du recours à la L1 en PL.

Enfin, après l'étape de la planification, l'enseignante demande aux apprenants de passer à la phase de rédaction ou d'écriture d'une durée de (20mn) durant laquelle, le recours délibéré à la L1 n'est pas autorisé dans le but de pousser l'apprenant à investir et exploiter toute sa planification en production écrite. L'enseignante n'intervient pas et attend la fin de la séance pour faire la collecte des produits tout en insistant sur la prise en compte des critères rédactionnels relatifs au respect du thème, de la structuration. Après la collecte du produit final, nous allons décrire et analyser l'effet de l'intégration explicite et guidée de la L1 dans la phase de la planification sur la production écrite en L2.

Nous présentons dans ce qui suivra les résultats obtenus de l'analyse de production écrites du post-test.

4. Analyse de la démarche rédactionnelle interdisciplinaire L1-L2 (post-test)

Après l'enseignement explicite de l'interdisciplinarité en classe de français avec l'aide de l'enseignante et la coopération des apprenants, nous voulons vérifier l'impact du recours incité et délibéré à la L1 sur les productions écrites et par-là évaluer notre démarche expérimentale. En vue d'analyser les résultats obtenus de la recherche-intervention, nous avons fait appel aux mêmes critères que ceux retenus dans la grille¹⁹⁸ d'analyse du pré-test. L'analyse du post-test des produits finaux est effectuée auprès des 62 « sujets ayant participé à l'expérimentation. » 26 sujets de (2.A.S) et 36 de (3.A.S) répartis en binômes. Nous préférons présenter simultanément les résultats de l'enseignement synergétique L1 L2 sur les produits finaux des deux groupes participant à la rédaction des deux formes de productions écrites en vue de comparer l'effet de l'interdisciplinarité.

Le tableau ci-après récapitule les résultats des attitudes rédactionnelles du groupe expérimental (GE) formé de (26sujets de 2A.S) et de (13SG) chargé de la rédaction de la production libre (PL) suivi du tableau récapitulatif des attitudes rédactionnelles en (CR) compte rendu par (36 sujets de 3A.S.) répartis en (18) sous-groupes expérimentaux

Catégorie codes	Planification			Ecriture							Révision		Interlangue			
	CP			CS				CMS			CM		CCLIL2			
	RC	IC	TT	CO	LTA	PI	RL	CL	CON	FCT	SP	MP	MI	MA		TS
													M	P	TRI	TS
sujets	13	12	12	12	13	9	8	12	9	13	11	12	2	1	0	11
%	100	92.3	92.2	92.3	100	69.2	61.5	92.3	69.2	100	84.6	92.3	15.3	7.6	0	84.6
total+	87.16%			83.95%							88.45%		35.83%			
total-	12.83%			16.04%							11.55%		64.16			

Tableau 24 : Grille d'évaluation de la production libre

Légende : (CP): critère pragmatique. (RC): respect de la consigne. (IC): intention communicative. (TT) type de texte. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (LTA) lexique thématique adéquat. (PI) pertinence des idées. (RL) raisonnement logique. (CMS) critère morphosyntaxique. (CT) concordance des temps. (CON) conjugaison. (FCT) forme canonique du texte. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. (PL) planification. (CCLIL2) critère de convergence L1-L2. (MI) microstructure. (M) mot. (P) phrase. (MA) macrostructure. (TRI) traduction des idées. (TS) transposition de structure de L1.

¹⁹⁸ Voir l'étape du pré-test pour une présentation détaillée de la grille d'évaluation

Catégorie Codes	Planification			Ecriture							Révision			Interlangue			
	CP			CS			CMS				CM			CCLIL2			
	RC	OB	CC	CO	IE	OIT	RE	CO N	EC	ST	SP	MP	PL	MI	MA		
														M	P	TR I	TS
Sujets	18	18	18	14	17	12	16	15	17	17	18	18	18	5	0	0	6
%	100	100	100	77.77	94.4	66.6	88.88	83.3	94.4	94.4	100	100	100	27.7	0	0	33.3
total+	100%			84.90%							100%			36%			
total-	0%			15.09%							0%			64%			

Tableau 25 : Grille d'évaluation de compte rendu (post-test)

Légende : (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (OB) objectivité. (CC) concision et condensation. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (IE) informations essentielles. (PI) pertinence des idées. (OIT) organisation des idées du texte. (CMS) critère morphosyntaxique. (RE) reformulation. (CON) conjugaison. (EC) emploi des connecteurs. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page.

Les deux grilles d'évaluation visent à interpréter et analyser la présence des critères d'évaluation du processus d'évaluation tout au long du processus rédactionnel chez le groupe expérimental (62 sujets) en vue de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif de notre recherche-intervention sur l'amélioration des produits des apprenants en évitant l'effet négatif du transfert « officieux » nous commençons d'abord par la phase de planification en (PL) et en (CR).

4.1. Analyse de la planification (CR) (PL)

La première phase de pré-écriture (planification) est représentée dans les deux tableaux par une catégorie (CP) critère pragmatique qui englobe trois indicateurs.

4.1.1. Compte rendu

Nous remarquons dans le tableau n°24 et dans l'histogramme ci-après que les indicateurs (RC) respect de la consigne, (OB) objectivité et (CC) condensation et concision incarnant la planification de la technique de CR sont respectés par la totalité 100% des sous-groupes étant donné que l'apprenant a suivi deux séances de planification de son texte avec l'enseignante. Nous lisons dans le produit final des apprenants un réinvestissement de l'apprenant des exercices de la planification.

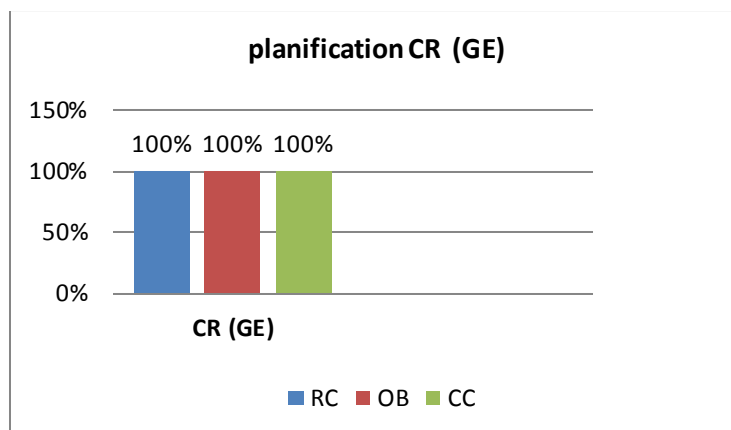


Figure 39 : planification (CR) groupe expérimental

4.1.2. Production libre

Dans le même sens, nous lisons dans les produits des apprenants rédigeant la production libre une amélioration après l’enseignement explicite de la planification. Ainsi, l’histogramme ci-après montre les résultats des attitudes rédactionnelles des apprenants lors de l’étape de la planification correspondant au critère (CP) comme suit :

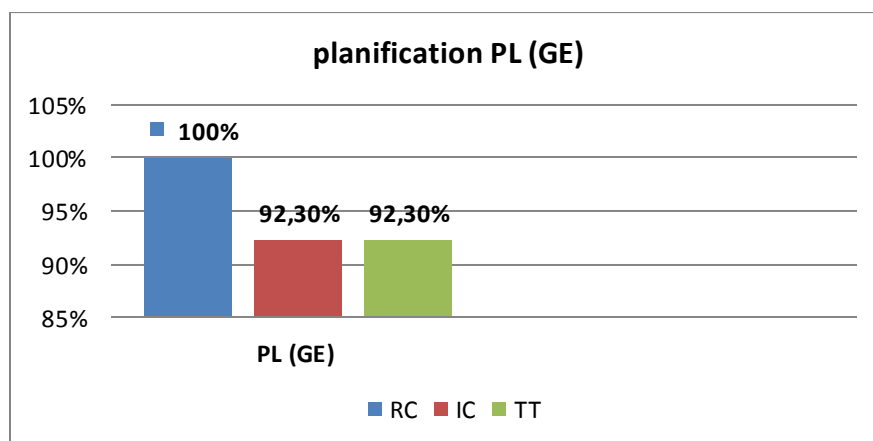


Figure 40 : planification (PL) groupe expérimental

Nous voyons que l’indicateur (RC) respect de la consigne représente un total ou total de présence de (100%) chez tous les sujets, alors que l’indicateur de (IC) intention communicative est respecté par (92.30%) des sous-groupes ce qui correspond à 12 (SG) sur (13) un seul sujet qui a choisi de donner son « opinion » explicitement sur le sujet de la grippe alors que la consigne¹⁹⁹ lui propose délibérément d’expliquer (SG3) : « je pense que la grippe est dangereuse. ». Il ajoute : « je crois que c’est le froid de l’hiver qui fait la

¹⁹⁹ « Chaque saison d’hiver on voit une forte crise de grippe qui touche toute catégorie de gens sans exception..Vous êtes un membre de club « santé et environnement » de votre lycée. Vous décidez de rédiger un article de 10 lignes qui sera publié dans le journal de votre lycée pour sensibiliser vos camarades et leur expliquer la nature, les symptômes et les traitements possibles de cette maladie saisonnière. »

grippe. ». Enfin, l'indicateur (TT) est respecté par le (12 SG) sur (13) ce qui correspond dans la figure à (92%30), il s'agit alors du même (SG3) qui a opté pour le texte argumentatif explicite au lieu du texte explicatif à visée argumentative.

Nous pouvons dire que l'étape de la planification étant enseignée et prise en charge en classe lors de laquelle nous avons poussé l'apprenant à faire appel à la L1 pour comprendre la consigne ainsi que le projet d'écriture à travers une analyse détaillée bilingue de la consigne ainsi que tous les indicateurs de la pré-écriture. Dans les deux formes de productions écrites (CR) et (PL), le groupe expérimental formé de 62 sujets a réussi à cadrer le critère (CP) de l'activité scripturale en L2. Nous présentons, à présent l'étape d'écriture ou de textualisation simultanée de (CR) et de (PL).

4.2. . Analyse de la phase d'écriture post-test (CR) (PL)

En ce qui concerne l'étape de l'écriture, elle est représentée dans les deux grilles d'analyse par deux critères (CS) critère sémantique et (CMS) critère morphosyntaxique.

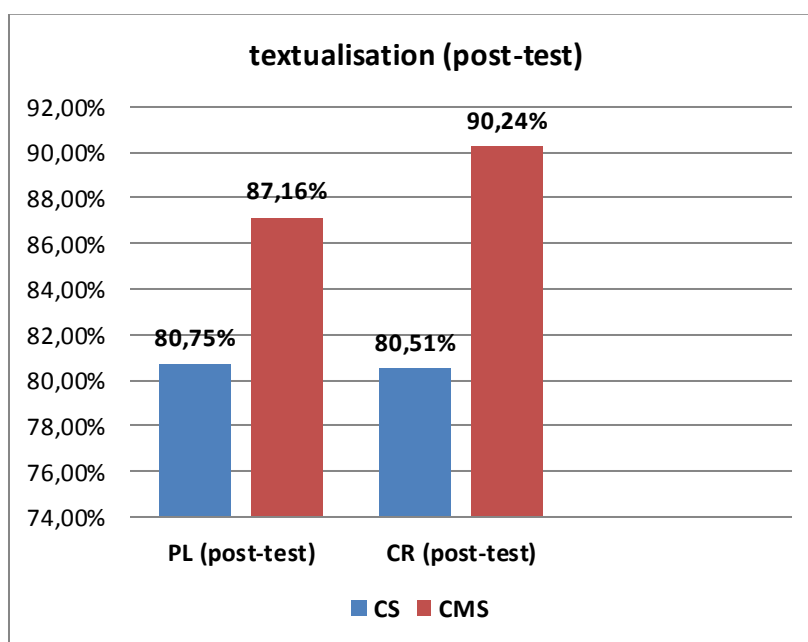


Figure 41 : l'étape d'écriture (post-test)

Chez les deux (SGE),²⁰⁰ nous constatons que l'attitude rédactionnelle des scripteurs du CR est plus pertinente dans le (CS) représentée par (80.51%) par rapport à celle des scripteurs de la PL qui renvoie à (80.75%). Nous présentons en détail les

²⁰⁰ Sous groupe expérimental correspond à chaque binôme appartenant à la 2 A.S et à 3 A.S

indicateurs inclus dans les deux critères et dans les deux formes d'écrits. D'abord, le (CS) relatif au (CR) regroupe trois indicateurs :

(CO) : cet indicateur dit de cohérence, est présent dans les deux formes de productions écrites (CR) et (PL). Ainsi, nous remarquons que le critère de cohésion est présent dans (77.77%) des copies de notre (SGE) du (CR) ce qui correspond à (14SG) sur (18). Ce critère représente également un total+ ou total de présence qui atteint (92.3%) (12 sur 13) chez le (SGE) rédigeant la (PL). Or, la cohérence/cohésion est limitée idem dans les deux formes d'écrit comme nous l'avons constaté chez le (GT) à une organisation matérielle dont les connecteurs les plus utilisés sont [d'abord, ensuite, enfin] ; [premièrement, deuxièmement, troisièmement, finalement] ; [dans le 1^{er}§, dans le 2^{ème} §, dans le 3^{ème}§] cette forme stéréotypée utilisée en abondance par les apprenants formant le (GT) et le (GE) assure plutôt une organisation linéarité au texte.

(IE) informations essentielles : nous voyons dans les produits du (CR) des apprenants du (GE) que (94.4%) des (SG) ; c'est-à-dire (17 SG sur 18) ont réussi à dégager les idées essentielles à rendre compte ce qui montre l'effet de la planification synergétique en L1 et en L2 sur la compréhension du texte. Un seul (SG) (18), qui a choisi le monolingisme (L 2) lors de la planification, n'a pas réussi déjà une bonne planification L1-L2 comme nous l'avons montré supra comme un exemple non pertinent d'un planification monolingue. Il n'a pas réussi à identifier le thème ni les idées du texte. Il utilise la technique que nous avons appelée « patch-work » (Haddad : 2018) ou technique de « puzzle » celle du moindre effort qui consiste à copier et de coller des extraits du texte. Voici l'exemple d'une utilisation des connecteurs en inadéquation avec les idées suivies

par le sujet qui a adopté le monolinguisme. Production impertinente

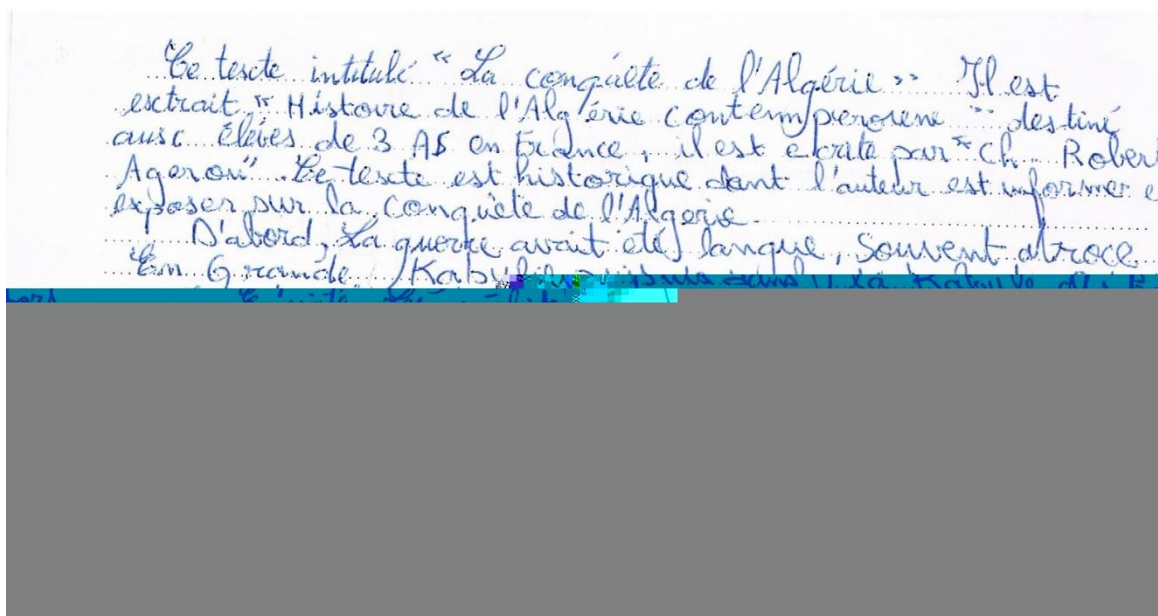


Figure 42: utilisation impertinente des connecteurs (SG18)

Le dernier indicateur du critère (CS) est **(OIT)** organisation des idées du texte est respecté par (66.6%) des sujets du (CR) ce qui correspond à (12SG) sur (18). Enfin, nous pouvons déduire que d'une manière générale le (SGE) accorde une attention à l'organisation structurale du (CR).

Ensuite, le (CS) de la (PL) englobe trois indicateurs outre que la (CO):

L'indicateur **(LTA)** nous remaquons que (100%) des (SGE) respectent le lexique thématique adéquat à « la grippe », nous lisons ainsi une liste de mots « *vaccin, hiver, froid, maladie, contamination, saisonnière* ». L'ensemble du (LTA) est utilisé dans l'exercice (2) lors de la séance de planification bilingue.

L'indicateur **(PI)** pertinence des idées est constaté chez (69.2%) des sujets rédigeant la (PL) ce qui correspond à (9) sur (13)

L'indicateur **(RL)** raisonnement logique est respecté par (61.5%) des sujets ce qui correspond à (8) sur (12) les sujets ont suivi le raisonnement proposé par l'enseignante : (la nature de la grippe, les symptômes et le traitement de la maladie.) ainsi, le (SG1) a plutôt donné que la nature et les symptômes de la maladie : « *le grippe se manifeste typiquement par l'apparition soudaine d'une forte fièvre, les frissons, la toux, maux de gorge, maux de tête, vertiges, douleurs musculaires ces manifestations peuvent durer une ou deux semaines [fin de la production] »*

Par ailleurs le critère (CMS) est plus pertinent en (CR) (87.16%) plus qu'en (PL) (90.24%) il regroupe quatre indicateurs en (CR) et trois en (PL) tous identiques sauf

(RE) reformulation qui est propre à la technique du compte rendu. Celle-ci est respectée par (88.88%) (16) sur (18) des sujets. La (CON) conjugaison ainsi que la concordance des temps utilisées par le GE est assez correcte ; elles représentent lors du compte un total+ de (83.3%) en (CR) il s'agit plutôt du présent de narration et un total+ considéré de (69.2%) pour l'utilisation du présent de vérité scientifique en production libre . Les connecteurs (EC) est un indicateur de cohésion utilisé en abondance par (94.4%) des apprenants comme le montre le tableau n°23. En (PL), nous constatons une utilisation de (CL) connecteurs logiques chez (92.3%) des SG toutefois, les sujets insistent par souci d'une bonne organisation sur l'emploi des connecteurs chronologiques qu'ils mettent en relief à l'aide des couleurs, ou en les soulignant. Enfin, l'indicateur de l'organisation de la macrostructure du texte (ST) structure de texte en (CR) est respecté par (94.4%) c'est-à-dire, (17) SG sur (18) adopte la même structure enseignée par l'enseignante formée de deux parties du (CR) : (une accroche) qui résume les parties périphériques du texte ainsi que le thème du texte à résumer. Et un développement où l'apprenant rapporte les idées essentielles et secondaires du texte. En ce qui concerne la (PL) l'indicateur (FCT) forme canonique du texte, 100% des sous-groupes ont utilisé la même planification suivie en L1 inculant trois parties : (*introduction*) où ils donnent une définition de la grippe ; le (*développement*) où ils donnent les signes de la grippe. La (*conclusion*) pour donner les traitements possibles à la grippe saisonnière.

Nous pouvons déduire que l'utilisation explicite de la L1 lors de l'étape de la planification a un impact positif sur l'étape de l'écriture, car l'apprenant a au préalable établi un projet d'écriture, il imagine son interlocuteur, il dresse un plan de son texte en prenant en compte les exigences de la consigne, du thème et du type du discours demandé. Les résultats de cette enquête s'inscrivent dans le cadre de la continuité avec les travaux de (Akmoun : 2014) ; (Karek : 2018) quant au rôle de la planification dans la réussite du processus rédactionnels mais également avec les travaux de (Boudechiche : 2008) qui met en avant l'impact de l'arabe (L1) pour la facilitation de l'accès à la compréhension du texte explicatif en L2.

4.3. Analyse de la phase de réécriture post-test (CR) (PL)

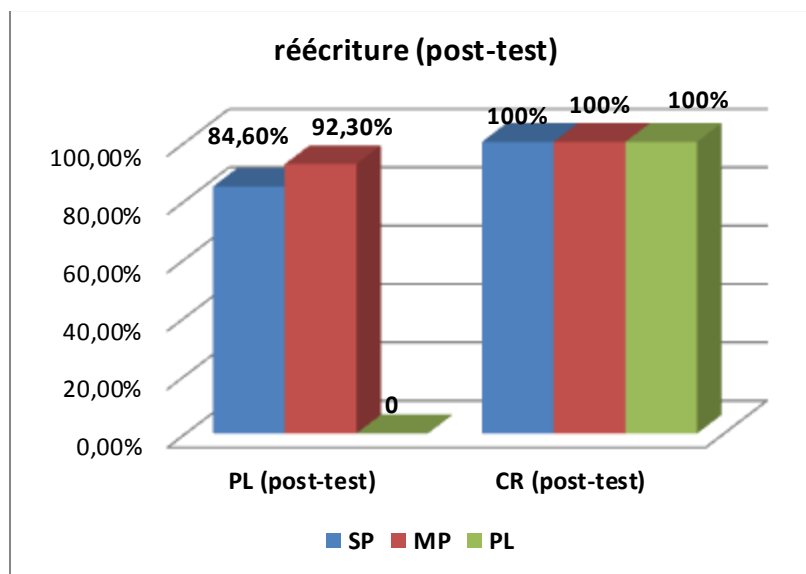


Figure 43 : la phase de réécriture post-test

L'histogramme présente les résultats de la phase de la réécriture après l'enseignement explicite de la planification L1 L2. La dernière étape du processus rédactionnel en CR et en PL est représentée par le critère (CM) critère matériel dans les deux grilles d'évaluation conçues pareillement pour le pré-test et le post-test. Cette phase englobe les indicateurs de (SP) signes de ponctuation ; (MP) la mise en page en commun pour les deux formes d'écrits ; alors que l'indicateur (PL) plan du texte est propre à la technique du compte rendu. Les résultats de l'analyse du post-test des produits finaux montrent à notre grande surprise des résultats très positifs en particulier en (CR) avec les apprenants de 3A.S qui étaient très motivés lors des séances de planification bilingue L1 L2 , 100% des sous-groupes ont respecté les indicateurs de (SP), (MP) et de (PL) relatifs à la technique du compte rendu comme le montrent les annexes²⁰¹. Toutefois, en ce qui concerne les ratures trouvées en abondance chez le GT, nous avons recensé (1) rature chez le (SG15), (2) ratures chez le (SG2) parmi les SG qui ont eu recours au transfert ; par opposition au SG18 qui a opté pour le monolinguisme a manifesté (7) ratures. En effet, en (PL) production libre, nous constatons que les apprenants de 3A.S étaient plus accueillant aux changements de pratiques rédactionnelles plus que ceux de 2A.S ; l'analyse des produits de (PL) comme le montre l'histogramme que l'indicateur (SP) de signes de ponctuation présente un total+ de (84.6%) et enfin, l'indicateur de (MP) mise en page ou organisation matérielle du texte est respecté par (92.3%) des sous-groupes. Nous voyons que le début de chaque paragraphe est clairement marqué par un alinéa. Bref, les produits

²⁰¹ Voir annexes 22, 23, 24

finaux de ces apprenants diffèrent complètement du GT où les textes ressemblent plus à un brouillon, le GE a pris soin d'organiser son produit final avant de le remettre à l'enseignant. Après l'analyse des produits du pré-test, nous comparons les résultats avec le GT.

5. Bilan des pratiques rédactionnelles pré-test/post-test

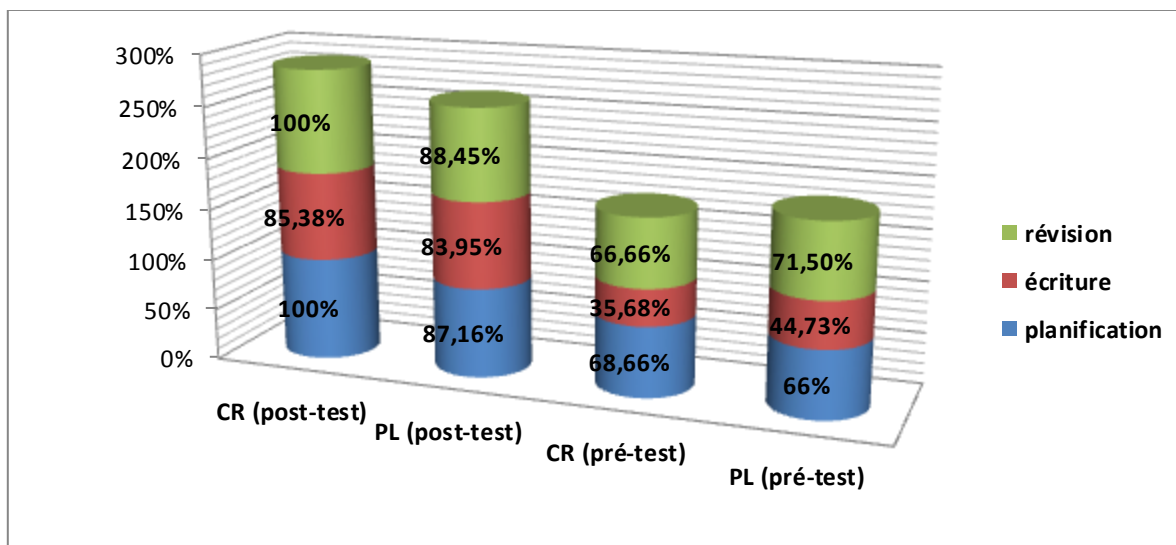


Figure 44 : processus-rédactionnel (post-test) (pré-test)

Pour comparer les stratégies rédactionnelles des apprenants lors du pré-test et du post-test, nous voyons dans le graphe des résultats paradoxaux :

5.1. Planification

Nous commençons²⁰² le (CR), nous voyons que dans le **pré-test**, l'étape de planification englobant le critère (CP) représente un total+ de (68.66%) des sujets, alors que dans le **post-test**, 100% des SG respectent les critères de planification du (CR). En (PL), nous voyons que (66%) des sujets font appel aux critères de planification lors du **pré-test**, par contre lors du **post-test** (87.16%) ont respecté la pré-écriture.

5.2. L'écriture (textualisation)

En (CR) nous voyons que (85,38%) des sujets ont réussi les critères relatifs au (CS) et au (CMS) dans le **post-test** alors que dans le **pré-test**, le (GT) respecte seulement (35.68%) des critères d'écriture. En (PL), le (GT) présente un total+ de (44.73%) de

²⁰² Cet histogramme rend compte des critères rédactionnels respectés par les apprenants

l'ensemble des critères (CS) et (CMS), quant (GE), (83.95%) des sujets respectent l'étape de l'écriture.

5.3. La révision (la réécriture)

En (CR), nous remarquons que (100%) des sujets du GE ont respecté les critères de révisions relatifs aux (SP), (MP), (PL) alors que lors du post-test (66.66%) des sujets du (GE) respectent les critères de révision. Quant à la (PL) le GT, (71.50%) des sujets arrivent à respecter les critères de (SP) et de (MP) alors que (88.45%) des sujets du GE ont réussi à respecter les critères de révision.

Nous avons déduit à la fin du **pré-test** que les attitudes rédactionnelles de notre groupe-témoin se limitent à l'étape d'écriture (la textualisation); la planification quant à elle étant négligée, a créé chez le GT des obstacles qui interviennent lors de l'étape de l'écriture. Une fois, le GT se lançant directement sur l'étape d'écriture, l'apprenant risque de confronter un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, social (Haddad, 2018 : 102). Nous avons remarqué qu'en occultant la planification, le GT transcrit directement ses idées dans l'ordre de leur défilement dans sa cognition comme le faisait le scripteur du journal intime dont les idées ne sont pas organisées logiquement. Cela traduit le nombre remarquable de ratures, d'hésitations, de paragraphes entiers supprimés ce qui engendre une production de type brouillon. Somme toute, nous déduisons que l'apprenant éprouve un nombre d'handicaps tout au long du processus rédactionnel, pour rattraper ces difficultés, nous avons vu que les apprenants se légitiment « une stratégie alternative » de transfert L1-L2 prenant plusieurs formes allant du mot jusqu'à la transposition de la structure de la phrase à la structure du texte. (voir pré-test).

En effet, en vue de réduire les difficultés dues au manque de planification, et pour pousser l'apprenant à utiliser positivement le transfert L1-L2 nous avons conçu pour la recherche-intervention des exercices de planification qui poussent l'apprenant à utiliser d'une manière délibérée la L1 comme une activité métalinguistique lui permettant d'activer ses connaissances référentielles antérieures acquises en L1 pour les transposer en production écrite en L2 avec l'aide de l'enseignant.

A la fin du post-test, nous pouvons dire qu'à travers la planification L1 L2, nous déduisons que l'apprenant a pris conscience de l'étape de la planification dans la réussite de la production écrite, nous avons vu une amélioration de la production finale et surtout un recul remarquable du recours à la L1. Dans ce qui suivra, nous résumons le bilan des expérimentations effectuées.

6. Bilan des résultats de la partie méthodologique

6.1. Résultats du questionnaire (apprenants)

Le questionnaire destiné aux 355 apprenants répartis sur dix wilayas est constitué de trois volets : pédagogique, didactique et scientifique. Nous avons dévoilé qu'en dépit des profils sociodémographiques, et sociolinguistiques hétérogènes de nos enquêtés, la L1 est remarquablement présente en classe de FLE, les représentations des apprenants montrent que 58.6% des sujets ne sont pas capables de réfléchir en français. Nous avons escompté que l'arabe L1 est utilisé par 30.6% des répondants dans le discours pédagogique, car elle constitue selon 28% des sujets comme très essentiel. Ainsi, en production écrite, nous remarquons l'utilisation de la L1 par 18.9% des sujets pour expliquer la consigne de production écrite. La L1 est utilisée selon 62.4% des répondants pour traduire la consigne. 9.9% des sujets préfèrent lors du blocage de remplacer le mot oublié par un autre en L1.

Pour résumer les résultats du questionnaire, nous déduisons que

- La L1 est utilisée pour expliquer les mots difficiles en L2
- Elle permet aux apprenants en difficulté de comprendre la consigne
- Elle assure une fonction métalinguistique pour comparer le système grammatical de L2 et de L1
- Elle assure un attachement de l'apprenant à sa L1 et de son patrimoine linguistique et culturel,...

Or, au-delà de la L1, nous avons remarqué que la L3 jouit d'un rang attesté par 5.6% des répondants qui l'utilisent pour expliquer les mots difficiles, 15.7% préfèrent remplacer le mot oublié en L2 par un autre en L3.

Nous pouvons conclure que notre corpus nous a permis de révéler que les langues existant dans la société de l'apprenant algérien interagissent et s'infiltrent dans le contexte de classe, cela dit que l'école est « *le miroir et le reflet du plurilinguisme* » (Ibrahimi, 2000). En vue de confirmer ces représentations des apprenants quant au rang de la L1, nous avons sollicité les pratiques enseignantes mobilisées pour gérer le bi-plurilinguisme en classe de L2 dont les résultats sont résumés dans le paragraphe suivant.

6.2. Résultats de l'entretien (enseignants)

L'entretien que nous avons mené auprès de dix enseignants vise à compléter les résultats obtenus du questionnaire destiné aux 355 apprenants interrogés. Cet outil

d'investigation qualitative vise à répondre à la deuxième problématique de notre recherche concernant la prise en charge du plurilinguisme par les enseignants de L2 en Algérie ; à travers l'entretien directif nous avons sollicité les représentations des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme et la prise de conscience du concept de l'interdisciplinarité lors de l'enseignement de la production écrite. Pour y parvenir, nous avons scindé les questions en deux grandes rubriques : gérer le plurilinguisme ; et intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en L2. En ce qui concerne la première rubrique, les enquêtés attestent la présence du recours à la L1 en classe de L2, un recours usé en particulier par les apprenants en difficulté. Toutefois, les avis des enquêtés s'opposent dont 50% refusent ce type de recours et 50% tolèrent l'apport de la L1.

D'une part, les opposants de L1 rejettent et ont horreur de l'influence négative du transfert interlingual sur l'acte d'écrire. Les enquêtés avouent leur aversion envers des erreurs dues à la traduction excessive qui risque selon « des puristes » « de briser la langue française » tel que nous le confirment les enseignants interrogés. En revanche, les enseignants dits favorables à la L1 pensent que l'exploitation du plurilinguisme en classe de L2 facilite la compréhension et permet de débloquer la situation-problème liée à l'écrit.

D'autre part, en vue de prendre en charge l'interdisciplinarité L1 L2 en prenant en compte les besoins langagiers des apprenants en situation d'indigence linguistique, les enseignants proposent des solutions ayant trois valeurs : pédagogiques, didactiques et curriculaires qui vont de l'engagement de l'enseignant avec leurs apprenants, de sa collaboration avec les enseignants de L1 pour coordonner entre les activités réciproques. L'implication didactique selon les enseignants devrait s'orienter vers la formation continue des enseignants en consacrant des journées de formation à l'application des méthodes pédagogiques sur l'interdisciplinarité. L'implication curriculaire proposée par les interviewés consiste en une réforme partielle ou totale des programmes des langues qui vise une intégration parallèle des mêmes activités dans les programmes de L1 et de L2.

Nous constatons qu'en dépit des avis divers, des réticences des uns et des autres, les enseignants et apprenants sujets de nos enquêtes attestent la présence de la L1 comme une langue d'appui de référence pour l'apprentissage et l'enseignement de la production écrite en L2, elle découle du besoin de l'apprenant de passer de son réservoir langagier le mieux connu (celui de L1) pour accéder aux compétences à acquérir en L2. En partant des résultats de ces témoignages qui alimentent sans cesse nos réflexions, nous avons choisi d'adopter pour notre recherche-intervention un enseignement bi/plurilingue en classe de français au secondaire qui tend à prendre en charge l'activité de production

écrite comme un processus plurilingue durant lequel l'apprenant planifie, construit du sens en L1 et en L2 d'une manière graduelle en mobilisant des stratégies rédactionnelles intériorisées dans l'une et l'autre des langues. Nous précisons que dans notre recherche-intervention nous avons tenu à concilier entre le besoin de l'apprenant de recourir à la L1 avec la crainte de l'enseignant de l'erreur interlinguale due au recours excessif informel, non contrôlé au transfert.

L'enseignement bi/plurilingue de la production écrite que nous avons proposé se déroule sur deux étapes la première étape constitue une planification durant laquelle, l'apprenant est incité à recourir librement à la L1 en discutant ce transfert avec l'enseignant. Durant la planification bi/plurilingue, l'enseignant et l'apprenant vont comparer entre les deux systèmes linguistiques ce qui nous permettrait de casser le tabou de la langue première en classe de langue étrangère (Cavalli 2005) ; nous avons essayé de pousser les partenaires de l'acte pédagogique à collaborer activement pour didactiser l'erreur interlinguale. Il s'agit de prendre en main les besoins, les tâtonnements d'apprentissage pour corriger et décider du recours utile et non utile en vue d'éviter ce dernier.

Dans ce qui suivra, nous présentons les résultats du pré-test qui vise à sonder les pratiques rédactionnelles bi/plurilingues suivies par les apprenants du cycle secondaire en compte rendu et en production libre.

6.3. Résultats du pré-test

L'analyse des produits des élèves est le deuxième corpus de notre recherche s'inscrit dans le cadre de la continuité avec les résultats obtenus du questionnaire destiné aux apprenants, à l'issue duquel, nous avons déduit que la L1 est présente en classe de L2 et en particulier lors de l'activité de production écrite. Les 58% des sujets interrogés avouent que la L1 occupe plusieurs rôles et peut intervenir tout au long de l'acte d'écrire. Les rangs y attribués visent à expliquer la consigne, transposer la structure grammaticale, traduire les mots difficiles, remplacer le mot oublié voire transposer la structure du texte enseigné en L1 vers la L2. En vue de confirmer ces témoignages, nous avons projeté d'analyser le comportement rédactionnel des apprenants en L2 dans deux formes de productions écrites à savoir le compte rendu et la production libre tout en nous interrogeant dans quelle forme de production écrite, l'apprenant ressent-il le besoin de recourir à la L1 ? Notre objectif est alors de sonder le rang octroyé à la L1 dans les deux formes d'écrits. Toutefois, avant de s'y mettre, nous avons vu nécessaire de tracer d'abord le

comportement rédactionnel de l'apprenant en L2 ainsi que les principales difficultés à lesquelles, il est confronté.

Ainsi, en vue de retracer tout le processus rédactionnel suivi par l'apprenant, nous avons conçu une grille d'évaluation inspirée de la grille EVA (1991) constituée de critères regroupés en un ensemble d'indicateurs renvoyant à l'étape de la planification, d'écriture et de réécriture. L'analyse des produits nous révèle que les principales erreurs rencontrées par les apprenants sont souvent dues parce que les sujets de notre GT²⁰³ occultent l'étape de planification et de révision. Nous avons constaté que 66% des erreurs en PL (production libre) ; et 33.33% en CR²⁰⁴ sont liées au processus de planification quant au processus de révision, en PL²⁰⁵ 71.5% ; et 33.33% en CR des erreurs sont liées au fait que les sujets occultent l'étape de révision. Cela dit que chez les sujets faisant partie du GT, l'acte d'écrire se limite à la phase d'écriture comme le précisent (Akmoun, 2014 ; Karek, 2018) ; par conséquent, l'abstraction de la planification engendre un nombre important d'erreurs liées à l'agencement, aménagement du texte constatées dans les produits des apprenants qui se jouxtent aux difficultés que suscite souvent l'acte d'écrire chez l'apprenant novice. Etant souvent qualifiée de délicate à acquérir autant qu'elle suscite un nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, et social (Haddad, 2018 : 102). En occultant de tracer le but rédactionnel lors de l'étape de la planification, nous avons constaté que l'apprenant perd au fil de sa rédaction l'idée directrice de son texte, il va rédiger ses idées chronologiquement en suivant leurs défilement dans sa cognition. En revanche, nous avons constaté que le manque de planification influence négativement sur l'organisation logique du texte, l'apprenant par conséquent, surcharge son produit par une batterie de connecteurs chronologiques souvent utilisés au détriment du sens. Nous avons remarqué un nombre important de ratures, d'hésitations, de paragraphes entiers supprimés,... bref de productions de type brouillon. Comme, nous l'avons montré dans la partie conceptuelle que l'apprenant novice ne se construit pas une image de son interlocuteur, il rédige en L2 comme s'il écrit pour lui-même.

Nous avons remarqué que face à ces handicaps d'ordre méthodologique, l'apprenant tel que nous l'avons sondé par le biais du questionnaire, se procure des

²⁰³ Groupe témoin

²⁰⁴ Compte rendu

²⁰⁵ Production libre

stratégies dites de sauvetage (Haddad, 2018)²⁰⁶ issues de la langue qu'il maîtrise mieux pour faciliter l'accès à la L2 comme le précise Zimmerman (2000) que la L1 constitue une ressource, un appui des scripteurs en L2 les plus démunis. Ainsi, en vue de mettre en valeur les stratégies de transfert interlingual suivies par l'apprenant nous avons adapté la grille d'évaluation à notre problématique, nous y avons ajouté le critère de recours à la L1 au niveau de la microstructure (mot et phrase) et de la macrostructure (texte et traduction des idées), ce critère permet de sonder le degré du recours à la L1 et le degré de sa pertinence.

L'analyse des produits des apprenants concernant la présence de la L1 révèle que la L1 intervient tout au long de l'acte d'écrire comme le confirment les apprenants enquêtés, nous avons constaté que les stratégies de transfert interlingual mobilisées par l'apprenant revêtent deux formes principales : transfert de la microstructure et transfert de la macrostructure. Ainsi, le transfert de la microstructure (interférence, emprunt,..)²⁰⁷ est plus fréquent en PL plus qu'en CR car c'est en production libre que l'apprenant se trouve contraint de fournir un effort pour chercher des idées, alors qu'en compte rendu, l'apprenant se limite souvent au support proposé qu'il tente de condenser. Nous avons remarqué que le transfert de la microstructure constaté dans les produits des apprenants affecte le système phonologique, grammatical, syntaxique, orthographique de la L2, et se manifeste lorsque l'apprenant transpose d'une manière officieuse la structure de la L1 sur celle de la L2. Nous avons conclu que ces phénomènes d'alternance codique existent dans les pratiques langagières des Algériens s'infiltrant dans les pratiques rédactionnelles des apprenants ce qui demande de l'enseignant une réelle prise en charge pour sensibiliser des convergences et divergences existant entre les deux langues. Quant au transfert de la macrostructure, nous avons constaté une immaturité du transfert, il s'agit de superposer le plan de la production écrite, ainsi, nous avons remarqué dans la PL que les apprenants ont adopté le plan de la dialectique souvent enseigné en philosophie sur la consigne qui leur demande de rédiger un plan accumulatif dans lequel il devrait adopter et défendre un seul avis.

Nous avons conclu notre pré-test en déduisant que la L1 constitue un passage obligé pour les apprenants en difficulté pour pallier leur indigence rencontrée en L2, le transfert interlingual resté « à l'état brut » tant qu'il n'est pas contrôlé par les enseignants.

²⁰⁶ Dans une recherche antérieure

²⁰⁷ Cf. tableau 14, 15, 16

Qui devraient attirer l'attention de l'apprenant à la différence entre le système phonétique français et celui de l'arabe en faisant appel à des exercices de phonétique visant à comprendre conscience du rapport entre le système phonétique et le système orthographique du français et ceux de l'arabe. L'enseignant devrait également exploiter les zones de convergence et de divergence à travers une comparaison entre le système grammatical de L2 et celui de L1.

Ainsi, notre dernière expérimentation, consiste à éviter le recours non raisonné à la L1, à travers une mise en valeur du processus de planification bi/plurilingue durant lequel, l'apprenant devrait tracer son objectif rédactionnel tout en mobilisant ses connaissances référentielles antérieures acquises en L1.

6.4. Rôle de la L1 dans l'activité écrite dans (post-test)

Nous tenons à préciser qu'en partant des propositions des enseignants et des résultats obtenus du pré-test, nous avons conçu un enseignement bi/plurilingue qui vise à coordonner entre les besoins de l'apprenant de recourir à la L1 et la volonté de l'enseignant d'éviter les erreurs interlinguales dues au recours non raisonné à la L1 en cas de blocage. Le cours conçu dans le cadre du post-test, nécessite à cet effet un engagement pédagogique entre les partenaires de l'acte pédagogique à savoir l'apprenant et l'enseignant de L2 tout en sollicitant la concertation et la collaboration avec les enseignants de L1 (Roulet 1980). L'enseignement de la production bi/plurilingue que nous proposons se caractérise par la faisabilité et la flexibilité de sa mise en application, car il ne nécessite pas comme le proposent les enseignants une réforme éducative et/ou un changement méthodologique et de pratiques évaluatives. Il s'agit de prendre en main le tâtonnement d'apprentissage à travers une réflexion sur les processus de transfert tout en effectuant une comparaison entre la structure grammaticale, textuelle de l'arabe et du français en focalisant l'attention sur les similitudes (Roulet, 1980).

Bref, notre objectif est de canaliser le recours à la L1 en classe lors de la planification pour optimiser un impact positif du transfert lors de la production écrite en L2.

Dans cette partie, nous statuons les résultats obtenus du post-test en particulier celui de l'impact de l'utilisation de la L1 par les apprenants du GE lors de la phase de la planification ainsi que son implication dans l'étape d'écriture comme le montre l'histogramme ci-après.

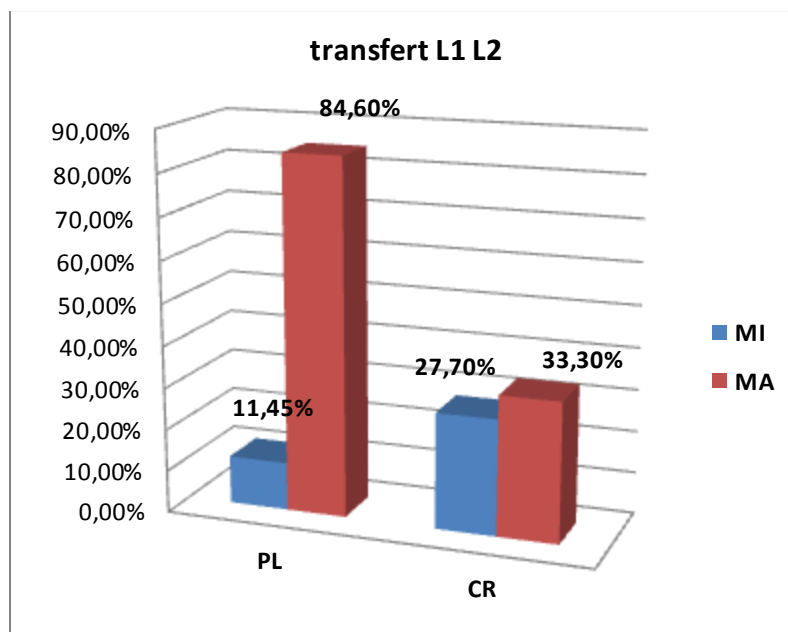


Figure 45 : transfert L1 L2 (post-test)

Nous voyons dans la représentation graphique que les sujets du GE ont utilisé délibérément la L1 dans l'étape de la planification pour comprendre la consigne et tracer les objectifs rédactionnels, mais, nous voyons que la L1 n'a pas influencé directement le produit final, sauf une utilisation maladroite constatée chez certains sujets. Ainsi, en CR, nous constatons un recours à l'interlangue pour transférer la (MI) microstructure de la phrase chez (27.70%) des sujets ce qui correspond à (5 SG) : par exemple,

Les sous-groupes (SG18) (SG5) « *il parle sur le thème de la conquête* », « *l'auteur par sur le thème de la guerre en Algérie* ». Ces deux exemples incarnent une interférence grammaticale due à l'influence de l'utilisation de la préposition de la L1 sur la grammaire de L2. (SG17) : « *l'auteur enfin, donne nous des informations sur la conquête d'Algérie.* ». Ensuite, en (PL) le transfert de la (MI) est considéré de (11.45%) entre transposition de (M) mot et de (P) phrase chez (3SG) nous citons le (SG2) utilise plutôt l'anglais (L2) « *for example* : la poussière » ; (SG3) dit « *la gripe ; la malade* » il s'agit ici d'une interférence phonologique due à la transposition du système phonologique arabe sur le système orthographique français (la double consonne étant inexistante en arabe). Pour le transfert de la macrostructure qui a trait à la structure du texte, la représentation graphique montre que le transfert de la (MA) est utilisé par (33.30%) des sujets rédigeant le (CR) correspondant à (6SG). Cette transposition est mise en œuvre durant la planification surtout dans la partie de l'introduction ou accroche qui dans la matière d'arabe est représentée par ce qu'on appelle « fiche de présentation du texte » qui donne des informations sur l'auteur et son texte ayant une structure identique. Nous considérons que

ce type de transfert est pédagogique car il permet à l'apprenant de réfléchir activement sur les ressemblances et les divergences de l'acte d'écrire en L1 et en L2 en mettant en avant les ressemblances comme le précise (Roulet, 1980 : 8) pour économiser l'effort cognitif.

Enfin en (PL), (84.6%) des sujets transposent la macrostructure (MA) du texte ce qui correspond à (11SG) sur (13) qui ont suivi la même structure de production en L1 : introduction contenant la définition de la grippe, le développement contient les signes et les causes de cette maladie, et la conclusion qui termine par les solutions et les conseils. Dans toutes les productions, nous lisons un raisonnement déductif allant du générique au spécifique.

Nous pouvons conclure que la planification décloisonnée a permis à l'apprenant de se positionner par rapport à ses compétences en L1 et celles en L2. Il ne s'est pas contenté de transférer passivement des structures linguistiques et a essayé avec l'aide de l'enseignante de réfléchir aux faits de langues transférables et ceux qui engendrent des erreurs d'interférence. Nous avons constaté une prise de conscience de l'enseignante et des apprenants du rôle actif que pourrait jouer la L1 dans l'activation des connaissances antérieures de l'apprenant en classe de L2. Nous constatons que notre enquête nous a permis de réaliser notre objectif selon lequel « *une nouvelle langue devrait être enseignée comme une sorte de prolongement et d'enrichissement des ressources verbales déjà disponibles.* » (Cavalli, 2008 : 196) en gérant les langues en présence en vue d'éviter le transfert négatif à travers une analyse, explication, interprétation des erreurs interlinguales en classe.

Enfin, nous pouvons dire que cette recherche-intervention culmine et complète toutes les expérimentations effectuées tout au long de notre recherche dont les résultats positifs permettent de confirmer notre hypothèse disant que la didactisation de l'interlangue à travers une exploitation des erreurs interlinguales en classe de L2 pourrait faciliter la prise de conscience des apprenants des similitudes et des différences entre la L1 et la L2 ce qui aiderait l'apprenant à réinvestir ses potentiels linguistiques d'une manière raisonnée.

CONCLUSION

Dans le cadre de la didactique intégrée, soubassement théorique de notre recherche, nous avons effectué une recherche intervention en classe de français 2 A.S et 3A.S en vue de mettre en œuvre lors de l'activité écrite les besoins langagiers de l'apprenant de recourir à la langue de référence (Cuq, 2003). L'enquête intervention vise à inciter l'apprenant à mobiliser et revaloriser ses compétences langagières acquises en sa langue première et les mettre au service de la production écrite en L2. Il nous semble que l'interdisciplinarité entre les deux systèmes ne devrait pas se borner sur la traduction en opérant une synergie superficielle, mais les liens entre l'arabe standard (L1) et le français (L2) par exemple devraient s'étendre comme l'attestent Miled (2010) et Coste (2010) sur des notions synergétiques portant sur le fonctionnement grammatical des deux langues étant donné que « l'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « *grammaticalisé* » dans sa L1 lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2. » (Miled, 1998, p.51). Pour se faire, les activités de planification interdisciplinaires que nous avons conçues ont permis de pousser l'enseignante de L2 et les apprenants en classe à réfléchir ensemble sur des activités traitant une convergence des notions grammaticales entre l'arabe (standard) (L1) et le français (L2), des types de textes et des thèmes culturels communs dans les deux langues, et également des techniques d'expression (Miled, 2010 ; Coste, 2010). Nous pouvons dire que notre expérimentation a un double objectif, celui de conscientiser les enseignants et les apprenants pour dépasser le tabou de la langue première en la classe de langues en s'orientant essentiellement vers un enseignement décroisé des langues Cavalli M. (2005). Et, surtout exploiter l'erreur interlinguale en classe de langue comme une stratégie d'apprentissage sécurisante et non comme une erreur à réprimer par l'enseignant car elle indique un apprentissage « intermédiaire » et témoigne qu'une « partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir ». (Cuq, 1996, p.59) comme le confirme Geiger Jaillet (2006) « *mais comme une preuve d'un système langagier qui se met en place dans la tête de l'apprenant* » (p.22).

**CONCLUSION GENERALE ET
PERSPECTIVES**

L'objectif primordial de cette recherche consiste à décrire et analyser l'impact de l'interdisciplinarité entre l'arabe L1 et le français L2 lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE dans un contexte plurilingue pour le développement d'une compétence participative plurilingue.

La question principale à laquelle nous souhaitons répondre est « Dans quelle mesure l'interdisciplinarité L1-L2 en classe de FLE peut-elle faciliter l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle secondaire ? En d'autres termes, comment le transfert L1 L2 pourrait aider l'apprenant à développer une compétence plurilingue ? »

Pour répondre à cette problématique centrale, nous avons élaboré cette recherche sur trois axes distincts mais complémentaires. Le premier vise à sonder les pratiques enseignantes interdisciplinaires des enseignants du FLE du cycle secondaire dans dix wilayas algériennes. Le deuxième tient compte des pratiques et représentations des apprenants vis-à-vis du rôle de l'arabe L1 pour l'apprentissage de la production écrite en FLE. Le dernier axe consiste à modifier les pratiques des enseignants et des apprenants en les poussant à prendre conscience du transfert de la microstructure et de la macrostructure à travers la recherche des liens entre l'arabe et le français pour éviter les effets du transfert négatif dû au recours non contrôlé, non raisonné. Nous visons à travers cette recherche de « *faire passer l'apprenant d'un bilinguisme conflictuel à un bilinguisme fonctionnel et complémentaire* » tel que le confirme Miled²⁰⁸ (2010 : 48)

Nous avons sectionné notre travail en deux grandes parties ; la première partie réservée au cadrage théorique de la recherche où nous avons présenté les soubassements théoriques de la didactique intégrée des langues en la situant au diapason des approches plurielles ainsi qu'à la didactique du plurilinguisme comme étant un cadre général englobant l'une et l'autre. Nous avons également décrit le paysage plurilingue en Algérie constitué de trois sphères linguistiques qui sont également présentes dans le contexte de classe. Au fil du cheminement de la première partie, nous avons essayé de cerner le thème de notre recherche. En nous inscrivant dans la didactique intégrée nous avons analysé le rang accordé à la L1 en classe de L2 au fil des méthodologies d'apprentissage et à l'intérieur des programmes de FLE dans le secondaire en Algérie.

²⁰⁸ Miled M., (2010), quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?, acte de colloque « *Enseignement du français dans les pays de langue arabe* » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p. 48

Nous avons enfin comparé entre l'approche par compétences et la didactique intégrée quant au principe de l'interdisciplinarité tout en insistant sur le rapport L1-L2 lors de l'enseignement des langues en mettant en relief le statut de l'erreur en didactique des langues et en particulier dans les programmes des langues en Algérie. Nous avons conclu que l'apprenant a droit à l'erreur, comme, en classe de langue l'erreur est souvent due au transfert interlingual et c'est au nom de ce droit que la didactique intégrée prend en charge un curriculum bi/plurilingue pour investir le potentiel linguistique de l'apprenant acquis en L1 pour accéder à la L2.

Dans la deuxième partie dite méthodologique, nous avons en vue d'atteindre nos objectifs, mis en œuvre une méthode descriptive et analytique par le biais de quatre outils d'investigation qualitatif/quantitatif où nous avons sollicité les attitudes et représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'activité écrite en classe de français en Algérie. L'analyse des produits de (60) sujets nous a montré que la production écrite en L2 suscite aussi chez l'apprenant un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, social. (Haddad, 2018 : 102), pour surmonter son déficit langagier, il se légitime des stratégies alternatives de recours à la L1 prenant plusieurs formes allant du phonème, la phrase, à la transposition de la structure de texte. Cela nous laisse déduire qu'en classe de L2, pour apprendre l'acte d'écrire, la L1 constitue souvent pour l'apprenant une source d'aide aux difficultés phonologique, grammaticale, lexicale et structurales. Or, en l'absence d'une prise en charge sérieuse du transfert interlingual, l'apprenant risque de faire des transpositions excessives et erronées

Ainsi, pour faciliter la tâche de la production écrite en LE, Cuq et Gruca (2002, p.178) accordent une grande importance à la LM et recommandent un retour aux pratiques utilisées en LM. Pour sa part, Sophie Moirand (1982, p. 157) propose de prendre en compte des techniques d'apprentissage intégrées en L1 dans l'acquisition de la production écrite en L2, de transposer les stratégies d'écriture acquises par l'apprenant dans sa langue maternelle en les mettant en œuvre en FLE. Tout en nous inscrivant dans ce champ de réflexion, nous avons incité en classe de L2 auprès de 60 apprenants de la wilaya de Batna²⁰⁹ lors de l'activité de production écrite un recours à la L1 lors de l'étape de la planification pour pousser l'apprenant à tracer les objectifs rédactionnels, et à mobiliser ses connaissances antérieures acquises en classe de L1. Nous avons constaté que l'exploitation

²⁰⁹ Du lycée d'Arris à Batna (à l'Est de l'Algérie)

des erreurs interlinguales en classe est extrêmement utile aux enseignants et aux apprenants puisque elle permet à notre GE d'apporter des corrections au fur et à mesure du processus rédactionnel. A l'issue du post-test durant l'analyse du produit final nous avons conclu que le recours explicite à la L1 a des effets positifs sur la production écrite des apprenants, dans la mesure où il permet de réduire le recours impertinent à l'interférence phonologique, grammaticale qui affecte la microstructure. Par conséquent, nous avons constaté une amélioration remarquable dans la qualité des productions écrites du GE ce qui explique une conscientisation des apprenants de l'importance d'un enseignement interdisciplinaire intégrant le potentiel bi/plurilingue d'une manière réfléchie et guidée. A notre grand étonnement nous constatons qu'à l'inverse des produits du GT qui n'ont pas suivi un enseignement explicite bi/plurilingue, les produits du GE en particulier la technique de compte rendu (3.A.S) est lisible, intelligible et structurée avec une remarquable organisation dépourvue de ratures. Cela explique que la planification est une étape cruciale pour la réussite de la production écrite étant donné que l'apprenant ne possède pas souvent un vocabulaire riche, nous avons incité le recours à la L1 à travers une comparaison de la microstructure et de la macrostructure des deux systèmes linguistiques tout en proposant à l'enseignante de réguler ce recours, et mettre en relief les similitudes des deux processus rédactionnels.

Cette recherche est une initiative d'analyse des pratiques des enseignants et des apprenants en matière de production écrite, c'est pourquoi nous les avons explorées d'une façon globalisante. A travers le choix de la wilaya de Batna comme échantillon unique à notre expérimentation de pré-test et de post-test. Nous avons essayé d'examiner la prise en charge de l'interdisciplinarité et du décloisonnement dans les programmes de L2 et en particulier à travers une analyse des pratiques des enseignants et des apprenants dans 10 wilayas où le choix était motivé par la variété linguistique et géographique de la population enquêtée. Nous avons divisé la carte géographique de l'Algérie en différentes zones sociolinguistiques en essayant de toucher tous les substrats linguistiques caractérisant le plurilinguisme en Algérie en nous interrogeant sur l'impact de ces variétés géographiques et linguistiques sur le besoin de recourir à la L1 lors de l'activité scripturale, en vue d'établir un état des lieux sur des productions écrites dans le cycle secondaire. Signalons que la présente recherche par le biais des deux outils d'investigation qualitative/quantitative a permis de ressortir une hétérogénéité de variables indépendantes liées à l'âge, le sexe, la zone géographique et les langues maternelles de la population enquêtée qui montrent que le profil sociolinguistique pluriel de la société algérienne

engendre souvent des pratiques rédactionnelles bi/plurilingues adoptées officieusement par l'apprenant motivées par la difficulté de l'acte d'écrire en L2.

Cependant, déplorons les conditions dans lesquelles s'est déroulée la collecte des données, il nous est très difficile de collecter des données quantitatives par le biais du questionnaire surtout auprès des enseignants. Ainsi, nous avons commencé une analyse par questionnaire dont les réponses collectées après ne nous suffisent pas pour tirer des résultats probants ce qui nous a amenée à opter pour l'entretien qualitatif.

Nous sommes consciente des limites de notre recherche d'être focalisée seulement sur deux formes d'écrit à savoir la technique de compte rendu et la production libre. Nous devrions toutefois penser à concevoir un projet pédagogique qui met en œuvre des activités interdisciplinaires en mettant en avant la valeur culturelle de langue. Les limites rencontrées durant notre rédaction nous poussent à élargir voir généraliser l'enseignement décloisonné de l'acte d'écrire surtout dans le cycle primaire pour sensibiliser l'enfant dès le jeune âge aux similitudes entre la L1, la L2 et la L3 en classe de langues ce qui pourrait l'initier aux respects des langues/cultures.

Et d'autre part, nous essayons de nous intéresser à l'interdisciplinarité entre la L2 et la L3 pour expérimenter et défraîchir l'impact de l'apprentissage informel dans une perspective écologique sur l'apprentissage formel de la production écrite du français et de l'anglais dans les cycles moyen et secondaire en Algérie ?

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux apprenants

Questionnaire d'enquête destiné aux apprenants

Chers lycéens, nous vous prions de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes. Les résultats que nous cherchons servent à une recherche doctorale donc, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Important : merci de bien vouloir cocher la rubrique qui correspond à votre cas

Q 1- Votre sexe ?

Féminin	Masculin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 2- Votre âge ?

16-17 ans	17-18 ans	18-19 ans	Plus de 19 ans
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 3- Où habitez-vous ? Cochez la case qui correspond à votre résidence

Zone urbaine	Semi-rurale	rurale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 4- Votre langue maternelle ?

Arabe	Amazighe	Français	autre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour chaque question veuillez cocher (x) la ou les cases qui correspondent à vos réponses

Q 5- En classe de français réfléchis-tu en français pour apprendre ?

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 6- Pourquoi

Q 7- En classe de français quelle(s) langue(s) utilisez-vous? 2 réponses

arabe	amazigh	français	anglais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 8- tu penses que le recours à l'arabe en classe de français est

Inutile	Moyennement utile	Essentiel	Très essentiel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q 9- Pourquoi

Q 10- Pour apprendre en classe de français 1 réponse

Tu compares le cours de français avec d'autres dans la même matière	<input type="checkbox"/>
Tu compares le cours de français aux cours déjà enseignés en arabe	<input type="checkbox"/>
Tu ne t'intéresses pas aux ressemblances avec les autres matières	<input type="checkbox"/>
Tu apprends le cours de français sans le relier avec les autres matières	<input type="checkbox"/>

Q 11- Lors de l'enseignement de la production écrite, tu souhaites que ton professeur

2 réponses au maximum

Utilise exclusivement le français comme moyen d'explication	<input type="checkbox"/>
Parle en arabe et en tamazigh en classe de français	<input type="checkbox"/>
Explique les mots difficiles en arabe, en tamazight	<input type="checkbox"/>
Traite les thèmes déjà abordés en arabe	<input type="checkbox"/>
Traduise les consignes en arabe, tamazigh	<input type="checkbox"/>
Corrige les erreurs en comparant la grammaire de français à l'arabe	<input type="checkbox"/>
Compare le plan de la production écrite de français à celui de l'arabe	<input type="checkbox"/>
Fasse appel à des techniques d'expression étudiées en arabe	<input type="checkbox"/>

Interdise le recours à l'arabe	
Autres ? (précisez).....	
.....	

Q 12- Durant l'activité de production écrite que fais-tu pour comprendre la consigne ?

2 réponses au maximum

Tu es capable de comprendre l'intégralité de la consigne en français	
Tu expliques les mots difficiles en anglais	
Tu expliques la consigne en arabe	
Tu traduits la consigne en arabe	
Ton camarade t'explique la consigne en arabe	
Ton professeur explique la consigne en français	
Ton professeur explique les mots difficiles en arabe	
Autres?	

Q 13- Durant l'examen de production écrite que fais-tu pour remplacer un mot oublié

1 réponse

Tu remplaces un mot par son synonyme	
Tu remplaces le mot oublié par un autre en anglais	
Tu remplaces le mot oublié par autre en arabe écrit en lettres françaises	
Tu laisses un vide à la place du mot	
Autres? (précisez).....	
.....	

Q 14- l'enseignement de la production écrite en français et en l'arabe au lycée

Cochez 1 seule réponse

S'opposent	Se complètent	Se ressemblent	Diffèrent

Q15- Ton professeur de français t'encourage t-il à comparer la structure de production écrite de français à celle de l'arabe ? **Cochez 1 seule réponse**

Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

Q 16- A quelle matière penses-tu lorsque tu rédiges chacune des productions écrites suivantes

Pour chaque compétence veuillez cocher la ou les cases qui correspondent aux matières proches

Exemple de productions écrites en français	Philosophie	arabe	amazig h	anglais	Aucune
Production écrite libre					
Techniques d'expressions écrites (compte rendu, débat)					

Q 17- Connaître la différence et la ressemblance entre la production écrite en français et en arabe

3 réponses au maximum

facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française	
renforce l'apprentissage de la production écrite en arabe	
Aide souvent à résoudre des situations difficiles en français	
Motive les élèves en difficulté à comprendre	
Permet de gagner du temps pour apprendre le français	
renforce les erreurs chez les élèves débutants	
Assure un attachement aux langues nationales	

Inutile car l'arabe et le français sont différents	
Aide l'apprenant à réutiliser ses compétences écrites	
Autres? (précisez).....	

Q 18 – Pour écrire en français, tu fais attention à

3 réponses au maximum

Respect de la consigne	
Identification du type de texte	
Plan de la production écrite	
utilisation de connecteurs	
Organisation des idées	
Recherche des mots	
Reformulation	
Agir sur ton destinataire	
Traduction en arabe des mots difficiles	
Visée communicative	
Autres (précisez)	

*Nous nous engageons à respecter l'anonymat des enquêtés
Merci pour votre participation*

Annexe 2 : entretien destiné aux enseignants

Questionnaire adressé aux enseignants de français du cycle secondaire

Chers collègues, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Les résultats que nous cherchons servent à une recherche doctorale donc, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Votre sexe ?
- Votre âge ?.....
- Lieu de travail ?.....
- Années d'expérience ?.....

Important : merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes en donnant des exemples issus de votre expérience

Q 1- Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?

Q 2- Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)

Q 3- Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?

Q4- Pensez-vous que le transfert L1 L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?

Q 5- Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?

Q 6- D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?

*Nous nous engageons à respecter l'anonymat des enquêtés
Merci pour votre participation**

Annexe 3 : Tableau récapitulatif de codifications du questionnaire des apprenants

Question	Catégories	Codifications attribuées
Q1	féminin	F
	masculin	M
Q2	16-17	A1
	17-18	A2
	18-19	A3
	Plus de 19	A4
Q3	Wilaya	W
	Zone urbaine	Z.U
	Semi-rurale	ZSR
	rurale	ZR
Q4	Arabe	AR
	amazighe	AM
	français	FR
	autre	AUT
Q5	OUI	O
	NON	N
Q6	POURQUOI	PRQ
Q7	arabe	AR
	amazigh	AM
	français	FR
	autre	AUT
Q8	inutile	inu
	Moyennement utile	Moy util
	essentiel	esse
	Très essentiel	T. esse
Q9	POURQUOI	PRQ
Q10	Tu compares le cours de français avec d'autres dans la même matière	CCFCF
	Tu compares le cours de français aux cours déjà enseignés en français	CCFCA
	Tu ne t'intéresses pas aux ressemblances avec les matières enseignées en français	PIRAM
	Tu apprends le cours de français sans le relier aux autres matières enseignées en français	ACFSR

Q11	Utilise exclusivement le français comme moyen d'explication	UFCME
	Parle en arabe et en tamazigh en classe de français	PAAMEC
	Explique les mots difficiles en arabe, en tamazigh	EMDAAM
	Traite les thèmes déjà abordés en arabe	TDTDAAR
	Traduise les consignes en arabe, tamazigh	TCAAM
	Corrige les erreurs en comparant la grammaire de français à l'arabe	CECGFAA
	Compare le plan de la production écrite de français à celui de l'arabe	CPPEFAA
	Fasse appel à des techniques d'expression étudiées en arabe	FATEEL1
	Interdise le recours à l'arabe	IRL1
	autres (précisez)	AUT
Q12	Tu es capable de comprendre l'intégralité de la consigne en français	CLCEFR
	Tu expliques les mots difficiles en anglais	ELMDEA
	Tu expliques la consigne en arabe	ELCEAR
	Tu traduis la consigne en arabe	TLCEAR
	Ton camarade t'explique la consigne en arabe	TCELCEAR
	Ton professeur explique la consigne en français	TPECEFR
	Ton professeur explique les mots difficiles en arabe	TPEMDEAR
	Autres?	AUT
Q13	Tu remplaces un mot par son synonyme	RUMPS
	Tu remplaces le mot oublié par un autre en anglais	RMOPAN
	Tu remplaces le mot oublié par autre en arabe écrit en lettres françaises	RMOPAEF
	Tu laisses un vide à la place du mot	LVPM
	Autres?(précisez)	Aut
Q14	S'opposent	OPPO
	Se complètent	COMP
	Se ressemblent	RESSEM
	diffèrent	DIFFE
Q15	Jamais	JAS
	rarement	RAR
	souvent	SOU
	toujours	TJR
Q16	Le résumé	RES
	Le compte rendu	CR
	Le récit (conte-nouvelle,...)	REC
	Texte argumentatif	TAR
	Texte exhortatif	TEX
	Lettres	LET
	La prise de notes	PDN
	La dialectique, La réfutation,...	DR
facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française	FAPEF	

Annexe 4 : texte proposé pour le compte rendu (post-test)

La conquête de l'Algérie

Seuls restaient insoumis les massifs montagneux kabyles. Des expéditions menées sans plan d'ensemble, en Grande Kabylie puis dans la Kabylie des Babors (1851 et 1853) aboutirent enfin, en 1857, à une campagne décisive menée sous les ordres du général Randon. Entre-temps, le sud Oranais et le Constantinois, à nouveau révoltés, furent déclarés pacifiés après les sièges de Zaatcha (1848), Laghouat (1852) et Tougourt (1854). L'Algérie était désormais conquise sinon soumise. La guerre avait été longue, souvent atroce, démoralisante pour les soldats et les officiers dressés à l'insensibilité. Beaucoup en restèrent marqués leur vie entière. Du fait de la carence de l'intendance médicale, elle se révéla plus coûteuse en vies humaines que toute autre conquête coloniale. Du côté des Musulmans vaincus, le bilan était plus lourd encore. Leur pays était ravagé, sa situation économique devint fort critique par suite de razzias à la fois systématiques, improvisées et continuelles (pillage des silos de grains, enlèvement des troupeaux, abattage des arbres). Dès lors, les épidémies fauchèrent les populations sous-alimentées.

Les destructions de la guerre furent aussi morales et les conséquences en furent plus durables.

A. de Tocqueville les résumait ainsi dans un rapport célèbre (1847) : « Nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître. »

Ch. Robert Ageron.

« Histoire de l'Algérie contemporaine »

Annexe 5 : grille d'évaluation ministérielle du compte rendu

- Volume de la production
- Pertinence
- Organisation
- Correction de la langue
- ✓ 1/3 environ de l'ensemble des documents.
- ✓ Séparation introduction / corps du texte (de la synthèse).
- Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan.
- Sélection des informations essentielles.
- Précision de la référence pour chaque grande idée.
- Rédaction à la 3^{ème} personne.
- Rédaction avec objectivité.
- Concision.
- ✓ Présence d'un plan personnel et cohérent.
- Plan visible de prime abord.
- Soulignage des titres.
- Parties équilibrées.
- ✓ Mise en évidence des transitions.
- Emploi des termes génériques.
- Suppression des redondances.
- Effort de formulation personnelle.

- Usage d'une ponctuation adéquate.

Annexe 5 : exercices proposés pour le post-test (production libre)

Activité 1 : Analyser la consigne de production écrite (durée 15 mn)

Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)

Proposez des mots qui selon vous renvoient au thème de la consigne

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)

Complétez le tableau

Le destinateur		le destinataire du texte	
Fr	Ar	Fr	Ar

L'intention communicative de la production écrite est

Français	Arabe

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Formulez 4 phrases (idées) à partir des mots relevés de la question (2)

En français	En arabe

(2) Classez les idées dans ce tableau en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
		-	

(3) préparez le plan de votre production

Plan (français)	Contenu (français)	Plan (arabe)	Contenu (arabe)

Activité 3 : production écrite (15mn)

A partir des idées formulées dans le plan, rédigez en dix lignes votre production écrite.

.....

Annexe 5 : exercices proposés pour le post-test (compte rendu)

Activité 1 : La technique du compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
-	-
-	-

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
-	-
-	-
-	-
-	-

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
-	-
-	-

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
-	-	-	
-	-	-	
-	-	-	
-	-	-	

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- - -	

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Activité 4 : rédaction finale

(1) Réécrivez votre production en corrigeant les fautes soulignées par l'enseignant

Annexe 6 : Réponses du sujet (S1) Constantine

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 50 ans
- Lieu de travail ? Lycée Youghorta
- Années d'expérience ? 25 ans
- Diplôme : Licence

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui, c'est une réalité des élèves faibles en français de parler arabe en classe de L2. Pour moi, je suis contre l'usage de l'arabe en classe de français qui selon moi casse le français l'apprenant doit apprendre à réfléchir et écrire en français.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Seulement dans les types de textes et les techniques d'expressions écrites.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Les apprenants entre eux parlent en arabe. Mais avec l'enseignant ils répondent en français. L'arabe est utilisé en cas de nécessité d'expliquer des mots difficiles
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant

	en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Oui, souvent surtout lors du blocage y ai c'est à la demande de l'apprenant pour lui traduire les mots qu'il connaît en L1 et en L2 on les oublie pas
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	L'arabe bloque la production écrite du français. Je pense que l'apprenant devrait avoir un profil bilingue complet pour cela les enseignants devraient faire des coordinations pour faciliter l'apprentissage de la compétence globale
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	Les programmes devraient s'ouvrir sur l'interdisciplinarité pour éviter la traduction. Des journées de formations devraient être consacrées à initier l'enseignant à enseigner le français explicitement à enseigner le français en prenant les autres les autres matières en compte.

Annexe 7 : Réponses du sujet (S2) Blida

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 33 ans
- Lieu de travail ? Blida lycée Ibn Rochd
- Années d'expérience ? 10 ans
- Diplôme : Master + ENS Bouzeréah

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Effectivement, il est souvent cas que les élèves recourent à l'arabe pour rédiger. Je ne suis pas contre à 100% mais ce que je refuse c'est qu'ils font de la traduction. Si c'était pour les idées j'aurais accepté mais traduire et faire du mot à mot non ; car il entraîne indéniablement à l'erreur.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Pas toujours et tout dépend de comment est enseigné le cours surtout la construction phrastique.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Ne pas les interdire complètement. Mais il faudrait savoir gérer pour ne pas que le cours de français devienne un cours d'arabe. Il faudrait recourir à l'arabe en cas de blocage ou si le processus est le même mais sans pour autant que ça ne devienne une habitude.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Je suis tout à fait d'accord avec ça car les études récentes ont montré qu'un meilleur résultat est aperçu suite à ce transfert. Il faudrait tenir compte de son passé linguistique et du contexte social auquel il appartient.
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	Ça devrait se faire mais malheureusement cela ne se fait jamais au niveau des lycées algériens. Il faut toute une réforme éducatif .Je pense sincèrement que cela pourrait être fortement bénéfique pour l'élève.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?

Q6	je pense que l'interdisciplinarité L1-L2 existe fortement dans les programmes de français du secondaire, mais la majorité ignore ça. Car, il ya le projet de l'Histoire, il y'a des textes scientifiques enseignés en sciences naturelles mais pour la production écrite ce n'est pas claire puisque c'est l'enseignant seul qui fait le travail de contacter les collègues de lui montrer où ils sont arrivés et comment ils enseignent telle ou telle compétence. C'est pour ça je pense qu'il faut revoir les finalités de l'enseignement du français pour changer ce point-là. »
----	--

Annexe 8 : Réponses du sujet (S3) Sidi Bèl Abbès

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 33 ans
- Lieu de travail ? Lycée Inal Sâd Ahmed
- Années d'expérience ? 15 ans
- Diplôme : 15 ans

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	C'est normal, vu l'arabe c'est leur langue maternelle, et le français est une langue étrangère
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Non car les élèves connaissent des problèmes dans les deux langues, je leur autorise de parler en arabe. Moi j'essaie de profiter de ces compétences pour débloquer la situation-problème en production écrite
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	L'arabe aide parfois à comprendre le sens du texte et les questions difficiles pour la compréhension
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Oui toujours il connaît mieux la L1
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	La coordination est tout le temps à jour même avec les enseignants d'arabe pour leur demander comment ils enseignent telle ou telle activité qui existe en classe de français
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	En faisant des exposés des recherches et des interclasses

Annexe 9 : Réponses du sujet (S4) M'sila

- Votre sexe ? Féminin
- Votre langue maternelle ?
- Votre âge ? 31
- Lieu de travail : Frère Hassani Boussaada
- Années d'expérience ? 8 ans
- Diplôme : ENS Constantine

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui. Effectivement. Ce que j'ai pu constater que lors d'une séance de production écrite certains de mes apprenants font recours à l'arabe, même pour rédiger un court texte.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Je ne pense pas car chaque langue a ses particularités linguistiques, syntaxiques et sémantiques. Si on prend le cas d'un élève qui a une compétence écrite en arabe, il ne peut pas acquérir une compétence écrite en français que s'il fait un effort de traduction comme c'est le cas de nos apprenants ce qui leur pousse à chercher la traduction latérale des mots et des phrases parfois. De ce fait, ils peuvent être hors contexte ou bloqués en fin de production.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Je ne pense pas car chaque langue a ses particularités linguistiques, syntaxiques et sémantiques. Si on prend le cas d'un élève qui a une compétence écrite en arabe, il ne peut pas acquérir une compétence écrite en français que s'il fait un effort de traduction comme c'est le cas de nos apprenants ce qui leur pousse à chercher la traduction latérale des mots et des phrases parfois. De ce fait, ils peuvent être hors contexte ou bloqués en fin de production.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Parfois le transfert de la langue arabe à la langue française dans une production écrite peut être utile. Mais ce n'est pas toujours le cas. Il est indispensable dans le cas où un apprenant n'a pas de connaissance assez forte dans la langue étrangère.
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	Je ne vois pas d'utilité concernant la coordination entre enseignants de langue1 et ceux de la langue2.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	Pour moi, l'interdisciplinarité est indispensable au processus d'enseignement apprentissage, en effet, on doit faire appel aux notions-clés permettant l'acquisition d'une langue étrangère.

Annexe 10 : Réponses du sujet (S5) Oran

- Votre sexe ? Féminin
- Votre langue maternelle ?
- Votre âge ? 35
- Lieu de travail : Chellali Khadidja Oran
- Années d'expérience ? 6 ans
- Diplôme : doctorante

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui c'est une réalité pour une tranche des élèves. En manque termes adéquats, les élèves n'hésitent pas à faire le « transfert » de l'arabe vers le français. Je pense que c'est un réflexe depuis leur jeunesse.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Les difficultés d'apprentissage de la production écrite qui est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement est une évidence. La production de l'écrit nécessite un travail supplémentaire et continu de l'apprenant à la maison sinon son apprentissage restera à mon avis toujours défaillant.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	L'influence de la langue maternelle sera prépondérante tout au long de la vie quotidienne. Partant du principe que toute langue non maternelle est une langue étrangère ; pour l'apprenant, l'interaction entre une ces deux langues est inéluctable dans le vécu des algériens.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Dans l'apprentissage, je pense qu'il faut remettre en cause la conception actuelle du rôle de l'erreur en essayant de « prendre son côté positif ». Ce qui permet de détecter ou se situe les difficultés, les confusions ou tout simplement les choses mal acquises par les apprenants afin de guérir le mal à la racine.
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	Je pense que qu'il faut mettre en place un dispositif de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans la perspective de la maîtrise des langues étrangères. Dans cette optique, il est impératif de partager les tâches entre les enseignants. Comme ça on fait appel à plusieurs compétences pluridisciplinaires dont le but est d'aider les futurs apprenants dans leur démarche et leur parcours pour améliorer leur savoir.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	D'abord pour être efficace, le concept de l'interdisciplinarité en classe doit être adopté dès le plus jeune âge ; dans ce qu'on appelle la « période de l'éveil » pour favoriser « l'intégration ». Donc la coopération entre plusieurs compétences reste le moyen le plus efficace pour lutter contre « un cloisonnement des savoirs ».

Annexe 11 : Réponses du sujet (S6) Khenchela

- Votre sexe ? Masculin
- Votre âge ? 35
- Lieu de travail : Khenchela
- Années d'expérience ? 35 ans
- Diplôme ? Master

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui, l'arabe et le chaoui sont régulièrement utilisés en classe de français c'est naturel d'entendre ces langues en classe. Ce transfert est pour moi très utile pour faciliter la compréhension en L2 surtout pour les apprenants.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Souvent l'arabe peut servir l'enseignement de la production en L2 pour apprendre le plan de certaines formes de productions écrites comme la dialectique enseignée en français.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Je laisse les apprenants recourir naturellement à la L1 j'interdis pas ce genre de recours. En cas de blocage, je pousse les apprenants à donner à donner le sens d'un mot en L2 pour faciliter la compréhension.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Il peut aider à débloquent la situation problème de traduire les idées difficiles et pour expliquer la consigne
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	Je fais de coordination avec les enseignants de L1 mais souvent je les interroge sur l'enseignement de telle ou telle compétence en arabe pour comprendre comment l'enseigner
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	Le programme de français devrait s'ouvrir sur les autres matières en L1. On doit enseigner les mêmes matières pour ne pas fatiguer l'apprenant pour donner à la matière de français une importance de participer avec les autres matières pour former un apprenant compétent dans toutes les langues.

Annexe 12 : Réponses du sujet (S7) (Biskra)

- Votre sexe ? Masculin
- Votre âge ? 38
- Lieu de travail : Mekki Menni Biskra
- Années d'expérience ? 15 ans
- Diplôme : doctorant

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Les apprenants trouvent des difficultés pour s'exprimer librement en Français, ils choisissent la langue arabe comme le seul moyen pour parler et est la seule échappatoire pour débloquent leur blocage langagier. Ils la considèrent aussi comme la seule solution pour maintenir leur communication
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Je trouve que c'est différent. Chaque langue a ses caractéristiques. La compétence écrite en langue française semble difficile par rapport à la langue d'arabe. Les apprenants ont parfois du mal à écrire une seule phrase
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	J'organise des groupes d'apprenants. Ensuite, je prends des supports destinés aux apprenant et selon leur niveau. Lors la lecture, j'essaie à chaque fois de me référer à la langue maternelle pour débloquent certaines situations conflictuelles. Ces séances nous permettent de suivre la progression quant à la maîtrise de la langue dans chaque activité.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	J'estime que le transfert L1 L2 est nécessaire notamment pour les débutants et ceci afin qu'ils comprennent facilement les termes et les expressions donnés. Cette pratique réussirait si l'apprenant suit des exercices régulièrement jusqu'à ce qu'il arrive à maîtriser la langue
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	La coordination avec les enseignants des langues premières est rare, mais elle est parfois nécessaire au cas où on a besoin d'aide dans certaines situations.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	Je procède à l'évaluation des projets interdisciplinaires chaque trimestre. Ces projets contiennent des supports portant des domaines différents (scientifiques, sociaux, littéraires et théâtraux). Je constate que chaque fin d'année, l'apprenant maîtrise plusieurs disciplines qui lui servent pour la suivante

Annexe 13 : Réponses du sujet (S8) (Alger)

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 24 ans
- Lieu de travail : Chettibi Ahmed
- Années d'expérience ? 2 ans
- Diplôme : ENS Bouzeréah

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Effectivement, ils font recours à l'arabe et ce n'est pas un cas isolé. Naturellement ce n'est pas la meilleure méthode pour apprendre n'importe quelle langue. cela reste inacceptable pour le 1er cycle, mais un secondaire, les élèves sont supposés être capables de s'exprimer exclusivement en français.
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Personnellement, je ne vois pas l'intérêt d'un tel détour comme je l'ai dit dans la première question, l'apprentissage passe par plusieurs stades où ils en sont à savoir le secondaire, les élèves devraient être aptes à rédiger en français ne serait-ce qu'avec un vocabulaire basique. De plus enseigner la compétence écrite de l'arabe pour faciliter la rédaction en français s'avère à mon avis très tordu vu que les structures linguistiques des deux langues sont distinctes.
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Et ben tout simplement, en corrigeant à chaque fois les expressions dites en langue maternelle ou dans une autre langue que le français par l'apprenant lui-même ou par ces camarades. Souvent l'apprenant répond à une question dans une autre langue que le français c'est souvent l'arabe. Ma démarche est de le faire redire la même phrase en français. Si l'apprenant refuse ou il est bloqué on aura recours à la L1 à l'aide de ses camarades afin de créer une collaboration et inciter les élèves de parler en français en partant de l'arabe.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Il n'y a pas de méthode miracle. La clé même d'un bon enseignant est de s'adapter au niveau de ses élèves. Certes le transfert de l'arabe vers le français doit être vraiment en dernier recours, il ne doit être utilisé que pour des cas extrêmement graves qui se serait vraiment en difficulté en français au lieu de penser en arabe et puis faire une gymnastique mentale pour traduire en français car comme je l'ai déjà dit dans toutes les questions précédentes un élève au stade secondaire devrait être capable de rédiger de s'exprimer et de lire en français en toute clarté et le laisser dans cette méthodologie erronée serait comme le plonger dans un fainéantisme de réflexion
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
Q5	Au lycée, l'enseignement de l'arabe est très avancé par rapport à l'enseignement du français et cela est expliqué par le nombre d'années d'enseignement passées auparavant. Certes y a toujours des petites astuces que les enseignants de langues

	pourraient partager mais ce n'est aussi effectif que si la coordination se fait entre les enseignants des deux langues de la même matière car les difficultés qu'ils rencontrent sont plus similaires vu le niveau des élèves à ce stade-là et par-dessus tout on prend l'exemple du français et de l'anglais.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
Q6	Ce que je comprends par l'interdisciplinarité c'est dans différents domaines d'activités

Annexe14 : Réponses du sujet (S9) (Batna)

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 36 ans
- Lieu de travail : Lycée Arris
- Années d'expérience ? 11 ans
- Diplôme : Licence

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui mes élèves ont recours à l'arabe pour effectuer plusieurs activités. Je pense dans certains cas que ce procédé n'aboutit pas à un résultat attendu
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Oui, l'apprentissage de la compétence écrite en classe d'arabe facilite l'acquisition de la même compétence en classe de français notamment pour l'acquisition des techniques d'expressions écrites
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	Les apprenants ne peuvent pas se passer de leurs langues maternelles qui complètent l'enseignement de la L2
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Oui pendant la traduction des mots difficiles pour comprendre
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
R5	Je n'ai jamais fait la coordination avec les enseignants de langue première sauf pour leur demander l'explication des activités de grammaire
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
R6	En utilisant les outils facilitateurs partagés dans les deux langues pour faciliter le transfert

Annexe 15 : Réponses du sujet (S10) (Ouargla)

- Votre sexe ? Féminin
- Votre âge ? 29 ans
- Lieu de travail : Hassi Messaoud
- Années d'expérience ? 2 ans
- Diplôme : Licence

Q1	Nous avons montré dans une recherche que les apprenants font recours à l'arabe pour rédiger en classe de français. Est- il le cas pour vos élèves ? Qu'en pensez-vous de ce transfert ?
R1	Oui la plus part de mes apprenants dont recours à l'arabe pour rédiger, les apprenants utilisent la langue maternelle par le fait qu'il bloque sur un mot ou une expression. Ils demandent souvent comment on dit tel ou tel mot en français
Q2	Pensez-vous que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe pourrait faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français ? (Précisez)
R2	Je pense que l'enseignement de la compétence écrite en classe d'arabe peut faciliter l'acquisition de la même compétence en classe de français surtout pour la technique d'expression écrite comme le plan du résumé pour les élèves de 1A.S
Q3	Comment, selon vous gérer les langues maternelles de l'apprenant en classe de français ?
R3	L'apprenant doit connaître qu'il y a une différence entre la L1 et L3 et que chaque langue a son propre système linguistique mais les enseignants et les apprenants il y a certaines ressemblances qu'ils doivent travailler ensemble il faut connaître pour chercher les ressemblances.
Q4	Pensez-vous que le transfert L1-L2 lors de l'acte d'écrire peut aider l'apprenant en difficulté à apprendre ? Comment ?
R4	Oui souvent il peut aider de comprendre le sujet
Q5	Que pensez-vous de la coordination avec les enseignants des langues première et étrangères pour faciliter l'enseignement de la production écrite au lycée ?
R5	La coordination est importante parce qu'il y a des points communs entre les deux langues le type et les caractéristiques des textes sont les mêmes. La démarche de la production écrite est la même, repérage du thème, élaboration du plan.
Q6	D'après vous comment adopter l'interdisciplinarité en classe de français ?
R6	L'approche par compétences en Algérie pousse l'apprenant à avoir des compétences différentes dans plusieurs matières dans la production écrite, il n'y a pas une solution pour la transversalité. Moi je nage toute seule mon inspecteur ne refuse pas l'usage de l'arabe mais il me dit toujours tu peux faire n'importe quoi avec tes élèves mais ne fais pas du n'importe quoi l'essentiel c'est d'aider les apprenants.

Annexe 16 : texte proposé pour le pré-test (compte rendu)

Année scolaire : 2018/2019

Niveau : 3^{ème} A.S.S.E/ MATH.TECH.

Durée : Deux heures.

COMPOSITION DU DEUXIEME TRIMESTRE

Texte :

A trop vouloir « armer » l'enfant pour l'existence, on l'écrase sous le poids d'équipements inutiles et on lui retire toute souplesse en lui enlevant, en outre, le goût du combat. Au moment où tout est devenu si complexe qu'on ne peut plus tout savoir et où tout change si vite qu'on ne peut, longtemps à l'avance, préparer un enfant à des actes déterminés, ce qu'il nous faut faire c'est peut-être moins instruire l'homme que le former. Je sais bien qu'à toutes les époques, les éducateurs nous ont rappelé qu'il valait mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine. Mais voici qu'aux arguments philosophiques que pouvaient nous donner Montaigne, Descartes ou Valéry, s'ajoutent aujourd'hui les raisons nées de la situation particulière dans laquelle nous sommes placés. Le gavage intellectuel a toujours été absurde : mais le temps a aujourd'hui un tel prix que nous ne pourrions, sans risques graves, le gaspiller en apprentissages inefficaces, alors que tant de choses sont à faire.

Cet homme que nous voulons former, quelles vertus lui donnerons-nous? Je ne songe pas un instant, comprenez-moi bien, à des cours de morale ou même à des exhortations par lesquelles l'enfant serait encouragé ou remis « dans le droit chemin ». Tout cela est généralement mal supporté et parfaitement inefficace. Mais je crois que l'on peut, à propos de tous les enseignements et de tous les exercices, donner progressivement à l'enfant une certaine attitude intérieure qui serait, pour la lutte qu'il doit affronter, l'arme la plus précieuse.

Le premier élément de cette attitude, la première de ces vertus, c'est le calme. Plus les choses vont vite, plus les gens ont tendance à s'affoler, plus il faut rester calme. Ce n'est pas seulement une question d'élégance, c'est une question de vie ou de mort. Quand on conduit des machines rapides ou que l'on met en jeu de grandes énergies, il importe de rester maître de soi.

La deuxième vertu qu'il nous faut susciter, c'est l'imagination. Dans un monde stable, la raison est la faculté maîtresse ; il faut déduire, prévoir, préciser. Dans un monde mobile et sans cesse renouveler, il faut constamment inventer et d'abord il faut inventer sa propre vie. Ce n'est pas si facile. Certes on ne peut pas enseigner aux enfants à résoudre des problèmes de tous les domaines mais, on peut maintenir leur attention en éveil, on peut leur apprendre à avoir des idées (...)

L'éducation doit s'appliquer, développer l'esprit d'équipe. Dans notre univers technique, il n'y a guère d'action efficace qui n'exige la coopération de plusieurs individus (...)

Je voudrais parler enfin d'une qualité, plus importante peut être que toutes les autres, qui est le sens humain. Tous les éducateurs ont senti le prix mais, il est plus indispensable que jamais dans un monde que la technique fascine, et où pourtant les plus graves problèmes sont ceux que pose l'homme lui-même.

Ce qui peut le mieux nous aider dans cette marche vers l'épanouissement de l'homme, c'est les cultures.

Gaston Berger, « L'homme moderne et son éducation, 1957 » ; texte adapté.



Questions :

I- Compréhension de l'écrit :

- 1- a- Quel est le point de vue défendu par l'auteur ?
b- Par quoi justifie-t-il sa prise de position ?
- 2- Quelles sont les qualités qu'il faut installer chez l'enfant ? Laquelle est la plus importante pour l'auteur ?
- 3- Relevez du texte quatre (04) termes ou expressions appartenant au champ lexical de « éducation ».
- 4- « L'éducation doit développer l'esprit d'équipe » car :
 - a)- L'action efficace ne demande pas la coopération de plusieurs individus.
 - b) Sans coopération de plusieurs individus il n'y aura pas d'action efficace.
 - c) La coopération de plusieurs individus n'aboutit guère à une action efficace.

(Recopiez la bonne réponse)

- 5- A qui ou à quoi renvoient les mots soulignés dans le texte ?
« ...quelles vertus lui donnerons-nous ? »
« ...pour la lutte qu'il doit affronter »
« ...et où pourtant les plus graves problèmes sont ceux que pose l'homme lui-même »
- 6- A quelle conclusion arrive l'auteur ?
- 7- « Certes on ne peut pas enseigner aux enfants à résoudre des problèmes de tous les domaines mais, on peut maintenir leur attention en éveil, on peut leur apprendre à avoir des idées »
 - Quelle est la stratégie argumentative adoptée dans ce passage ?
 - Précisez les moyens employés pour l'exprimer
- 8- « ...il valait mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine »
Dites en deux ou trois lignes ce que vous avez compris de cette citation.

II- Production écrite :

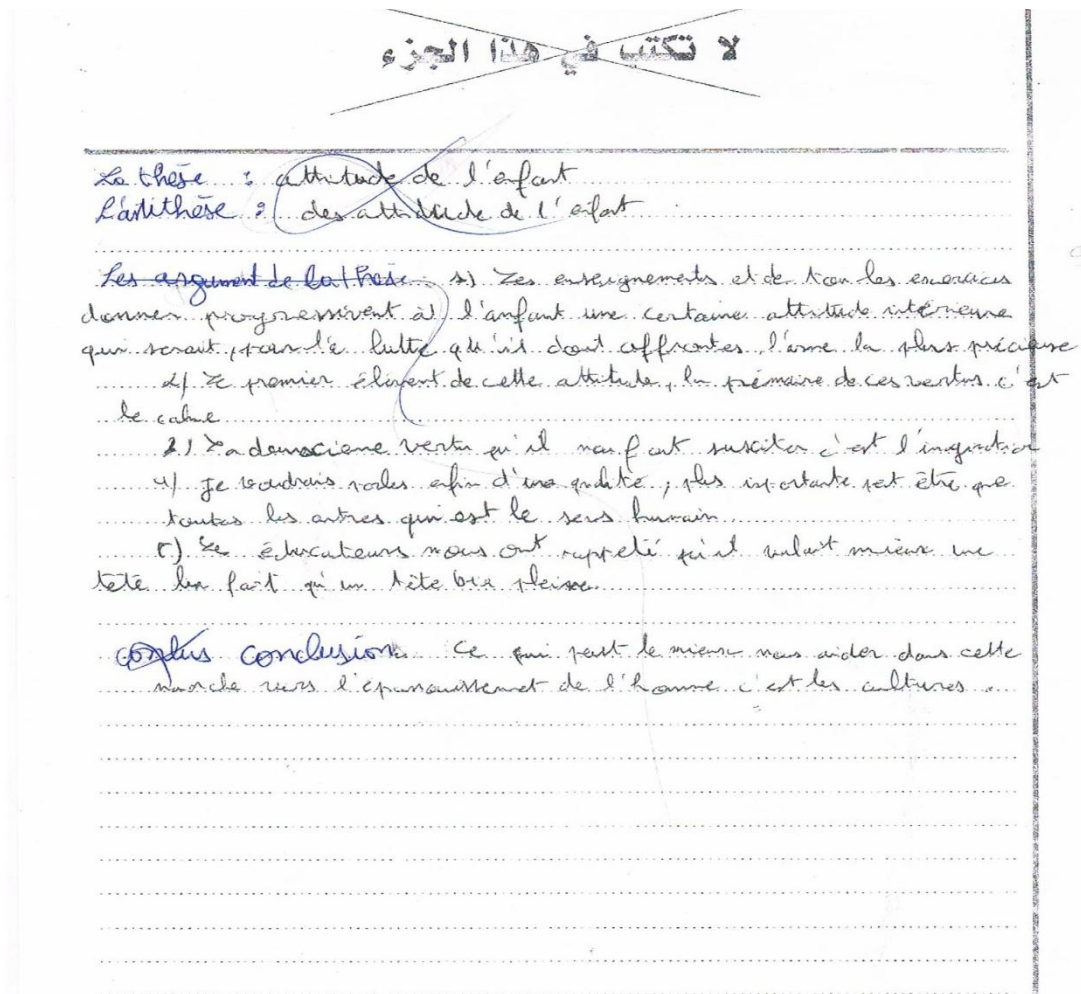
Traitez un sujet au choix

Sujet 01 : L'enseignement que vous recevez dans les établissements scolaires est-il nécessaire et suffisant pour le développement de votre personnalité ?

Rédigez un texte dans lequel vous exprimerez votre point de vue en le défendant à l'aide d'arguments illustrés.

Sujet 02 : Ce texte vous a plu, vous décidez de le partager avec vos camarades. Faites-en un compte-rendu objectif.

Annexe 17 : exemple d'une production de type brouillon (pré-test)



Annexe 18 : exemple d'une mauvaise planification et mise en page (pré-test)

لا تكتب في هذا الجزء

7) le statique

une enfant bien ^{respecté} éduquée même que
une enfant bien éduqué

~~tête~~

Le texte il s'agit du type argumentatif
il parle du sujet de l'éducation
il écrit par Gaston Berger
il écrit le 1957

~~il parle sur homme moderne~~
en premier paragraphe il parle de
qu'il vaut mieux une tête bien faite qu'une
tête bien pleine

d'un le 2 paragraphe il parle de les qualités
qu'il faut installer

en 3 paragraphes il parle de deux peu de vi

enfant il dit tous les éducateurs ont sent le
prix mais il est plus problèmes vont venir pour
poser homme lui même.

Annexe 19 : Exemple d'une planification (pré-test) moyenne avec ratures

لا تكتب في هذا الجزء

La Production écrite

« Gaston Berger » est l'auteur de ce
texte, il est publié dans l'ouvrage « l'homme moderne
et son éducation » en 1957. Il s'agit d'un
texte argumentatif, dans lequel l'auteur traite
le thème de l'éducation de l'enfant.
D'abord, l'auteur parle de l'éducation de l'enfant
et il lui fait une tête bien faite et lui donne des
qualités qu'il faut installer chez l'enfant.
Ensuite, il parle des cours de morale les quelle
l'enfant serait encourager. La première élément
de cette attitude c'est le calme, il faut rester en
calme puisque c'est une question d'équilibre.
La deuxième vertu qu'il faut susciter c'est
l'imagination. Et le plus importante c'est les
sens humains. tous les éducateurs ont senti prison mais
mais il est plus indispensable.
L'auteur.
En conclusion, les cultures sont ce qui peut
le mieux nous aider dans cette marche vers
l'épanouissement de l'homme.

Annexe 20 : exemple d'une planification moyenne avec ratures (pré-test)

il demande plusieurs semaines pour connaître la personnalité,
car l'enseignement n'est pas suffisant.

premier mot, il fait cherche une nouvelle direction comme
les livres, comme les voyages de l'étranger qui étudie
beaucoup de la sens psychologie de l'homme. Il fait cherche
dans l'internet qui est pleine de informations pour faire développer
la personnalité.

deuxième mot, dans l'Algérie exactement il faut réfléchir
avant de créer votre personnalité parce que le sens humain
est le sens psychologique il est complètement absent dans
la mentalité des algériens.

En conclusion, la personnalité vraiment est une chose
qu'il faut construire à partir de l'enfance parce que c'est
très important surtout en Algérie !!!

Annexe 21 : exemple d'une planification L1-L2 post-test compte rendu

Groupe :
Niveau :
3 AS A.

Activité 1 : La technique du compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
-	-
-	-

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- la guerre	- الحرب
- les destructions de la guerre	-
- les soldats	- الجنود
- musulmans	- المسلمين

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
- 1 ^{er} §	- Algérie était désormais conquise sinon soumise	
- 2 ^e §	- la situation économique de pays devient fort critique par suite régressif à la fois systématique.	
- 3 ^e §	- les destructions de la guerre furent aussi morales et les conséquences en furent plus durables	

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
-	-
-	-

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- D'abord,	- l'Algérie était désormais conquise sinon soumise	- إذا	
- Ensuite	- l'état économique de pays devient fort critique par suite régressif à la fois systématique.	-	
- Enfin	- l'état moral de la destruction de la guerre furent aussi morales et les conséquences en furent plus durables	-	

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Ce texte est intitulé « la conquête de l'Algérie ». L'auteur est ich Robert Agazzi. Extrait de « Histoire de l'Algérie contemporaine », il est composé de 3 ^e où l'auteur parle de la conquête et sa conséquence dans l'Algérie	- هذا النص يتحدث عن فتح الجزائر التي هي من روبرت أغازي وقد استلهم من كتاب « تاريخ الجزائر » وهو يتحدث عن فتح الجزائر وبعدها في الجزائر

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 22 : produit final post-test (SG2) compte rendu

2

Ce texte est intitulé « la conquête de l'Algérie » l'auteur
K. S. B. Babet. Agence est extrait du livre Histoire de l'Algérie
contemporaine. Il est divisé en 3 paragraphes où l'auteur
nous parle de la conquête et la guerre et de la conséquence
dans l'Algérie.
D'abord, l'Algérie était désarmée & conquise sinon soumise.
Ensuite, l'auteur souligne de la situation économique
de pays devient très critique par suite de la fait systématique
Enfin, l'auteur parle de la destruction de la guerre
futur aussi moral et les conséquence en furent plus durable.
Ce texte est historique. l'auteur vise à informer les
lecteurs de la conquête de l'Algérie dans les années passées.

Annexe 23 : phase de planification bilingue post-test (16)

(SG16)

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
La conquête de l'Algérie	احتلال الجزائر

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
<ul style="list-style-type: none"> Les expéditions insoumis Les soldats atrocité 	<ul style="list-style-type: none"> الجنود متعصبين الجنود مروءة حثيث

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idee (Fr)	Idee (Ar)
S ₁	La conquête de Kabylie	احتلال (غزو) القبائل
S ₂	Les méfaits de conquête de l'Algérie	آثار احتلال الجزائر
S ₃	Les conséquences de conquête de l'Algérie	نتائج احتلال الجزائر

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
Informier et exposer	الإخبار والعرض

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulatoires

articulateur	Idee en français	articulateur	Idee en arabe
- D'abord	La conquête de Kabylie	- أول	احتلال (غزو) القبائل
- Ensuite	Les méfaits de conquête de l'Algérie	- ثانيا	آثار احتلال الجزائر
- Enfin	Les conséquences de conquête de l'Algérie	- أخيرا	نتائج احتلال الجزائر

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
<ul style="list-style-type: none"> Le texte est intitulé la conquête de l'Algérie. Il est extrait d'histoire de l'Algérie contemporaine il écrit par ch Robert Ageron. Il se compose de 3 paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> النص بعنوان احتلال الجزائر مقتطف من قصة الجزائر الحديثة كتبت من طرف روبرت أغيرون يتكون من ثلاثة فقرات

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Ce texte intitulé « La conquête de l'Algérie » Il est
extrait de « Histoire de l'Algérie contemporaine » destiné
aux élèves de 3^{AS} en France, il est écrit par Ch. Robert
Ageron. Le texte est historique dont l'auteur est informé et
expose sur la conquête de l'Algérie.
D'abord, la guerre avait été longue, souvent atroce.
En Grande Kabylie puis dans la Kabylie des Babors
Ensuite, les méfaits de la conquête de l'Algérie, Du côté
des Musulmans vaincus, le film Les destructions de la
guerre furent aussi morales et les conséquences en furent
plus durables. A. de Tocqueville les résumait dans
un rapport célèbre.
Enfin, la conséquence de la conquête de l'Algérie rend
la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée.

Annexe 25 : étape de planification post-test (SG11)

(GM)

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- La conquête de l'Algérie	- احتلال الجزائر
-	-

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- Des expéditions	- الغزوات
- La guerre	- الثورة
- Les destructions	- التدمير
- les épidémies	- الأوبئة

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
- 1	La conquête de différents régions en Algérie	غزو مناطق مختلفة من الجزائر
- 2	Les conséquences morales et les conséquences économiques sur le peuple algérien.	النتائج المعنوية والاقتصادية على المجتمع الجزائري
- 3	L'état d'Algérie pendant la guerre.	1- حالة الجزائر خلال الثورة

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- Informatif	- إخباري
-	-

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
1 ^{er} ment	- La conquête de différents régions en Algérie	- أول	غزو مناطق مختلفة من الجزائر
2 ^{ème} ment	- Les conséquences morales et les conséquences économiques sur le peuple algérien	- ثانيا	النتائج المعنوية والاقتصادية على المجتمع الجزائري
Enfin	- L'état d'Algérie pendant la guerre	- أخيرا	حالة الجزائر خلال الثورة

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Ce texte est historique est intitulé : "La conquête d'Algérie", Il était écrit par Ch. Robert Ageron. Il était extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il se compose de 3 paragraphes dans laquelle il se parle de "La conquête de l'Algérie"	هذا النص تاريخي تحت عنوان "احتلال الجزائر" كتب من طرف Ch. Robert Ageron من كتاب "تاريخ الجزائر المعاصر" يتكون من 3 فقرات نتحدث عن احتلال الجزائر.

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 26 : produit final post-test compte rendu (SG11)

Ce texte historique est intitulé : "La conquête de l'Algérie"
Il était écrit par "Ch. Robert Ageron". Il était extrait de "Histoire
de l'Algérie contemporaine". Il se compose de 3 paragraphes dans laquelle
il se parle de "La conquête de l'Algérie"
1^{er}ment; L'auteur parle sur la conquête des différentes régions
en Algérie comme Zaatcha (1848), La ghanat (1852).
2^{em}ment; L'auteur parle sur les conséquences morales et économiques
sur le peuple algérien.
Finalement, Il ajoute que l'état d'Algérie pendant la guerre
est le plus misérable plus ignorante et...

Annexe 27 : exemple de planification interdisciplinaire L1-L2

(compte

rendu)

(G114)

Groupe : 3AS sc Ex 30
Niveau : 3AS

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- La conquête de l'Algérie	- في الجزائر الاستعمار والاحتلال

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- Inconnue - ravagé - conquise - destruction	- الغزاة - الغزوات - تصرون - التزييب

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
- 1 §	- les zones les plus importantes conquises par l'occupation	- أهم المناطق المستعملة من طرف المستعمر
- 2 §	- les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française	- معاناة الجزائريين أثناء الاستعمار الغزوي
- 3 §	- la société musulmane a beaucoup souffert	- المعاناة الكبيرة للجمعية الإسلامية

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- Informative	- معلوماتية

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- d'abord	- les zones les plus importantes conquises par l'occupation	- بداية	- أهم المناطق المستعملة من طرف المستعمر
- ensuite	- les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française	- بعد ذلك	- معاناة الجزائريين أثناء الاستعمار الغزوي
- enfin	- La société musulmane a beaucoup souffert	- أخيرا	- معاناة الكبيرة للجمعية الإسلامية

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Ce texte historique est intitulé "La conquête de l'Algérie"; il est écrit par Ch. Robert de l'histoire de l'Algérie contemporaine. Il est composé de 3 §; ou l'auteur nous informe sur "la conquête de l'Algérie"	- هذا تاريخي جاء تحت عنوان الاستعمار في الجزائر كتب من طرف "ش. روبرت آجرو" في "تاريخ الجزائر الحديث". يتكون من ثلاث فقرات حيث أن الكاتب أخطأ معلومات على الاستعمار في الجزائر.

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 28 : exemple de produit final post-test (SG14) compte rendu

Le texte historique est intitulé "la conquête de l'Algérie", il est écrit par F. Ch. Robert Ageron, extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il est divisé en trois paragraphes, où l'auteur vise à informer sur "la conquête de l'Algérie".

D'abord, dans le 1^{er} paragraphe, l'auteur expose les zones les plus importantes conquises par l'occupation.

Ensuite, dans le 2^e paragraphe, il montre les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française.

Enfin, pour renforcer ses explications, l'auteur montre le témoignage de A. de Tocqueville qui a avoué que la société musulmane a beaucoup souffert.

Annexe 29 : exemple de planification L1-L2 post-test compte rendu

Groupe : 3AB 6c EX1
Niveau : 3A S

(SG12)

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- La conquête de l'Algérie	- احتلال الجزائر

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- Des expéditions	- بعثات
- la guerre	- الثورة
- les destructions	- التدمير
- les épidémies	- الوباء

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
①	La conquête de différentes régions en Algérie	- غزو مناطق مختلفة من الجزائر
②	Les conséquences économiques et morales sur les musulmans	- النتائج الاقتصادية والنفسية على المجتمع المسلم
③	L'état de l'Algérie pendant la guerre	- حالة الجزائر خلال الثورة

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- informative	- اخباري

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
Premièrement	La conquête de différentes régions en Algérie	أولا	غزو مناطق مختلفة من الجزائر
Ensuite	les conséquences économiques et morales sur les musulmans	ثانيا	النتائج الاقتصادية والنفسية على المجتمع المسلم
Finalement	L'état d'Algérie pendant la guerre	أخيرا	حالة الجزائر خلال الثورة

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Ce texte historique est intitulé : "La conquête d'Algérie". Il était écrit par "CH. Robert Ageron". Il était extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il se compose de 3 paragraphes dans laquelle il se parle de la conquête de l'Algérie.	هذا النص التاريخي تحت عنوان "احتلال الجزائر". كتب من طرف "ش. روبرت أجيرون". وفتنيس من تاريخ الجزائر المعاصر. يتكون من 3 فقرات التي تتحدث عن احتلال الجزائر

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 30 : exemple d'une bonne structuration du produit final post-test (SG12)

Ce texte historique est intitulé : "la conquête de l'Algérie". Il était écrit par : "Ch. Robert Ageron". Il était extrait de : "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il se compose de 3 paragraphes dans laquelle il se parle de "la conquête de l'Algérie".

Premièrement, l'auteur parle sur la conquête de différents régions en Algérie comme les Zatcha (1848), Laghouat (1852)...

Deuxièmement, il parle sur les ~~conse~~ conséquences morales et économiques sur la société musulmans.

Finalement, il ajoute que l'état de l'Algérie pendant la guerre était plus misérables, plus ignorante.

Annexe 31 : exemple d'une planification L1 L2 post-test (SG6) compte rendu

Groupe : 3AS Ex 1
Niveau : 3AS

(6/6)

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- la conquête de l'Algérie	- غزو الجزائر

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- les expéditions	- بعثات
- les épidémies	- الأوبئة
- la société musulmane	- المجتمع الإسلامي
- misérable	- بائس

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
- 1 ^{er} §	- Les expéditions pendant la conquête en Algérie.	1- الشحنات خلال فترة غزو الجزائر .
- 2 ^{ème} §	- Les conséquences morales et économiques de la guerre.	2- النتائج المصنوية والاقتصادية للحرب .
- 3 ^{ème} §	- le parallèle de A. de Tocqueville	3- مقولة الجندي الفرنسي .

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- Informative	- إخباري

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- D'abord	- les expéditions pendant la conquête de l'Algérie.	- أولا	- الشحنات خلال فترة غزو الجزائر
- Ensuite	- les conséquences de la guerre.	- ثانيا	- النتائج التي خلفتها الحرب
- Enfin	- le parallèle d A. de Tocqueville	- ثالثا	- مقولة الجندي الفرنسي

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
-	
-	
-	

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 32 : exemple d'une bonne production post-test (SG6) compte rendu

Le type de ce texte est historique, est intitulé "La conquête de l'Algérie" écrit par "le" Robert Ageron, c'est un extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il se compose de trois (03) paragraphes où l'auteur parle de la colonisation française en Algérie.

L'auteur parle dans son 1^{er} paragraphe des expéditions pendant la conquête de l'Algérie.

L'auteur déclare des conséquences morales et économiques de la guerre Algérienne.

L'auteur commence à parler des expéditions pendant la conquête de l'Algérie.

Il déclare aussi des conséquences morales et économiques de la guerre d'Algérie.

A la fin, il donne une déclaration de A. de Tocqueville.

L'auteur dans ce texte vise à informer les lecteurs de la conquête de l'Algérie.

Annexe 33 : exemple d'une planification L1 L2 pertinente post-test (SG15)

(G15)

Groupe : 3AS.5. EX
Niveau : 3AS.

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- La conquête de l'Algérie	- المقاومة في الجزائر

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- ravage - insoumis - conquise - destruction	- تضررت - العصيان - انهزمين - التخريب

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
①	Les zones les plus importantes conquises par l'occupation.	أهم الأماكن المنهزمة من طرف المستعمر
②	Les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française.	معاناة الجزائريين أثناء الاستعمار الفرنسي.
③	La société musulmane a beaucoup souffert.	المعاناة الشديدة للمجتمع الإسلامي.

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- Informative	- معلوماً

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- D'abord	- Les zones les plus importantes conquises par l'occupation.	- بداية	أهم الأماكن المنهزمة من طرف المستعمر.
- Ensuite	- Les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française.	- بعد ذلك	معاناة الجزائريين أثناء الاستعمار الفرنسي.
- Enfin	- La société musulmane a beaucoup souffert.	- أخيراً	المعاناة الشديدة للمجتمع الإسلامي.

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Ce texte historique est intitulé « La conquête de l'Algérie ». Il est écrit par « E. Robert Ageron ». Extrait de « Histoire de l'Algérie contemporaine ». Il est composé de trois paragraphes. Qui l'auteur vise à informer sur la conquête de l'Algérie.	النص التاريخي تحت عنوان المقاومة في الجزائر كتب من طرف « E. Robert Ageron ». مقتطف من « تاريخ الجزائر ». يتكون من ثلاث فقرات حيث أن الكاتب أتى على معلومات عن المقاومة في الجزائر.

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 34 : production écrite pertinente post-test (SG15)

Ce texte historique est intitulé "La conquête de l'Algérie", il est écrit par Robert Ageron, extrait de "Histoire de l'Algérie contemporaine". Il est divisé en trois paragraphes où l'auteur vise à informer sur la conquête de l'Algérie.

D'abord, dans le premier paragraphe, l'auteur expose les zones les plus importantes conquises par l'occupation.

Ensuite, dans le deuxième paragraphe, il montre les souffrances subies par la population algérienne pendant la colonisation française.

Enfin, pour renforcer ses explications, l'auteur montre le témoignage de A. de Esquerille qui a avoué que la société musulmane a beaucoup souffert.

Annexe 35 : exemple de planification pertinente L1 L2 post-test (SG8)

Activité 1 : La technique de compte rendu (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- la conquête de l'Algérie	- استقلال الجزائر

(2) Relevez 4 mots et expressions qui renvoient au thème

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- la guerre. - des expéditions - les destructions - zaatcha	- الحرب - التدمير - انتفاضة

(3) Les idées secondaires de chaque paragraphe

paragraphe	Idée (Fr)	Idée (Ar)
- 01	les expédition de la kabylie et puis notre région	غزو القبائل ومناطق أخرى.
- 02	La guerre est longue, a marqué des effets moral et économique sur les soldats	الحرب كانت طويلة، سببت نتائج نفسية واقتصادية على الجنود.
- 03	La guerre a des conséquences durables sur la société musulmane	الحرب آثار دائمة على المجتمع الإسلامي.

(4) L'intention communicative de la production écrite est :

Français	arabe
- informative - l'auteur nous donne des informations	- اخباري - الكاتب غي هذا النص يقدم لنا معلومات على الثورة

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Reformulez les idées du texte en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- D'abord	- la conquête de la montagne de Kabylie.	- أولا	غزو القبائل.
- ensuite	- les conséquences économiques et moral sur les soldats	- ثانيا	النتائج الاقتصادية والنفسية على الجنود.
- enfin	les effets durables et le rapport de colonial.	- أخيرا	الآثار الدائمة والنتائج الدائمة وتصريف الصابغ الفرنسي بوقليل

(2) Présentez votre texte à l'aide d'une accroche

Accroche (français)	accroche (arabe)
- Le type de ce texte est historique intitulé par la conquête de l'Algérie, son auteur est ch. Robert agron, Il est extrait de "histoire de l'algérie contemporaine". Il se compose de trois paragraphes, l'auteur nous informe de l'histoire de l'algérie.	خط النص تاريخي بعنوان "غزو الجزائر"، كاتبه روبرت أجرون، مقتبس من كتاب "تاريخ الجزائر المعاصر" ويتويج على ثلاث فقرات، الكاتب يقدم لنا معلومات على تاريخ الجزائر.

Activité 3 : écrire (15mn) l'algérie.

(1) Assemblez l'accroche aux idées reformulées pour rédiger votre compte rendu.

Annexe 36 : produit final post-test (SG8) compte rendu

Le type de ce texte est historique, il est intitulé par "la conquête de l'Algérie" Il est écrit par *Ch. Robert Ragon*. Il est extrait de "histoire d'Algérie contemporaine". Il se compose de trois paragraphes. L'auteur dans ce texte nous informe sur l'histoire de l'Algérie.

D'abord, l'auteur dit que "la conquête de l'Algérie", il se commença par la montagne de Kabyle puis des autres régions.

Ensuite, l'auteur annonce que la guerre était longue, est à des fois a des plusieurs effets sociaux, moral, sur les soldats musulmans et économique. (pays ravagé)

Enfin, l'auteur voit que la guerre a des conséquences durables sur la société musulmane algérienne, est le colonel A. Tiquelle a confirmé cette idée selon son rapport.

Annexe 37 : planification impertinente L1-L2 post-test production libre (SG6)

Groupe :
Niveau :

Activité 1 : Analyser la consigne de production écrite (durée 15 mn)

(1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- la grippe	- الزكام
-	-

(2) Proposez des mots qui selon vous renvoient au thème de la consigne

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- les malades	- المرضى
- docteur	- الطبيب
- froid	- البرد
- traitement	- الدواء

(3) Complétez le tableau

Le destinataire		le destinataire du texte	
Fr	Ar	Fr	Ar
Moi	أنا	Vos camarades	صديقي

(4) L'intention communicative de la production écrite est

Français	arabe
- pour expliquer vos camarades qui nous malades pas.	- لكي أشرح زميلي أنا هذا البرد ولا يعرفون أنا

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

(1) Formulez 4 phrases (idées) à partir des mots relevés de la question (2)

En français	En arabe
- Entre les malades est le ya la grippe	- من بين المرضى هو الزكام
- quand maladie Allé o docteur.	- إذا مرضت أذهب إلى الطبيب
- le froid provoque la grippe	- البرد يؤدي إلى الزكام
- la traitement est la conclusion	- الدواء هو الحل النهائي للبرد

(2) Classez les idées dans ce tableau en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
-		-	
-		-	
-		-	
-		-	

(3) préparez le plan de votre production

Plan (français)	Contenu (français)	Plan (arabe)	Contenu (arabe)
l'introduction	- la définition de la grippe	المقدمة	التعريف بالزكام
développement	- les malades qui cause - Cause la grippe	العرض	الأمراض التي تؤدي إلى الزكام
la conclusion	- les solutions pour - éviter cette maladie	الخاتمة	الإرشادات الممكنة لتفادي هذا المرض

Annexe 38 : production impertinente post-test production libre (SG6)

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) A partir des idées formulées dans le plan, rédigez en dix lignes votre production écrite.

la grippe

la grippe c'est une maladie dangereuse pour les enfants
pour les séniors. pour la grippe le froid est
un élément tout à fait qui provoque la grippe la grippe
c'est cette maladie qui est venue la grippe;
les fleurs actuellement c'est la situation générale pour
la grippe les complications pour éviter cette maladie
pour malade. Allé de doctor, le traitement les complications
l'éducation des
pour la grippe le malade très dangereux de prévenir dit
« mieux vaut prévenir que guérir »

Activité 4 : rédaction finale

Annexe 39 : planification impertinente L1 L2 post-test (SG2)

G2

Groupe :
Niveau :

Activité 1 : Analyser la consigne de production écrite (durée 15 mn)

1) Le thème de ce texte est

Thème (français)	Thème (arabe)
- santé et environnement	- الصحة و البيئة

2) Proposez des mots qui selon vous renvoient au thème de la consigne

Champ lexical (français)	Champ lexical (arabe)
- hiver - grippe - saison - maladie	- الشتاء - الزكام - القفول - مرض

3) Complétez le tableau

Le destinataire		le destinataire du texte	
Fr	Ar	Fr	Ar
club "santé et environnement"	النادي	le journal de notre lycée	الجريدة

4) L'intention communicative de la production écrite est

Français	arabe
- sensibiliser - expliquer	- توعية - بشرح

Activité 2 : le plan (durée 15 mn)

1) Formulez 4 phrases (idées) à partir des mots relevés de la question (2)

En français	En arabe
- l'hiver est une saison - la grippe est une maladie - l'année est divisée en saisons - les maladies sont dangereuses pour la société	- الشتاء فصل - الزكام مرض - السنة تنقسم إلى فصول - الأمراض خطيرة على المجتمع

2) Classez les idées dans ce tableau en les reliant à l'aide des articulateurs

articulateur	Idée en français	articulateur	Idée en arabe
- D'abord		-	
-		-	
-		-	
-		-	

3) préparez le plan de votre production

Plan (français)	Contenu (français)	Plan (arabe)	Contenu (arabe)
	-		
	-		
	-		

Annexe 40: produit final production libre post-test (SG2)

Activité 3 : écrire (15mn)

(1) A partir des idées formulées dans le plan, rédigez en dix lignes votre production écrite.

La grippe est une maladie infectieuse et saisonnière, qui touche toute catégorie de gens sans exception. D'abord, la grippe est une danger pour de gens. Elle cause maux et la fièvre et environnement elle a implication cette de grippe. For exemple = la yasiere

Annexe 41: exemple de questionnaire des apprenants

Questionnaire d'enquête destiné aux apprenants

Chers lycéens, nous vous prions de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes. Les résultats que nous cherchons servent à une recherche doctorale donc, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses

Important : merci de bien vouloir cocher la rubrique qui correspond à votre cas

Q 1- Votre sexe ?

Féminin	Masculin
✓	

Q 2- Votre âge ?

16-17 ans	17-18 ans	18-19 ans	Plus de 19 ans
	✓		

Q 3- Où habitez-vous ? Cochez la case qui correspond à votre résidence

Zone urbaine	Semi-rurale	rurale

Q 4- Votre langue maternelle ?

Arabe	amazighe	français	autre
	✓		

Pour chaque question veuillez cocher (x) la ou les cases qui correspondent à vos réponses

Q 5- En classe de français réfléchis-tu en français pour apprendre ?

Oui	Non
	✓

Q 6- Pourquoi ... *l'arabe est ma langue que je connais*

Q 7- En classe de français quelle(s) langue(s) utilisez-vous? 2 réponses

arabe	amazigh	français	anglais
✓			

Q 8- tu penses que le recours à l'arabe en classe de français est

Inutile	Moyennement utile	Essentiel	Très essentiel
		✓	

Q 9- Pourquoi

Q 10- Pour apprendre en classe de français 1 réponse

Tu compares le cours de français avec d'autres dans la même matière	✓
Tu compares le cours de français aux cours déjà enseignés en arabe	x
Tu ne t'intéresses pas aux ressemblances avec les autres matières	
Tu apprends le cours de français sans le relier avec les autres matières	

Q 11- Lors de l'enseignement de la production écrite, tu souhaites que ton professeur

2 réponses au maximum

Utilise exclusivement le français comme moyen d'explication	✓
Parle en arabe et en tamazigh en classe de français	
Explique les mots difficiles en arabe, en tamazight	
Traite les thèmes déjà abordés en arabe	
Traduise les consignes en arabe, tamazigh	
Corrige les erreurs en comparant la grammaire de français à l'arabe	x
Compare le plan de la production écrite de français à celui de l'arabe	
Fasse appel à des techniques d'expression étudiées en arabe	
Interdise le recours à l'arabe	
Autres ?(précisez).....	

Q 12- Durant l'activité de production écrite que fais-tu pour comprendre la consigne ?

2 réponses au maximum

Tu es capable de comprendre l'intégralité de la consigne en français	
Tu expliques les mots difficiles en anglais	
Tu expliques la consigne en arabe	✓
Tu traduis la consigne en arabe	✓
Ton camarade t'explique la consigne en arabe	
Ton professeur explique la consigne en français	

Ton professeur explique les mots difficiles en arabe

Autres?.....

Q 13- Durant l'examen de production écrite que fais-tu pour remplacer un mot oublié

1 réponse

Tu remplaces un mot par son synonyme

Tu remplaces le mot oublié par un autre en anglais

Tu remplaces le mot oublié par autre en arabe écrit en lettres françaises

Tu laisses un vide à la place du mot

Autres?(précisez).....

Q 14- l'enseignement de la production écrite en français et en l'arabe au lycée **Cochez 1 seule réponse**

S'opposent	Se complètent	Se ressemblent	diffèrent
		<input checked="" type="checkbox"/>	

Q15- Ton professeur de français t'encourage t-il à comparer la structure de production écrite de français à celle de l'arabe ? **Cochez 1 seule réponse**

Jamais	rarement	souvent	toujours
		<input checked="" type="checkbox"/>	

Q 16- A quelle matière penses-tu lorsque tu rédiges chacune des productions écrites suivantes

Pour chaque compétence veuillez cocher la ou les cases qui correspondent aux matières proches

Exemple de productions écrites en français	Philosophie	arabe	amazigh	anglais	Aucune
Production écrite libre		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Techniques d'expressions écrites (compte rendu, débat)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			

Q 17- Connaître la différence et la ressemblance entre la production écrite en français et en arabe

3 réponses au maximum

facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française	<input checked="" type="checkbox"/>
renforce l'apprentissage de la production écrite en arabe	<input checked="" type="checkbox"/>
Aide souvent à résoudre des situations difficiles en français	<input checked="" type="checkbox"/>
Motive les élèves en difficulté à comprendre	
Permet de gagner du temps pour apprendre le français	<input checked="" type="checkbox"/>
renforce les erreurs chez les élèves débutants	
Assure un attachement aux langues nationales	
Inutile car l'arabe et le français sont différents	
Aide l'apprenant à réutiliser ses compétences écrites	
Autres? (précisez).....	

Q 18 – Pour écrire en français, tu fais attention à

3 réponses au maximum

Respect de la consigne	
Identification du type de texte	
Plan de la production écrite	<input checked="" type="checkbox"/>
utilisation de connecteurs	<input checked="" type="checkbox"/>
Organisation des idées	<input checked="" type="checkbox"/>
Recherche des mots	
reformulation	
Agir sur ton destinataire	
Traduction en arabe des mots difficiles	
Visée communicative	
Autres (précisez)	

*Nous nous engageons à respecter l'anonymat des enquêtés
Merci pour votre participation*

Annexe 42: exemple du questionnaire

Ton professeur explique les mots difficiles en arabe

Autres?.....

Q 13- Durant l'examen de production écrite que fais-tu pour remplacer un mot oublié

1 réponse

Tu remplaces un mot par son synonyme

Tu remplaces le mot oublié par un autre en anglais

Tu remplaces le mot oublié par autre en arabe écrit en lettres françaises

Tu laisses un vide à la place du mot

Autres?(précisez).....

Q 14- l'enseignement de la production écrite en français et en l'arabe au lycée **Cochez 1 seule réponse**

S'opposent	Se complètent	Se ressemblent	diffèrent
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Q15- Ton professeur de français t'encourage t-il à comparer la structure de production écrite de français à celle de l'arabe ? **Cochez 1 seule réponse**

Jamais	rarement	souvent	toujours
		<input checked="" type="checkbox"/>	

Q 16- A quelle matière penses-tu lorsque tu rédiges chacune des productions écrites suivantes

Pour chaque compétence veuillez cocher la ou les cases qui correspondent aux matières proches

Exemple de productions écrites en français	Philosophie	arabe	amazigh	anglais	Aucune
Production écrite libre		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Techniques d'expressions écrites (compte rendu, débat)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

Q 17- Connaître la différence et la ressemblance entre la production écrite en français et en arabe

3 réponses au maximum

facilite l'apprentissage de la production écrite en langue française	<input checked="" type="checkbox"/>
renforce l'apprentissage de la production écrite en arabe	
Aide souvent à résoudre des situations difficiles en français	<input checked="" type="checkbox"/>
Motive les élèves en difficulté à comprendre	
Permet de gagner du temps pour apprendre le français	
renforce les erreurs chez les élèves débutants	
Assure un attachement aux langues nationales	
Inutile car l'arabe et le français sont différents	
Aide l'apprenant à réutiliser ses compétences écrites	
Autres? (précisez).....	

Q 18 – Pour écrire en français, tu fais attention à

3 réponses au maximum

Respect de la consigne	<input checked="" type="checkbox"/>
Identification du type de texte	
Plan de la production écrite	
utilisation de connecteurs	<input checked="" type="checkbox"/>
Organisation des idées	
Recherche des mots	<input checked="" type="checkbox"/>
reformulation	
Agir sur ton destinataire	
Traduction en arabe des mots difficiles	
Visée communicative	
Autres (précisez)	

*Nous nous engageons à respecter l'anonymat des enquêtés
Merci pour votre participation*

ANNEXE 43 :

TABLEAU 1 (Q1)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
F	21	52,5	19	51,35	26	68,4	18	60,0	25	62,5	25	64,1	12	41,4	15	46,9	18	56,3	26	68,4	205	57,7
M	19	47,5	18	48,65	12	31,6	12	40,0	15	37,5	14	35,9	17	58,6	17	53,1	14	43,8	12	31,6	150	42,3
Total réponses	40	100	37	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100	32	100	32	100	38	100	355	100

TABLEAU 2 (Q2)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
A1	6	15	0	0	10	26,3	4	13,3	3	7,5	11	28,2	3	10,34	0	0	4	12,5	0	0	41	11,6
A2	14	35	7	19,44	20	52,6	14	46,7	12	30	19	48,7	12	41,38	20	62,5	14	43,75	19	50	151	42,7
A3	13	32,5	16	44,44	6	15,8	9	30	17	42,5	7	17,9	11	37,93	10	31,3	10	31,25	10	26,32	109	30,8
A4	7	17,5	13	36,11	2	5,26	3	10	8	20	2	5,13	3	10,34	2	6,25	4	12,5	9	23,68	53	15,0
Total réponses	40	100	36	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100	32	100	32	100	38	100	354	100,0

TABLEAU 3 (Q3)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
ZU	15	37,5	9	24,32	26	68,4	24	80	35	87,5	27	69,2	29	100	14	43,8	32	100	7	25	218	63,2
ZSR	15	37,5	18	48,65	8	21,1	4	13,3	5	12,5	12	30,8	0	0	10	31,3	0	0	9	32,14	81	23,5
ZR	10	25	10	27,03	4	10,5	2	6,67	0	0	0	0	0	0	8	25	0	0	12	42,86	46	13,3
Total réponses	40	100	37	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100	32	100	32	100	28	100	345	100,0

ANNEXE 44 :

TABLEAU 4 (Q4)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
AR	1	2,5	7	19,44	32	84,2	18	60	10	25	33	84,6	22	73,33	30	93,8	25	78,13	4	10,53	182	51,3
AM	35	87,5	29	80,56	4	10,5	5	16,7	25	62,5	6	15,4	4	13,33	2	6,25	2	6,25	34	89,47	146	41,1
FR	4	10	0	0	2	5,26	7	23,3	5	12,5	0	0	3	10	0	0	5	15,63	0	0	26	7,3
AUT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,333	0	0	0	0	0	0	1	0,3
Total réponses	40	100	36	100	38	100	30	100	40	100	39	100	30	100	32	100	32	100	38	100	355	100,0

TABLEAU 5 : (Q5)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
O	15	40,54	12	32,43	20	55,6	19	63,3	15	37,5	17	43,6	11	37,9	9	28,1	16	50,0	11	28,9	145	41,4
N	22	59,46	25	67,57	16	44,4	11	36,7	25	62,5	22	56,4	18	62,1	23	71,9	16	50,0	27	71,1	205	58,6
Total réponses	37	100	37	100	36	100	30	100	40	100	39	100	29	100	32	100	32	100	38	100	350	100

TABLEAU 6 : (Q7)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
AR	13	16,25	10	25	28	41,2	10	20	10	25	31	46,3	13	44,83	15	46,9	10	31,25	8	17,78	148	30,6
AM	25	31,25	12	30	4	5,88	1	2	8	20	6	8,96	0	0	0	0	0	0	16	35,56	72	14,9
FR	38	47,5	15	37,5	34	50	30	60	19	47,5	29	43,3	16	55,17	17	53,1	18	56,25	21	46,67	237	49,1
AUT	4	5	3	7,5	2	2,94	9	18	3	7,5	1	1,49	0	0	0	0	4	12,5	0	0	26	5,4
Total réponses	80	100	40	100	68	100	50	100	40	100	67	100	29	100	32	100	32	100	45	100	483	100

ANNEXE 45:

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
INU	2	5	0	0	6	15,8	11	37,9	3	7,5	5	12,8	10	34,48	0	0	11	35,48	4	10,53	52	14,7
MOY UTIL	18	45	20	54,05	26	68,4	13	44,8	18	45	27	69,2	19	65,52	16	50	20	64,52	24	63,16	201	56,9
ESSE	15	37,5	11	29,73	6	15,8	5	17,2	12	30	7	17,9	0	0	9	28,1	0	0	9	23,68	74	21,0
TESSE	5	12,5	6	16,22	0	0	0	0	7	17,5	0	0	0	0	7	21,9	0	0	1	2,632	26	7,4
Total réponses	40	100	37	100	38	100	29	100	40	100	39	100	29	100	32	100	31	100	38	100	353	100,0

TABLEAU 7 (Q8)

TABLEAU 8 : (Q10)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
CCFCF	10	25	9	24,32	12	32,4	16	55,2	19	50	14	35,9	9	31,03	12	37,5	12	37,5	16	42,11	129	36,8
CCFCA	25	62,5	12	32,43	16	43,2	3	10,3	10	26,3	18	46,2	15	51,72	14	43,8	10	31,25	18	47,37	141	40,2
PIRAM	1	2,5	8	21,62	4	10,8	3	10,3	4	10,5	3	7,69	0	0	0	0	2	6,25	2	5,263	27	7,7
ACFSR	4	10	8	21,62	5	13,5	7	24,1	5	13,2	4	10,3	5	17,24	6	18,8	8	25	2	5,263	54	15,4
Total réponses	40	100	37	100	37	100	29	100	38	100	39	100	29	100	32	100	32	100	38	100	351	100,0

ANNEXE 46 :

TABLEAU 9 : (Q11)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDIBEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
UFCME	4	6,6	2	3,1	20	29,4	12	22,2	15	19,7	21	30,4	10	12,7	9	10,5	19	24,1	10	14,1	122	17,3
PAAMEC	6	9,8	13	20,3	4	5,9	6	11,1	10	13,2	4	5,8	14	17,7	13	15,1	8	10,1	11	15,5	89	12,6
EMDAAM	16	26,2	9	14,1	13	19,1	7	13,0	9	11,8	14	20,3	9	11,4	11	12,8	10	12,7	7	9,9	105	14,9
TDTDAAR	3	4,9	10	15,6	2	2,9	3	5,6	7	9,2	1	1,4	0	0,0	9	10,5	1	1,3	0	0,0	36	5,1
TCAAM	8	13,1	8	12,5	5	7,4	2	3,7	2	2,6	7	10,1	11	13,9	10	11,6	0	0,0	13	18,3	66	9,3
CECGFAA	9	14,8	10	15,6	3	4,4	8	14,8	10	13,2	4	5,8	10	12,7	9	10,5	9	11,4	9	12,7	81	11,5
CPPEFAA	7	11,5	7	10,9	7	10,3	9	16,7	9	11,8	5	7,2	12	15,2	13	15,1	17	21,5	7	9,9	93	13,2
FATEEL1	8	13,1	5	7,8	6	8,8	4	7,4	11	14,5	6	8,7	13	16,5	12	14,0	9	11,4	6	8,5	80	11,3
IRL1	0	0,0	0	0,0	8	11,8	3	5,6	3	3,9	7	10,1	0	0,0	0	0,0	6	7,6	8	11,3	35	5,0
Total réponses	61	100	64	100	68	100	54	100	76	100	69	100	79	100,0	86	100	79	100,0	71	100,0	707	100,0

TABLEAU 10 : (Q12)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDIBEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
CLCEFR	6	9,1	3	4,8	9	12,0	15	28,8	17	28,3	11	14,5	14	24,1	8	10,7	10	20,0	3	4,2	96	14,8
ELMDEA	0	0,0	5	7,9	6	8,0	2	3,8	6	10,0	7	9,2	0	0,0	9	12,0	1	2,0	0	0,0	36	5,6
ELCEAR	14	21,2	15	23,8	12	16,0	13	25,0	11	18,3	14	18,4	9	15,5	12	16,0	7	14,0	15	20,8	122	18,9
TLCEAR	4	6,1	10	15,9	9	12,0	5	9,6	3	5,0	7	9,2	10	17,2	8	10,7	2	4,0	6	8,3	64	9,9
TCELCEAR	9	13,6	6	9,5	8	10,7	4	7,7	5	8,3	6	7,9	5	8,6	6	8,0	4	8,0	10	13,9	63	9,7
TPECEFR	24	36,4	17	27,0	20	26,7	8	15,4	15	25,0	21	27,6	7	12,1	15	20,0	20	40,0	24	33,3	171	26,4
TPEMDEAR	9	13,6	7	11,1	11	14,7	5	9,6	3	5,0	10	13,2	13	22,4	17	22,7	6	12,0	14	19,4	95	14,7
Total réponses	66	100	63	100	75	100	52	100	60	100	76	100	58	100,0	75	100	50	100,0	72	100,0	647	100,0

ANNEXE 47 :

TABLEAU 11 : (Q13)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
RUMPS	23	57,5	11	30,56	18	52,9	17	56,7	15	39,5	19	51,4	10	34,48	5	15,6	15	50	16	42,11	149	43,3
RMOPAN	4	10	12	33,33	6	17,6	3	10	4	10,5	7	18,9	2	6,897	10	31,3	3	10	3	7,895	54	15,7
RMOPAEF	11	27,5	6	16,67	3	8,82	6	20	10	26,3	5	13,5	10	34,48	12	37,5	4	13,33	9	23,68	76	22,1
LVPM	2	5	7	19,44	7	20,6	4	13,3	9	23,7	6	16,2	7	24,14	5	15,6	8	26,67	10	26,32	65	18,9
Total réponses	40	100	36	100	34	100	30	100	38	100	37	100	29	100	32	100	30	100	38	100	344	100,0

TABLEAU 12 : (Q14)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
OPPO	0	0	0	0	5	13,5	0	0	1	2,63	6	15,8	0	0	0	0	2	6,25	2	5,263	16	4,6
COMP	20	50	18	48,65	14	37,8	8	26,7	16	42,1	14	36,8	14	48,28	15	46,9	10	31,25	15	39,47	144	41,0
RESSEM	13	32,5	10	27,03	6	16,2	10	33,3	17	44,7	7	18,4	13	44,83	16	50	15	46,88	17	44,74	124	35,3
DIFFE	7	17,5	9	24,32	12	32,4	12	40	4	10,5	11	28,9	2	6,897	1	3,13	5	15,63	4	10,53	67	19,1
Total réponses	40	100	37	100	37	100	30	100	38	100	38	100	29	100	32	100	32	100	38	100	351	100,0

ANNEXE 48 :

TABLEAU 13 : (Q15)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
JAS	4	10	2	5,714	17	44,7	18	60	2	5	18	46,2	0	0	0	0	9	28,13	9	24,32	79	22,4
RAR	9	22,5	0	0	0	0	6	20	6	15	1	2,56	0	0	0	0	11	34,38	1	2,703	34	9,7
SOU	27	67,5	27	77,14	21	55,3	6	20	28	70	20	51,3	19	65,52	28	87,5	12	37,5	25	67,57	213	60,5
TJR	0	0	6	17,14	0	0	0	0	4	10	0	0	10	34,48	4	12,5	0	0	2	5,405	26	7,4
Total réponses	40	100	35	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100	32	100	32	100	37	100	352	100,0

TABLEAU 14 : (Q16A)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
PHIL	2	5,0	4	11,1	1	2,6	1	3,3	5	12,5	2	5,1	0	0,0	5	15,6	1	3,3	2	5,3	23	6,5
AR	18	45,0	13	36,1	19	50,0	15	50,0	15	37,5	19	48,7	17	58,6	12	37,5	17	56,7	17	44,7	162	46,0
AM	9	22,5	14	38,9	0	0,0	3	10,0	6	15,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	28,9	43	12,2
AN	11	27,5	5	13,9	14	36,8	11	36,7	14	35,0	15	38,5	12	41,4	15	46,9	10	33,3	8	21,1	115	32,7
AUC	0	0,0	0	0,0	4	10,5	0	0,0	0	0,0	3	7,7	0	0,0	0	0,0	2	6,7	0	0,0	9	2,6
Total réponses	40	100	36	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100,0	32	100	30	100,0	38	100,0	352	100,0

ANNEXE 49 :

TABLEAU 15 : (Q16B)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
PHIL	18	45,0	14	38,9	18	47,4	15	50,0	19	47,5	19	48,7	13	44,8	16	50,0	11	34,4	13	36,1	156	44,3
AR	10	25,0	12	33,3	12	31,6	10	33,3	15	37,5	11	28,2	9	31,0	0	0,0	0	0,0	10	27,8	89	25,3
AM	6	15,0	6	16,7	2	5,3	2	6,7	5	12,5	3	7,7	0	0,0	15	46,9	16	50,0	11	30,6	66	18,8
AN	6	15,0	4	11,1	6	15,8	3	10,0	1	2,5	6	15,4	7	24,1	1	3,1	5	15,6	2	5,6	41	11,6
AUC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total réponses	40	100	36	100	38	100	30	100	40	100	39	100	29	100,0	32	100	32	100,0	36	100,0	352	100,0

TABLEAU 16 : (Q17)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
FAPEF	15	16,0	15	15,8	8	8,6	5	10,2	10	13,5	9	9,4	9	13,4	13	19,1	10	14,7	12	13,3	106	13,4
RAPEA	9	9,6	7	7,4	14	15,1	0	0,0	3	4,1	15	15,6	0	0,0	10	14,7	0	0,0	3	3,3	61	7,7
ASARSDF	12	12,8	14	14,7	18	19,4	7	14,3	16	21,6	20	20,8	8	11,9	13	19,1	10	14,7	21	23,3	139	17,5
MEDAC	9	9,6	19	20,0	17	18,3	6	12,2	12	16,2	16	16,7	13	19,4	13	19,1	9	13,2	7	7,8	121	15,2
PGTPAF	17	18,1	22	23,2	0	0,0	8	16,3	11	14,9	1	1,0	11	16,4	9	13,2	12	17,6	26	28,9	117	14,7
RECE	9	9,6	1	1,1	21	22,6	10	20,4	9	12,2	19	19,8	9	13,4	1	1,5	11	16,2	4	4,4	94	11,8
AALN	6	6,4	11	11,6	0	0,0	3	6,1	5	6,8	2	2,1	4	6,0	2	2,9	3	4,4	10	11,1	46	5,8
IAFSD	8	8,5	0	0,0	7	7,5	10	20,4	0	0,0	6	6,3	6	9,0	0	0,0	4	5,9	3	3,3	44	5,5
AARCE	9	9,6	6	6,3	8	8,6	0	0,0	8	10,8	8	8,3	7	10,4	7	10,3	9	13,2	4	4,4	66	8,3
Total réponses	94	100	95	100	93	100	49	100	74	100	96	100	67	100,0	68	100	68	100,0	90	100,0	794	100,0

ANNEXE 50

TABLEAU 17 : (Q18)

	BATNA		BISKRA		BLIDA		CONSTANTINE		OURGLA		ALGER		SIDI BEL ABBES		M'SILA		ORAN		KHENCHELA		TOTAL	
	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%	N°R	%
RC	6	6,7	9	11,1	5	5,8	10	13,2	10	12,5	6	6,9	9	12,5	11	14,1	11	14,9	10	10,6	87	10,6
ITT	10	11,2	11	13,6	14	16,3	9	11,8	13	16,3	13	14,9	8	11,1	10	12,8	9	12,2	15	16,0	112	13,7
PPE	18	20,2	18	22,2	22	25,6	14	18,4	15	18,8	25	28,7	15	20,8	14	17,9	8	10,8	18	19,1	167	20,4
UC	18	20,2	20	24,7	17	19,8	12	15,8	19	23,8	16	18,4	13	18,1	15	19,2	16	21,6	11	11,7	157	19,2
OI	6	6,7	13	16,0	11	12,8	9	11,8	9	11,3	10	11,5	10	13,9	8	10,3	10	13,5	13	13,8	99	12,1
RM	20	22,5	10	12,3	9	10,5	7	9,2	10	12,5	9	10,3	9	12,5	10	12,8	11	14,9	19	20,2	114	14,0
R	4	4,5	0	0,0	2	2,3	1	1,3	0	0,0	3	3,4	3	4,2	0	0,0	3	4,1	0	0,0	16	2,0
ASD	2	2,2	0	0,0	0	0,0	2	2,6	1	1,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,7	1	1,1	8	1,0
TAMD	3	3,4	0	0,0	6	7,0	7	9,2	3	3,8	5	5,7	5	6,9	10	12,8	3	4,1	5	5,3	47	5,8
VC	2	2,2	0	0,0	0	0,0	5	6,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	2	2,1	10	1,2
Total réponses	89	100,0	81	100	86	100	76	100	80	100	87	100	72	100,0	78	100	74	100,0	94	100,0	817	100,0

Annexe 51 : grilles d'évaluation du post-test

Grille d'évaluation de la production libre

Catégorie codes	Planification			écriture							révision		interlangue			
	CP			CS				CMS			CM		CCL1L2			
	RC	IC	TT	CO	LTA	PI	RL	CL	CON	FC T	SP	MP	MI		MA	
													M	P	TRI	TS
Sujets																
%																
Total +																
Total -																

Légende : (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (IC) : intention communicative. (TT) type de texte. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (LTA) lexique thématique adéquat. (PI) pertinence des idées. (RL) raisonnement logique. (CMS) critère morphosyntaxique. (CT) concordance des temps. (CON) conjugaison. (FCT) forme canonique du texte. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. (PL) planification. (CCL1L2) critère de convergence L1-L2. (MI) microstructure. (M) mot. (P) phrase. (MA) macrostructure. (TRI) traduction des idées. (TS) transposition de structure de L1.

Annexe 52: Grille d'évaluation du compte rendu

Catégorie codes	planification			écriture							Révision			interlangue				
	CP			CS				CMS			C			CCL1				
	RC	OB	CC	CO	IE	PI	OIT	RE	CON	EC	ST	SP	MP	PL	MI		MA	
															M	P	TRI	TS
Sujets																		
%																		
Total +																		
Total +																		

Légende : (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (OB) objectivité. (CC) concision et condensation. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (IE)

informations essentielles. (PI) pertinence des idées. (OIT) organisation des idées du texte. (CMS) critère morphosyntaxique. (RE) reformulation. (CON) conjugaison. (EC) emploi des connecteurs. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. (PL) planification. (CCL1L2) critère de convergence L1-L2. (MI) microstructure. (M) mot. (P) phrase. (MA) macrostructure. (TR) traduction. (TS) transposition de structure de L1.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- [1]. Abbes-Kara A., «Enjeux socioculturels et didactiques de la variation dans le contexte algérien : analyse et perspectives », in Pierozak Isabelle, Bulot Thierry, Blanchet Philippe (Dir.), 2010 [2011], *Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation)*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- [2]. Aktouf, O. (1987). Une technique fondamentale: l'analyse de contenu. *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, 117-127.
- [3]. Auger N. (2005), *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier : SCEREN-CRDP
- [4]. Bakhtine M. (v. n. Volochinov) 1977 [1929], *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit. Bakhtine
- [5]. Barbier, M.-L. (2003). *Ecrire en L2 : bilan et perspectives de recherches*. Paris :PUF
- [6]. Beacco J.- C., V. Castellotti, J.-L. Chiss, (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, éd. Didier, Paris, p.32
- [7]. Beacco J.C. et Byram M., (2003) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- [8]. Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel, Francine et Véronique, Daniel (dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF
- [9]. Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques*, chapitres 3 et 4, *Deuxième partie du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg
- [10]. Benveniste B., C. et alii, (1997). *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Eurom 4, Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages.
- [11]. Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1981). *Writing for results : A source book of Consequential Composing Activities*. Toronto : OISE Press.
- [12]. Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- [13]. Billiez, J., & Millet, A. (2001). *Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 31-49.
- [14]. Blanc M., (1998). *Concept de la sociolinguistique*. Paris, p.179
- [15]. Blanchet P., et al. (Dirigé par)(2011), *Guide pour la recherche didactique des langues et des cultures*, Estella Klett, *Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones*, éditions des archives contemporaines, Paris, ISBN : 9782813000484, pp. 106-107,
- [16]. Blanchet P. et al. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, France : Editions des archives contemporaines.
- [17]. Borel, S. (2013). *Langues en contact–Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne: Peter Lang. *Pratiques du débat: la constitution d'un espace public par le discours*, 181.
- [18]. Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (Arnold ed.). London.
- [19]. Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck Université.

- [20].Castellotti, V, COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage, dans, MOORE, D (éd.) Les Représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes, Paris, Didier, pp. 101-131
- [21].Castellotti, V. & Moore, D. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In Moore, D. & Castellotti, V. (Dir.), pp. 11-24.
- [22].Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern: Peter Lang
- [23].Cavalli M., (2005). Didactique intégrée des langues, extrait de. Education bilingue et plurilingue, Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL. P.1
- [24].Chelli, A. (2011). Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie. Editions Publibook.
- [25].Chiss, J.L & Boizon-Fradet D., (1997).Enseigner le français dans des classes hétérogènes, Paris, Nathan
- [26].Connor, U. (1987). Argumentative patterns in student essays: Cross cultural differences. In U. Connor & R. B. Kaplan (Éd.), Writing across languages: Analysis of L2 texts (p. 57-71). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., Inc.
- [27].Corder S.P (1980), Que signifient les erreurs de l'apprenant ?, dans Langages n°57, pp. 9-17
- [28].Cornaire C. & Raymond P. M., (1999), La production écrite, Coll. Dirigée par R. Galisson, Ed. CLE International, Paris, p. 5
- [29].Coste et al. (2007).Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?
- [30].Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression* . Paris: Hachette.
- [31].Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, p.11
- [32].Cummins, J. (2012). LanguageAwareness and AcademicAchievementamong Migrant Students. Dans C. Balsinger, D. BéatrixKöler, J.-F. de Pietro & Ch. Perregaux, Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants à la pratique de classe (pp. 41-54). Paris : L'Harmattan.
- [33].Cuq (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Ed. Didier-Paris
- [34].Cuq et Gruca, (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, PUG., Grenoble
- [35].Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2011). Production écrite et difficultés d'apprentissage.
- [36].Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. Le cas de l'acquisition du récit. In G. Piérault-le-Bonniec (éd), Connaitre et le dire, Bruxelles, Mardaga.
- [37].Frauenfelder U. et Porquier R. (1979). Les voies d'apprentissage en langue étrangère. Travaux de recherche sur le bilinguisme.
- [38].Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe (Didier Collection. LAL ed..
- [39].Gaonac'h D., (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, édition Hatier/Didier, coll. LAL, Paris

- [40].Gardner, R.-C. (1985). *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold.
- [41].Geiger-Jaillet, A. (2006). *Le Bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- [42].Guibert, J., Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- [43].Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*, traduction de l'URA 1041 du CNRS-Université de la Réunion. Paris, L'Harmattan.
- [44].Hall, C. (1990). *Managing the complexity of revision among languages*. TESOL Quarterly, 24, 245-266.
- [45].Hammouti A., *Compte rendu des actions, de réflexion, de sensibilisation et de formation des formateurs et des enseignants en Didactique convergente au Maroc*. Sous la coordination de Bruno M., *Approches bi/plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN Afrique)*, édition des archives contemporaines, 2016, p.109, ISBN : 9782813001955
- [46].Hasanat, M. (2007). *Acquisition d'une langue seconde: les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français*. Synergies Monde arabe, 4, 209-226.
- [47].Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- [48].Hayes, J.R. (1995). *Un nouveau modèle du processus d'écriture*. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes*, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 49-72.
- [49].Lüdi et Py, (1986). *Etre bilingue*. Berne/Francfort. a. M./New York, Langh
- [50].Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle
- [51].Mahe A., (2001). *L'Histoire de la grande kabylie XIXe XXe siècles*, coll. Histoire du Maghreb, éd. Bouchène, Saint-Denis, France
- [52].Mati N., (2016). *De la langue privée à la langue de l'autre : l'arabe algérien comme aide à l'appropriation du français*, dirigé par CHACHOU Ibtissem et STANBOULI Meriem in, *Pour un plurilinguisme intégré en Algérie : approches critiques et renouvellement épistémique*, p. 92, éd. Riveneuve, Paris, 2016
- [53].Maurer B., Y. M. Haïdara, B. Djihouessi, (2014) *Lecture et production d'écrit dans un système bi/plurilingue*, Ouvrage collectif, *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, sous la direction de école et langues nationales en Afrique, Paris,
- [54].Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée: langues africaines-langue française: l'Harmattan*.
- [55].Miled M. 1998, « *La didactique de la production écrite en français langue seconde* ». Paris, Didier Erudition
- [56].Miled M., (2014), *Un curriculum à orientation bi/plurilingue*, pp. 83-88, ouvrage collectif, *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, (dir) par, école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), éd. Archives contemporaines, Paris
- [57].Mondada, L. (1998). *De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte*. Cahiers de praxématique, (31), 127-148
- [58].Moreau, M. L. (1997). *Sociolinguistique: les concepts de base*(Vol. 218). Editions Mardaga.
- [59].Plane S. (1994). *Didactique et pratique d'écriture. Ecrire au collège*. Ed. Nathan, pp.41-43

- [60]. Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, éd. Hachette, Paris
- [61]. Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Ed. Hatier-Crédif, Paris
- [62]. Silva, T. (1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perceptions. *TESL Canada Journal*, 10 (1), 27-46
- [63]. Tagliante C (2000). *La classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, P.U.F., p.31
- [64]. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Canada : Les éditions logiques
- [65]. Tatilon, C. (1986). *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, collection « Traduire, écrire, lire ». Paris : GREF.
- [66]. Troncy C. (dir), Jean F. De Pietro et al. (2014). *Didactiques du plurilinguisme*, Presses universitaires de Rennes, p.27
- [67]. Vigner, G. (1982). *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.
- [68]. Wang, W. ET Wen, Q. (2002): L1 use in L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL learners. *Journal of Second Language Writing*, 11, pages 225-246.

REVUES SCIENTIFIQUES

- [1]. Abbes-Kara A.Y., (2010). La variation dans le contexte algérien. *Enjeux linguistique, socioculturel et didactique*, Cahiers de sociolinguistique, n° 15
- [2]. Adel, F. (2005). *l'élaboration des nouveaux programmes scolaires. La refonte de la pédagogie en Algérie*, 45-56.
- [3]. Akkari A. & Lauwerier T. (2013). *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses*, revue africaine pour la recherche en éducation, n° 5, p.4
- [4]. Akmoun H. (2016). *Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe*. *Revue, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [en ligne]*, Vol.35 N° 1|2016, consulté le 30 mars 2018
- [5]. Asselah-Rahal S. Benhouhou N. et al. *Le rôle du français dans l'enseignement des langues en Algérie*, [en ligne] archives.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf, consulté le 4-8-2018
- [6]. Baetens Beardsmore, H. (1999). *La consolidation des expériences en éducation plurilingue. CLIL Initiatives for the Millennium. Jyväskylä: University of Jyväskylä Continuing Education Centre.*
- [7]. Belkacem, H. (2009). *Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale Synergie Algérie* 9, 281-294.
- [8]. Benrabah, M. (2002), *École et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative « négative »*, *Éducation et Société Plurilingue* n°13.
- [9]. Benveniste B., C. (1997) et alii, *Eurom 4, Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La NuovaItalia Editrice, Scandicci, 762 pages.
- [10]. Billiez, J., & Millet, A. (2001). *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 31-49.
- [11]. Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

- [12].Bosisio C., (2014), « Les L1 en classe de L2 : considérations linguistiques et didactiques dans des classes plurilingues en Italie », Université Catholique du Sacré Cœur, Milan, Italie, revue, Mélanges CRAPEL, n° 35, p.23
- [13].Bosisio C., Silvia G., Zanola M.T., « Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE : quelle place pour l'éthique ? », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Online], Vol. 32 N° 3 | 2013, en ligne depuis 25 May 2014, connection on 03 July 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3885> ; DOI : 10.4000/apliut.3885
- [14].Cachet O., « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », Lidil [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 17 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2747> ; DOI : 10.4000/lidil.2747
- [15].Capron, I. P. (2009). L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste. Synergies Algérie, 6, 79-86.
- [16]. Cezelio A., (2014). Didactique intégrée, Pédagogie convergente et Bilinguisme comme Eléments de Réponse à la Crise de l'Ecole Centrafricaine, Revue Liens Nouvelle Série, n°18, p. 166
- [17].Chiss, J-L. (2007), Sciences du langage et didactiques des langues, Revue japonaise de didactique du français, Vol. 2, n. 1, Études didactiques - octobre 2007, p.12, [en ligne] URL https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180403214445.pdf?id=ART0010496699 consulté le 2 avril 2018
- [18].Dabène L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, p. 154
- [19].Dabène L. et Degache, C. (1996). Comprendre des langues voisines. Coll. ELA, Revue de didactologie deslangues-cultures, éd. Didier n°104. Paris
- [20].Edelsky, C. (1982). Writing in a bilingual program : The relation of L1 and L2 texts. TESOL Quarterly, n°16, pp. 211-228.
- [21].Escude P. (2014).De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe, Tréma [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, Consulté le 13 avril 2018. URL : <http://trema.revues.org/3187> ; DOI : N10.4000/trema.3187
- [22].Gajo L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, Consulté le 30septembre 2018. URL : <http://trema.revues.org/448> ; DOI : 10.4000/trema.448
- [23].Gajo L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, Consulté le 30 septembre 2018. URL : <http://trema.revues.org/448> ; DOI : 10.4000/trema.448
- [24].Garcia-Debanc, C. Lebrun, B. et Mauris, M. (1984). Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture.Repères n°63 pp. 5-10
- [25]. Haddad M.(2018). La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue. , [En ligne], 2, 87-106. <http://univ-bejaia.dz/ad2/Haddad.pdf>.
- [26].Javeau, C. (1990). Ethique et technique : le vieux débat reste ouvert. Cahiers internationaux de Sociologie, 173-187.
- [27].Klett, E. (2011). Français sur objectifs universitaires en Argentine.: Entre tradition et modernité. Synergies monde, (8), 339-345.
- [28]. Koninck, Z. et Boucher, E. (1993). Écrire en LI ou en L2 : Processus distincts ou comparables ? Bulletin de l'AQEFLS, n°14, 27-51.

- [29].Lavault E., (1987), « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction », in Le Français dans le monde, Numéro spécial : Retour à la traduction.
- [30].Lenoir Y. (1995), L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept, Cahiers de la recherche en éducation, n°2, p. 1-39
- [31].Marsh, D. et Al. (2001). profiling european CLIL classrooms. Languages open doors. Finlande and Netherlands : University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- [32].Maurer B. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme, Revue Tribune Libre LTF, pp, 11-18
- [33].Meirieu P., (1996). Stratégies pour faciliter le transfert des connaissances, Vie pédagogique, n° 98 : 4-25.
- [34].Marsh, D. et al. (2001). Profiling European CLIL Classrooms. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- [35].Moirand S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, éd. Hachette, Paris
- [36].Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?. Ela. Études de linguistique appliquée, (1), 71-78.
- [37].Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2010). Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 47-63.
- [38].Narcy, J. P. (1992). Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2: réduire la gestion compensatoire des apprenants. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 6(1), 109-120.
- [39].Poth (J.), 1988, L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?, Dakar, UNESCO-BREDA.
- [40].Puren C., (2014 : 4), Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires,
- [41].Puren C., (2018). Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire, Revue tdfle, n°72. [en ligne]
- [42].Romian, H., Marcellesi, C., & Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 67(1), 23-32.
- [43].Roulet E. (1979), Vers une pédagogie intégrée du français langue maternelle et des langues secondes, dans B.R.E.F., n°17, février 1979, pp. 5-16
- [44]. Taleb Ibrahim K., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », L'Année du Maghreb, I | 2006, 207-218.
- [45].Tardif, J. (1992), Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Québec, Canada : Les éditions logiques
- [46].Vilatte, J. C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. Laboratoire Culture et communication, Université d'Avignon, 41-42.
- [47].Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.
- [48].Woodley, M. P. (1985). Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit. Le Français dans le Monde, n°192, p.60-64

ACTES DE COLLOQUES

- [1].Cavalli, M., & d'Aoste, V. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1(08).

- [2]. Coste D. (2010). Deux langues en contact, diversités des contextes, convergence d'approches ? L'enseignement du français dans les pays de langue arabe. acte de colloque, 7-8 décembre 2010, Bahreïn.
- [3]. Coste D., (2011), La notion de compétence plurilingue, Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives, <http://edusco.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html>
- [4]. Gusdorf, G. (1984). Interdisciplinarité. Colloque international, Université de Liège, Psychologie et science de l'éducation, p.40
- [5]. Ibrahim Taleb K. (2007) acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p.37
- [6]. LE CITOYEN DE DEMAIN ET LES LANGUES, (1984), La Dimension Politique De L'apprentissage Des Langues, Colloque de Cerisy (France)
- [7]. Levallois B., (2010), L'enseignement de l'arabe en France dans le réseau d'enseignement de français à l'étranger, acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn.
- [8]. Miled M., (2010), quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?, acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p. 48

DICTIONNAIRES

- [1]. Cuq J-P., (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Ed. Clé International, Paris, p.35-36
- [2]. de landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Presses universitaires de France.
- [3]. Kannas, C. 1994. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris: Larousse.
- [4]. Reuter Y. (éd.), (2011), dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, édition EL Midad, Algérie

TEXTES OFFICIELS

- [1]. Commission nationale des programmes, Document d'accompagnement de programme de 3AS. ONPS, 2006
- [2]. Commission nationale des programmes. Référentiel général des programmes. 2008
- [3]. Conseil de l'Europe. (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, Paris.
- [4]. Ministère de l'Education nationale. Programme de français 5ème année primaire, ONPS, janvier 2009
- [5]. Office national des publications scolaires. Livre de français de 2 A.S. 2009
- [6]. Référentiel général des programmes
- [7]. Roegiers, X. (2006). L'approche par compétences dans l'école algérienne. *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*. P.64

SITES INTERNET

- [1]. Beacco J.-C. et al. (2015). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle/ Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg, Conseil de l'Europe. URL <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278>, consulté le 14 avril 2018.

- [2]. Blanchet Ph. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE, cours de didactique du FLE, 3ème année licence, Université de Rennes 2. URL. www.aidenligne-francais.universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf, consulté le 13 avril 2018.
- [3]. Bosisio C-S. et Zanola M-T., « Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE : quelle place pour l'éthique ? », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Online], Vol. 32 N° 3 | 2013, en ligne depuis 25 May 2014, consulté le 03 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3885> ; DOI : 10.4000/apliut.3885
- [4]. Cachet O., « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », Lidil [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 17 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2747> ; DOI : 10.4000/lidil.2747
- [5]. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). URL, <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 12 avril 2018
- [6]. Castellotti, V. & Moore, D. (2010), Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://www.coe.int/t>, pp.151-152
- [7]. Chiss J. L., (2007). Sciences du langage et didactiques des langues, Revue japonaise de didactique du français, Vol. 2, n. 1, Études didactiques - octobre 2007, p.12, [en ligne] URL https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180403214445.pdf?id=ART0010496699 consulté le 2 avril 2018
- [8]. Coste D., (2011), La notion de compétence plurilingue, Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives, <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- [9]. Ehrhart S., (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Disponible sur le site : www.ph.karlsruhe.de/fileadmin/user.../EHRHART-code-swt-LV.pdf GADET.
- [10]. Garcia-Debanc C., Fayol M., (2002), Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, In revue : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. pp. 296 ; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409. Consulté le 14-7-2018
- [11]. Marsh, D., M. J. Frigols Martín, P. Mehisto & D. Wolff. 2011. European framework for CLIL teacher education. Strasbourg-Graz : Council of Europe-European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> (consulté. le 14-5-2018).
- [12]. Marsh, D., M. J. Frigols Martín, P. Mehisto & D. Wolff. 2011. European framework for CLIL teacher education. Strasbourg-Graz : Council of Europe-European Centre for Modern Languages. Récupéré de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> (consulté. le 14-5-2018).
- [13]. Puren (1995c.). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues, Les Langues Modernes n° 1, 1995, pp. 7-22. Paris : APLV. [en ligne] www.christianpuren.com
- [14]. Roussey, J.-Y., Piolat, A., & Guercin, F. (1990). Revising strategies for different text types. *Language and Education*, 4(1), 51-65.

- [15].Traoré S. (2001). La pédagogie convergente : son expérience au Mali et son impact sur le système éducatif, bureau international d'éducation, UNESCO. Suisse, récupéré de document PDF. In <http://www.ibe.unesco.org>

THESES DE DOCTORAT

- [1].Akmoun, H. (2014). Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs. Thèse de doctorat, Université de Blida.
- [2].Boudéliche, N. (2008). Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique (Doctoral dissertation, Université d'Annaba).
- [3].Karek, M. (2018). La consigne et l'enseignement / apprentissage de la production écrite à l'école moyenne en Algérie : réalité et perspective. Thèse de doctorat, université d'Annaba.
- [4].Roy, R. (1998). Exploration des effets d'une stratégie de planification sur production de plans par des élèves de cinquième secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

MÉMOIRE DE MAGISTER

- [1]. Haddad M. (2015). L'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS sciences, cas du lycée d'Arris- Batna.

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

Liste des tableaux

<i>Tableau 1: récapitulatif des approches plurielles</i>	45
<i>Tableau 2: degré des difficultés de l'application des approches plurielles</i>	46
<i>Tableau 3 : Activités écrites communes philosophie/français 2 A.S./ 3A.S</i>	96
<i>Tableau 4: la traduction pédagogique en classe de langue</i>	145
<i>Tableau 5 : cadre socio/géographique des lycéens enquêtés</i>	166
<i>Tableau 6 : Relation entre transfert L1 et profil sociolinguistique</i>	202
<i>Tableau 7 : grille thématique d'analyse de l'entretien</i>	214
<i>Tableau 8 : Récapitulatif du profil socioprofessionnel</i>	215
<i>Tableau 9 : Gérer le plurilinguisme en classe de français (entretien)</i>	217
<i>Tableau 10 : Interdisciplinarité de l'acte d'écrire en L2</i>	223
<i>Tableau 11 : attitudes rédactionnelles en production libre</i>	248
<i>Tableau 12: attitudes rédactionnelles en CR</i>	261
<i>Tableau 13 : Tableau comparatif des attitudes rédactionnelles CR/PL</i>	267
<i>Tableau 14 : Recours à la L1 en compte rendu et en production libre</i>	269
<i>Tableau 15 : Interférence dans les attitudes rédactionnelles des apprenants</i>	271
<i>Tableau 16 : l'alternance/le calque en production écrite L2</i>	275
<i>Tableau 17 : projets pédagogiques 2.A.S/3A.S</i>	295
<i>Tableau 18 : enseignement interdisciplinaire du compte rendu (3A.S.)</i>	297
<i>Tableau 19 : Transfert L1 L2 pertinent</i>	299
<i>Tableau 20 : Statistiques du recours à la L1</i>	300
<i>Tableau 21 : l'enseignement interdisciplinaire de production libre (2A.S.)</i>	310
<i>Tableau 22 : Aspect sémantique (PL)</i>	312
<i>Tableau 23 : transfert pertinent : aspect sémantique</i>	312
<i>Tableau 24 : Grille d'évaluation de la production libre</i>	321
<i>Tableau 25 : Grille d'évaluation de compte rendu (post-test)</i>	322

Liste des figures

Figure 1: la didactique intégrée et concepts sous-jacents	59
Figure 2 : Statut de L1 au fil des méthodologies	68
Figure 3 : fondements de la didactique intégrée des langues	75
Figure 4 : les principes clés de la DIL	75
Figure 5 : processus rédactionnel linéaire	114
Figure 6 : processus rédactionnel non-linéaire	116
Figure 7 : processus d'écriture Hayes et Flower (1980)	116
Figure 8 : Critères d'évaluation selon la grille EVA	124
Figure 9: activités de transfert L1-L2	135
Figure 10: erreurs interlinguales en production écrite	142
Figure 11 : sexe des apprenants	181
Figure 12: l'âge des enquêtés	182
Figure 13 : lieu de résidence	183
Figure 14 : Paysage sociolinguistique en Algérie	184
Figure 15 : Représentations des sujets vis-à-vis de la L2	186
Figure 16 : le bi-plurilinguisme en classe de FLE	188
Figure 17 : Importance de la L1 en classe de L2	189
Figure 18 : Stratégies d'apprentissage plurilingues	191
Figure 19 : attitudes d'apprentissage de la production écrite	192
Figure 20 : interpréter la consigne de production écrite	193
Figure 21 : stratégie bi/plurilingues pour remplacer un mot oublié	194
Figure 22 : Production écrite en L1 Vs L2	196
Figure 23 : transfert de la production écrite	197
Figure 24 : transfert L1 L2 : production libre	197
Figure 25 : transfert L1 L2 : techniques d'expressions	198
Figure 26 : décloisonnement de l'apprentissage de l'écrit	199
Figure 27 : planification de la production écrite	200
Figure 28 : Recours/non recours à la L1	300
Figure 29 : utilisation pertinente L1 L2 SGE (3)	301
Figure 30 : utilisation pertinente L1 L2 SGE (13)	302
Figure 31: recours impertinent à la L1 SG (17)	306
Figure 32: Recours impertinent à la L1 SG(8)	306
Figure 33 : exemple d'une bonne introduction bilingue SG (11)	307
Figure 34 : exemple d'une introduction bilingue pertinente SG (14)	307
Figure 36 : recours à la L1 en production libre	314
Figure 37 : recours pertinent/non pertinent à la L1 (2AS)	315

<i>Figure 38 : pertinence rédactionnelle entre transfert/non transfert</i>	<i>318</i>
<i>Figure 39 : degré de la pertinence du transfert en PL/CR</i>	<i>319</i>
<i>Figure 40 : planification (CR) groupe expérimental</i>	<i>323</i>
<i>Figure 41 : planification (PL) groupe expérimental</i>	<i>323</i>
<i>Figure 42 : l'étape d'écriture (post-test).....</i>	<i>324</i>
<i>Figure 43: utilisation impertinente des connecteurs (SG18)</i>	<i>326</i>
<i>Figure 44 : la phase de réécriture post-test</i>	<i>328</i>
<i>Figure 45 : processus-rédactionnel (post-test) (pré-test)</i>	<i>329</i>
<i>Figure 46 : transfert L1 L2 (post-test)</i>	<i>337</i>

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Remerciements	9
Résumé	10
Sommaire	12
Introduction générale	13
PREMIERE PARTIE	17
PROBLEMATIQUE DE LA DIDACTIQUE INTEGREE DES LANGUES EN ALGERIE	17
Chapitre 01	19
Didactique intégrée, Histoire, constitution et enjeux pédagogiques	19
Introduction	20
1. La didactique intégrée : essai de définition	21
1.1. Modalités de réalisation d'une didactique intégrée (DIL)	27
1.1.1. Curriculum bi-plurilingue	28
1.1.2. Décloisonnement de l'enseignement de L1 L2	31
2. Didactique intégrée et didactiques du plurilinguisme	33
2.1. Emergence d'une didactique du plurilinguisme	33
2.1.1. Plurilinguisme comme valeur	35
2.1.2. Plurilinguisme comme compétence	36
3. Didactique du plurilinguisme et didactique intégrée : similitude et divergences	38
3.1. Les approches plurielles et la didactique intégrée	40
3.1.1. L'éveil aux langues	41
3.1.2. L'intercompréhension entre les langues parentes	42
3.1.3. L'approche interculturelle	44
4. L'Algérie, plurilinguisme de société et monolinguisme à l'école	48
5. Nécessité d'un renouvellement pédagogique dans l'enseignement des langues en Algérie	52
CHAPITRE 02	61
La compétence plurilingue dans les programmes de FLE en Algérie	61
1. La L1 en classe de langues : question de méthodologies	63
1.1. Sacralisation de la traduction et la LM	63
1.2. Refus puis retour de la L1	64
1.3. Approches Plurilingues : retour de la L1	66
2. Des langues de société à la langue de l'école en Algérie	69
2.1. Quelle langue (s) première (s) Vs maternelles adopter en Algérie ?	69
2.1.1. La langue maternelle/la langue première en Algérie	69
2.1.2. L'arabe langue de scolarisation/arabe standard en Algérie	72
2.2. Autour de la synergie en didactique des langues et des cultures	75
3. Le concept d'interdisciplinarité : de l'APC à la DIL	76
3.1. Interdisciplinarité en didactique des langues	76
3.1.1. L'interdisciplinarité curriculaire	77

3.1.2. <i>L'interdisciplinarité didactique</i>	77
3.1.3. <i>L'interdisciplinarité pédagogique</i>	77
3.2. Interdisciplinarité L1-L2 en didactique intégrée	78
3.3. Possibilités de contact entre l'arabe et le français	82
3.4. L'interdisciplinarité dans les programmes de FLE au secondaire	86
3.4.1. <i>Interdisciplinarité de la compétence écrite en classe L1/ L2 dans le secondaire</i>	94
3.4.1.1. Interdisciplinarité de la production écrite français/philosophie	96
4. L'erreur en classe de langues, entre APC et DIL	97
4.1. Qu'est-ce que l'erreur en classe de langue ?	97
4.2. L'erreur : une stratégie d'apprentissage en didactique intégrée des langues	99
4.3. La pédagogie de l'erreur dans les programmes de français en Algérie	103
Chapitre 3	106
Ecrire en classe de L2 dans le secondaire : vers une approche interdisciplinaire	106
1. La production écrite en classe de langue	108
1.1. La production écrite en classe de français en Algérie	109
2. Évolution de la production écrite en L2	113
2.1. Les processus rédactionnels en LE	113
2.1.1. <i>Le modèle linéaire de Rohmer (1965)</i>	114
2.1.2. <i>Le modèle non-linéaire de Hayes et Flower (1980)</i>	115
2.1.2.1. La planification	117
2.1.2.2. La mise en texte (textualisation).....	117
2.1.2.3. La révision	117
2.1.3. <i>Le modèle de Beaugrande (1984)</i>	118
2.1.4. <i>Le modèle de Deschênes (1988)</i>	118
2.2. Les sous-processus rédactionnels	119
2.2.1. <i>La planification en production écrite</i>	119
2.2.2. <i>La révision et le retour sur le texte</i>	121
2.2.3. <i>L'évaluation de la production écrite en LE</i>	122
2.2.3.1. Evaluer selon une grille d'évaluation.....	123
3. Ecrire dans une perspective plurilingue	125
3.1. Production écrite en L2 et apport de L1	125
3.2. Étude contrastive de la production en L1 et L2	128
3.2.1. <i>Similitudes/différences de la production écrite en L1 – L2</i>	130
3.2.1.1. Divergence dans le temps.....	131
3.2.1.2. Divergence dans les stratégies utilisées	131
3.2.1.3. Divergence de compétence linguistique	131
3.3. Ressources plurilingues en production écrite en L2	132

3.3.1. Grammaire contrastive	133
3.3.2. Décentration et détour.....	133
3.3.3. Transfert interdisciplinaire	134
4. Transfert interlingual dans l'acte d'écrire en L2	136
4.1. L'interférence linguistique en production écrite	136
4.1.1. L'interférence phonologique	137
4.1.2. L'interférence grammaticale	138
4.1.3. L'interférence lexicale.....	138
4.1.3.1. L'emprunt.....	139
4.1.3.2. Le calque	139
4.2. L'alternance codique	139
4.2.1. L'alternance codique phrastique	140
4.2.2. L'alternance intraphrastique	141
4.2.3. L'alternance extraphrastique	141
5. Réhabilitation de la traduction pédagogique en classe de L2	142
5.1. Production écrite en Algérie et recours à la traduction.....	144
CONCLUSION	150
DEUXIÈME PARTIE	152
Enseigner-apprendre à écrire en L2 en Algérie : une quête d'interdisciplinarité	152
Chapitre 1 :	154
Les stratégies de transfert L1/L2 adoptées par les apprenants dans l'acte d'écrire	154
1. Thème et cadre de notre recherche	156
1.1. Problématique	158
1.2. Hypothèses.....	158
1.3. Méthodologie	159
1.4. Choix du corpus	160
1.4.1. Première problématique/ premier corpus	160
1.4.2. Deuxième problématique / deuxième corpus	161
1.4.2.1. Objectifs de l'enquête.....	162
1.4.3. Troisième problématique / troisième corpus	162
1.5. Pôles concernés par la recherche	163
2. Enquête quantitative par questionnaire	163
2.1. Choix du terrain (enquête 1)	163
2.1.1. Protocole d'enquête.....	165
2.1.2. Conditions de collecte de données	166
2.2. La phase de pré-questionnaire	167
3. Description du questionnaire	167
3.2. Le 1er volet : L'aspect pédagogique.....	169
3.2.1. La 1ère section	169

3.2.2. <i>La 2ème section</i>	169
3.3. Le deuxième volet : Le volet didactique	170
3.4. Le troisième volet : Le volet scientifique	170
3.5. Codification des questions de l'enquête destinée aux apprenants	171
3.5.1. <i>Volet 1^{er} : Aspect pédagogique</i>	171
3.5.2. <i>Section 1 : aspect sociodémographique des enquêtés</i>	171
3.5.2.1. <i>Section 2 « représentations des apprenants en classe de français »</i>	173
3.6. Le deuxième volet : Aspect didactique	174
3.7. Le troisième volet : Aspect scientifique	177
4. Analyse des réponses des apprenants	180
4.1. Impact du contexte sociogéographique de l'apprenant sur la L2 (volet1)	180
4.2. Aspect sociodémographique des enquêtés (section1)	181
4.2.1. <i>Sexe de la population concernée (Q1)</i>	181
4.2.2. <i>Âge des lycéens interrogés (Q2)</i>	182
4.2.3. <i>Lieu de résidence (Q3)</i>	183
4.2.4. <i>La langue maternelle des apprenants (Q4)</i>	184
4.3. Représentations des apprenants en classe de français (section 2)	186
4.3.1. <i>Représentations des sujets vis-à-vis de la L2 (Q5)</i>	186
4.3.2. <i>Justification des représentations (Q6)</i>	187
4.3.3. <i>Les langues utilisées en classe de FLE (Q7)</i>	188
4.3.4. <i>Recours à la L1 en classe de L2 (Q8)</i>	189
4.3.5. <i>Justification du rôle attribué à la L1 (Q9)</i>	189
4.4. Bilan du premier volet	190
4.5. La compétence écrite en L2, une activité plurilingue (volet 2)	190
4.5.1. <i>Attitudes d'apprentissage en classe de FLE (Q10)</i>	191
4.5.2. <i>Attitudes d'apprentissage de la production écrite (Q11)</i>	192
4.5.3. <i>Stratégies bi/plurilingues pour comprendre la consigne (Q12)</i>	193
4.5.4. <i>Surmonter une situation-problème en production écrite (Q13)</i>	194
4.6. Bilan du deuxième volet	195
4.7. Transfert interdisciplinaire L1-L2 lors de l'acte d'écrire (volet 3)	195
4.7.1. <i>Rapport entre la production écrite en L1 en L2 au lycée (Q14)</i>	196
4.7.2. <i>Transfert de la structure de production écrite L1-L2 (Q15)</i>	196
4.7.3. <i>Disciplines transposées lors de la production écrite(Q16)</i>	197
4.7.4. <i>Enseignement décloisonné de la production écrite(Q17)</i>	199
4.7.5. <i>La planification de la production écrite (Q18)</i>	200

4.8. Bilan du troisième volet	201
4.9. Croisement de variables indépendantes	201
4.9.1. Résultats de variables à tri-croisés	201
5. Quel(s) rôle(s) pour la L1 dans l'activité écrite en L2 (résultats du questionnaire)	203
Chapitre 2 :	208
Pratiques enseignantes interdisciplinaires en classe de FLE	208
1. La Méthode de recherche qualitative par entretien	210
1.1. Contrat de communication avec l'interviewé	211
1.2. Entretien.....	211
1.2.1. Questions.....	212
1.3. Grille d'analyse thématique	213
2. Analyse de l'entretien	214
2.1. Profil socioprofessionnel des enseignants	215
3. Gérer le bi-plurilinguisme en classe de L2. (Rubrique 1)	216
3.1.1. Réalité du recours à la L1 en classe de langue (1 catégorie)	217
3.1.2. Refus de l'ouverture sur le bi-plurilinguisme.....	219
3.1.3. Tolérance envers l'ouverture sur le bi-plurilinguisme.....	220
3.1.4. Le transfert facilite la compréhension	220
3.1.5. La L1 débloque la situation-problème à l'écrit.....	220
4. Intégrer l'interdisciplinarité de l'acte d'écrire en classe de français	222
4.1. La production écrite en L2 et apport de la L1 (catégorie 1)	223
4.1.1. La L1 facilite l'accès à la production écrite.....	223
4.1.2. La L1 et la L2 sont différentes	225
4.1.3. La production écrite en L1 et en L2 sont complémentaires	226
5. Pratiques enseignantes pour intégrer l'interdisciplinarité (catégorie 2)	227
5.1. Interventions pédagogiques pour intégrer l'interdisciplinarité	228
5.1.1. Intégrer les autres disciplines enseignées en L1 en classe de L2	228
5.1.2. Coordonner entre les enseignants de L1 et de L2	230
5.2. Interventions didactiques pour intégrer l'interdisciplinarité	232
5.3. Implication curriculaire pour intégrer l'interdisciplinarité	233
6. Bilan des résultats de l'entretien directif	234
Chapitre 3:	238
Ecrire en classe de L2, un acte bi/plurilingue	238
1. Analyse des écrits du groupe témoin (pré-test)	240
1.1. Description du corpus (groupe témoin)	240
1.1.1. Grille d'analyse de production libre d'élèves (pré-test/post-test)	243
1.1.2. Grille d'analyse du compte rendu (pré-test/post-test)	244
1.2. Interprétation didactique des grilles (pré-test/post-test)	245
2. Analyse des processus rédactionnels du groupe-témoin	247

2.1. Attitudes rédactionnelles des apprenants en production libre	247
2.2. Les sous processus rédactionnels en PL	249
2.2.1. <i>La phase de pré-écriture ou planification</i>	249
2.2.1.1. Le respect de la consigne RC	249
2.2.1.2. L'intention communicative IC.....	249
2.2.1.3. Le type de texte TT.....	250
2.2.2. <i>La textualisation ou l'étape d'écriture</i>	250
2.2.2.1. Lexique thématique adéquat LTA.....	252
2.2.2.2. Pertinence des idées PI	252
2.2.2.3. Relation logique RL.....	254
2.2.2.4. Connecteurs logiques CL.....	256
2.2.2.5. Conjugaison des verbes CON.....	257
2.2.2.6. Forme canonique du texte FCT.....	257
2.2.2.7. L'étape de réécriture/révision	259
3. Attitudes rédactionnelles en technique du compte rendu	261
3.1.1.1. Les sous-processus rédactionnels en CR.....	261
3.1.2. <i>La phase de pré-écriture (planification)</i>	261
3.1.2.1. Respect de la consigne (RC).....	262
3.1.2.2. Condision et condensation (CC)	262
3.1.3. <i>L'étape d'écriture</i>	263
3.1.3.1. Critère sémantique (CS).....	263
3.1.3.2. Cohérence textuelle (CO).....	263
3.1.3.3. Information essentielle (IE).....	263
3.1.3.4. Organisation des idées du texte (OIT)	264
3.1.3.5. Reformulation (RE).....	265
3.1.3.6. Conjugaison des verbes (CON).....	265
3.1.3.7. Emploi des connecteurs (EC)	265
3.1.3.8. Structure de texte (ST).....	266
3.1.4. <i>L'étape de révision</i>	266
3.1.4.1. La mise en page (MP).....	267
4. Synthèse des stratégies rédactionnelles en PL et en CR	267
4.1. Transfert interlingual (microstructure)	269
4.1.1. <i>L'interférence en production écrite</i>	270
4.1.1.1. L'interférence phonologique	271
4.1.1.2. L'interférence grammaticale.....	272
4.1.1.3. L'alternance codique en production écrite.....	274
4.1.2. <i>Alternance codique inutile</i>	275
4.1.3. <i>Alternance codique comme stratégie d'apprentissage</i>	276
4.2. Transfert de la structure textuelle (macrostructure).....	279
4.3. Moyenne d'utilisation de la L1 (Bilan)	280

5. Résultats du pré-test	281
Chapitre 4 :	286
Pour didactiser le transfert interlingual en classe de français	286
1. Cadrage méthodologique	288
1.1. La population (groupe expérimental)	289
1.1. Objectifs de l'enquête	290
2. Procédure expérimentale	291
2.1. Déroulement des séances pour l'enseignement de l'interdisciplinarité	294
2.1.1. Première séance : prise de contact	294
2.1.2. Deuxième séance : Activité de préparation à l'écrit (compte rendu)	295
2.1.2.1. Discussion de la consigne et procédure de travail	295
2.1.2.2. Déroulement de la planification de la technique du compte rendu (3A.S.)	296
2.1.3. Activité 1 : Analyse de la consigne/rappel du texte	298
2.1.3.1. L'aspect référentiel (5mn)	298
2.1.3.2. L'aspect sémantique (5mn)	299
2.1.3.3. Aspect thématique	299
2.1.3.4. L'aspect communicatif (5m)	303
2.1.4. Activité 2 : préparation du plan du texte	303
2.1.4.1. Aspect de cohésion et de cohérence (15mn)	303
2.1.4.2. Planification de l'accroche du compte rendu (15mn)	306
2.2. Déroulement de la planification de la production libre (2A.S.)	309
2.2.1. Deuxième séance : Activité de préparation à l'écrit (compte rendu)	309
2.2.2. Activité 1 : Analyse de la consigne de production libre (15mn)	311
2.2.2.1. L'aspect référentiel (5mn)	311
2.2.2.2. L'aspect sémantique (5mn)	311
2.2.2.3. L'aspect communicatif (12mn)	312
2.2.3. Activité 2 : Préparation du plan de sa production	313
2.2.3.1. L'Aspect thématique (20mn)	313
2.2.3.2. Exemples de recours (transfert) non pertinents	314
2.2.3.3. Exemples de recours (transfert) pertinents	316
2.2.3.4. Aspect de cohésion et de cohérence (15mn)	316
2.3. Plan de la production libre (20 mn)	317
3. Planification L1 L2 production libre/compte rendu (Synthèse)	319
4. Analyse de la démarche rédactionnelle interdisciplinaire L1-L2 (post-test)	321
4.1. Analyse de la planification (CR) (PL)	322
4.1.1. Compte rendu	322
4.1.2. Production libre	323
4.2. . Analyse de la phase d'écriture post-test (CR) (PL)	324
4.3. Analyse de la phase de réécriture post-test (CR) (PL)	327

5. Bilan des pratiques rédactionnelles pré-test/post-test	329
5.1. Planification.....	329
5.2. L'écriture (textualisation)	329
5.3. La révision (la réécriture)	330
6. Bilan des résultats de la partie méthodologique	331
6.1. Résultats du questionnaire (apprenants)	331
6.2. Résultats de l'entretien (enseignants)	331
6.3. Résultats du pré-test.....	333
6.4. Rôle de la L1 dans l'activité écrite dans (post-test).....	336
Conclusion générale et perspectives	340
ANNEXES	345
Bibliographie	404
Listes des tableaux et figures	413
Table des matières	418