

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettre et Langues Etrangères

Filière : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Elaboré par :

Dirigé par :

MAKHLOUFI Rania Nihed

BENTAYEB Razika

OUMRANI Safa

Intitulé

**La didactique intégrée au service du plurilinguisme et son impact sur
l'acquisition d'une compétence scripturale
chez les apprenants algériens de 2^{ème} année moyenne.**

Soutenu le :

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

M., Mme.....

Univ. de Président

Mme BENTAYEB Razika

Univ. 8mai 1945 Encadreur

M., Mme.....

Univ. de Co-encadreur

M., Mme.....

Univ. de Examineur

Année universitaire : 2019/2020.

Remerciement

Nous adressons nos sincères remerciements à notre directrice de recherche madame Bentayeb Razika pour l'aide compétente, la disponibilité, le soutien et les judicieux conseils qu'elle nous a apporté tout au long de ce travail.

Nos profonds remerciements également aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche.

Nous remercions très chaleureusement les enseignants et les élèves du cycle moyen avec lesquels nous avons élaboré notre expérimentation.

Un grand merci s'adresse aux enseignants du département de français de Guelma, et plus particulièrement : Madame AMRANI, monsieur ZERARA, monsieur ABDELLATIF, monsieur MOUASSA pour leurs conseils.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

À mes chers parents

Pour tous leurs sacrifices, leur soutien, leur amour et leurs prières tout au long de mes études. Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infailible.

À mes chères sœurs Zahra et Arridj

Qui n'ont pas cessé de me conseiller et qui m'ont arrosé d'espoir et de force tout au long de mes études. Que dieu leur donne la chance et la joie.

À mes chers frères Pipou et Samir

Pour leurs encouragements, leurs conseils précieux tout au long de mes études. Que dieu les protège et leurs offre le bonheur.

Particulièrement à ma grand-mère et mes deux nièces Dima et Rokaya

Qui savent toujours comment procurer la joie et le bonheur pour toute la famille. Que dieu leur protège et leur donne une longue vie.

À mon cher binôme

Pour sa sympathie, son soutien moral, sa patience et sa compréhension.

À mes très chères amies

Marwa, Asma, Nada et feriel.

À mes cousines

Hana, Amel, Dalel, Anfel et Hadil.

À toute ma famille et mes amies.

Safa...

Ce modeste travail est dédié à :

Mes chers parents

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon amour éternel et ma considération pour les sacrifices que vous avez consenti pour mon instruction et mon bien être.

Je vous dédie aujourd'hui ma réussite, fruit de vos innombrables sacrifices. Que Dieu le tout puissant, vous accorde santé, bonheur et longue vie.

Rania...

Mes plus sincères remerciements à :

Mes chers frères

Réda, Yacine et Chakib... En témoignage de mon affection fraternelle, de ma profonde tendresse et reconnaissance, je vous souhaite une vie pleine de bonheur et de réussite, Qu'Allah vous garde.

Ma chère sœur Youssra

Aucune dédicace ne saurait exprimer tout l'amour que j'ai pour vous, votre joie et votre gaieté me comble de bonheur. Qu'Allah exauce tous vos vœux les plus souhaités.

Ma meilleure amie

Rania Haddidi... En souvenir de notre sincère et profonde amitié, et des moments agréables... je vous suis très reconnaissant, et je vous remercie tant pour votre amabilité, votre amitié et votre aide précieuse ma sœur.

Tous ceux qui me sont chers, et qui m'ont accompagné avec leurs douas et encouragements.

Rania...

Résumé

Dans le présent travail, notre intérêt est porté sur le statut plurilingue de la société algérienne qui se caractérise par les parlars métissés d'une variété de langues et son impact sur les pratiques didactiques des apprenants de 2^{ème}AM en Algérie. Par ailleurs, nous nous proposons d'analyser l'efficacité des stratégies rédactionnelles des apprenants (transfert de compétences L1/L2, traduction) et du recours à leur répertoire langagier afin de résoudre les situations problèmes liées à l'acte d'écrire. Cette étude vise à proposer un enseignement décloisonné des langues, permettant l'apprenant à réinvestir ses compétences antérieures.

Mots-clés : statut plurilingue, contact de langue, répertoire langagier, transfert de compétences, décloisonnement de langues.

ملخص

يكمُن اهتمامنا في هذا البحث على التعدد اللغوي الذي يميز المجتمع الجزائري خاصة ان لغة معاشهم اليومية عبارة عن مزيج لغوي، وأثره على الممارسات التعليمية لتلاميذ السنة الثانية متوسط بالأخص.

إضافة الى ذلك أردنا التحقق من فعالية استراتيجياتهم التحريرية من: نقل الكفاءات، الترجمة، اللجوء إلى ذخيرتهم اللغوية...

تهدف هذه الدراسة لتعزيز اللجوء الى تعليم مفتوح للغات ومساعدة المتعلمين على استخدام مهاراتهم اللغوية بشكل صحيح.

الكلمات المفتاحية

تعدد اللغات، تداخل اللغات، مخزون اللغة، نقل الكفاءات، تفكيك اللغات.

Abstract

This research highlight the plurilingual statue of algerian society because her individuals are known by mixing multiple langages in their daily speeches, which have major impact on didactic practices for learners in general but we chose to take as a sample for our research students who are in 2nd grade of middle school.

In addition, we propose to analyse the efficiency of their editorial strategies and the recourse to their language repertoire in order to resolve the problems related to the ability of writing in frensh. Through this study we want to apply an open-ended education of foreign languages to help learners use their linguistic skills properly.

Keywords

Plurilingual statue, language contact, language repertoire, transfer of compétences, languages decompartmentalization.

Liste des abréviations

E/A	Enseignement/apprentissage
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LM	Langue maternelle
LE	Langue étrangère
FLE	Français langue étrangère
CECRL	Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues
AM	Année moyenne

N°	Liste des figures	Pages
01	Schéma représentatif du paysage linguistique algérien : langues en contact en Algérie.	10
02	Schéma représentatif des composantes de la compétence rédactionnelle.	33
03	Graphique n°1 : l'utilisation de la LM en classe de FLE.	52
04	Graphique n°2 : Le taux de compréhension des apprenants en langue cible.	53
05	Graphique n°3 : Taux de compréhension de la consigne dès la première lecture.	54
06	Graphique n°4 : Traduction de la consigne en d'autres langues	55
07	Graphique n°5 : La réflexion des apprenants entre LM et langue cible.	56
08	Graphique n°6 : L'utilisation d'autres langues pendant la rédaction.	57
09	Graphique n°7 : L'exploitation des connaissances en d'autres langues pendant la rédaction.	58
10	Graphique n°8 : Cours de soutien entre un outil pour améliorer ou freiner l'apprentissage de FLE.	59
11	Graphique n°9 : La production écrite entre rédiger en classe ou à la maison.	61

Table des matières

Introduction	1
Cadre théorique : contact de langues et didactique intégrée	
Chapitre 1 : Plurilinguisme et contact de langues	
1. Politique linguistique.....	7
1.1. Définition.....	7
1.2. Statut des langues présentes en Algérie.....	10
2. Le plurilinguisme	11
2.1. Définition.....	11
2.2. Le plurilinguisme selon le CECRL	12
2.3. Le plurilinguisme/ le multilinguisme	12
3. Les langues en contact et l'enseignement/apprentissage du FLE.....	13
3.1. Le contact de langues	13
3.2. L'enseignement/ apprentissage du FLE	14
3.2.1. Le statut de la langue française en Algérie.....	15
3.2.2. Etat de l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie	15
3.3. Les phénomènes linguistiques issus des situations de contact de langues	16
3.3.1. Le bilinguisme	16
3.3.2. L'alternance codique	17
3.3.3. L'interférence	18
3.3.4. La diglossie.....	18
3.3.5. L'emprunt.....	19
4. Didactique intégrée de l'enseignement des langues	20
4.1. Définition.....	20
4.2. Les principes de base de la Didactique intégrée.....	21
Conclusion.....	22
Chapitre 2 : Contact de langues et production écrite	
Introduction	24
1. L'impact du bi/plurilinguisme sur le processus de l'écrit	25
2. Les interférences.....	26
2.1. Interférences phonétiques.....	27
2.2. Interférences morphosyntaxiques	28
2.3. Interférences lexicales	29
2.4. Interférences sémantico-culturelles	29
3. L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage	30
4. Stratégies rédactionnelles en L2 : d'appui et de sauvetage	31

4.1. L'écrit au moyen	31
4.2. Le recours à la langue maternelle	34
4.3. La traduction.....	36
4.4. Transfert de compétence L1/L2.....	37
5. Décloisonner les langues comment ?	39
Conclusion.....	41
Cadre pratique : Méthodologie de recherche, analyse et interprétation des résultats.	
Chapitre 1 : protocole de la recherche	44
1. Méthodologie.....	44
1.1. Première technique de recherche : Le questionnaire auto-administré	44
1.1.1. Définition.....	45
1.1.2. Description	45
1.2. Deuxième technique de recherche : Analyse des productions écrites	46
2. Lieu de l'expérimentation	47
3. Public visé et échantillonnage	47
3.1. Public.....	47
3.2. Échantillon.....	48
4. Contraintes de déroulement.....	49
Chapitre 2 : Présentation, analyse et interprétation des données	
1. Analyse et présentation du questionnaire destiné aux apprenants.....	51
1.1. Interprétations des données relatives au questionnaire.....	62
2. Analyse et présentation du questionnaire destiné aux enseignants	63
2.1. Interprétation des données.....	70
3. Analyse et présentation des données de la troisième technique de recherche : analyse des productions écrites.....	70
3.1. Présentation du corpus.....	70
3.1.1. Analyse sur le niveau pragmatique.....	72
3.1.2. Analyse sur le niveau textuel.....	73
3.1.3. Analyse sur le niveau phrastique	73
3.1.4. Analyse sur le niveau infraphrastique	74
3.2. Commentaire et interprétation des données	74
3.3. Conclusion.....	87
Conclusion Générale	88
Bibliographie.....	92
Annexes	99

Introduction Générale

Parler d'autres langues que la langue maternelle est devenu un moyen d'accès au monde et à la modernité, pour une meilleure connaissance de soi et de l'autre. L'Algérie abonde de son histoire et de sa géographie, un paysage linguistique diversifié et spécifié par le plurilinguisme.

En Algérie, le cercle des langues en contact ne fait que s'élargir et se renforcer avec le temps, preuve de sa variété sociolinguistique : l'arabe et ses variétés, pareil pour le tamazight, le français, l'anglais et d'autres langues étrangères. De nos jours, ce contact de langues se manifeste dans les pratiques didactiques et langagières des apprenants en classe de LE, et leur servirai comme des passerelles facilitantes l'apprentissage du FLE.

Le recours à la langue maternelle a suscité de nombreuses critiques et il est officiellement interdit en classe de FLE, cependant, les apprenants utilisent encore en classe de FLE des gloses en leur langue maternelle, pour participer, communiquer et même pour rédiger.

Dans l'univers de l'enseignement/apprentissage, le recours aux autres langues, s'accompagne avec un changement de paradigme (qui perdure toujours), qui cible un accroissement d'une compétence plurilingue et une rupture des frontières entre les langues enseignées. Rupture à laquelle l'apprenant sera guidé par l'enseignant pendant son « appuie sur le connu pour aborder le moins connu »¹ notamment sur ses langues maîtrisées qui lui servent comme des passerelles et entraides dans l'apprentissage d'autres nouvelles langues, notamment le FLE.

Tel est l'un des objectifs principaux de la didactique intégrée, qui prévoit un enseignement/ apprentissage, inscrit dans un curriculum, intégré et complémentaire entre deux langues voire plus, sous la direction de l'enseignant, qui de son côté doit révéler les convergences et les différences existantes entre les langues enseignées, afin que l'apprenant puisse contrôler les transferts de ses compétences antérieurs et éviter la transposition hasarde des mots d'autres langues que le FLE, de façon plus ciblée.

¹ CANDELIER M. et al., 2012, P. 8.

L'intérêt du présent travail que nous proposons s'articule autour de l'enseignement de la production écrite : l'un des lieux de rencontre des langues les mieux développées par l'apprenant notamment celui de la 2^{ème} AM. Influencé par sa société plurilingue, et le mixage de codes existant, il se permet le recours à sa LM, la traduction L1/L2, le recours aux emprunts d'autres langues, et ce afin de parfaire son acte d'écrire.

À noter, que notre motivation est dictée d'une part : par l'exceptionnel évènement du Hirak, qui a marqué notre pays pour une bonne période, et nous a également inspiré, notamment avec la créativité langagière qui se présentait à chaque vendredi dans ses slogans, la richesse linguistique des phrases écrites, les alternances d'autres langues comme : le français au cœur d'une entière phrase écrite en arabe classique, de plus pour l'anglais, le berbère, etc.

Le Hirak était pour nous, le miroir qui reflète le plurilinguisme de la société algérienne, c'est à partir de là, que nous avons eu l'idée de chercher le statut de cette diversité linguistique à côté de la LM au sein de la classe des apprenants au moyen (qui sont encore en situation de renforcement des acquis et des connaissances), son impact sur l'enseignement/ apprentissage du FLE et l'acquisition d'une compétence scripturale.

D'autre part, des remarques faites lors du stage que nous avons réalisé en 3^{ème} année licence au moyen sur l'enseignement cloisonné et répété des mêmes leçons en trois langues : arabe classique, français et anglais, et le recours fréquent des apprenants, à d'autres langues plus maîtrisées, notamment leur LM, pendant l'apprentissage du FLE.

À partir de ces constats, nous posons la question principale de notre recherche : **dans quelle mesure le recours de l'apprenant algérien de 2^{ème}AM à son répertoire linguistique (autres langues maîtrisées) pourrait-il l'aider à avoir une compétence scripturale ?**

Pour répondre à la problématique générale nous tenterons d'abord de répondre aux deux questions suivantes :

- Est-ce que l'apprenant mobilise ses acquis en d'autres langues lors de l'acte de rédaction en FLE ?
- Le recours impacte-il l'évolution de l'apprentissage du FLE ?

Afin de répondre aux questions ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

- ✚ L'emploi d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, lui permet l'évitement des situations de blocage, et la réussite de la tâche de l'écrit pendant l'apprentissage du FLE.
- ✚ L'enseignement du FLE doit écarter l'exploitation du bi/plurilinguisme de l'apprenant, et cibler un enseignement uniquement en français.

Notre étude qui porte sur l'impact du contact de langues sur les productions écrites en classe de la 2^{ème} AM du FLE, a pour objectifs :

- Examiner l'efficacité du recours à la LM de l'apprenant et du transfert de compétences (L1/ L2) sur la qualité de ses écrits.
- Confirmer ou infirmer l'éventuelle efficacité d'un décloisonnement des langues et la nécessité de penser à inculquer les principes de la didactique intégrée dans le curriculum.

Dans le but de répondre à la problématique de recherche, et de vérifier la validité des hypothèses émises, notre travail sera réparti en deux parties : théorique et pratique.

La partie théorique comprend deux chapitres, dans lesquels nous allons aborder le statut des langues et la diversité sociolinguistique en Algérie, l'impact de contact de langues par rapport à l'enseignement/ apprentissage du FLE. Après avoir discuté la notion du plurilinguisme, émergent presque dans le monde entier, et qui trace un nouveau chemin dans le monde de l'enseignement des langues en ciblant un enseignement décloisonné, nous présenterons l'intégration du potentiel bi/plurilingue de l'apprenant comme stratégie d'appui pendant l'acte d'écrire.

La partie pratique se compose de deux chapitres. La démarche poursuivie est analytique et démonstrative, en s'appuyant sur une combinaison entre les deux outils d'investigations : le questionnaire et l'analyse des productions écrites.

Le premier chapitre portera sur l'aspect méthodologique, adopté sur terrain : le lieu de l'expérimentation, le public visé, l'échantillonnage, etc. Dans le second chapitre et afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses proposées, nous vérifierons : d'une part, l'influence du contact de langues sur l'enseignement/apprentissage en classe du FLE au moyen de deux questionnaires : le premier adressé aux apprenants, le deuxième aux enseignants, d'autre part les traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants, ainsi que leurs stratégies rédactionnelles (recours à la LM, transfert de compétences L1/L2, traduction, etc.).

**Cadre théorique : contact de
langues et didactique intégrée**

**Chapitre 1 : Plurilinguisme
et contact de langues**

L'Algérie est un pays qui se caractérise par un paysage linguistique riche et varié, marqué par une confrontation permanente des langues en présence : l'arabe avec ses variétés², le tamazight avec ses variétés³, le français, etc. Grâce aux facteurs géographiques et socioculturels, l'individu algérien est capable de maîtriser une ou plusieurs langues parallèlement avec sa langue maternelle. Il construit des discours alternés en situation d'interaction, facilitant ainsi l'intercompréhension entre les différents groupes d'individus, dans le même volume Mr Bahloul dénonce :

« Du point statutaire, l'arabe est la langue officielle de référence qui s'attèle à émerger, selon les contextes, le rang de langue véhiculaire/fonctionnelle parallèlement au contact de parlers régionaux existants. Cette pluralité linguistique traduit en fait un état de plurilinguisme avéré »⁴.

Le contact de langues a causé l'apparition d'une société plurilingue, et a dessiné un parcours d'une nouvelle situation d'enseignement. L'Algérie est officiellement un pays mentionné plurilingue où coexiste une diversité de langues à statuts différents : maternelle(s), officielle(s), et étrangère(s).

1. Politique linguistique

1.1. Définition

Une politique linguistique est tout rapport entre langue(s) et vie sociale. Selon J.L.Calvet, une politique linguistique « est l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie »⁵. Cela veut dire que chaque société possède une politique linguistique.

² Arabe classique et arabe dialectal.

³ Kabyle, Chaoui, Mzabi, Targui, etc.

⁴ NOUREDDINE, Bahloul, *L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue*, Université Badji Mokhtar, Annaba, [en ligne], p.256. Disponible sur : [file:///C:/Users/2019/Downloads/bahloul%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2019/Downloads/bahloul%20(1).pdf) (Consulté le 03/12/2019).

⁵ J-L, Calvet, *La Sociolinguistique*, PUF. Collection Que sais-je ? Paris [en ligne]. 1993, P. 111-112. Disponible sur : <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130570523.htm#> (Consulté le 04/12/2019).

L'Algérie est connue par un champ linguistique constitué d'une variété de langues grâce à son histoire et sa géographie. En 1962, la langue française régnait dans toutes les institutions étatiques (école, administration, université, secteurs économiques, etc.). De son côté l'arabe classique n'est connue que par une infime partie de la population qui l'a apprise dans des écoles coraniques.

« Le gouvernement algérien voulait réaliser la face culturelle de l'indépendance en mettant à la place de la langue française la langue arabe, non pas la langue parlée, mais la langue arabe standard issue de l'arabe coranique, ce fut l'objet de la politique d'arabisation »⁶.

Le seul objectif de la politique d'arabisation était d'affirmer un statut officiel à la langue arabe, afin de remplacer son concurrent le français, notamment dans les milieux scolaires.

Un nouveau règlement concernant le trio : enseignement, administration et gouvernement s'est mis en pratiques dès le commencement de la période post coloniale. Les événements les plus marquants ci-dessous, sont puisées des travaux de Taleb Ibrahimy⁷ :

- **1963** : l'enseignement de l'arabe dans toutes les écoles primaires, en raison de 10 heures d'arabe sur 30 heures du français.
- **1964** : - l'arabisation totale de la 1^{ère} année primaire, pour cela les autorités firent venir 1000 instituteurs égyptiens.
 - A l'université d'Alger un institut islamique est créé et l'ancienne licence en arabe transformée en licence monolingue sur le modèle oriental.
- **1967** : - l'arabisation de la 2^{ème} année primaire.
 - Implantation d'une section arabe à la faculté de droit.
- **1968** : - création d'une licence d'histoire en arabe.
 - Une ordonnance rend obligatoire pour les fonctionnaires la connaissance de la langue nationale.
 - Arabisation de la fonction publique.
- **1970** : arabisation complète de l'enseignement primaire et secondaire.
- **1971** : perspective pour l'arabisation du supérieur.
- **1973** : la création d'une commission nationale d'arabisation chargée de promouvoir et d'appliquer la politique de l'arabisation.
- **1975** : première conférence sur l'arabisation.
- **1976** : - l'arabisation de l'état civil, des noms de rues, des plaques d'immatriculation et de l'affichage.
 - Le vendredi est déclaré jour de repos hebdomadaire, à la place du dimanche.

⁶ G, Grand guillaume, *La francophonie en Algérie*, école des grandes études en sciences sociales, Paris [En ligne]. 09 Avril 2008. Disponible sur : <http://sinistri.canalblog.com/archives/2008/04/09/8718521.html>. (Consulté le 10/12/2019).

⁷ K, Taleb Ibrahimy, *Les Algériens et leur (s) langue(s)*, Elhikma, Alger, 1995.

- **1979** : la grève des étudiants arabisants pour réclamer l'arabisation de la fonction publique.
- **1980** : plan national d'arabisation de l'administration, du secteur économique et de la recherche scientifique.
- **1981** : - installation d'un haut conseil de la langue nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.
- Mise en place de l'enseignement du calcul en arabe.
- **1989** : Arabisation totale du primaire et du secondaire, le français n'est plus langue d'apprentissage pour aucune matière autre que le français lui-même.
- **1990** : loi sur la généralisation de la langue arabe, rendant obligatoire l'usage de cette langue dans tous les documents écrits.
- **1991** : le ministre de l'enseignement supérieur annonce l'arabisation de l'université.
- **1996** : réanimation de la loi sur la généralisation de la langue arabe suspendue en 1992. La nouvelle constitution de 1996 confirme l'arabe comme seule langue nationale et officielle, mais reconnaît l'*amazighité* (l'identité berbère) comme l'une des trois composantes fondamentales de l'identité nationale, à côté de l'arabité et de l'islamité.

Toutes ces décisions prises en faveur de la langue arabe classique ont été contestées de toute part notamment de la part des berbérophones qui voient dans cette politique une exclusion totale de leur propre langue. Depuis le champ de l'utilisation de la langue arabe n'a pas régressé, néanmoins le berbère et le français ont bénéficié de quelques avantages.

- **1990** : l'ouverture d'un département de langue et culture Amazighe à l'université de Tizi-Ouzou.
- **1991** : l'ouverture d'un autre département à Bejaia.
- **1995** : la création symbolique d'un haut-commissariat à l'amazighité (HCA).
- **1998** : revendication des berbérophones de la reconnaissance du berbère. Le 7 juillet, le président de la république de l'époque rejette la reconnaissance du berbère.
- **2002** : face aux revendications des berbérophones, le berbère accède au statut de langue nationale par un amendement de la Constitution.
- **2006** : l'introduction de la langue française dès la troisième année primaire.

1.2. Statut des langues présentes en Algérie

Plus de trois langues principales existantes en Algérie : l'arabe classique, l'arabe dialectal et le tamazight, le français occupe toujours une place importante dans ce pays, de leurs côtés s'ajoute une variété de parlers : franco-arabe, franco berbère et d'autres langues étrangères : l'anglais, l'italien, etc. Cette diversité de langues enrichit la situation linguistique de l'Algérie.

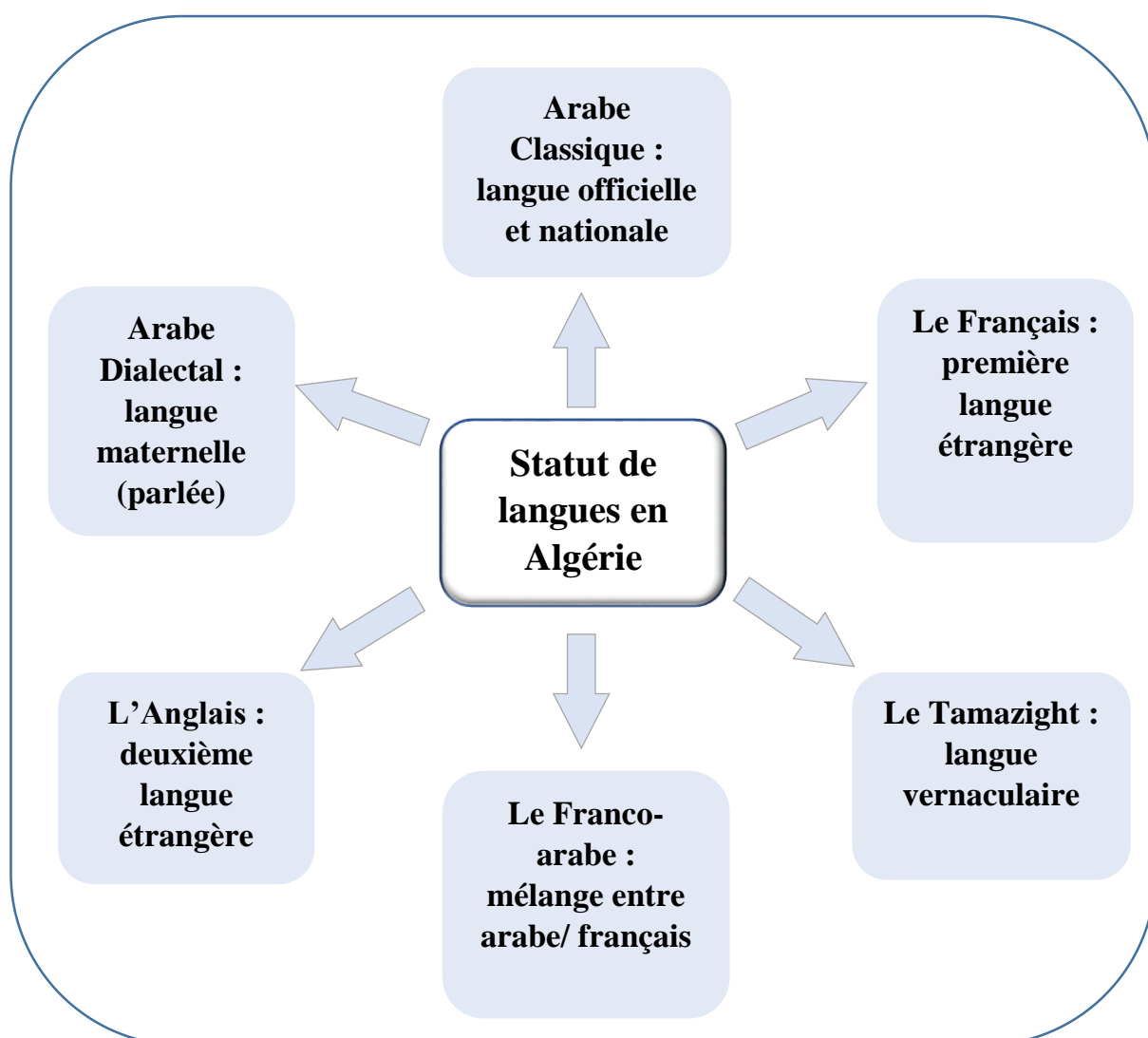


Schéma représentatif du paysage linguistique algérien : langues en contact en Algérie.

- ❖ **L'arabe classique** : langue nationale et langue d'enseignement dès la première année primaire, présente dans les documents administratifs, mais totalement dépourvue de la communication quotidienne.
- ❖ **Arabe dialectal** : langue maternelle et de communication de la plupart des algériens, elle varie selon les régions. Pendant l'enseignement elle est utilisée comme langue d'issue, afin d'éviter toute ambiguïté.
- ❖ **Le tamazight** : Langue nationale, qui a plusieurs variantes : kabyle, chaoui, mozabite, etc.
- ❖ **Le français** : langue étrangère et de culture, présente dans de nombreux domaines : économique, social, administratif, etc. Dans le système éducatif, cette langue s'enseigne dès la 3^{ème} année primaire, et également elle est la langue d'enseignement de la majorité des filières à l'université.
- ❖ **Le franco-arabe** : un mélange de deux codes (français et l'arabe parlé)
- ❖ **L'anglais** : est la deuxième langue étrangère après le français en Algérie, elle est enseignée au cycle moyen, à partir de la 1^{ère} année jusqu'à la 3^{ème} année secondaire, voire 7ans d'enseignement.
- ❖ **Le franco-berbère** : mixage de codes : français et berbère.

2. Le plurilinguisme

2.1. Définition

Le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées, chaque individu développe des compétences dans plusieurs langues en fonction de ses besoins de communication spécifiques et différenciés (déplacements, politiques linguistiques de la région de résidence, etc.) par envie ou par nécessité, pour s'exprimer et se comprendre par un autre qui ne partage pas les mêmes codes linguistiques. Le plurilinguisme se construit tout au long de l'histoire des individus.

La présence de différentes variétés de langues en Algérie est un fait reconnu mais rejeté ou volontairement ignoré⁸. Ce constat constitue un élément très important tant en société qu'à l'école. La langue permet le renforcement des relations sociales et éducatives et permet également la connaissance d'autres cultures pour une meilleure connaissance de soi. Il s'agit donc d'un contact de langues et de cultures.

2.2. Le plurilinguisme selon le CECRL

Le cadre européen commun de référence pour les langues est un support et instrument de l'enseignement du FLE qui mène ses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la convention culturelle européenne⁹. Il représente une nouvelle approche pour repenser les objectifs et les méthodes d'enseignements des langues, en mettant l'accent sur :

- Les savoirs antérieurs du sujet.
- La défense de la compétence plurilingue.
- Le développement d'un apprentissage autonome.
- Le principe d'auto-évaluation.

Il définit le plurilinguisme comme une

« compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »¹⁰.

2.3. Le plurilinguisme/ le multilinguisme

L'Algérie est un pays impacté par de nombreuses civilisations (phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française), ce qui lui a apporté une

⁸ Dolz, 2012.

⁹ *Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues* [En ligne]. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-référence-langues/language-policy-in-the-council-of-europe> (Consulté le 20/12/2019).

¹⁰ CECRL, Conseil de l'Europe [En ligne]. 2001, p.129. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (Consulté le 21/12/2019).

richesse et variété linguistique et culturelle, cette variété langagière à mener les sociolinguistes à se mettre en accord que l'Algérie est un pays plurilingue : le berbère et ses variétés, l'arabe et ses variétés, le français ainsi que d'autres langues d'enseignement : anglais, espagnol, italien, allemand. Selon P. Bourdieu : « la situation sociologique et sociolinguistique de l'Algérie à la veille de l'occupation coloniale présente une opposition de plusieurs aires culturelles et linguistiques »¹¹.

Le plurilinguisme se distingue du multilinguisme qui est le fait de connaître un certain nombre de langues ou l'existence de plusieurs langues dans une société donnée. Quant au multilinguisme qui est l'acquisition de langues dans une école ou un système éducatif donné. « Le multilinguisme s'applique à une société dans laquelle coexistent plusieurs langues, officielles ou non, qui sont pratiquées par les membres qui la composent »¹².

Par ici, nous pouvons dire que l'Algérie présente bien une situation plurilingue et multilingue.

3. Les langues en contact et l'enseignement/apprentissage du FLE

3.1. Le contact de langues

La présence de différentes variétés de langues en Algérie est un fait reconnu¹³, qui constitue un élément très important tant en société qu'à l'école. La langue permet le renforcement des relations sociales et éducatives. Elle permet aussi la connaissance d'autres cultures pour une meilleure connaissance de soi. Il s'agit donc d'un contact de langues et de cultures.

¹¹ P, BOURDIEU, et al, *Le métier de sociologue*, La Haye, Mouton, [en ligne]. 1983, p.66. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/8065> (Consulté le 23/12/2019).

¹² J, LEGENDRE, *L'enseignement des langues étrangères en France*, rapport d'information [en ligne]. 12 Novembre 2003. Disponible sur : <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html> (Consulté le 25/12/2019).

¹³ Dolz, 2012.

Le contact de langues est l'utilisation simultanée des langues, autrement dit, le contact entre plusieurs systèmes linguistiques. Selon Weinreich (cité par M. Moreau 1997 :94), le contact de langues inclut :

« Toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue »¹⁴.

L'Algérie est un pays touché par le contact de langues. Nous constatons l'existence d'un plurilinguisme puisque l'on assiste à la coexistence de plusieurs idiomes citant l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight et ses variétés, le français et l'anglais chose qui permet aux locuteurs l'utilisation et l'emploi variable de deux ou plusieurs langues : « le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme »¹⁵.

3.2. L'enseignement/ apprentissage du FLE

La langue est l'instrument sur lequel l'individu s'en appui pour découvrir, connaître et communiquer. C'est une ouverture au monde. Apprendre une nouvelle langue ne se résume pas seulement à l'application des règles de grammaire et de conjugaison, mais aussi à l'apprentissage d'une nouvelle culture, des coutumes, des attitudes, et surtout des valeurs socioculturelles, elle enrichit les connaissances, et permet la communication tel est le cas en Algérie, notamment au cycle moyen, où l'enseignement du FLE a pour but de développer chez l'apprenant une compétence communicative qui lui permet de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans des situations scolaires et sociales adéquates à son développement cognitif.

Il est donc nécessaire d'aborder la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

¹⁴ M, MEGOUACHE, *L'alternance codique dans la publicité, Cas du quotidien « El khabar »*, université de Constantine 1 [en ligne]. 2013, P.28. Disponible sur : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/MEG1331.pdf> (Consulté le 27/12/2019).

¹⁵ Samir. Abdelhamid, Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français université de Batna, thèse de doctorat, université de Batna, 2002, P. 35.

3.2.1. Le statut de la langue française en Algérie

Le français est une langue imposée par les voies de la colonisation qui domine en quelque sorte le paysage linguistique algérien, et qui occupe un statut spécifique dans les usages personnels et institutionnels en parallèle avec la langue arabe.

Omniprésente dans la presse, l'administration, les panneaux publicitaires, les ordonnances prescrites, à l'université, etc. La langue française occupe le statut de deuxième langue et fait de l'Algérie le deuxième pays francophone au monde.

D'une année à l'autre, les réformes se succèdent en améliorant le niveau du français des apprenants et en l'intégrant dans la majorité des filières d'enseignement, actuellement, le français est enseigné dès la 3^{ème} année primaire¹⁶.

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littérature, et finalement un véhicule de la culture Algérienne et idiome de modernité de la science, la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde »¹⁷.

3.2.2. Etat de l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie

« Le profil global de l'enseignement moyen se décline dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne et de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture et des valeurs partagées»¹⁸.

En Algérie, l'enseignement du français au cycle moyen consiste à : « Développer chez tous les apprenants la capacité de communiquer et s'exprimer avec aisance, clarté et correction, tant à l'oral qu'à l'écrit »¹⁹. Dans une même optique, nous signalons que les nouveaux programmes de français mettent actuellement au service

¹⁶ Bouzahar, *La saynète comme outil facilitateur de l'expression orale en FLE, cas des élèves de la 3^{ème} année primaire à -MEBAREK ELannabi-Biskra [en ligne]*. P, 14. Disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5288/1/sf260.pdf> (Consulté le 29/12/2019).

¹⁷ S, Kanoua, *Culture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger [en ligne]. 2008, p88. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kanoua.pdf> (Consulté le 01/01/2020).

¹⁸ CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen*. [En ligne]. Juillet 2015, 5p. Format PDF. Disponible sur : < <http://physisaoura.com/?smd-process-download=1&downloadid=1122>> (Consulté le 01/01/2020).

¹⁹ *Les textes officiels pour l'École Primaire*, Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen. [En ligne]. 1980, 10p. Format PDF. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf (Consulté le 03/1/2020).

des enseignants du cycle moyen, cherchent à développer chez les élèves en question des aptitudes communicationnelles sous le principe de l'autonomie d'apprentissage²⁰.

Cet enseignement accompagne également l'apprenant à harmoniser une compétence socioculturelle qui correspond à la culture, à la société algérienne, aux valeurs républicaines et à développer chez lui des compétences transversales (transfert des compétences) qui lui donnent la possibilité de l'exploitation et le réinvestissement de son bagage et ses acquis linguistiques et socioculturels pour un apprentissage réussi d'une nouvelle langue (FLE).

3.3. Les phénomènes linguistiques issus des situations de contact de langues

La notion de contact de langues a pour but de mettre les langues en relation, cette relation fait apparaître plusieurs phénomènes linguistiques citant : le bilinguisme, l'alternance codique, l'interférence, la diglossie, l'emprunt, etc.

3.3.1. Le bilinguisme

Il existe de nombreux individus qui, à côté de leur langue maternelle, maîtrisent une autre ou plusieurs langues, tel est le cas des algériens qui maîtrisent parfaitement d'autres langues étrangères à côté de l'arabe dialectal, le kabyle et le chaoui.

Selon PY et Ludi :

« on appellera bilinguisme toute personne se servant régulièrement dans sa vie quotidienne de deux ou plusieurs variétés de langues et capable si besoin en est de passer rapidement de l'une à l'autre, indépendamment des modalités d'acquisition, des degrés de maîtrise ou de distance entre les langues en question »²¹.

²⁰ CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen* [En ligne]. Juillet 2015, P, 5. Format PDF, Disponible sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> (Consulté le 05/01/2020).

²¹ Ludi G et PY. B, être bilingue 1986, Berne, Lang, P,13, cité dans : *Le mélange langagier chez les étudiants bilingues de Bejaia dans une situation de communication informelle* [en ligne]. P, 12. Disponible sur : <http://www.univ-bejaia.dz/jspui/bitstream/123456789/834/1/Le%20m%C3%A9lange%20langagier%20chez%20les%20C3%A9tudiants%20bilingues%20de%20Bejaia%20dans%20une%20situation%20de%20communication%20informelle.pdf> (Consulté le 10/01/2020).

Dans le même contexte Martinet déclare :

« Il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme (emploi récurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que la maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause »²².

Les deux citations précédentes expliquent que le bilinguisme est l'usage de deux ou plusieurs langues par un individu pour s'exprimer et se comprendre dans des circonstances variables. D'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes²³.

La société algérienne est caractérisée par trois types de bilinguisme :

- Bilinguisme arabo-berbère.
- Bilinguisme arabo-français.
- Bilinguisme berbéro-français.

3.3.2. L'alternance codique

Pour Frédéric Anciaux²⁴, l'alternance des langues, parler bilingue, alternance codique ou *code switching* se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues, par un ou plusieurs locuteurs, à l'intérieur d'un échange de paroles. Cette alternance codique peut revêtir différentes formes :

- L'alternance intralocuteur : passer d'une langue à l'autre.
- L'alternance interlocuteur : un individu parle dans une langue, et un autre lui répond dans une autre langue.
- L'alternance intraphrase : appelée aussi mélange codique, ou *code-mixing* : deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase.
- L'alternance traductive : une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre.

²² Martinet A, Bilinguisme et diglossie, dans la linguistique (revu), Vol.18N°01, 1982, P-95.

²³ DUBOIS, J. Giacomo, M. Guespin, L. Marcellesi Ch. Marcellisi, J-B. et Mével, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

²⁴F, Anciaux, 2012, P.112.

- L'alternance continue : passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

3.3.3. L'interférence

« Le mot interférence désigne un remaniement de structure qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps etc.) »²⁵.

(Nous avons abordé ce titre avec plus de détails, voir chapitre 2)

3.3.4. La diglossie

Définit par Jean Psichari (1854-1929) comme :

« Une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre »²⁶.

La diglossie ou dualité linguistique, terme existant depuis le XIX^e siècle, qui décrit la situation linguistique grecque, connue par ses dialectes. Ce terme désigne la description d'une situation linguistique d'un pays où se superposent deux variétés de langues qui n'ont pas forcément le même statut : l'une est formelle et appliquée dans le domaine de l'enseignement, d'administration, etc. l'autre est informelle et utilisée aux usages formels (présente dans la communication de tous les jours).

C'est à partir d'une observation, de la réalité de la situation linguistique que le mot diglossie a trouvé sa naissance.

Deux variétés superposées la première est celle acquise du milieu familial ; arabe dialectal, berbère, chaoui (cas des algériens). La période post coloniale en Algérie s'est caractérisée par l'apparition d'une politique d'arabisation à côté du français existant et l'adoption de l'arabe classique comme langue nationale et officielle. La coexistence de deux variétés de la même langue a fait apparaître une situation

²⁵ Uriel Weinreich, New York, 1953 ; républié chez Mouton, La Haye, 1963, *Languages in Contact*, P. 1.

²⁶ Henri Boyer., *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001, P. 48.

diglossique, en l'occurrence l'arabe : une variété classique et une variété dialectale qui n'ont pas le même statut et qui sont employées dans des différentes situations de communication et qui suscitent des sentiments, des attitudes et des représentations différentes.

3.3.5. L'emprunt

L'emprunt se définit par Hamers comme : « un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunté à une autre langue, sans le traduire »²⁷.

Toutes les langues empruntent des mots d'autres langues. Le vocabulaire des dialectes algériens contient de nombreux mots non arabes d'origines différentes : turque, espagnole, italienne, anglaise, berbère et française. Ce phénomène linguistique collectif et conscient participe à l'enrichissement mutuel entre les langues.

L'individu Algérien emprunte des mots d'autres langues dans son parler quotidien comme dans ses écrits (cas des apprenants), quelques exemples sont mentionnés dans le tableau suivant :

Mot emprunté	Son origine
Spaghetti/ A capella/ pizza	italienne
Café	turque
Véranda	indienne
Weekend/ Kidnapping/ flash-back	anglaise
Berra/ Chlaghem	berbère
Paella/Bravo/fiesta	espagnole

²⁷ Hamers, 1997, P.136.

4. Didactique intégrée de l'enseignement des langues

4.1. Définition

La didactique des langues prenait en considération la didactique intégrée et l'approche décloisonnée des langues comme réponse efficace sur ces nouveaux challenges/ affrontements et un support méthodologique adapté pour développer un plurilinguisme équilibré et cohérent.

« La didactique intégrée n'est pas si récente, le terme a été utilisé par Eddy Roulet avant 40 ans déjà, qui de son côté déclare qu'il est grand temps de mettre fin à l'enseignement cloisonné des langues [...] En le remplaçant par un processus intégré »²⁸.

La didactique intégrée fait de la diversité linguistique et culturelle, le pivot de la construction conjointe du savoir langagier par les acteurs de la communauté sociale qu'est la classe²⁹ dont la conception d'un nouveau curriculum intégré devient une nécessité pour répondre aux besoins communicatifs. Elle favorise également l'établissement des liens entre les différentes langues, et l'exploitation des compétences acquises dans une langue pour en apprendre une autre.

La didactique intégrée a pour objet de réorganiser l'enseignement des langues, et répondre aux besoins de la société plurilingue et pluriculturelle dans laquelle nous vivons en visant les objectifs suivants³⁰ :

1. Au niveau de l'apprentissage

- Un renforcement et un enrichissement des connaissances de l'élève.
- Une économie au niveau cognitif.
- Le développement de la conscience métalinguistique.

²⁸ Wokusch, Susanne : Didactique intégrée : vers une définition, p.14, dans : *Babylonia* 4/05.

²⁹ Christel Troncy, Didactique du plurilinguisme : *Approches plurielles des langues et des cultures Autour de Michel Candelier*, Pur, P. 225.

³⁰ MARISA, Cavalli, *Enseignement des langues : vers une didactique intégrée*, Val d'Aoste section école secondaire du premier degré [en ligne]. P. 19. Disponible sur : https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/24/18.pdf (Consulté le 21/01/2020).

2. Au niveau de l'enseignement

- La rationalisation dans une optique interdisciplinaire de renseignement des langues et cela à divers niveaux.
- La programmation.
- La pratique didactique.
- L'évaluation.
- Une économie didactique.

4.2. Les principes de base de la Didactique intégrée

Formulés par Wokusch³¹, sont les suivants :

- Principe 1 : Curriculum diversifié et coordonné.
- Principe 2 : Développement des compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée.
- Principe 3 : Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves.
- Principe 4 : Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE) ; diversité linguistiques et culturelles ; question d'identité culturelle.
- Principe 5 : Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau.
- Principe 6 : Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves.

³¹ S, Wokusch, *Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves*, Babylonia (1), 2008, P.12-14.

Conclusion

Une variété de langues brassées, parlées et enseignées quotidiennement a fait du sujet algérien un individu bi/plurilingue, qui pratique un métissage linguistique en cas de besoin. Ce plurilinguisme émanant de la pluralité des langues favorise des compétences plurilingues et pluriculturelles chez l'individu, résultant d'une rencontre entre les langues et accroissement des échanges, pour justement œuvrer au développement d'un plurilinguisme sociétal et individuel à la fois.

La comparaison entre les langues existantes stimulera la conscience linguistique du sujet bi/plurilingue qui devient capable de passer d'une langue à une autre, rien que pour maintenir la communication ou encore pour éviter toute *situation de blocage*.

Le présent chapitre a traité le contact de langues et l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, ainsi que le rôle de la didactique intégrée venue pour dévoiler le cloisonnement de l'enseignement/apprentissage des langues :

« La didactique des langues étrangères est en train de dépasser le tabou de la langue première dans les classes de langue et de s'orienter décidément vers un enseignement plus décloisonné »³².

³² M, Cavalli, *Didactique intégrée des langues*, extrait de : *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL, [en ligne]. 2005. Disponible sur : <http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Cavallididintegr.pdf> (Consulté le 22/01/2020).

Chapitre 2 : Contact de langues et Production écrite

Ecrire n'est pas un simple exercice de disposition de phrases juxtaposées. C'est une activité mentale et un processus cognitif qui demande certaines connaissances et compétences au rédacteur.

La production écrite est une compétence très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment du français qui permet à l'apprenant la possibilité d'exprimer et d'évaluer son niveau d'apprentissage de la langue. Elle est considérée comme un espace ouvert pour toutes les connaissances linguistiques, morphologiques, grammaticales, etc.

La situation sociolinguistique en Algérie créée par la force des choses, un contact entre les langues en présence notamment à l'école, ce qui se manifeste par le recours des apprenants à d'autres langues lors de l'apprentissage du FLE, et précisément dans leurs écrits. Ils adoptent cette stratégie inconsciemment pour apprendre à écrire en L2.

Cette stratégie, quoiqu'elle soit consciente ou pas, pourrait faciliter et contribuer au développement d'une compétence scripturale et également consolider une compétence plurilingue.

Il importe alors que les enseignants de L1 et de L2 prennent conscience de cette réalité pour « coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs »³³.

³³ Cavalli, M. *Didactique intégrée des langues*. Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL : Education bilingue et plurilinguisme, 2005.

1. L'impact du bi/plurilinguisme sur le processus de l'écrit

Le plurilinguisme est défini comme :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser »³⁴

Ce plurilinguisme inné de la société de l'apprenant algérien³⁵ prend un nouveau chemin dans le monde de la didactique des langues, où il participe à la remédiation des problèmes de langues rencontrés et à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dans les milieux plurilingues, en mettant en œuvre des stratégies qui assument le recours à d'autres langues.

Il est admis actuellement que l'école est le lieu idéal pour la pratique du plurilinguisme et surtout en classe de langues. L'apprenant n'est pas une feuille blanche que l'on peut remplir et sur laquelle l'on peut tout écrire, il entre à l'école avec un profil contenant un code linguistique ou plus.

L'apprenant algérien en classe du FLE active ses compétences bi/plurilingues et met en œuvre un ensemble de stratégies rédactionnelles, pour réaliser des tâches de production et afin de débloquent toute situation de communication langagière ou une interaction en langue cible, en classe et en société. L'apprentissage de la langue étrangère subit donc une influence de la langue maternelle et d'autres langues déjà acquises de la part de l'apprenant.

³⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues, *Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001, p. 129, [En ligne], Disponible sur : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://rm.coe.int/16802fc3a8&ved=2ahUKEwidxoi5-97rAhUGCRoKHQFIA_sQFjALegQIARAB&usg=AOvVaw0I4_qYYegGi9kSrvx2pxaJ (Consulté le 22/01/2020).

³⁵ M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue*, [En ligne]. 2, P.85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf>. (Consulté le 23/01/2020).

2. Les interférences

Pour Josiane, Hamers et Michel Blanc, les interférences sont « des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible »³⁶.

Parmi les erreurs les plus commises par le sujet lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'interférence de la langue maternelle, il s'agit d'une « utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on écrit une autre »³⁷.

Il s'agit d'un envahissement des structures de la langue maternelle, en parlant ou écrivant une autre langue étrangère (le FLE dans notre cas). Les pratiques langagières du français par les locuteurs algériens sont en perpétuelle évolution. Il est important de noter que le sujet algérien parle une langue maternelle composée par un grand nombre de mot en français qui sont parfois prononcés à l'algérienne, exemple : Canapé, placard, gâteau, pyjamas, pantoufles, chauffage, télévision, climatiseur, moteur, palladium, etc.

- Bidoun → bidon	- Casrouna → casserole	- Cortabla → cartable
- Réveil → réveil	- Tabla → une table	- Blassa → place
- Telifoun → téléphone	- Farchita → fourchette	- L'bosta → la poste

Aujourd'hui, avec l'avènement de la technologie, l'individu algérien se trouve confronté et exposé à de nombreuses langues : arabe classique, anglais, français, à titre d'exemple :

- L'anglais : en regardant un film, une série, ou en écoutant une chanson en anglais qui a fait le buzz mondialement.

³⁶ Hasanat M, Acquisition d'une langue seconde : *Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/ arabe-français*, P. 210 [en ligne]. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/MondeArabe4/hasanat.pdf> (Consulté le 23/01/2020).

³⁷ MACKEY, [en ligne]. 1976, P.397 Disponible sur : https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.vosghanian_l&part=207286 (Consulté le 24/01/2020).

- L'usage quotidien du téléphone qui fonctionne généralement en français, des réseaux sociaux en français, suivre des influenceurs qui parlent en français ou en anglais.

- Nous avons également remarqué que les enfants à bas âge utilisent parfois des mots ou expressions d'autres langues, ce qui prouve qu'ils se sont influencés par leur entourage, les dessins animés, ou par l'écoute des chansons en français, ou en anglais.

Ce mélange de langues influence le sujet qui de son côté s'autorise à l'utiliser pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

Au domaine de l'enseignement/apprentissage de langues, « On dit interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B ».³⁸

Pour éviter *toute situation de blocage*, l'apprenant emploie des traits d'autres langues inconsciemment, en continuant sa rédaction. À partir de là, nous comprenons que l'apprenant s'autorise à faire appel à sa langue maternelle pour apprendre une autre langue. L'interférence serait donc le résultat d'un contact et d'un brassage de langues, elle se caractérise par l'emploi des traits morphologiques, phonétiques, syntaxiques ou lexicaux de la L1.

2.1. Interférences phonétiques

Nous parlons d'interférence phonétique lorsque le sujet utilise un son ou un phonème de sa langue maternelle dans la langue cible. Les voyelles françaises suivantes : « e », « é », « u », « o » sont quasiment introuvables dans la langue arabe qui, de son côté, comporte que trois sortes de voyelles appelées : damma, kassra et fet'ha. À noter que l'arabe comporte des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonétique francophone tels que : « ط », « ح », de même pour les phonèmes français « V » et « P » inexistantes en arabe. À titre d'exemple : « foyage » au lieu de « voyage », « bosta » au lieu de « poste », etc.

³⁸ Kannas [en ligne]. 1994, P.252. Disponible sur : <https://arlap.hypotheses.org/8964> (Consulté le 24/01/2020).

Selon les travaux réalisés, l'on a constaté que la plupart des apprenants confondent les sons suivants :

- [U] confondu avec [i] : « pl̄īsières » au lieu de « plusieurs ».
- [O] confondu avec [ou] : « coul̄on » au lieu de « colon », « cout̄ton » au lieu de « Cotton ».
- [É] confondu avec [i] : « t̄il̄iph̄one » au lieu de « téléphone », « īxpression īcrite » au lieu de « expression écrite », « l̄é̄aison » au lieu de « liaison ».
- [P] confondu avec [b] : « balette » au lieu de « palette ».

L'interférence phonétique est l'une des entraves les plus rencontrées par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue car elle se manifeste à l'oral ce qui résulte une mauvaise prononciation, et à l'écrit sous forme de faute d'orthographe (un mot qui est mal prononcé sera mal prescrit).

2.2. Interférences morphosyntaxiques

C'est l'usage des traits grammaticaux de la langue maternelle dans la langue cible : le genre, le nombre, la dérivation et les compositions, pour Tabouret-Keller : « l'interférence morphosyntaxique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique. »³⁹

- Le genre :

Substantif	En arabe	En français
Soleil	féminin	masculin
Cartable	féminin	masculin
Porte	masculin	féminin
Eau	masculin	féminin
Sport	féminin	masculin
Chocolat	féminin	masculin

³⁹ Boubris W et Bouokka R, *l'impact des interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves de 4ème année moyenne* [en ligne]. 2018, P. 21. Disponible sur: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/13851/1/boubris-bouokka.pdf> (Consulté le 24/01/2020).

- L'ordre des mots dans la phrase qui débute souvent en arabe par le verbe, par contre en français elle débute par le sujet.

Exemple 1 : (خرج التلميذ) → sort l'élève.

Exemple 2 : l'enfant joue au ballon → *الطفل يلعب بالكرة* est moins correcte que *يلعب الطفل بالكرة*.

2.3. Interférences lexicales

Nous parlons d'interférence lexicale, quand un apprenant use un mot ou un groupe de mots de sa langue maternelle dans la langue cible.

Exemples :

- Cette leçon va tomber dans la composition → au lieu de : vous aurez cette leçon dans la composition. Cette interférence est due au recours à l'arabe dialectal « راح طيح ».
- Chose qui remplit le temps → interférence lexicale de l'arabe dialectal « تعمر الوقت » en français : chose qui comble le vide.
- Il a fumé un garo → garo est une interférence de l'arabe dialectal qui veut dire en français : une cigarette.
- Mon frère lit au lycée → interférence lexicale de l'arabe dialectale « lit = بقرا » à la place du verbe étudier.

2.4. Interférences sémantico-culturelles

Il arrive que l'apprenant ou le bilingue, traduit littéralement le sens d'une phrase de sa L1 vers la L2 pendant la rédaction, c'est une création d'un calque sémantique non existant dans la langue cible, exemple : je te mets sur ma tête → je prendrai soin de toi.

Interférences culturelles : chaque individu a une culture véhiculée par sa langue maternelle, sa méconnaissance des structures culturelles de la langue cible (notre cas le

FLE), le pousse à utiliser soit disant leurs équivalences dans sa LM, exemple : maman porte une gandoura → maman porte une robe. (Gandoura est une longue robe en coton, portée par les femmes. Elle reflète une culture maghrébine).

3. L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage

Auparavant, l'alternance codique était interdite, refusée en classe de LE et considérée comme un obstacle qui freine l'apprentissage des langues. Cependant, aujourd'hui elle est perçue comme un élément utile qui participe au bon déroulement des cours dans la classe.

« Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication »⁴⁰.

Cela veut dire que l'alternance codique est considérée comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique dans le but de développer le plurilinguisme à l'école, dans ce contexte Causa déclare que :

« L'alternance codique ne doit pas être confondue avec le mélange de codes : stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues. Mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée, comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées maîtrisées, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe ».⁴¹

Cette citation explique que l'alternance codique a un rôle principal et crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'alternance en classe entre français/arabe et français/anglais peut au contraire servir d'un appui à l'apprentissage du français, elle est aujourd'hui convenable à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui ne devrait pas être sanctionnée.

L'alternance de deux langues doit être utilisée comme un dispositif pédagogique qu'il faut en profiter afin de faciliter l'apprentissage de la langue et exploiter la situation bi/plurilingue de l'apprenant.

⁴⁰ STRATILAKI, 2005 : 74.

⁴¹ CAUSA, 2005 : 351.

« Longtemps on a cru qu'en classe de langue étrangère il ne fallait parler qu'une langue : la langue à apprendre. Or, la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langue. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part entière parmi les stratégies d'enseignement. »⁴²

L'enseignant en classe de langue, joue le rôle d'un guide qui doit être compris par ses apprenants, son utilisation de l'alternance codique d'une façon consciente participe à la bonne transmission de son message. Cette stratégie d'alternance codique est considérée comme un outil qui facilite la communication en classe, la compréhension et l'apprentissage d'une nouvelle langue.

4. Stratégies rédactionnelles en L2 : d'appui et de sauvetage

4.1. L'écrit au moyen

En Algérie, l'apprenant évolue dans une atmosphère caractérisée par une diversité culturelle et linguistique constituée, comme le précise Taleb Ibrahim, de trois sphères : arabophone, berbérophone et langues étrangères⁴³. L'apprenant est censé apprendre au moins trois langues durant son cursus éducatif (arabe classique, français et anglais). Après trois années de FLE au primaire, l'élève passe au moyen pour en faire encore quatre ans où le seul objectif est de : « développer chez tous les enfants la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction, oralement et par écrit »⁴⁴.

⁴² CAUSA [en ligne]. 2020. Disponible sur : <https://www.adlibris.com/no/bok/l-alternance-codique-dans-lenseignement-dune-langue-etrangere-9783906765020> (Consulté le 25/01/2020).

⁴³ M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [En ligne], 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 25/01/2020).

⁴⁴ Horaires, *objectifs et programmes pour le Cycle Moyen*, [en ligne]. 1980, P.10., Format PDF. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf (Consulté le 29/01/2020).

L'apprenant adolescent entre dans une nouvelle atmosphère : le cycle moyen, conduit par ses capacités d'apprentissage, ses connaissances, pour une découverte de nouvelles sciences, langues, cultures et du monde. Il s'agit d'un enseignement qui le guide à exploiter et réinvestir ses acquis linguistiques et socioculturelles afin d'obtenir un bon apprentissage et viser « l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et de s'adapter à de nouvelles situations »⁴⁵.

Doté d'un profil comportant un ensemble d'informations, voire même peu de compétences disciplinaires (lexicales, orthographiques et syntaxiques) dont l'on juge généralement insuffisantes, l'apprenant n'arrive toujours pas à s'exprimer aisément, d'autant à l'écrit comme à l'oral, notamment que l'écrit au primaire se présentait sous formes de : textes lacunaires, phrases désordonnées, dialogues à compléter. Ce n'est qu'en cinquième année primaire que l'on commence à leur demander de rédiger une situation initiale/ finale d'un conte en quelques lignes. Toute fois au cycle moyen les apprenants auront des activités dites de préparation à l'écrit, il s'agit d'un travail collectif entre les apprenants sur un sujet commun proposé par l'enseignant, où ils essaient d'en tirer les mots clés, partagent leurs idées et informations, et développent un vocabulaire précis, en suivant un plan de travail pour une bonne organisation d'idées, et particulièrement parfaire la production écrite.

⁴⁵ Tawil [en ligne]. 2005 : 34. Disponible sur : <http://www.univ-msila.dz/cvp/wp-content/uploads/2019/01/14.pdf> (Consulté le 01/02/2020).

Pour acquérir une compétence rédactionnelle, il est nécessaire de connaître d'abord ses composantes, qui étaient autrefois analysées par J.-P Cuq et I Gruca après avoir repris les travaux de John Hayes et Linda S. Flower.⁴⁶

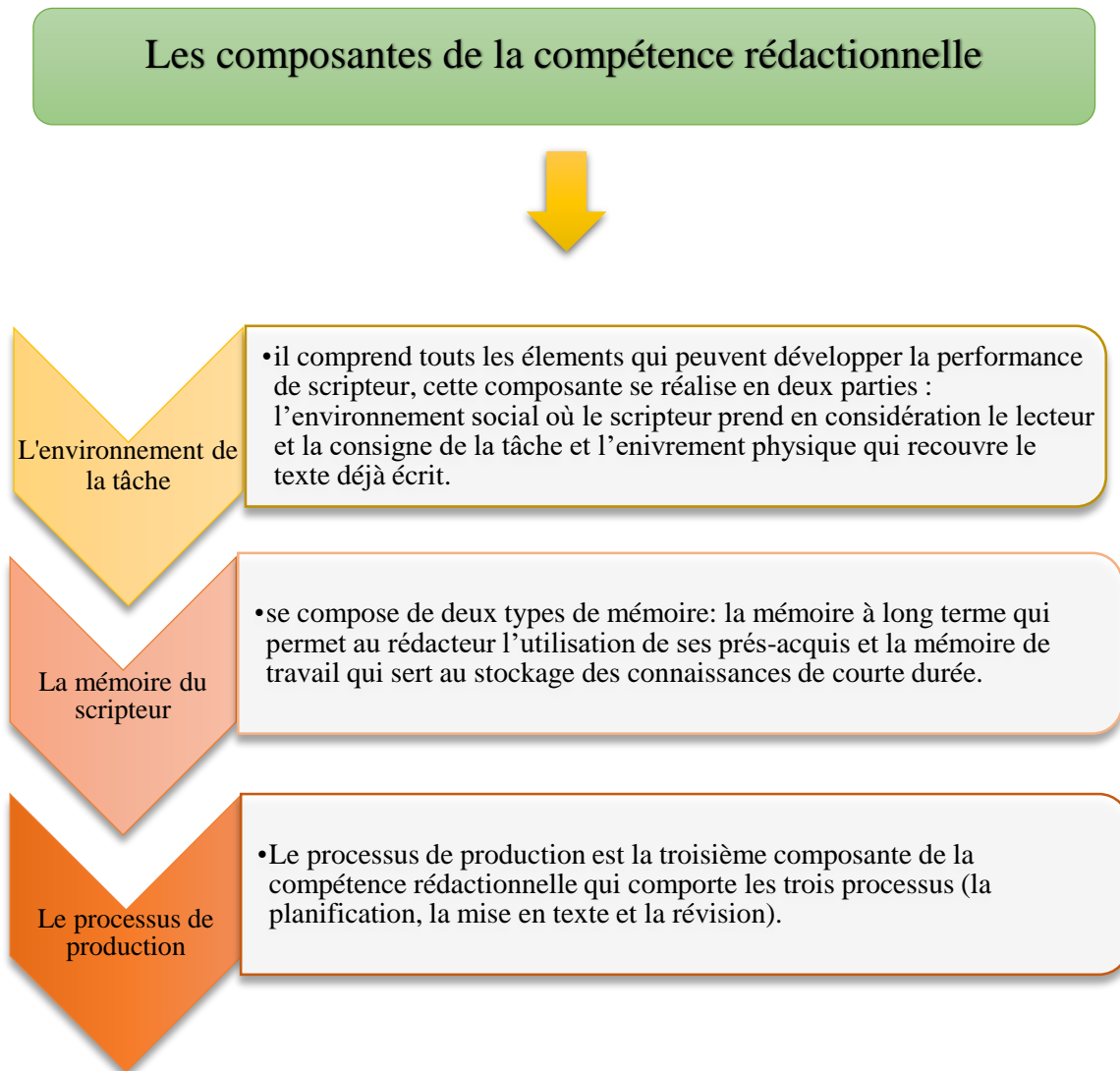


Schéma représentatif des composantes de la compétence rédactionnelle.

⁴⁶ Chellouai, K, *Pour une optimisation de la pratique rédactionnelle : application au texte argumentatif*, [en ligne]. 2011, P.32, 33. Disponible sur : <http://thesis.univ-biskra.dz/1901/1/mmj50.pdf> (Consulté le 05/03/2020).

4.2. Le recours à la langue maternelle

« Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragés ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent...). ».⁴⁷

La langue maternelle est acquise de façon naturelle et inconsciente par l'enfant à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement. Contrairement pour l'apprentissage d'une langue étrangère qui se fait par besoin ou par nécessité.

C'est qu'au début du XX^e siècle que de nouvelles approches d'enseignement du FLE ont interdit le recours à la langue maternelle en classe de langues. En Algérie, les enseignants et les inspecteurs du FLE s'efforçaient de leur côté à installer le principe "tout français" au sein de la classe. Cependant son interdiction n'a pas réussi à cacher son existence à présent, comme l'annoncent R. Bentayeb et M. Haddad : « Nous constatons qu'une quasi-totalité des apprenants usent de la LM : un recours qui alterne entre la traduction et l'explication de L2 en passant par la L1 »⁴⁸, l'apprenant algérien fait toujours recours à sa langue première (langue sécurisante) inconsciemment et volontairement, pour se motiver à apprendre une nouvelle langue et afin d'éviter tout malaise rencontré à l'écrit comme à l'oral. Dans le même contexte Eddy Roulet déclare :

« La L1 devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser. Cette découverte, ouvrant ainsi la voie de la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes »⁴⁹.

Le recours à la langue maternelle est une stratégie langagière utilisée par l'apprenant pour comprendre son enseignant et par l'enseignant pour être compris par

⁴⁷ CASTELLOTTI, V, *D'une langue à d'autre : pratiques et représentations*, Université de Rouen ,2001, P.19.

⁴⁸ M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [En ligne]. 2, 85-104. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 06/03/2020).

⁴⁹ Eddy ROULET, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, 1980, P.117.

son apprenant. Ce phénomène peut être adopté par l'apprenant de façon consciente ou inconsciente dans le milieu scolaire pour communiquer ou s'exprimer. Nous constatons que la langue maternelle est présente dans la classe du FLE et occupe une place très importante chez l'apprenant algérien.

La langue maternelle est considérée comme un moyen très important dans l'apprentissage d'une L2 : « La langue maternelle est une « langue matrice » pour les apprenants dans l'appropriation d'une autre langue ». ⁵⁰

Ainsi :

« Il semble donc que la langue première occupe un rôle primordial dans la classe de langue étrangère, tant du point de vue de représentations que de celui des pratiques, même si cette importance n'est pas toujours explicitée ou si, dans de nombreux de cas, elle est même niée ». ⁵¹

La langue maternelle est une langue maîtrisée déjà connue par l'individu dès sa naissance, c'est ce qui la rend un outil qui pourrait faciliter la communication et débloquent l'intercompréhension entre l'apprenant et l'enseignant en classe du FLE.

⁵⁰ Castelotti, V, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Éd. CLE international [en ligne]. 2011. Disponible sur : https://www.academia.edu/11830231/L_Utilisation_de_la_langue_maternelle_en_classe_de_FLE (Consulté le 08/03/2020).

⁵¹ Castelotti, V, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Éd. CLE international [en ligne]. 2011. Disponible sur : https://www.academia.edu/11830231/L_Utilisation_de_la_langue_maternelle_en_classe_de_FLE (Consulté le 10/03/2020).

4.3. La traduction

La traduction a toujours existé en classe de langues étrangères comme un moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales, cette existence était à différents degrés. Avant de parler du recours à la traduction, nous allons tout d'abord la définir.

Ce terme renvoie à plusieurs notions :

D'après le dictionnaire Le Robert, traduire : c'est faire passer d'une langue dans une autre langue en visant à l'équivalence l'énoncé original et l'énoncé obtenu.

Pour G. Mounin, la traduction est un travail de lecture, d'interprétation et de réécriture. La tâche du traducteur est de décoder le sens explicite et implicite du texte, de repérer les mots exacts qui reflètent la pensée et l'intention de l'auteur puis de reproduire ou reconstruire le texte le plus fidèlement possible avec un style simple et clair.

Selon Kem (1994) : « La traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé »⁵².

La traduction est l'expression d'un texte dans une autre langue que sa langue d'origine. Nous lisons plus loin dans le même volume de Cuq que :

« L'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. De ce fait, la traduction a joui d'une position importante au cours de l'histoire des méthodologies d'enseignement, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans les méthodologies issues de cet enseignement (grammaire - traduction), à un bannissement pur et simple »⁵³.

⁵² Kem (1994), Citée par Smahi, F, *La traduction dans l'enseignement/ apprentissage du FLE cas des étudiants de 2ème année licence de français, Tlemcen [en ligne]*. P.7. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9621/1/smahi-farah.pdf> (Consulté le 12/03/2020).

⁵³ Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003) p.239.

Aujourd'hui, les méthodologies avancent une théorie d'apprentissage où la langue maternelle retrouve sa place et, de ce fait, réhabilitent la comparaison entre les langues et encouragent la traduction⁵⁴.

L'apprenant à besoin d'une explication face à la L2, la traduction est cet instrument qui l'aide à comprendre (stratégie de compréhension) et à produire des formes ou des énoncés (stratégie d'aide à l'écriture) en L2, elle lui facilite l'apprentissage du FLE et pourra contribuer au développement d'une compétence scripturale.

« L'utilisation de la traduction, de la langue première (L1) à la langue étrangère (L2), facilite l'apprentissage du FLE. C'est dans cette optique et entouré de ces considérations que nous supposons qu'en utilisant la traduction de la L1 à la L2, les apprenants du FLE font moins d'erreurs. En d'autres termes, la traduction améliore la qualité des productions écrites en français »⁵⁵.

4.4. Transfert de compétence L1/L2

L'installation d'un nouveau savoir (-faire) se fait à partir de ce que l'apprenant possède déjà comme acquis. Son développement cognitif se caractérise par des connaissances construites à partir de son environnement social et des contenus enseignés en L1, dont il s'y appuie pour apprendre une nouvelle langue, et avoir une compétence rédactionnelle en FLE. Marie J. Myers, déclare qu'« On ne peut pas écrire à partir de rien dans la L2 sans puiser abondamment dans la L1 ce qui n'est pas souhaitable »⁵⁶.

L'enseignement de la compétence scripturale, en classe de L2 et dans un milieu plurilingue en Algérie suppose alors d'établir des passerelles entre la production écrite en (L1) et celle en (L2) à travers « l'observation des points communs et des

⁵⁴ Alexandre Demchenko, *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde: aide ou handicap?*, Montréal [en ligne]. 2008, P. 10. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf> (Consulté le 15/03/2020).

⁵⁵ Smahi. F, *la traduction dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* « cas des étudiants de 2^{ème} année licence de français université de Tlemcen » [en ligne]. 2016, P.3. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9621/1/smahi-farah.pdf> (Consulté le 19/03/2020).

⁵⁶ Marie J. Myers (105).

différences des deux systèmes de communication »⁵⁷, ce qui permet de renforcer l'interrelation des langues et des apprentissages par le biais du transfert des connaissances⁵⁸.

De nombreuses recherches ont montré que le fait d'avoir des habilités rédactionnelles en L1 pourrait contribuer à en avoir dans la L2, ce qui explique que cette *recontextualisation* des apprentissages accompagne le scripteur en L2, et l'aide à parfaire son processus rédactionnel.

Évitant toute *situation de blocage*, et afin de surmonter ses déficiences, le scripteur en L2 se motive pour exécuter l'habileté d'apprentissage de l'écrit, tout en puisant dans sa L1 et ces compétences disciplinaires dans d'autres langues, notamment que ce transfert L1/L2 participe fortement au développement d'une compétence plurielle chez lui. Moore et Castellotti, incitent les enseignants à exploiter les potentiels acquis en L1, pour encourager le bi/plurilinguisme, « Les enseignants peuvent [...] avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves, pour autoriser ces productions plurielles. »⁵⁹

Ce réinvestissement des apprentissages et des savoirs linguistiques, constitue comme le pensent M. Haddad et R. Bentayeb, une stratégie informelle de sauvetage adoptée souvent volontairement par les apprenants pour apprendre à écrire en L2⁶⁰, et se motiver à aboutir des meilleurs écrits.

⁵⁷ Auger, N, *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier : SCEREN-CRDP [en ligne]. 2005, P17 Disponible sur : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf (Consulté le 25/03/2020).

⁵⁸ M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [En ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 30/03/2020).

⁵⁹ Moore et Castellotti [en ligne]. 2010, P17. Disponible sur : <https://ichkalat.cu-tamanrasset.dz/wp-content/uploads/2020/03/37.pdf> (Consulté le 02/04/2020).

⁶⁰ M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [en ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 04/04/2020).

5. Décloisonner les langues comment ?

Le décloisonnement de langues se définit comme :

« une conception de l'enseignement des langues qui ne viserait pas uniquement l'acquisition d'un nouveau code linguistique, mais qui, en prenant en compte la conscience linguistique de tout apprenant, et en cherchant à l'approfondir, viserait, par exemple à travers l'établissement de comparaisons, le repérage de similitudes ou de différences entre langues, à créer un outil de gestion des connaissances linguistiques, véritable outil d'apprentissage pour d'autres langues [...] »⁶¹.

M Djoudi, ex inspecteur de l'éducation nationale et actuellement chercheur en didactique des langues, qui se dit conscient qu'en Algérie « On continue alors à enseigner chaque langue sans se préoccuper du fait que l'élève qu'on a en face apprend parallèlement d'autres langues »⁶². Enseigner les règles comme s'il s'agissait d'une nouvelle matière, sans se rendre compte qu'en réalité, il s'agit d'un enseignement diffusé à trois reprises des règles similaires dans les trois langues : arabe, français, anglais. Exemple : la leçon des adjectifs/ the adjective en anglais, et الصفة en arabe, de ce fait l'apprenant devient ignorant des points communs entre ces langues.

Le décloisonnement de langues est justement venu pour prévoir un enseignement/apprentissage exhaustif des langues étrangères, qui s'obtient par la collaboration des enseignants formés en didactique intégrée, et informés sur les programmes d'enseignement de leurs collègues. Au contexte de cet enseignement, l'enseignant a pour but de :

- Mettre en pratique des méthodes d'enseignement convenables et innovatrices afin d'atteindre les objectifs fixés : didactique intégrée.
- Fournir des informations comparatives plus ciblées entre les langues pour faciliter le processus d'apprentissage et éviter tous types d'erreurs orales ou écrites.
- Guider les apprenants pour qu'ils réinvestissent leurs compétences antérieures apprises dans une langue maîtrisée afin de faciliter l'apprentissage d'une nouvelle.

⁶¹ V, Castellotti, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Dyalang, Rouen, 2001, p.56.

⁶² M. Djoudi, 2009, *Pour une pédagogie du décloisonnement*, P. 29.

- Aider l'apprenant à développer et enrichir ses capacités plurilingues et pluriculturelles.
- Constituer un arsenal de savoir, savoir-faire et savoir-être chez l'apprenant.⁶³
- Apprendre à tirer profit de son répertoire langagier et le réappliquer dans un nouvel apprentissage.
- Se baser sur les acquisitions et apprentissages réalisés en d'autres langues.
- Favoriser les opérations de transfert en amenant les élèves à repérer les points de contact et de rupture entre les langues.⁶⁴
- Rendre les apprenants capables de cerner les rapports entretenus par les diverses langues enseignées.
- Ne plus considérer le recours de l'apprenant à une langue maîtrisée, comme un signe d'handicap ou de confusion de langues.
- Etablir une méthode qui permet de mieux faire dévoiler aux apprenants les parallèles et différences existants entre les langues qu'ils connaissent.
- Programmer des cours communs qui relient les acquis des apprenants avec les connaissances nouvelles.
- Adapter des cours d'ouverture à d'autres langues, qui prennent en compte les apprentissages déjà réalisés, et afin d'éviter de reproduire les mêmes enseignements.

⁶³ *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures [en ligne]*. Version 3, Octobre 2009. Disponible sur : https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf (Consulté le 29/04/2020).

⁶⁴ M. Djoudi, 2009, *Pour une pédagogie du décloisonnement*, P. 95.

Conclusion

D'après ce présent chapitre, nous avons conclu que depuis sa naissance, l'apprenant algérien est influencé par le contexte plurilingue du pays, que sa maîtrise de plusieurs langues est un filon qui le lie avec le monde, notamment avec celui de l'E/A.

Afin de parfaire une production écrite, l'apprenant utilise des stratégies rédactionnelles qui jettent des ponts entre les langues (L1, L2) et s'appuie sur des passerelles cognitives, ce qui permet de renforcer l'interrelation des langues et des apprentissages par le biais de transfert des connaissances⁶⁵. Il se sert de ce métissage linguistique existant dans la société et à l'école, comme un appui pour apprendre et éviter toute *situation de blocage* rencontrée durant le processus rédactionnel.

Ce plurilinguisme a dessiné un nouveau chemin en didactique pour l'enseignement du FLE : le décloisonnement des langues (L1, L2, L3, etc.) qui constituent un passage intermédiaire, facilitant la communication en classe et l'apprentissage d'une nouvelle langue (le FLE dans notre cas).

À ce moment, asseoir une didactique intégrée nécessite, « l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication »⁶⁶ sous la direction d'un enseignant expert formé en didactique du plurilinguisme. Le respect de la pluralité linguistique vise surtout à développer une

« compétence communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent ».⁶⁷

⁶⁵ HADDAD Meryem (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [en ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 20/04/2020).

⁶⁶ Auger, 2005, P17.

⁶⁷ M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue*, Conseil de l'Europe [en ligne]. 2001, P.17. Disponible : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 24/04/2020).

**Cadre pratique : méthodologie de
recherche, analyse et
interprétation des résultats.**

Chapitre I
Protocole de la recherche

Chapitre 1 : protocole de la recherche

Nos investigations dans le domaine de la didactique du plurilinguisme ont pour objectifs :

- D'une part, de vérifier l'influence du contact de langues (arabe dialectale, français, anglais) et le mixage de codes (Arabe / français, Arabe / anglais) sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans la classe algérienne.
- D'autre part de vérifier les traces d'autres langues dans les écrits des apprenants du collège, le transfert de compétences L1/L2, et scruter l'efficacité de ceux-ci dans l'acquisition d'une compétence scripturale en FLE.

Ceci afin de confirmer ou d'infirmer l'éventuelle efficacité d'un décloisonnement dans l'enseignement des langues et la nécessité de penser à inculquer les principes de la didactique intégrée dans le curriculum.

1. Méthodologie

Dans le processus de la réalisation de notre enquête, nous avons adopté une démarche analytique et démonstrative.

Afin de mener à terme notre expérimentation, nous avons opté pour deux outils d'investigation :

En premier lieu, Nous allons proposer deux genres de questionnaires, l'un est destiné aux enseignants, l'autre aux apprenants (QCM à 4 choix). En second lieu, nous allons analyser les productions écrites des apprenants questionnés.

1.1. Première technique de recherche : Le questionnaire auto-administré

Nous avons choisi en premier dans notre enquête de recherche le questionnaire auto-administré, car il est un outil d'observation qui nous permet de bien quantifier et comparer l'information et les opinions exprimées.

1.1.1. Définition

Le questionnaire auto-administré généralement est :

« une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès des individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées »⁶⁸.

C'est un ensemble de questions correspondant à notre sujet de recherche posé dans le but d'obtenir des informations et des résultats qui nous permettront de savoir si les élèves du cycle moyen intègrent leurs langues maîtrisées lors de la rédaction d'un côté, et de l'autre, si les enseignants du même cycle exploitent cette compétence plurilingue.

Pour Quivy et Van Campenhoudt, l'enquête de recherche par questionnaire auto-administré consiste à :

« poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs » .⁶⁹

1.1.2. Description

Nous avons élaboré d'une part un questionnaire destiné aux élèves de la 2^{ème} année moyenne dans le but de savoir et vérifier l'influence et l'apport de la compétence plurilingue dans l'acquisition et le développement de la compétence rédactionnelle, ainsi que les stratégies d'appui adoptées pendant la rédaction en classe du FLE.

Le questionnaire prévu pour notre enquête comprend dix questions fermées pour bien préciser et obtenir des renseignements factuels.

⁶⁸ ANGERS, Maurice. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Casbah Université, 1997, P. 137.

⁶⁹ QUIVY et VAN CAMPENHOUDT (dir), 1988, P. 181.

D'autre part, nous avons aussi élaboré un autre questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen composé de neuf questions : six questions fermées, deux questions semi-ouvertes et une question ouverte.

Nous avons opté pour une démarche expérimentale mixte (qualitative et quantitative à la fois) pour analyser les réponses et les opinions obtenues. Notre questionnaire comprend des données quantitatives par des questions fermées afin de savoir et connaître la position des répondants concernant notre sujet, ainsi que des données qualitatives par des questions ouvertes pour laisser la réponse plus libre et plus détaillée que nous allons prendre en considération.

1.2. Deuxième technique de recherche : Analyse des productions écrites

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la production d'un énoncé écrit par un apprenant est le lieu où l'enseignant peut repérer et analyser les défaillances de ses apprenants pour pouvoir y remédier⁷⁰.

L'écrit est une activité omniprésente qui guide l'apprenant pendant tout son processus d'apprentissage. Ce qui nous a poussé à opter pour l'analyse des productions écrites, c'est pour en déterminer l'origine des erreurs commises, les interférences (phonétiques, morphosyntaxiques, etc.) et dévoiler les stratégies rédactionnelles utilisées par les apprenants de deuxième année moyenne.

Le type de production écrite s'inscrit dans le cadre de la narration, où l'apprenant est appelé à rédiger une situation initiale et une suite d'évènements.

⁷⁰ M, BOULEMIA et MAHIDDINE (dir), *Analyse des erreurs interférentielles dans la production écrite* [en ligne], 2016, P. 39, Disponible sur : <http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160114.pdf> (consulté le 19/03/2020).

2. Lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation est faite en coopération avec quatorze enseignants de français au cycle moyen et trente élèves du même cycle dans la Wilaya de Guelma dans l'établissement scolaire suivant :

Etablissement scolaire	Commune
Beddiar El Cheikh El Hafnaoui	Boumahra Ahmed

3. Public visé et échantillonnage

3.1. Public

Le public concerné par cette étude sont les apprenants algériens de la 2^{ème} AM, plus précisément du collège Beddiar Cheikh El Hafnaoui commune Boumahra Ahmed, Guelma.

En outre, ce que nous avons pu remarquer durant notre stage, est que le parler de ces jeunes adolescents en classe ou dans le hall du CEM est plus souvent bilingue.

Notre assistance au sein des classes nous a permis de tirer ce genre de remarques et beaucoup d'autres aussi, comme par exemple : à peu près cinq apprenants de 2^{ème} année essaient de participer en prononçant « madame » en anglais, alors qu'ils sont en cours de français.

Nombre d'apprenant	Nombre de garçon	Nombre de fille	Âge	Niveau	Année scolaire	Langue maternelle
30	13	17	Entre 12-13ans	2 ^{ème} année moyenne	2019/2020	Arabe dialectale

3.2. Échantillon

« Un échantillon est une extraction de la population, qui présente des caractéristiques, définies par l'enquête, similaires à la population de référence, et à partir duquel il sera possible d'établir certaines généralisations »⁷¹

Cet échantillon nous aidera par rapport à la représentativité de la population. Afin d'obtenir des résultats adéquats, nous avons préféré que la population visée par notre étude sera composée, d'une part des enseignants du cycle moyen de la willaya de Guelma, et d'autre part des apprenants de 2^{ème} année du même cycle.

- Les enseignants

Nous avons pu être en contact qu'avec quatorze enseignants, dont les années d'expérience varient entre (4-24 années). La pandémie rampante du Covid-19 nous a bouleversé, et empêché de faire plus de pratique, notamment que les questionnaires au début ont été bien distribués dans de bonnes conditions, sauf que nous n'avons pas pu les récupérer suite à l'annonce précoce des vacances.

- Les apprenants

Selon le document que l'administration du collège Beddiar Cheikh El Hafnaoui nous a fourni, le nombre total des apprenants est de : 629 de tout niveau (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} année moyenne) dont la majorité sont en première année. La classe ciblée est celle de la 2^{ème} année, composée d'une trentaine d'apprenants (dix-sept filles et treize garçons), nous avons opté pour ce niveau car ils sont toujours en situation d'apprentissage et de renforcement des acquis et également à cause de la narration qui restera toujours une partie inspirante, intégrante au petit enfant que nous avons au fond.

⁷¹ Comment construire un échantillon ? [en ligne] P. 1. Disponible sur : <https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:grenoblealpes+92001+session01+type@asset+block/mod3-cap2.pdf> (Consulté le 30/03/2020).

4. Contraintes de déroulement

Nombreuses contraintes malheureusement nous ont conduit pendant la réalisation de ce modeste travail, la plus marquante et bouleversante est celle du covid-19.

Des questionnaires pour enseignants et apprenants non récupérés suite à l'avancement des vacances, une partie pratique non terminée, pas de séances d'encadrement en présentiel, nos rencontres entre étudiantes sont remplacées par des conversations sur les réseaux sociaux.

En raison de cette pandémie, la bibliothèque universitaire a fermé ses portes, cette nouvelle nous a entravé pendant tout le cheminement de notre travail, surtout que les livres sur internet ne sont pas tous téléchargeables, dont la majorité sont payants. C'est ainsi et dans ces conditions que nous avons réalisé ce modeste mémoire.

**Chapitre 2 : Présentation,
analyse et interprétation des
données**

1. Analyse et présentation du questionnaire destiné aux apprenants

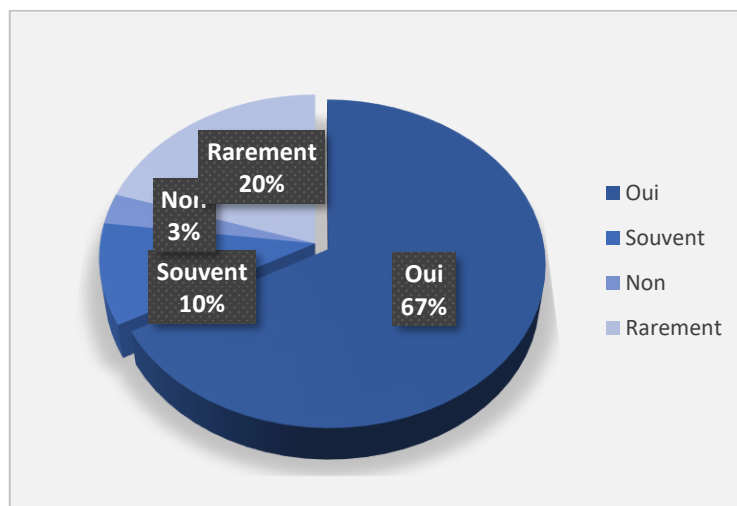
L'objectif principal visé par cette technique de recherche est de :

- Vérifier l'influence et l'apport du plurilinguisme dans la classe algérienne.
- Savoir quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du FLE par l'apprenant du moyen à Guelma.
- Connaitre les stratégies d'appui qu'il adopte lors de l'étape de la planification (pré écriture) et ses attitudes de transfert L1/L2 lors de la rédaction.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons interrogé trente (30) apprenants de 2^{ème} année moyenne. Notre questionnaire sera commenté, ensuite analysé en présentant les résultats obtenus dans des tableaux, leurs statistiques dans des diagrammes circulaires, et finir par une interprétation des données.

Question 1 : Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant de français ?

Question 1	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	20	3	1	6
Pourcentage	67%	10%	3%	20%



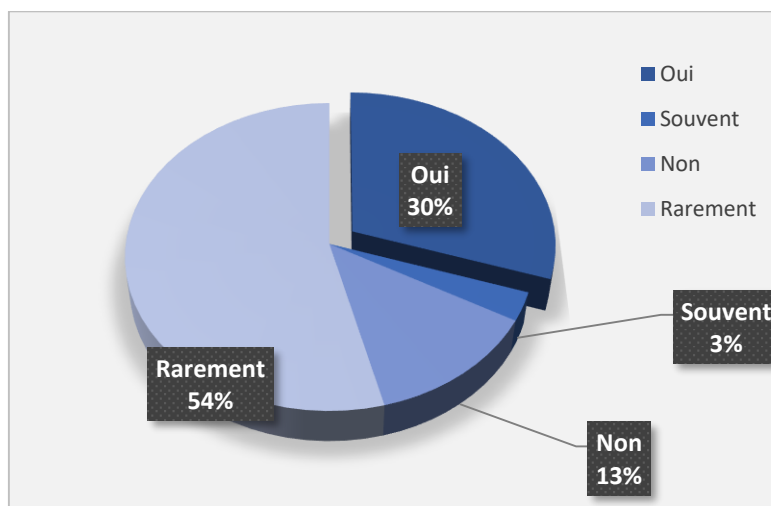
Graphique n°1 : l'utilisation de la LM en classe de FLE.

Commentaire

La plupart des apprenants ont répondu par Oui sur cette question, 10% par Souvent, 6% par Rarement et un seul par Non. Apprendre la langue et la culture de l'autre se fait en passant par sa langue et sa culture. Cette question vise à montrer que l'apprenant fait recours à sa L1 afin d'éviter toute sorte de blocage, il fait appel aux compétences acquises en L1 ou en d'autres langues selon ses besoins et les situations d'interaction communicationnelles dans lesquelles il se retrouve. En posant cette question aux apprenants, l'enseignant nous a affirmé que la plupart des apprenants répondent en arabe sur les questions posées. Dans cette situation, l'apprenant se trouve dans une situation d'insécurité linguistique, il préfère se taire mieux que participer. C'est pour cette raison que la plupart des apprenants préfèrent la production écrite que l'orale.

Question 2 : Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Question 2	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	9	1	4	16
Pourcentage	30%	3%	13%	54%



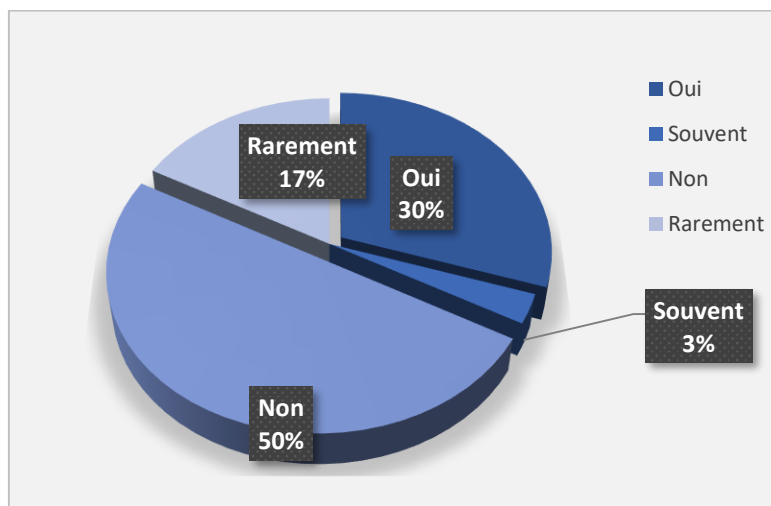
Graphique n° 2 : Le taux de compréhension des apprenants en langue cible.

Commentaire

La majorité des apprenants ont répondu par Rarement, quatre d’entre eux ont répondu par Non, neuf par Oui et un seul apprenant a répondu par Souvent. Cette question nous a permis de connaître que la plupart des apprenants ne comprennent pas une leçon expliquée seulement en langue cible. Cette situation ne pose aucun problème aux apprenants qui comprennent ce que l’enseignant du français dit, cependant notre intérêt est centré sur ceux qui sont en difficulté. L’enseignant se trouve face à une situation dans laquelle il est obligé d’utiliser une méthode différente pour être compris par ses élèves, par exemple le recours à d’autres langues, la reformulation, la gestualité, etc.

Question 3 : Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Question 3	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	9	1	15	5
Pourcentage	30%	3%	50%	17%



Graphique n° 3 : Taux de compréhension de la consigne dès la première lecture.

Commentaire

La moitié du nombre total des apprenants ont répondu sur cette question par Non, 30% par Oui, un seul apprenant par Souvent et le reste par Rarement. Cette question vient compléter celle qui la précède, son but est de mettre l'accent sur le besoin de recours à la L1 pour comprendre une consigne en langue cible. Selon J. P Cuq, la consigne est :

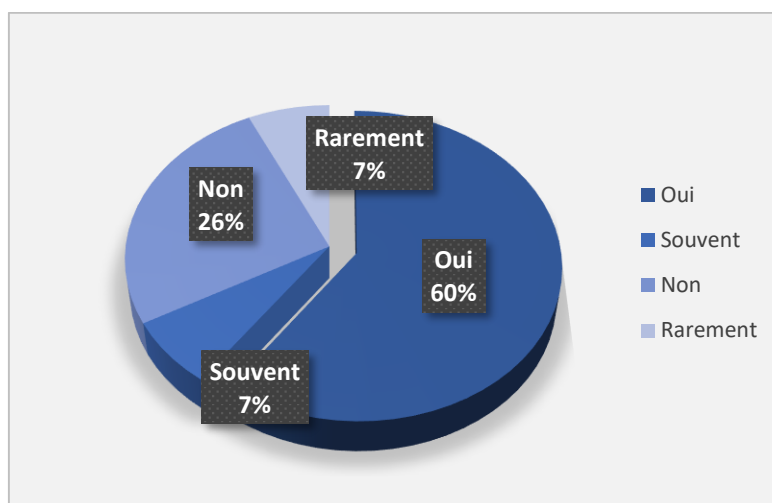
« Un discours visant la réalité d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation »⁷².

⁷² J.P. Cuq, dictionnaire de didactique de français, 2003, p53.

Comme nous le disons en arabe, la compréhension de la consigne est une demi-réponse. L'apprenant adopte des stratégies d'appui lors de l'étape de la planification afin de comprendre une consigne en L2 donnée par l'enseignant. Le recours à d'autres langues, notamment la L1, joue un rôle principal dans l'étape de compréhension notamment de la consigne.

Question 4 : Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais) ?

Question 4	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	18	2	8	2
Pourcentage	60%	7%	26%	7%



Graphique n° 4 : Traduction de la consigne en d'autres langues

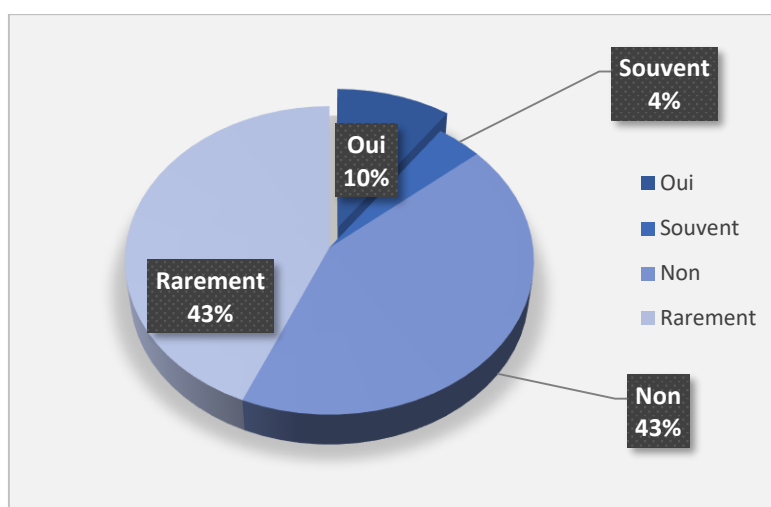
Commentaire

L'analyse des résultats montrés dans le tableau précédent montre que 60% des apprenants font recours à la traduction pour comprendre une consigne en français, 7% ont répondu par Souvent, 27% par Non et le reste par Rarement. Cela explique que la plupart des apprenants traduisent la consigne en d'autres langues qu'ils connaissent : arabe classique, arabe dialectal et anglais. De plus, nous avons remarqué que certains apprenants demandent à leur enseignant ou à leurs camarades de réexpliquer la

consigne en arabe, d'autres préfèrent le recours à leurs compétences en d'autres langues.

Question 5 : Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Question 5	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	3	1	13	13
Pourcentage	10%	4%	43%	43%



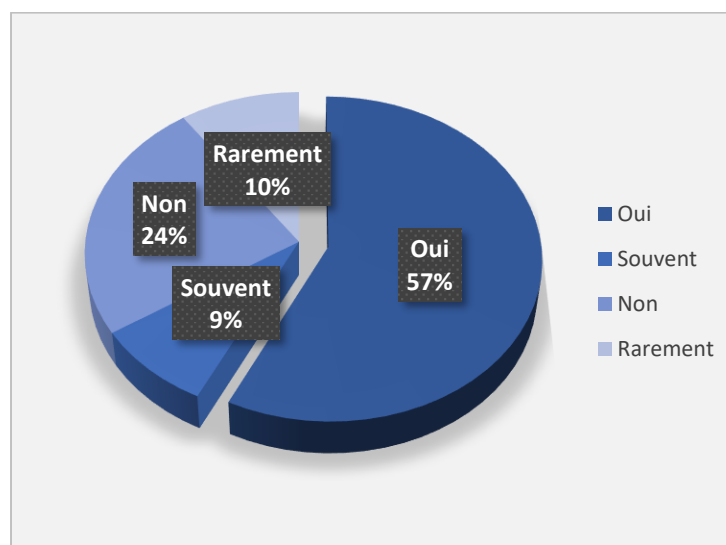
Graphique n° 5 : La réflexion des apprenants entre LM et langue cible.

Commentaire

Les résultats de ce tableau nous montrent que la majorité des apprenants de 2^{ème}AM ne réfléchissent pas en langue cible, mais plutôt ils transfèrent leurs compétences et leurs pensées de leur LM en langue cible. Il est évident que l'enseignant ne peut pas marginaliser cette réalité que la LM est le moyen de secours pour l'apprenant pendant l'apprentissage du FLE.

Question 6 : En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais, etc.) ?

Question 6	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	14	2	6	8
Pourcentage	47%	7%	20%	27%



Graphique n° 6 : L'utilisation d'autres langues pendant la rédaction.

- Objectif de la question : Découvrir les attitudes utilisées par les apprenants en cas d'oubli de mot pendant la rédaction (recours à d'autres langues : arabe, anglais, etc.).

Commentaire

Plus que la moitié des apprenants ont répondu par Oui et Souvent soit 54%, le reste du nombre se balance entre Rarement et Non. Par ici nous comprenons que ces apprenants se permettent d'utiliser d'autres langues qu'ils maîtrisent (à part le français) lors de la rédaction, et plus précisément en cas d'oubli ou d'ignorance de mot, afin de terminer l'idée et éviter toute situation d'échec.

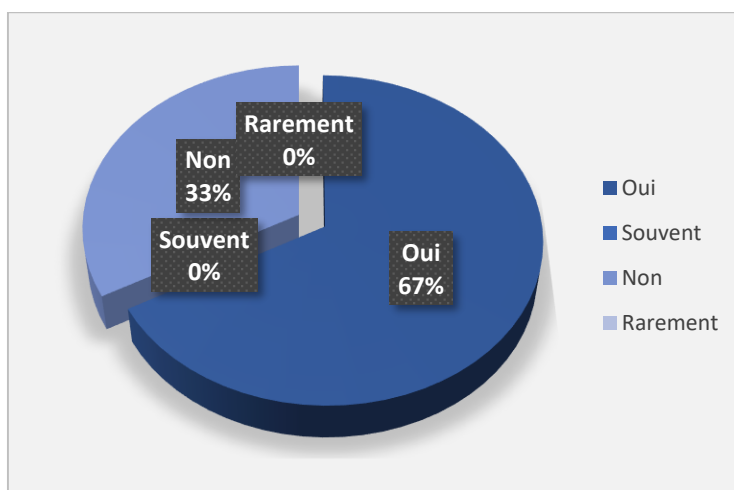
En posant cette question aux apprenants, l'enseignante a intervenu en disant que l'une d'eux écrivait des mots, parfois des phrases en arabe écrits en alphabets latins, ce phénomène nouveau *l'écriture numérique* issu des réseaux sociaux, et fréquemment

utilisé dans les conversations de la plupart des algériennes, influence également les écrits des apprenants au sein de la classe.

L'apprenant algérien s'autorise à utiliser d'autres codes que le français dans sa production, car ce mélange de codes est omniprésent quotidiennement et fréquemment dans sa vie, ses parlers, ses habitudes, etc.

Question 7 : Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Question 7	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	20	0	10	0
Pourcentage	67%	0%	33%	0%



Graphique n° 7 : L'exploitation des connaissances en d'autres langues pendant la rédaction.

- Objectif de la question : Savoir si les apprenants se réfèrent aux stratégies de transfert L1/L2 lors de la rédaction.

Commentaire

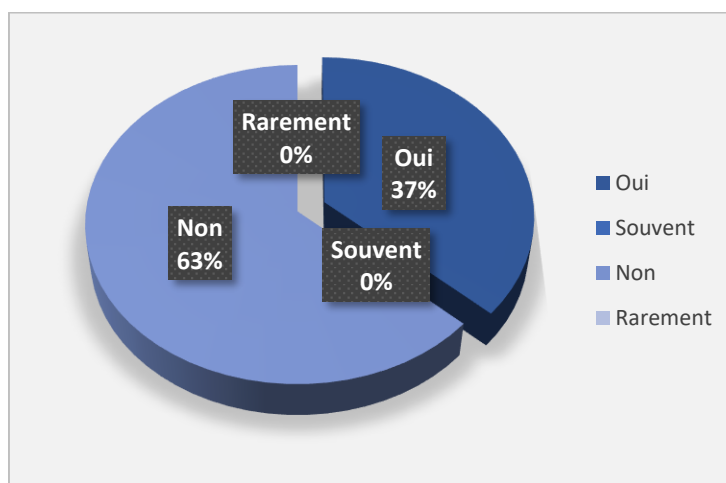
La plupart des apprenants, voire 67% ont répondu par Oui, le reste soit 33% par Non. Cette question a pour but de connaître si les apprenants savent exploiter leurs connaissances en d'autres langues pour apprendre le français et parfaire la production écrite.

Rédiger un paragraphe en français déjà traité en L1 (arabe classique) facilite la rédaction pour l'apprenant, car il est motivé et conduit par un ensemble d'informations et d'idées, ce qui n'est pas le cas face à un sujet nouveau.

Transférer les connaissances d'une langue à une autre (L1/L2) est une attitude fréquentée par les apprenants des langues étrangères, qui nécessite la direction de l'enseignant.

Question 8 : Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Question 8	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	11	0	19	0
Pourcentage	37%	0%	63%	0%



Graphique n° 8 : Cours de soutien entre un outil pour améliorer ou freiner l'apprentissage de FLE.

Commentaire

Les apprenants, qui ont répondu Oui (11), déclarent qu'ils sont obligés d'en faire, car ils ne comprennent pas quand l'enseignant parle/ explique en français. Un apprenant annonce :

- Moi, je comprends mieux au cours de soutien, car mon enseignant me donne des exemples en arabe.
- Nous pouvons même, répondre ou poser une question en arabe, l'enseignant nous écoute et nous encourage à le faire.

Le phénomène des cours de soutien a pris une grandeur inquiétante en Algérie, notamment que les parents en inscrivent leurs enfants en bas âge. Pour eux ils prennent bien soin de leurs enfants en les inscrivant au cours de soutien dès la 1^{ère} année scolaire.

Ce n'est pas défavorable de faire des cours de soutien, au contraire en cas de nécessité, il en est fortement conseillé. Plusieurs apprenants ne comprennent pas quand leur enseignant explique en langue cible, de plus leur timidité les empêche à prendre la parole en classe.

Par ici nous déduisons, que ce soutien scolaire semble bénéfique pour les apprenants, notamment qu'une amélioration au niveau de l'apprentissage est remarquée par l'enseignant et les parents.

Question 9 : Est-ce que votre enseignant de cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Question	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	11	0	0	0
Pourcentage	37%	0	0	0

- Objectif : Cette question et celle qui la précède, sont posées afin de déterminer les stratégies de remédiation (transfert L1/L2), utilisées par l'enseignant des cours de soutien en passant par la LM.

Commentaire

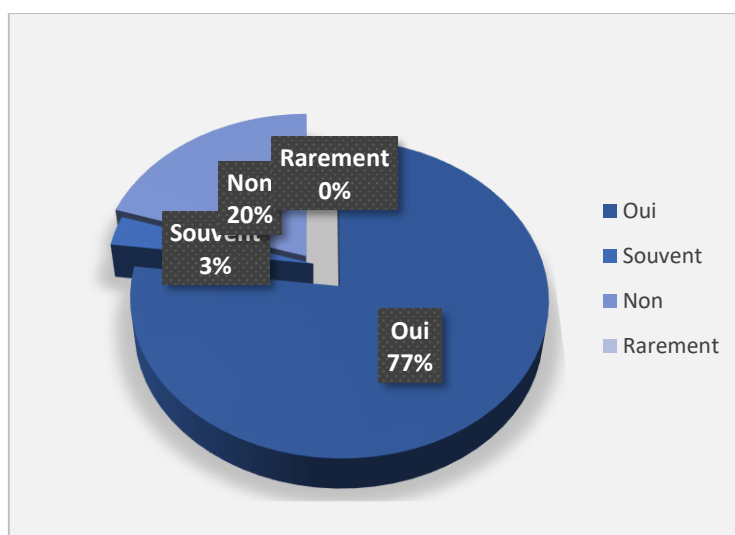
La totalité des apprenants qui font les cours de soutien ont répondu par Oui, en ajoutant que c'est exactement la chose qui les rendent à l'aise et à partir de laquelle ils

arrivent à mieux comprendre, notamment que leur enseignant explique et traduit en LM les mots difficiles, les consignes, les leçons, etc. afin d'éviter toute ambiguïté et s'assurer que le message est bien transmis.

Ce recours à la LM est un appui pour apprendre le FLE, car l'apprenant se motive, participe, pose des questions sans aucune hésitation. C'est un moyen qui lui permet l'accès à la L2 et maintenir la communication. L'enseignant des cours de soutiens évoque les liens communs entre les deux langues (L1 et L2), par exemple : il intègre la leçon de l'adjectif qualificatif en français, avec l'emploi des exemples en arabe, cette stratégie sécurise les apprenants, leurs facilite la compréhension et réponds à leurs besoins.

Question 10 : Préférez-vous une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Question10	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'apprenant	23	1	6	0
Pourcentage	77%	3%	20%	0



Graphique n°09 : La production écrite entre rédiger en classe ou à la maison.

- Objectif : Nous voulons dévoiler par cette question, l'atmosphère éducative familiale et savoir que préfère l'apprenant, demander l'aide de : l'enseignant, des parents, ou de se contenter d'une production toute faite sur Internet.

Commentaire

80% du nombre total des apprenants ont répondu Oui, néanmoins 20% d'entre eux préfèrent rédiger une production écrite en classe sous la direction de l'enseignant.

Cette question a créé des petits sourires malins chez les apprenants. Leurs réponses se varient entre : utilisation du Google traducteur, et des productions toutes faites sur Internet, etc.

Cette pénible réalité reflète, malheureusement, un manque de motivation de la part des apprenants et un handicap de leurs dimensions créatives et communicationnelles.

1.1. Interprétations des données relatives au questionnaire

Nous avons pu remarquer que les apprenants ont tous une langue maternelle commune. Un mixage de codes (arabe, français, anglais, etc.) caractérise leurs parlers, dans et en dehors de la classe. Ce questionnaire nous a également indiqué que la plupart des apprenants se réfèrent à leur LM pour apprendre le FLE, dans leurs dires comme dans leurs écrits, de plus ils utilisent d'autres langues comme l'anglais.

L'apprenant créatif et motivé s'appuie sur des *stratégies de sauvetage* pour résoudre ses lacunes en L2, et préfère le recours à sa LM qui est pour lui la langue la plus sécurisante qui lui facilite l'accès à la L2, suivant les réponses, elle est la langue la plus fréquentée à côté d'autres comme l'anglais.

Parmi les mécanismes utilisés pour résoudre les lacunes éprouvées, nous notons :

- Le recours fréquent à la LM en utilisant des mots, des propos entiers, tel qu'ils sont, elle est plus présente à l'oral qu'à l'écrit.
- La traduction : utilisée beaucoup plus pendant la rédaction, l'apprenant ne trouve pas le mot adéquat, il pense en arabe et traduit ses pensées en français.
- Le transfert de compétence (L1/L2) : l'apprenant se sert de ses acquis et de ces compétences antérieures. L'enseignant des cours de soutien les autorise à les exploiter dans l'apprentissage du FLE.

2. Analyse et présentation du questionnaire destiné aux enseignants

L'objectif principal visé par cette technique de recherche est de :

- Vérifier à partir des réponses des enseignants, si le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins de l'apprenant bi/plurilingue.
- Savoir comment procède l'enseignant, dans le cas où son apprenant ne comprend pas l'explication en français, utilisera-t-il des stratégies ? fera-t-il recours à d'autres langues ?
- Comment est vue le bi/plurilinguisme de l'apprenant au sein de la classe ?

Question 1 : D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel répond aux besoins des apprenants du FLE ?

Réponse	Oui	Non
Nombre d'enseignants	5	9
Pourcentage	36%	64%

- Objectif : savoir si le programme scolaire répond à la globalité, et s'il est accessible à tous les niveaux des apprenants.

Commentaire

Nous avons choisi de débiter avec une question ouverte afin de collecter et traiter simplement les données.

A partir des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que la majorité des enseignants soit 64% ont répondu Non, et ont avoué que le programme scolaire algérien actuel ne répond pas aux besoins des apprenants du FLE.

Néanmoins 36% des enseignants ont répondu Oui, pour eux le programme scolaire répond parfaitement aux besoins des apprenants.

Question 2 : Est-ce que le contact de langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Réponse 2	Oui	Non
Nombre d'enseignant	13	1
Pourcentage	93%	7%

Commentaire

93% des enquêtés ont répondu Oui, et affirment que le contact de langues influence l'apprentissage du FLE, tandis que cet avis n'est pas partagé par un nombre infime de 7%. L'influence de contact de langues sur l'apprenant est une réalité indéniable, surtout qu'aujourd'hui nous vivons dans une société officiellement plurilingue. Cette variété linguistique influence certainement sur l'apprenant d'où son parler caractérisé par le mixage de codes, il se réfère à son répertoire linguistique au sein de la classe pour apprendre une nouvelle langue (le FLE dans notre cas).

Question 3 : Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si oui, quelles sont ces langues ?

Réponse 3	Oui	Non
Nombre d'enseignant	12	2
Pourcentage	86%	14%

Commentaire

Afin d'avoir une idée sur les stratégies obtenues par l'enseignant pour communiquer avec ses apprenants, nous avons opté pour une question semi-ouverte, en raison de collecter et analyser les données d'un côté, et avoir une idée sur le déroulement des cours en classe d'un autre. Une grande masse d'enseignants, voire 86% a déclaré leur utilisation d'autres langues que le français, dans le but d'assurer la transmission du message. La langue la plus fréquente et utilisée est : l'arabe, langue maternelle des apprenants. Environ cinq enseignants, ont déclaré qu'ils feront recours parfois à l'anglais, nouveau concurrent du français aujourd'hui.

Question 4 : Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Réponse 4	Oui	Souvent	Non	Rarement
Nombre d'enseignant	1	5	5	3
Pourcentage	7%	36%	36%	21%

Commentaire

Les résultats ci-dessus nous montre qu'un grand nombre d'enseignants soit 57% ont répondu entre Non et Rarement que l'apprenant ne comprend presque pas quand son enseignant lui parle purement en français, ce qui l'oblige à se référer à des stratégies de simplification dans le but de débloquer la communication.

La vérification de la compréhension des apprenants permet à orienter l'enseignant vers l'utilisation d'une aide ciblée, des exemples, des explications, des gestes, d'autres langues, etc. afin de garantir l'apprentissage. Néanmoins, le reste des enseignants voire 43% ont déclaré qu'ils ne trouvent aucun soucis en expliquant dans la langue cible (FLE).

Question 5 : Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

Réponse 5	Stratégie 1 (la reformulation et la simplification)	Stratégie 2 (La traduction en arabe, recours à la LM)	Stratégie 3 (l'utilisation des deux stratégies à la fois)
Nombre d'enseignant	8	1	5
Pourcentage	57%	7%	36%

- Objectif : connaître et savoir la position et les stratégies adoptées par l'enseignant de français pour faire comprendre une consigne non comprise par ses apprenants.

Commentaire

Les réponses sur cette question étaient variables et différentes, chose qui nous a permis de les classer par trois catégories démontrées dans le tableau ci-dessus. 57% des enseignants répondent qu'ils simplifient la consigne par la reformulation, l'utilisation des exemples et des synonymes sans passer par la langue maternelle. Pour ces enseignants, il est strictement interdit de parler ni entendre un seul mot en arabe en classe du FLE. 7% d'entre eux choisissent la traduction en arabe (recours à la LM) pour aider l'apprenant à comprendre la consigne.

36% des enseignants déclarent qu'ils utilisent les deux stratégies à la fois, lorsqu'ils se trouvent dans une situation d'incompréhension face à leurs apprenants, ils

utilisent la LM comme un choix obligé après avoir eu recours à d'autres stratégies telles que la reformulation, la gestualité et la simplification.

Question 6 : Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

Les principales réponses furent les suivantes :

Ressemblances	<ul style="list-style-type: none">- Manque de vocabulaire.- Le recours à la langue maternelle
Différences	<ul style="list-style-type: none">- L'interférence.- La répétition.- L'incompréhension de la consigne.

➤ Objectif : connaître les obstacles rencontrés par l'apprenant lors de la rédaction.

Commentaire

Tous les enseignants se sont mis d'accord sur deux difficultés les plus rencontrées chez les apprenants du FLE :

- Le manque de vocabulaire : Nombreux sont les apprenants qui manquent de lexique, ce qui prouve leur incapacité de rédiger dans la langue cible.
- Le recours à la langue maternelle : l'utilisation abusive de la LM se justifie par le fait que l'apprenant bloque sur un mot ou une expression.

Deux enseignants affirment que l'incompréhension de la consigne marque une difficulté très importante. L'apprenant n'arrive pas à produire s'il ne comprend pas ce qui est demandé. Deux autres constatent l'interférence comme une difficulté marquante.

Question 7

Première partie : Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Réponse 7 (1ere partie)	Oui	Non	Souvent	Rarement
Nombre d'enseignant	7	2	4	1
Pourcentage	50%	14%	29%	7%

- Objectif : vérifier l'influence du plurilinguisme sur les productions écrites des apprenants.

Commentaire

Plus que la moitié des réponses des enseignants 57% se varient entre Oui et Souvent, ils affirment que leurs apprenants utilisent d'autres langues lors de la rédaction, 14% ont répondu par Non et un seul enseignant a répondu par Rarement.

Deuxième partie : Si oui, considérez-vous ces traces comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui pour construire l'apprentissage du français ?

Le tableau ci-dessous présente les points de différences et de ressemblances entre les réponses fréquentes des enseignants :

Ressemblances	- Un point d'appui pour construire l'apprentissage du français.
Différences	- Une erreur s'il s'agit de la LM. - Une erreur qu'il faut sanctionner. - Erreur en cas d'utilisation abusive.

- 13/14 des enseignants affirment que ces traces d'autres langues sont un point constructif pour avoir une compétence rédactionnelle, et que l'existence d'un mot non français (arabe classique, anglais) dans une production écrite peut refléter la motivation de l'apprenant qui veut continuer sa rédaction en évitant toute situation de blocage, à condition que cet usage ne soit pas abusif.
- Quelques-uns ont avoué que les traces d'autres langues sont un point d'appui quand il s'agit d'une langue étrangère, et non pas le cas pour l'arabe.
- Un seul enseignant a répondu que ces traces sont une erreur qu'il faut strictement sanctionner parce que l'enseignement/apprentissage d'une langue ne peut se faire qu'avec la même langue.

D'après les résultats obtenus, nous constatons que l'intégration et le réinvestissement d'autres langues par l'apprenant dans la production écrite est un point très important qu'il faut en tenir compte. Cette stratégie n'est pas complètement éliminée par les enseignants qui aujourd'hui autorisent le recours à d'autres langues sans abus et avec modération.

Question 8 : Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Réponse 8	Oui	Non	Souvent	Rarement
Nombre	9	2	3	0
Pourcentage	64%	14%	22%	0%

- Objectif : savoir si le recours à d'autres langues motive l'apprenant et l'aide pour acquérir le français.

Commentaire

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que 86% des enseignants constituent ce recours comme un point constructif pour apprendre la langue française, tandis que

14% sont en désaccord avec l'idée. La majorité des enquêtés affirment que le recours et l'utilisation d'autres langues maîtrisées pourra aider l'apprenant et contribuer à l'amélioration de l'apprentissage du FLE.

2.1. Interprétation des données

De ces données, nous avons pu constater que « les bilingues ne sont pas capables de maintenir les langues séparées »⁷³, qu'un phénomène nouveau s'est installé dans la classe algérienne, et précisément dans les écrits des apprenants de 2^{ème} année moyenne qui alternent d'autres langues en cas d'oubli de mot. Quant à la LM, elle a un statut facilitant l'intercompréhension entre enseignant et apprenant.

De l'ensemble des constats obtenus nous pouvons déduire que l'enseignant fait recours à la langue maternelle pour assurer la compréhension et le bon déroulement de son cours. De plus, les réponses des enseignants nous ont montré que beaucoup d'entre eux considèrent les traces d'autres langues existantes dans les productions écrites des apprenants comme des stratégies d'appui qui leurs favorisent l'acquisition d'une compétence scripturale.

3. Analyse et présentation des données de la troisième technique de recherche : analyse des productions écrites

3.1. Présentation du corpus

Comme nous l'avons précédemment cité, cette partie est consacrée à l'analyse des productions écrites des apprenants de 2^{ème} année moyenne. Travailler sur un nombre infime (trente) de productions écrites d'une composition toutes prêtes, n'était pas un choix volontaire, mais plutôt une obligation causée par l'annonce des vacances précoces en Algérie, suite à la pandémie rampante du virus Covid-19.

La consigne de la production écrite était de :

⁷³ Matras 2011 : xiii.

- Rédiger une situation initiale et une suite d'évènements à partir de ce qui a été enseigné, et des images présentées (six dessins de : blanche neige, la méchante belle-mère et son miroir magique, la méchante sorcière et la pomme, les sept nains).
- Donner un titre, une formule d'ouverture, et utilisation du vocabulaire de narration (du merveilleux).
- Mettre les verbes au passé simple et à l'imparfait, en s'appuyant sur le sac à mot proposé.

Le texte à rédiger est de type narratif (conte), dont nous allons brièvement parler de sa structure :

Un conte est une histoire rapportée entre les générations, qui rapporte des faits merveilleux, afin de transmettre une éducation et une morale. Pour conter, l'apprenant est appelé à respecté la structure suivante :

1. La situation initiale : caractérise le commencement du conte et le moment de l'équilibre, elle s'introduit par des formules d'ouverture comme : « il était une fois, il y a bien longtemps, etc. ».
2. L'élément perturbateur : c'est l'évènement qui fait démarrer l'histoire « un jour, soudain, tout à coup, etc. ».
3. Les péripéties : ensemble d'évènements imprévus, et état des personnages « Il essaye...mais..., quelque temps après... ».
4. Dénouement : comme l'indique le nom, c'est la résolution des contraintes rencontrées au début du conte.
5. La situation finale : nouveau statut et nouvelle vie pour le héros « depuis ce jour... depuis ce temps... ».

Afin d’être méthodique nous avons choisi que l’analyse des écrits sera faite sur les niveaux : pragmatique, textuel, phrastique, infraphrastique, et présentée dans les tableaux ci-dessous.

3.1.1. Analyse sur le niveau pragmatique

Nous allons, vérifier l’adéquation à la consigne et au type de texte (narratif) chez 27 apprenants, car 3/30 ont réécrit le texte support (sujet de la composition).

Adéquation à la consigne	Critères		Nombre d'apprenant	Pourcentage
	Titre	Emploi du titre	12	44%
		Omission du titre	15	56%
	Vocabulaire du merveilleux	Vocabulaire suffisant	14	52%
		Vocabulaire insuffisant	13	48%
	Emploi du passé simple, et de l'imparfait	Temps respectés	12	44%
		Temps non respectés	15	56%

Tableau récapitulatif : Adéquation des écrits à la consigne.

L’emploi du titre, l’utilisation du vocabulaire merveilleux, et l’emploi des deux temps : passé simple et imparfait, sont les trois critères non respectés par 53% des enquêtés, par contre, leurs écrits prenaient une forme narrative (situation initiale et formule d’ouverture, annonce d’évènements, etc.) Par ici, nous pouvons dire que les lacunes signalées sont dues à l’incompréhension de la consigne, qui est la première clé de réussite de la rédaction, a noté que 3/30 des apprenants ont réécrit le texte support de la composition. D’après les réponses des enseignants sur le questionnaire ci-dessus, le manque de vocabulaire est le handicap majeur de l’apprenant.

3.1.2. Analyse sur le niveau textuel

Tous les apprenants, soit 27 ont respecté la structure du texte narratif, avec l'emploi juste des formules d'ouverture (il était une fois, il y a bien longtemps), et les formules qui annoncent les événements (un jour, soudain, tout à coup, etc.) L'alinéa n'est pas respecté que par un nombre infime d'apprenant soit 9/30.

La chose la plus marquante, est le non-respect du système temporel, 56% des enquêtés n'ont pas employer le passé simple et l'imparfait, ces deux temps verbaux propres à la narration. Les enseignants ont déclaré dans le questionnaire ci-dessus que l'une des erreurs fréquentes dans la production écrite est l'irrespect de la concordance des temps verbaux.

3.1.3. Analyse sur le niveau phrastique

En analysant les écrits, nous avons remarqué que les enquêtés, éprouvent beaucoup de lacunes pendant le processus rédactionnel notons par exemple :

- Une phrase male construite (éléments en désordre).
- Une phrase construite comme en arabe (début avec le verbe, Nom, Cod, etc.).
- Traduction maladroite de la L1 à la L2.
- Répétitions abusées.
- Reprise des mots de la boîte à outils tel qu'ils sont, sans construire une phrase correcte avec.
- Des mots incompatibles avec le sens de la phrase.
- Accord : Sujet/Pronom personnel, Déterminent/ adjectif, Déterminent/ Nom, Sujet/ Verbe, etc.
- Ponctuation presque absente.
- Emploi non maîtrisé des prépositions (de, dans, pour, par, avec), et des pronoms relatifs (qui, dont).

3.1.4. Analyse sur le niveau infraphrastique

Ça concerne :

- Le choix du lexique.
- Correspondance phonie/ graphie : l'apprenant écrit ce qu'il prononce, et omet ce qu'il ne prononce pas (exemple : omission du « e » muet).
- Graphies inventées : selon sa prononciation, l'apprenant invente de nouvelles graphies des mots.

3.2. Commentaire et interprétation des données

Alternance codique

Alternance codique		
Copie N°	Exemple d'erreurs et correction	Source d'erreurs
Copie 1	Ex1 « La blanch neige and le chasseur » → blanche neige et le chasseur	Non maîtrise des conjonctions de coordination de français. L'apprenant a alterné un code « and » qui est une conjonction de coordination en langue anglaise à la place de « et ».
Copie 2	Ex2 « Une belle méchante is empoisonnée » → une belle méchante a empoisonné Ex3 « la sorsyar is alloger » → la sorcière a allongé	Utilisation de l'auxiliaire « to be » en anglais à la place de l'auxiliaire « avoir » en français.
	Ex4 « One day , la belle-mère demanda » → Un jour la belle-mère demanda. Ex5 « la belle-mère demanda d'un chasseur for tuer blanche neige, in la foret » → la belle-mère demanda au chasseur de tuer blanche neige.	Emploi de l'indicateur de temps en anglais. L'apprenant a alterné un code anglais « for » à la place de la préposition. Alternance d'un indicateur de

Copie15	<p>Ex6 « in la foret » → tuer blanche neige dans la foret</p> <p>Ex7 « le chasseur ne tua pas Snow white » → le chasseur ne tua pas blanche neige.</p> <p>Ex8 « Soudain, she trouva une petite maison » → soudain, elle trouva une petite maison.</p>	<p>lieu anglais « in ».</p> <p>Alternance du code anglais « Snow white ».</p> <p>Emploi du pronom personnel anglais « she ».</p>
Copie17	Ex9 « un miroir magic » → un miroir magique.	Emploi du mot anglais « magic ».
Copie25	<p>Ex10 « dans une house » → dans une maison.</p> <p>Ex11 « Qui est belle, moi or blanche neige » → Qui est belle, moi ou blanche neige.</p> <p>EX12 « La belle-mère donnait a blanche neige une apple empoisonnée » → La belle-mère donnait a blanche neige une pomme empoisonnée.</p> <p>Ex13 « Because veut la tuer » → parce qu'il voulait la tuer.</p>	<p>Alternance d'un code anglais « house ».</p> <p>Alternance d'une conjonction de coordination anglaise « or ».</p> <p>Alternance d'un nom anglais « apple ».</p> <p>Alternance d'une conjonction de subordination de cause en anglais « because ».</p>
Copie26	Ex14 « Tout a coup مات la bébé » → tout à coup le bébé est mort.	L'apprenant a alterné le code arabe « مات ».
Copie28	Ex15 « Mariage الملك » → Le mariage du roi.	L'apprenant a alterné le code arabe « الملك » pour dire : « roi ».
Copie30	Ex16 « total sokan le chato » → tous les habitants du château.	L'apprenant a alterné le code anglais « total » équivalent de « tous » en français.

Dans le présent tableau, nous remarquons que l'alternance codique était relativement présente dans les écrits des enquêtées. Au moment où l'apprenant écrit en L2 (français), interviennent d'autres langues : il écrit en français et alterne un code :

- Soit de sa L1 (arabe dialectal ou classique), copie n°26 exemple 14 « Tout à coup مات la bébé » au lieu de « le bébé est mort ».
- Soit de sa L3 (anglais), copie n°25, Ex10 « dans une **house** » au lieu de « dans une maison », « **Snow white** » au lieu de blanche neige. Par ici, nous pouvons dire que l'apprenant connaît le mot « maison » en anglais et ne trouvait pas son équivalent dans la langue cible (français), il s'est alors autorisé à employer un code anglais, tout en continuant sa rédaction.

Ce passage fréquent d'une langue à une autre, nous a offert la possibilité d'observer l'appui de l'apprenant algérien en classe de 2^{ème}AM sur son répertoire linguistique pendant le processus de l'écrit dans la langue cible (FLE), par le fait d'alterner des codes d'autres langues à l'intérieur d'une même phrase rédigée, ce fut l'une des stratégies rédactionnelles adoptées par les apprenants, dans le cas d'oubli ou d'ignorance d'un mot dans la langue cible (FLE).

Les interférences

Interférences			
Copie N°	Exemple d'interférence	Source d'interférence	Type d'interférence
Copie 3	Ex1 « Une belle fitte qui s'aballait » → une belle fille qui s'appelait.	La consonne « P », n'existe pas dans la L1 de l'apprenant (l'arabe). Les voyelles « é », « u », « o », « e » n'existent pas dans la L1 de l'apprenant (l'arabe).	Interférences phonétiques
Copie30	Ex2 « la blanche neige <u>dusbary</u> »		
Copie 3	Ex3 « elle vivit »		
Copie4	« Une poutite »		
Copie12	Ex3 : « La blanche nelge sorta dons la forie »		
Copie17	« regardi » « rogardi »		
Copie26	« Elle abiti »		
Copie30	« Fa aradat la tui la féé » « La darnire foi »		
Copie 7	« cui sapili »		
Copie 4	« La blounch »	La langue arabe ne possède pas également les voyelles nasales : in, an, on, em, en, am, un, etc.	Interférences phonétiques
Copie12	« La blanche nelge sorta dons la misonnes » « sorta dons la forie »		
Copie30	« Les set nea »		
Copie26	« La mamo », « monji »		
Copie17	« mament »		

Copie 5	Ex4 « il était une fois, une belle fille s'appelait blanche neig vivait dans une chateaux » → il était une fois, une belle fille qui s'appelait blanche neige, vivait dans un château.	L'omission du pronom relatif « qui » renvoie au transfert négatif de la structure de la phrase de l'arabe classique au français : « كان يا مكان فتاة جميلة تسمى بياض الثلج تسكن في القصر ».	
Copie14	Ex5 : « et promenait à la foret » → et se promenait dans la foret.	L'omission du pronom réfléchi « se », renvoie à la méconnaissance de l'analogie : pronom réfléchi « se » avec le préfixe « ta- » en arabe : تتنزه → se promenait.	
Copie22	Ex6 : « son maison » → sa maison. Ex7 : « Un petit maison » → une petite maison	Le genre de l'équivalent du nom en arabe, influence celui de la langue cible : المنزل → masculin Maison →féminin	
Copie16	Ex8 : « la miroire dire toujours... »	المرآة → féminin Miroir → masculin	Interférences morpho syntaxiques
Copie13	Ex9 « sa fille avec son femme » → « sa fille avec sa femme »	Le pronom possessif «son » n'est pas accordé en genre avec le nom qu'il détermine.	
Copie14	« la méchante femme, elle donna la pomme »		
Copie16	« la femme elle donnait un miroir magique» « les sept nains ils appelaient à une prinse »	Redoublement du sujet	

Copie 6	« blanche neige il vive » →Blanche neige vivait.		
Copie26	« un jour le roi il a invité » → un jour le roi invita.		
Copie12	« balnche nelge sorta dons la maison » → blanche neige sorta de la maison	Confusion dans l'utilisation de la préposition	Interférences morpho syntaxiques
Copie13	« et temba dans la terre » → et tomba par terre.		
Copie15	« La belle-mère demanda d'un chasseur pour tuer blanche neige » → la belle-mère demanda à un chasseur de tuer.		
Copie17	« une roi vivre du château » → un roi vivait dans un château.		
Copie20	« le chasseur revenut à le château » → le chasseur revint au château. « maison de la sept nains » → maison des sept nains.		
Copie 5	« blanch meage sortira le château » → blanche neige sortira du château.		
Copie11	« blanch nage allé ou le maison de sept nains »→Blanche neige allait à la maison des sept nains.		

Copie16	« la femme jalouse pour blanche neige » → la femme fut jalouse de blanche neige	Omission du verbe	Interférences morpho syntaxiques
Copie 8	« la méchante femme heureux » → La méchante femme fut heureuse.		
Copie11	« le méchant mère cado » → la méchante mère lui donna un cadeau.		
Copie13	« et temba dans la terre » → et tomba par terre.	Traduction des mots de la L1 à la L2.	Interférences lexico-sémantiques

À première vue du tableau ci-dessus, nous réalisons que les écrits des enquêtés agissent sur trois types d'interférences différents (phonétique, morphosyntaxique, et lexico-sémantique). Nous parlons d'interférence quand un apprenant exerce une intrusion des éléments de sa L1 pour apprendre une nouvelle langue (FLE).

Nous parlons d'interférence phonétique lorsque l'apprenant fait un rapprochement des sons entre sa L1 et la langue cible, par exemple « s'**a**ballait », et « **dus**bary », dont la source de l'interférence est :

- l'inexistence du phonème français « P » dans le système phonétique de la L1 de l'apprenant (l'arabe), l'apprenant prononce le /b/ au lieu de /p/ :
[s'**a**ballait] → [s'appelait], et [**dus**bary] → [disparue].
- L'inexistence des phonèmes /é/, /u/, /o/, /e/ dans le système phonétique arabophone. Exemple : [Une **poutite**] → une petite, [a **rogardi**] → a regardé.
- l'inexistence des voyelles nasales dans la L1 des enquêtés : in, an, on, em, en, am, un, exemple : [La **blounch**] → La blanche, [dons la **misones**] → dans la maison, [La **mamo**] → la maman.

De l'ensemble des résultats obtenus, nous pouvons constater que la plupart des apprenants ont des problèmes d'articulations, notamment des phonèmes français inexistants dans leur L1, et que la plupart des fautes d'orthographe sont dues au remplacement de ces phonèmes français par d'autres de la L1 qui lui sont proches.

Deuxième type d'interférence : interférence morphosyntaxique, l'apprenant calque les règles de sa L1 (grammaticales, syntaxiques, etc.) pendant la rédaction dans la langue cible (FLE).

La traduction

Traduction		
Copie N°	Exemple de traduction	Source de traduction
Copie 4	Ex 1 « la mains on la pomme » → La pomme dans la main.	Phrase traduite littéralement de l'arabe dialectal : « يدها فيها تفاحة » en français.
Copie 13	Ex2 « mais il demanda a blanche neige de ne retourner jamais au palais » → mais il demanda à blanche neige de ne jamais retourner au palais.	Traduction littérale de l'arabe classique : "ولكنه طلب من بياض الثلج ان لا تعود ابدا الى القصر"
	Ex3 «et temba dans la terre » → et temba par terre.	Traduction littérale de l'arabe dialectal : « tahét fe lard ».
Copie14	Ex4 « leur père, allait pour travaillait » → son père, allait pour travailler.	Traduction littérale de l'arabe dialectal : « bebehem, rah beh yakhdem ». L'apprenant n'a pas pris en considération la règle grammaticale : le verbe qui suit une préposition 'pour' se met à l'infinitif, qui n'existe pas dans sa langue maternelle.

Le tableau récent, montre une grande influence de la LM sur les rédactions des apprenants qui écrivent leurs pensées telles qu'elles sont organisées dans leur système langagier arabe. Cette traduction littérale des phrases de la L1 fait une partie intégrante du processus de l'écrit en L2, exemple « et temba dans la terre » → et temba par terre, qui est une traduction littérale de l'arabe dialectal : « tahét fe lard ».

La translittération

Copie N°	Erreur
Copie 26	« Elle 3andh 2 fille » → elle a deux filles.
Copie 27	« Et sehtetha mina la maison » → et elle l'a chassé de la maison. « Bkawe 3liha les 7 nains » → les sept nains ont pleuré sur elle.
Copie 29	« dans la foret wéjadet une méchonte sorcière » → Elle a trouvé une méchante sorcière. « Ta7seb fiha son grande mere » → elle croyait qu'elle est grand-mère). « Jet une belle femme » → une belle femme venait.
Copie 30	« Metazawge il ball fée » → le roi s'est marié avec une belle fée. « Tewefait la mair » → la mère décédait. « Fa aradat la tui la fée » → la fée voulait la tuer. « Fa harabte la blanche neige dusbary dons la misone les set nea » → Blanche neige s'enfuit. « total sokan le chato » → tous les habitants du château. « Fatarada le roi la michont » → le roi renvoya la méchante de la maison.

La translittération consiste à substituer à chaque graphème un système d'écriture, un autre graphème ou un groupe de graphèmes d'un autre système d'écriture, indépendamment de la prononciation.⁷⁴ À partir de ce tableau, nous pouvons dire que les apprenants sont impactés par le numérique, par conséquent ils écrivent des mots arabes avec les lettres latines.

Erreurs morphologiques

Copie N°	Erreur	Nature	Source
Copie 4	« Une château »	Pas d'accord entre déterminent / nom.	L'erreur renvoie à la surcharge de réfléchir et de transcrire des mots au féminin, l'apprenant a utilisé le déterminent féminin sans faire attention au genre masculin du mot.
Copie 6	« La chasseur »		
Copie 17	« Une roi »		
Copie 20	« Une chasseur »		
	« Poutite filles »	Pas d'accord entre nom et adjectif.	L'erreur renvoie à la surcharge de réfléchir et de transcrire des mots au pluriel, l'apprenant a ajouté le « s » du pluriel sans faire attention à l'adjectif féminin singulier qui le précède.
Copie 7	« Belle prince »	Pas d'accord entre nom et adjectif.	L'erreur renvoie à la méconnaissance des exceptions de la règle du transfert : du masculin au féminin.
Copie 20	« Grande château »		
Copie 27	« Grande palais »		

⁷⁴ *Transcription et translittération [en ligne]*. Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Transcription_et_translitt%C3%A9ration#:~:text=La%20translitt%C3%A9ration%20est%20l'op%C3%A9ration.pas%20de%20la%20langue%20source (Consulté le 12/04/2020).

Copie 8	« Femme heureux »		L'erreur renvoie à l'ignorance des règles restrictives, il paraît que l'apprenant, n'applique pas la règle que l'adjectif masculin qui se termine par « eux » prend le préfixe « euse » au féminin.
Copie 8	« Il libèrè rent »	Pas d'accord entre le pronom personnel et le verbe.	La forme erronée du verbe est due à l'ignorance de la conjugaison du verbe « libérer » au passé simple avec la 3 ^{ème} personne du pluriel.
Copie 9	« blanch neige »	Omission du « e ».	La forme erronée de l'adjectif de couleur, renvoie aux stratégies de communication, comme la phonie de l'adjectif de couleur « blanch » est acceptable oralement, notamment que le « e » n'est pas prononcé, et donc il n'est pas écrit.
Copie 18	« un châteaux »	Pas d'accord entre : le nom et le déterminant	L'apprenant ne s'est pas intéressé à la graphie du mot « châteaux » d'où cet emploi erroné au pluriel, tant qu'il le prononce juste.

Nous avons constaté que les erreurs orthographiques sont les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites des apprenants de 2^{ème} AM, qui n'étaient pas en mesure de se servir des savoirs acquis (règles de grammaire, de conjugaison, etc.) ils ne maîtrisent pas les règles de l'accord entre déterminant/ nom, nom/ adjectif. De plus

ils ignorent l'emploi du « e » de féminin non prononcé, exemple : blanch neig, c'est pour cette raison que nous remarquons la naissance de nouvelles graphies erronées.

La non correspondance des accords entre : déterminant/nom et adjectifs/nom peut être justifié de deux manières :

- Le manque d'attention prêtée à la langue pendant la rédaction.
- L'apprenant n'a pas très bien saisie les règles grammaticales lors de son apprentissage (ambiguïté accumulée).

Correspondance phonie/ graphie

Copie	Erreur	Source d'erreur
Copie 2	« Blanche mege » « La sorsyar »	L'apprenant écrit comme il prononce.
Copie 3	« Elle vivit »	
Copie4	« Une poutite » « La blounch »	
Copie 7	« cui sapili » « mès » « jentille »	
Copie 8	« seden »	
Copie 9	« châtau »	
Copie 11	« Une belle fii senom » « dermir » « cado »	
Copie 12	« forie »	
Copie 13	« Il aitait une fois »	
	« Des sept nains chentèrent	

Copie 14	« Lesser »	L'apprenant écrit comme il prononce.	
Copie 15	« Perce qu'elle est »		
Copie 16	« mament » « regardi » « rogardi »		
Copie 17	« Elle mengait » « Famme »		
Copie 20	« Elle est maréait »		
Copie 21			
Copie 22	« Dons la foret » « Elle abiti » « La mammo » « monji » « unvite »		
Copie 26	« Un jour more la rienne » « Il était un foit »		
Copie 27	« Les set nea » « domondi » « Michonte »		
Copie 28	« La tui » « dusbary » « misone » « La darnire foi »		
Copie 30	« le chato »		
Copie 8	« princ » « Regard »		L'omission du « e » renvoie aux stratégies de communication, et à l'interférence de l'arabe scolaire, l'apprenant écrit ce qu'il prononce (le « e » n'est pas prononcé).
Copie 9	« mong »		
Copie 11	« blanch neig		

Dans le même contexte des erreurs morphologiques, le dernier tableau nous indique un autre genre d'erreurs : correspondance graphie/ phonie. Influencé par sa LM, l'apprenant écrit ce qu'il prononce seulement, notons quelques exemples : « princ » « Regard », « mong », « blanch neig ». L'omission du « e » renvoie aux stratégie de communication, il n'est pas prononcé donc ne s'écrit pas.

3.3. Conclusion

De cette analyse des copies, nous avons pu conclure que :

- La majorité des apprenants entraînent un glissement répété vers leur LM et la langue anglaise, dont ils se sont appuyés pendant l'acte décrire en FLE.
- Par conséquent, le recours à la LM fait naître de nombreuses interactions interlinguales (alternance codique, interférence, traduction, etc.).
- L'apprenant applique les règles de sa LM, dans le cas de la non maîtrise des règles de la langue française.
- L'apprenant transfère ses compétences en d'autres langues maîtrisées pour rédiger.
- L'apprenant s'appuie sur ses représentations préalables, il établit des transferts en utilisant particulièrement et majoritairement sa LM comme une passerelle pour écrire en langue étrangère.
- Les erreurs montrées dans les tableaux confirment que la source principale des difficultés renvoie à l'influence majoritaire de la langue maternelle.

Nous avons constaté que le recours à la LM et à d'autres langues maîtrisées, joue un rôle significatif dans l'apprentissage du FLE, et pourra contribuer au développement d'une compétence scripturale s'il est pris en charge par l'enseignant à temps.

Conclusion Générale

En guise de conclusion, nous avons adapté nos ambitions à mener notre travail de recherche, qui s'inscrit dans le cadre de la socio-didactique, au collège Bediar Cheikh El Hafnaoui, en classe de 2^{ème} AM à Guelma, une ville où le parler des citoyens se caractérise par un mixage de deux codes : arabe dialectal et français, et par l'emprunt des mots de l'anglais, de l'italiens, de l'espagnole, etc.

Notre point de départ, se focalisait sur le statut des langues existantes dans le paysage sociolinguistique en Algérie, qui nous mène à cerner les enjeux de leur coexistence dans les milieux scolaires, notamment leur participation dans l'acquisition d'une compétence scripturale en FLE, qui demeure jusqu'au aujourd'hui une tâche malaisée par l'apprenant. Nous voulons ainsi savoir comment projette l'enseignant vis-à-vis les attitudes qu'emploie l'apprenant pour résoudre les difficultés liées à l'acte d'écrire en FLE.

Dans le but de confirmer ou d'infirmer l'éventuelle efficacité d'un décloisonnement des langues et la nécessité de penser à inculquer les principes de la didactique intégrée dans le curriculum, nous avons explicité la problématique suivante : **dans quelle mesure le recours de l'apprenant algérien de 2^{ème}AM à son répertoire linguistique (langues maîtrisées) pourrait-il l'aider à avoir une compétence scripturale ?**

Pour bien mener notre travail, nous avons opté pour deux techniques de recherche : Questionnaire, et analyse des productions écrites.

- Un questionnaire destiné aux apprenants afin de vérifier l'impact de contact de langues, et connaître les difficultés qu'ils rencontrent lors de la rédaction.
- Le second destiné aux enseignants pour savoir comment procèdent-ils, face à cette situation.

L'analyse des productions écrites des mêmes apprenants avait pour objectif démontrer leurs stratégies rédactionnelles adoptées en L2 et bien déterminer l'origine des erreurs commises (la traduction, les interférences, les emprunts, les alternances codiques, etc.).

Des pratiques menées, nous avons constaté que dans une perspective didactique, le contact de langues, influence l'apprenant et assure une rencontre, au sein de la classe, entre les langues qu'il maîtrise et la langue à apprendre (FLE dans notre cas).

Les résultats obtenus des questionnaires et de l'analyse des productions écrites révèlent une conformité, que l'apprenant algérien de 2^{ème} AM, afin d'apprendre le FLE et réussir sa production écrite, utilise ses propres attitudes : transfert de compétences, traduction, recours aux langues maîtrisées, à la LM (emploi des formes phonétiques, syntaxiques et morphologiques). L'analyse et l'interprétation des données, nous ont permis ainsi de confirmer notre première hypothèse de recherche qui suppose que l'emploi d'autres langues maîtrisées par l'apprenant que le FLE, lui permet l'évitement des situations de blocages, et la réussite de la tâche de l'écrit, et d'infirmer la deuxième que l'enseignement du FLE doit écarter l'exploitation du bi/plurilinguisme de l'apprenant, et cibler un enseignement uniquement et exclusivement en français.

Il est évident, que l'emploi des stratégies rédactionnelles, de la part de l'apprenant, n'explique pas un refus de la L2, mais plutôt il contribue comme une passerelle pour l'apprendre, car il est difficile pour lui de remanier à nouveau les mêmes prérequis de la L1 en d'autres langues, de ce fait, il se motive à exploiter et réinvestir ses connaissances antérieures pendant l'apprentissage du FLE.

L'étayage contraint de l'apprenant sur sa langue première reste son seul refuge, pendant la réalisation de ses écrits. Son solide attachement à sa langue sécurisante LM se manifeste pendant le processus rédactionnel, d'où il commence par la traduction de la consigne, ainsi de ses pensées et ses informations sur le sujet, pour ensuite emprunter des mots d'autres langues (arabe et anglais).

Finalement, enfermer l'apprenant entre les quatre murs de la classe, le priver ou le déraciner de ces compétences langagières, ne vise pas un enseignement réussi de la langue cible, car l'apprentissage d'une nouvelle langue est nécessairement lié par une autre langue de référence ou plus, il est donc conseillé d'inciter l'apprenant à utiliser son répertoire langagier, pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue (FLE dans notre cas), sans abus et sous la direction de l'enseignant.

Pour gérer au mieux, et prévenir un enseignement/ apprentissage du FLE fiable et réussi, en revanche avoir une compétence scripturale, il faut cependant, prendre en considération l'importance du profil bi/plurilingue des apprenants, et opter pour un enseignement décloisonné des langues, sous la direction des enseignants, qui doivent s'ensuire une collaboration et coordination de leurs enseignements en assimilant les ressemblances et les différences existantes entre les langues à apprendre et en inculquant les principes de la didactique intégrée.

Bibliographie

Ouvrages

1. F, Anciaux, 2012, P.112.
2. K, Taleb Ibrahim, *Les Algériens et leur (s) langue(s)*, Elhikma, Alger, 1995.
3. Martinet A, Bilinguisme et diglossie, dans la linguistique (revu), Vol.18N°01, 1982, P-95.
4. Uriel Weinreich, New York, 1953 ; republié chez Mouton, La Haye, 1963, Languages in Contact, P. 1.

Dictionnaires

1. DUBOIS, J. Giacomo, M. Guespin, L. Marcellesi Ch. Marcellisi, J-B. et Mével, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
2. J.P. Cuq, dictionnaire de didactique de français, 2003, p53.
3. J-P, Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE international, 2003, p.239.

Articles

1. ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah Université, 1997, P.137.
2. Auger, N, *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier : SCEREN-CRDP [en ligne]. 2005, P17 Disponible sur : http://asl.univmontp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf (Consulté le 25/03/2020).
3. CASTELLOTTI, V, *D'une langue a d'autre : pratiques et représentations*, Université de Rouen, 2001, P.19.
4. Cf. Rapport su Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes (1973), Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique [en ligne]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf> (Consulté le 20/01/2020).

5. CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen*. [En ligne]. Juillet 2015, 5p. Format PDF. Disponible sur : <http://physisaoura.com/?smd-process-download=1&downloadid=1122> (Consulté le 01/01/2020).
6. *Comment construire un échantillon ?* [en ligne]. P, 1. Disponible sur : <https://www.funmooc.fr/assetv1:grenoblealpes+92001+session01+type@asset+block/mod3-cap2.pdf> (Consulté le 30/03/2020).
7. Diversification linguistique et curriculum : développement du chapitre 8 du CECRL qui a pour objectif d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue, que ce soient les langues étrangères [en ligne]. P, 129. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (Consulté le 19/01/2020).
8. G, Grandguillaume, *La francophonie en Algérie*, école des grandes études en sciences sociales, Paris [En ligne]. 09 Avril 2008. Disponible sur : <http://sinistri.canalblog.com/archives/2008/04/09/8718521.html>. (Consulté le 10/12/2019).
9. HADDAD Meryem (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [en ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 20/04/2020).
10. J-L, Calvet, *La Sociolinguistique*, PUF. Collection Que sais-je ? Paris [en ligne]. 1993, P 111-112. Disponible sur : <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130570523.htm#> (Consulté le 04/12/2019).
11. *Les textes officiels pour l'École Primaire*, Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen. [En ligne]. 1980, 10p. Format PDF. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf (Consulté le 03/1/2020).
12. M, Cavalli, *Didactique intégrée des langues*, extrait de : *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL, [en ligne]. 2005. Disponible sur : <http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Cavallididintegr.pdf> (Consulté le 22/01/2020).

13. M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [En ligne], 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 25/01/2020).
14. M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [En ligne]. 2, 85-104. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 06/03/2020).
15. M, HADDAD (2018), *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue*, Conseil de l'Europe [en ligne]. 2001, P.17. Disponible : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 24/04/2020).
16. M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue*, [En ligne]. 2, P.85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf>. (Consulté le 23/01/2020).
17. M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [en ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 30/03/2020).
18. M, HADDAD (2018). *La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue* [en ligne]. 2, 85-104. Disponible sur : <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf> (Consulté le 04/04/2020).
19. M, MEGOUACHE, *L'alternance codique dans la publicité, Cas du quotidien « El khabar »*, université de Constantine 1 [en ligne]. 2013, P.28. Disponible sur : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/MEG1331.pdf> (Consulté le 27/12/2019).
20. M. Djoudi, 2009, *Pour une pédagogie du décloisonnement*, P. 29.
21. M. Djoudi, 2009, *Pour une pédagogie du décloisonnement*, P. 95.
22. MARISA, Cavalli, *Enseignement des langues : vers une didactique intégrée*, Val d'Aoste section école secondaire du premier degré [en ligne]. P, 19. Disponible sur : https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/24/18.pdf (Consulté le 21/01/2020).

23. NOUREDDINE, Bahloul, *L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue*, Université Badji Mokhtar, Annaba, [en ligne], p.256. Disponible sur : [file:///C:/Users/2019/Downloads/bahloul%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2019/Downloads/bahloul%20(1).pdf) (Consulté le 03/12/2019).
24. S, Kanoua, *Culture et enseignement du français en Algérie*, Synergies, Alger [en ligne]. 2008, p88. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kanoua.pdf> (Consulté le 01/01/2020).
25. *Transcription et translittération [en ligne]*. Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Transcription_et_translitt%C3%A9ration#:~:text=La%20translitt%C3%A9ration%20est%20l'op%C3%A9ration,pas%20de%20la%20langue%20source (Consulté le 12/04/2020)

Documents officiels

1. CANDELIER M. et al., 2012, P. 8.
2. Auger, 2005, P17.
3. Boubris W et Bouokka R, *l'impact des interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves de 4ème année moyenne [en ligne]*. 2018, P. 21. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/13851/1/boubris-bouokka.pdf> (Consulté le 24/01/2020).
4. Bouzahar, *La saynète comme outil facilitateur de l'expression orale en FLE, cas des élèves de la 3ème année primaire à -MEBAREK ELannabi-Biskra [en ligne]*. P, 14. Disponible sur : <http://archives.univbiskra.dz/bitstream/123456789/5288/1/sf260.pdf> (Consulté le 29/12/2019).
5. CAUSA, 2005 : 351
6. CECRL, Conseil de l'Europe [en ligne]. 2001, p.129. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (Consulté le 21/12/2019).
7. Chellouai, K, *Pour une optimisation de la pratique rédactionnelle : application au texte argumentatif, [en ligne]*. 2011, P.32, 33. Disponible sur : <http://thesis.univ-biskra.dz/1901/1/mmj50.pdf> (Consulté le 05/03/2020).

8. CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen* [En ligne]. Juillet 2015, P, 5. Format PDF, Disponible sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> (Consulté le 05/01/2020).
9. Dolz, 2012
10. Dolz, 2012
11. Hamers (1997 :178)
12. Hamers, 1997, P.136.
13. Henri Boyer., *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001, P. 48.
14. Horaires, *objectifs et programmes pour le Cycle Moyen*, [en ligne]. 1980, P.10, Format PDF. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf (Consulté le 29/01/2020).
15. J, LEGENDRE, *L'enseignement des langues étrangères en France*, rapport d'information [en ligne]. 12 Novembre 2003. Disponible sur : <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html> (Consulté le 25/12/2019).
16. Kem (1994), Citée par Smahi, F, *La traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas des étudiants de 2ème année licence de français, Tlemcen* [en ligne]. P.7. Disponible sur : <http://dspace.univtlemcen.dz/bitstream/112/9621/1/smahi-farah.pdf> (Consulté le 12/03/2020).
17. *Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues* [En ligne]. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-référence-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> (Consulté le 20/12/2019).
18. Ludi G et PY. B, *être bilingue* 1986, Berne, lang, P,13, cité dans : *Le mélange langagier chez les étudiants bilingues de Bejaia dans une situation de communication informelle* [en ligne]. P, 12. Disponible sur : <http://www.univ-bejaia.dz/jspui/bitstream/123456789/834/1/Le%20m%C3%A9lange%20langagier%20chez%20les%20C3%A9tudiants%20bilingues%20de%20Bejaia%20dans%20>

- [Oune%20situation%20de%20communication%20informelle.pdf](#) (Consulté le 10/01/2020).
19. M, BOULEMIA et N, MAHIDDINE, *Analyse des erreurs interférentielles dans la production écrite* [en ligne]. 2016, P.39. Disponible sur : <http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160114.pdf> (Consulté le 19/03/2020).
20. Marie J. Myers (105).
21. P, BOURDIEU, et al, *Le métier de sociologue*, La Haye, Mouton, [en ligne]. 1983, p.66. Disponible sur : <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/8065> (Consulté le 23/12/2019).
22. QUIVY et VAN CAMPENHOUDT, 1988, P.181.
23. S, Wokusch, *Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves*, *Babylonia* (1), 2008, P.12-14.
24. Samir. Abdelhamid, Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français université de Batna, thèse de doctorat, université de Batna, 2002, p35.
25. Smahi. F, *la traduction dans l'enseignement/ apprentissage du FLE « cas des étudiants de 2^{ème} année licence de français université de Tlemcen »* [en ligne]. 2016, P.3. Disponible sur : <http://dspace.univtlemcen.dz/bitstream/112/9621/1/smahi-farah.pdf> (Consulté le 19/03/2020).
26. STRATILAKI, 2005 : 74.
27. Tawil [en ligne]. 2005 : 34. Disponible sur : <http://www.univ-msila.dz/cvp/wp-content/uploads/2019/01/14.pdf> (Consulté le 01/02/2020).
28. Wokusch, Susanne : *Didactique intégrée : vers une définition*, p.14, dans : *Babylonia* 4/05.

Annexes

Annexe 1

Questionnaire destiné aux apprenants de 2^{ème}AM

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient :

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais, etc.)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais, etc.) ?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement

Annexe 2

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiantes en master 2 didactique et langues appliquées au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

◆ Sexe :

Masculin

Féminin

◆ Age :

◆ Expérience professionnelle :

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact de langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

.....

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui Non Souvent Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

.....
.....

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

.....
.....

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

.....
.....

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement

Republique Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et
de la Recherche Scientifique
Université du 08 Mai 1945 - Guelma



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 08 ماي 1945 - غلمة

Questionnaire destiné aux apprenants de ZAM :

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient :

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais...)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais...)?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement



Questionnaire destiné aux apprenants de 2AM :

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient :

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais...)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais...)?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement



Questionnaire destiné aux apprenants de 2AM :

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais...)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais...)?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement



Questionnaire destiné aux apprenants de 2AM :

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient :

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais...)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais...)?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement



Questionnaire destiné aux apprenants de 2AM :

➤ Lisez attentivement les questions suivantes et cochez la case qui convient

1. Ça vous arrive de répondre en arabe sur une question posée par l'enseignant du français ?

Oui Souvent Non Rarement

2. Comprenez-vous lorsque votre enseignant du français vous explique en français ?

Oui Souvent Non Rarement

3. Quand votre enseignant de français vous donne une consigne, comprenez-vous dès la première lecture ?

Oui Souvent Non Rarement

4. Traduisez-vous la consigne en d'autres langues (arabe standard, arabe dialectal : darija, anglais...)

Oui Souvent Non Rarement

5. Est-ce que vous réfléchissez en français ?

Oui Souvent Non Rarement

6. En cas d'oubli de mot pendant la rédaction, utilisez-vous des mots d'autres langues (arabe, anglais...)?

Oui Souvent Non Rarement

7. Lorsqu'on vous demande de produire un paragraphe sur un sujet que vous avez déjà vu en Arabe, sera-t-il facile pour vous de rédiger ?

Oui Souvent Non Rarement

8. Faites-vous des cours de soutien en langue française ?

Oui Souvent Non Rarement

9. Est-ce que votre enseignant des cours de soutien vous explique les leçons en arabe ?

Oui Souvent Non Rarement

10. Préférez-vous faire une production écrite à la maison que la rédiger en classe ?

Oui Souvent Non Rarement



Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiantes en master 2 "didactique et langues appliquées" au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

♦ Sexe :

Masculin

Féminin

♦ Age : 32 ans

♦ Expérience professionnelle : 22 ans

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact des langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

Arabe

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui

Non

Souvent

Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

On utilise la reformulation, l'enseignant fait dans le dialogue une consigne qui sera comprise de la même manière par l'ensemble de ses élèves

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

*- À l'entraînement logique des idées.
- Répétition et détails inutiles.
- Ne possède pas une bonne orthographe et un sens de la ponctuation.
- Ne respecte pas la concordance des temps des verbes.*

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

On doit d'abord apprendre à l'enfant les mécanismes de l'apprentissage de la lecture : articuler, déchiffrer et lire correctement et sans hésitation pour qu'il puisse rédiger un paragraphe.

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement



Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiantes en master 2 'didactique et langues appliquées' au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

♦ Sexe :

Masculin

Féminin

♦ Age : 37.

♦ Expérience professionnelle : ...10.ans

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact des langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui

Non

Souvent

Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

* j'explique autrement..... (simplifier).....
* j'accompagne mon explication avec des exemples.

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

- Manque d'idées et d'informations.....
- Traduire littéralement, erreurs d'interférence.

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

"Erreurs qu'il faut sanctionner" en cas d'utilisation abusive.....

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement



Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiantes en master 2 'didactique et langues appliquées' au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

❖ Sexe :

Masculin

Féminin

❖ Age : ..31

❖ Expérience professionnelle : ..5.ans.

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact des langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

..l'arabe dialectal et classique.....

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui

Non

Souvent

Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

*j'essaie... d'expliquer avec des mots simples, si ça ne marche pas
... je traduis... en arabe.....*

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

*- manque de bagages linguistiques dans la langue cible
- Je pense en arabe et rédige en français.....*

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

Un point d'appui pour construire l'apprentissage du français.....

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement



Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiantes en master 2 'didactique et langues appliquées' au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

◇ Sexe :

Masculin

Féminin

◇ Age : ..28 ans

◇ Expérience professionnelle :4 ans

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact des langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

.....Arabe dialectale..... et parfois..... Anglais..... (conjonction de coordination)

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui

Non

Souvent

Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

.. Simplifier - Expliquer - parfois j'utilise la LM.

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

.. Penser en arabe et écrire en français (Traduction)
 .. fautes d'orthographe

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

.. certainement, comme un point d'appui

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement



Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Madame, monsieur

En tant qu'étudiant(e) en master 2 'didactique et langues appliquées' au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche. Merci d'avance pour votre compréhension et votre aide.

◆ Sexe :

Masculin

Féminin

◆ Age : 22.

◆ Expérience professionnelle : 25 ans.

1. D'après vous, est-ce que le programme scolaire algérien actuel, répond aux besoins des apprenants du français langue étrangère ?

Oui

Non

2. Est-ce que le contact des langues (le plurilinguisme) influence l'apprentissage des langues notamment du français ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe pour communiquer avec vos apprenants ? Si Oui ? Quelles sont ces langues ?

Oui

Non

4. Pensez-vous que l'apprenant vous comprend directement, quand vous lui expliquez en français ?

Oui

Non

Souvent

Rarement

5. Comment procédez-vous pour faire comprendre une consigne non comprise par les apprenants ?

.....j'utilise...le gestuel...je...simplifie...
d'avantage en reformulant la question.
 Parfois, je fais recours à la langue maternelle.

6. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontre l'apprenant lors de la production écrite ?

...un vocabulaire restreint...un manque d'une
 gestion lexicale...l'interlingua le.....

7. Trouvez-vous des traces d'autres langues dans les productions écrites des apprenants ?

Oui Non Souvent Rarement

Si Oui ? Considérez-vous ces traces, comme erreurs qu'il faut sanctionner, ou comme un point d'appui, pour construire l'apprentissage du français ?

...je les considère comme un point d'appui pour
 construire...l'apprentissage...du...français.

8. Pensez-vous que le recours à d'autres langues maîtrisées par l'apprenant, l'aide vraiment dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non Souvent Rarement



Il était une fois, une belle fille
qui s'appelait Blanche Neige, elle vivait
avec sa méchante belle mère dans une
~~maison~~ maison à la forêt. La belle mère
aime pas Blanche Neige et dit à la méchante
qui est belle mais or Blanche Neige.
Blanche Neige disparaît dans la forêt
et cache dans la tige de 7 jours. Venir
la belle mère et donne à Blanche
Neige une pomme empoisonnée because
veut la tuer.

le blanc-neige.

i - Il était une fois, qui vivait dans palais. le
 princesse elle appelait - blanc-neige, qui
 vivait avec le roi

un jour, morte la sienne, : Il ^{mariage.}
 le roi sur la jée, et se tatha mind la
 maison, sortait dans la forêt, a la trouvé
 une petite maison, sortait elle à la trouvé
 et le lit, et dormait, et ils sortait, ils la
 trouvé, dormait, elle qui vivait avec le &
 mains.

un soir, venus la jée dans la forêt de la
 petite maison, elle ouvrit la porte, elle donna
 une pomme, elle : : : mangait, elle
 morte, Brave zliha le & mains, et le : le
 prince, et

C'est ainsi que, qui vivait la blanche-neige
 avec le prince, dans un grande palais.

la fée

Il était une fois, un la belle
mère et le méchante femme
celles aimait souvent la
Blanche Neige du le chasseur and la
forêt. ~~un~~

un jour and la belle mère
it la forêt and la chasseur
soudain. les sept nains la maise
a la pomme manger, la
belle mère,

La blanche Neige et ses Nees
 Il était foi, un roi devant un
 chathon Metazangi il ball fée
 un jour, il la ball fée Damonah
 il la ball fée, Hakda Angabat
 la ball fée, tave fait la main
 fatazangi la ball fée ~~et~~ Hakmah
 et elle Michont, fdray fa Aradat
 la tai la fée, fa Hazate la bland
 Nege, du s'beary Dou, la Neasang
 la misone les set nea, Haxatate
 la tai, et lakinaha lum lea
 et l'adavencure foi Aatatha
 poanne poizome, elle mou.

Noner la prance Nege et
 Magada la blanche Nege non
 fa kana bitavukifha, fa istayk
 fakant to tal selon le chatne
 une surpate bimevriage la
 perance et la prance, fa tarad
 le roi la michont,

→ production écrit.
 Il étét un fait la blanc nage.
 Il un jour mor de nome mariage
 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e 13^e 14^e 15^e 16^e 17^e 18^e 19^e 20^e 21^e 22^e 23^e 24^e 25^e 26^e 27^e 28^e 29^e 30^e 31^e 32^e 33^e 34^e 35^e 36^e 37^e 38^e 39^e 40^e 41^e 42^e 43^e 44^e 45^e 46^e 47^e 48^e 49^e 50^e 51^e 52^e 53^e 54^e 55^e 56^e 57^e 58^e 59^e 60^e 61^e 62^e 63^e 64^e 65^e 66^e 67^e 68^e 69^e 70^e 71^e 72^e 73^e 74^e 75^e 76^e 77^e 78^e 79^e 80^e 81^e 82^e 83^e 84^e 85^e 86^e 87^e 88^e 89^e 90^e 91^e 92^e 93^e 94^e 95^e 96^e 97^e 98^e 99^e 100^e
 de more le blanc nage le chasser
 le diamant
 à la forêt fa. Majada une petite
 maison minager et dormir et
 de la pomezogomo
 c'est ainsi que qui vivait le blanc nage
 meige avec le prince dans le palais.