



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Lounici Ali -Blida 2-
Faculté des lettres et des langues
Département de français

**Répertoire plurilingue de l'apprenant algérien et stratégies
d'apprentissage : impact de la traduction mentale sur la rédaction en L2**

THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT

Spécialité : Sociodidactique et didactique du plurilinguisme

- Volume 1 -

Présentée par :

Imane SAIDI

Sous la direction de :

Dr. Houda AKMOUN

Devant le jury composé de :

MENGUELLAT Hakim	Professeur	Université de Blida 2	Président
AKMOUN Houda	MCA	Université de Blida 2	Rapporteure
AIT DAHMANE Karima	Professeure	Université de Blida 2	Examinatrice
SAIDOUN Souad	MCA	Université de Blida 2	Examinatrice
AIT DJIDA Mohand Amokrane	MCA	Université de Chlef	Examineur
MISSOUM Benziane Hassane	MCA	Université de Chlef	Examineur

Soutenue le 08 Juillet 2021



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Lounici Ali -Blida 2-
Faculté des lettres et des langues
Département de français

**Répertoire plurilingue de l'apprenant algérien et stratégies
d'apprentissage : impact de la traduction mentale sur la rédaction en L2**

THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT

Spécialité : Sociodidactique et didactique du plurilinguisme

- Volume 1 -

Présentée par :

Imane SAIDI

Sous la direction de :

Dr. Houda AKMOUN

Devant le jury composé de :

MENGUELLAT Hakim	Professeur	Université de Blida 2	Président
AKMOUN Houda	MCA	Université de Blida 2	Rapporteuse
AIT DAHMANE Karima	Professeure	Université de Blida 2	Examinatrice
SAIDOUN Souad	MCA	Université de Blida 2	Examinatrice
AIT DJIDA Mohand Amokrane	MCA	Université de Chlef	Examineur
MISSOUM Benziane Hassane	MCA	Université de Chlef	Examineur

Soutenue le 08 Juillet 2021

RÉSUMÉ

Cette recherche expérimentale concerne l'effet du répertoire plurilingue des étudiants algériens sur le recours aux stratégies cognitives lors de la rédaction en français. Il s'agit d'étudier l'impact de la traduction mentale d'une langue de référence au français langue cible sur la récupération des connaissances et sur la qualité des textes produits par les étudiants de première année de licence de français. L'objectif est donc d'examiner l'effet du recours à la traduction mentale sur le processus rédactionnel en français. Pour ce faire, une double analyse a été menée : quantitative et qualitative. Celles-ci ont permis de vérifier les effets positif/négatif du recours aux langues préalablement apprises (acquises) lors de la rédaction en français. Sur le plan quantitatif, les résultats obtenus montrent que le recours à la traduction mentale dans une tâche d'écriture réduit la charge cognitive inhérente aux traitements exigeants de l'activité rédactionnelle permettant ainsi de laisser assez de place à l'activité de stockage en mémoire de travail. Toutefois, sur le plan qualitatif, les données recueillies révèlent un effet négatif de la traduction mentale sur la qualité des productions écrites vu le nombre d'erreurs d'interférence produits.

Mots clés : Répertoire plurilingue ; stratégies d'apprentissage ; production écrite ; traduction mentale ; langue de référence ; interférences.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être menée à terme sans la collaboration de plusieurs personnes qui m'ont apporté aide, soutien et encouragement tout au long de sa réalisation.

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de recherche Dr. Houda Akmoun pour son soutien, sa disponibilité, sa patience, ses lectures et ses relectures ainsi que ses précieux conseils qui m'ont toujours conduite à aller plus loin dans la réflexion et dans la rédaction.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude au professeur Hakim Menguellat pour sa présence permanente, son aide et ses encouragements infinis.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont eu l'amabilité de lire et d'évaluer ce travail.

Mes sincères remerciements vont à mes enseignants de l'université Dr. Tahar Moulay de Saïda : Dr. Leila Rekrak, Dr. Fatima Radji, Mme Nadia Ouali, Mme Zoubida Berkoune et le chef du département de français Dr. Zoubir Smail qui m'ont facilité la passation des questionnaires et la réalisation de l'expérimentation.

Je remercie chaleureusement les étudiants de 1^{ère} année de licence de français de l'université de Saïda (promotion 2019-2020) d'avoir accepté de participer activement à l'expérimentation. Sans eux, cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Aucun mot ne peut traduire ma profonde gratitude à mes sœurs et mon frère pour leur encouragement et leur soutien permanent.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance la plus profonde à mes chers parents, aucun remerciement ne vaut leurs sacrifices pour faire de moi ce que je suis.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL.....	15
CHAPITRE 1 : LE PLURILINGUISME EN ALGÉRIE : ÉTAT DES LIEUX	17
1.1.1. LE PAYSAGE LINGUISTIQUE EN ALGÉRIE.....	18
1.1.2. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE	28
1.1.3. LA NOTION DE RÉPERTOIRE PLURILINGUE	36
CHAPITRE 2 : ÉCRIRE EN L2	45
1.2.1. LA PRODUCTION ÉCRITE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE.....	46
1.2.2. LE PROCESSUS COGNITIF DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE.....	47
1.2.3. LA PRODUCTION ÉCRITE EN L2.....	52
1.2.4. LA SURCHARGE COGNITIVE	58
1.2.5. LE RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LA RÉDACTION EN L2	65
1.2.6. LE RÔLE DES AUTRES LANGUES DANS LA RÉDACTION EN L2	69
CHAPITRE 3 : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN L2.....	75
1.3.1. LE CONCEPT DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	76
1.3.2. LES TYPES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	78
1.3.3. LA CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN L2	81
1.3.4. LES FACTEURS INFLUANT SUR LE CHOIX DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	91
CHAPITRE 4 : DE LA TRADUCTION MENTALE À L'INTERFÉRENCE	97
1.4.1. LA TRADUCTION : ESSAI DE DÉFINITION	98
1.4.2. LA TRADUCTION ET LE CONTACT DES LANGUES	100
1.4.3. LA TRADUCTION ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	101
1.4.4. LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	109
1.4.5. LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE	111
DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE.....	125
CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE.....	128
2.1.1. OBJECTIFS ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	129
2.1.1.1. LES OBJECTIFS.....	129
2.1.1.2. LE CHOIX DU THÈME.....	130
2.1.1.3. LE CHOIX DE L'ÉCRIT ARGUMENTATIF	131
2.1.1.4. LE CHOIX DES MODÈLES THÉORIQUES RETENUS.....	132
2.1.1.5. LE CHOIX DU PUBLIC.....	133
2.1.1.6. JUSTIFICATION DU CHOIX DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	135

2.1.1.7.	JUSTIFICATION DU CHOIX DES MÉTHODES D'ANALYSE	136
2.1.2.	DESCRIPTION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES	139
2.1.2.1.	LE QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS	139
2.1.2.2.	LE QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS.....	141
2.1.2.3.	LES TÂCHES PROPOSÉES	142
2.1.2.4.	PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE ET CONSIGNES	144
2.1.3.	DESCRIPTION DES TYPES D'ANALYSE	146
2.1.3.1.	L'ANALYSE PROPOSITIONNELLE.....	146
2.1.3.2.	L'ANALYSE CONTRASTIVE DES ERREURS	147
	CHAPITRE 2 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS	154
2.2.1.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS	155
2.2.1.1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 1 ^{ER} VOLET : VARIABLES INDÉPENDANTES.....	156
	BILAN DES RÉSULTATS DU 1 ^{ER} VOLET.....	163
2.2.1.2.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 2 ^{ÈME} VOLET : REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA TRADUCTION MENTALE	164
	BILAN DES RÉSULTATS DU 2 ^{ÈME} VOLET	181
2.2.1.3.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 3 ^{ÈME} VOLET : SENSIBILISATION ET CONSCIENTISATION AUX EFFETS DE LA TRADUCTION MENTALE SUR LA QUALITÉ DES TEXTES	182
	BILAN DES RÉSULTATS DU 3 ^{ÈME} VOLET	192
2.2.1.4.	ANALYSE CROISÉE DES RÉSULTATS	192
	BILAN GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS .	197
2.2.2.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS	198
2.2.2.1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 1 ^{ER} VOLET : VARIABLES INDÉPENDANTES.....	198
	BILAN DES RÉSULTATS DU 1 ^{ER} VOLET.....	207
2.2.2.2.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 2 ^{ÈME} VOLET : MOTIVATIONS QUANT À ÉTUDIER LE FRANÇAIS	208
	BILAN DES RÉSULTATS DU 2 ^{ÈME} VOLET	211
2.2.2.3.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 3 ^{ÈME} VOLET : RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE	211
	BILAN DES RÉSULTATS DU 3 ^{ÈME} VOLET	223
2.2.2.4.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 4 ^{ÈME} VOLET : REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DU RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE	224
	BILAN DES RÉSULTATS DU 4 ^{ÈME} VOLET	228
2.2.2.5.	ANALYSE CROISÉE DES RÉSULTATS	229

BILAN GÉNÉRAL DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS	232
2.2.3. ANALYSE DE L'IMPACT DE LA TRADUCTION MENTALE SUR LA RÉDACTION EN FRANÇAIS.....	234
2.2.3.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES COPIES.....	235
RÉPONSE AUX HYPOTHÈSES.....	269
PISTES DIDACTIQUES.....	273
CONCLUSION GÉNÉRALE	280
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	286
TABLE DES MATIÈRES	302
LISTE DES TABLEAUX.....	308
LISTE DES FIGURES	310

Introduction générale

Le paysage linguistique en Algérie est caractérisé par la coexistence de plusieurs langues et plusieurs cultures : l'arabe classique et sa variété dite arabe algérien, le tamazight avec toutes ses variétés et le français. Cette richesse culturelle et linguistique permet d'enrichir le répertoire langagier de chacun. En effet, les différents usagers, quelle que soit leur langue maternelle, arabe ou tamazight, vivent dans un même pays et au cœur de cet environnement plurilingue, ils partagent les mêmes modes de vie, interagissent et s'influencent mutuellement en partageant leurs expériences, leurs pratiques culturelles et langagières d'où la richesse du répertoire langagier de chacun.

Dans le contexte scolaire, en plus de l'arabe classique qui est la langue d'enseignement de toutes les matières, les apprenants algériens apprennent obligatoirement trois langues : le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou l'italien. Le français est enseigné à partir de la troisième année primaire et l'apprentissage de l'anglais se fait à partir de la première année moyenne. Quant à l'apprentissage de l'espagnol, de l'allemand et de l'italien, il concerne les apprenants des langues étrangères qui ont le choix entre l'une de ces trois langues à partir de la deuxième année secondaire.

C'est cette réalité plurilingue qui fait l'objet de notre étude. En effet, notre travail de recherche traite la problématique de l'impact du répertoire plurilingue des apprenants algériens sur leurs stratégies d'apprentissage au moment de la rédaction en français. Nous visons l'étude des effets du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive sur les textes produits en L2 par les étudiants de première année de licence de français dans le contexte universitaire algérien.

Cette recherche s'inscrit donc au croisement de la didactique du plurilinguisme et de la psychologie cognitive dans le sens où elle met en exergue la traduction mentale qui relève de la cognition et qui est utilisée comme stratégie d'apprentissage par des apprenants plurilingues.

Deux raisons sont à l'origine du choix de ce thème : d'une part, il s'agit d'une continuité à notre mémoire de master qui a porté sur l'effet de la traduction automatique de l'arabe au français sur la rédaction en français. En effet, ce sont les comportements de quelques participants à l'expérience menée dans le cadre du travail suscité qui nous ont amenée à conclure que les étudiants-scripteurs ont recouru à la traduction mentale. Nous avons remarqué que même lorsqu'ils étaient appelés à rédiger directement en français, ils faisaient de la traduction mentale ; ils pensaient en langue arabe la majorité du temps et

cherchaient à reformuler leurs idées en français. D'autre part, le choix de l'étude de l'effet de la traduction mentale sur la compétence rédactionnelle est dû à l'importance accordée à l'écrit dans l'enseignement/apprentissage des langues et dont la maîtrise représente un gage de réussite pour les étudiants.

Blanchet (2008) constate que l'activité plurilingue est toujours composée d'une activité de traduction. Cette dernière est le résultat du contact des langues et, l'individu qui traduit, devient le lieu de contact de plusieurs langues utilisées alternativement (Mounin, 1963). De ce fait, étant donné que plusieurs chercheurs soutiennent l'idée selon laquelle la traduction est un phénomène de contact de langues (Mounin, 1963 ; Ballard, 2003 ; Blanchet, 2008), il serait possible d'observer les traces des langues préalablement apprises (ou acquises) sur la langue de production d'un individu plurilingue.

Par ailleurs, le rôle de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues a fait l'objet de plusieurs recherches (Heltai, 1989 ; Puren, 1995 ; Deller et Rinvolicri, 2002 ; Lajoie, 2007, etc.). Ces recherches montrent que la traduction en tant que stratégie utilisée par l'enseignant a été longtemps mal exploitée en classe de langues (Heltai, 1989, cité par Lajoie, 2007) vu qu'elle empêche l'apprenant de négocier le sens des nouvelles informations. Or, la traduction comme un moteur de réflexion et comme stratégie de production utilisée par l'apprenant semble être légitimée notamment après l'avènement du cognitivisme qui considère l'apprentissage comme un processus mental qui se construit à partir d'un déjà-là (Puren, 1995).

Dans le cadre des études sur la production écrite en L2, plusieurs chercheurs soulignent que cette compétence est une activité bilingue qui nécessite l'activation des connaissances dans les deux langues L1 et L2 (Zimmermann, 2000 ; Wang et Wen, 2002). Dans ce contexte, la traduction mentale se veut une stratégie de résolution de problèmes, une stratégie de « *sauvetage* » (Haddad, 2018, p. 86), une forme d'auto-assistance pour les tâches ardues notamment en production écrite (Knutson, 2006). Aussi, le rôle de la langue maternelle et des langues préalablement apprises est au cœur de plusieurs recherches scientifiques (Lay, 1982 ; Cumming, 1989 ; Friedlander, 1990 ; Guasch, 1997 ; Kintsch, 1998 ; Cohen, 2000 ; Wong et Wen, 2002 ; Hoareau & Legros, 2006 ; Nawal Boudechiche, 2008 ; Akmoun, 2014 ; Akmoun, 2016 ; Haddad, 2018 ; Haddad, 2019) qui ont étudié le rapport entre le recours à ces langues et l'activation des connaissances dans la mémoire à long terme. En revanche, la traduction mentale est souvent perçue comme une source de

transfert négatif. Plusieurs chercheurs, à l'instar de Lado (1978), Dulay, Burt et Krashen (1982), Kobayashi & Rinnert, (1992) et Haddad (2018) soutiennent que celle-ci nuit à la qualité des productions écrites.

S'appuyant sur les recherches en psychologie cognitive qui décrivent les mécanismes de l'activation et de la récupération des connaissances antérieures, la charge cognitive des différents processus causée par l'activité rédactionnelle et le rôle du répertoire plurilingue, ainsi que sur les recherches en linguistique contrastive, cette étude tente d'analyser l'effet de la traduction mentale lors de la rédaction en français sur le contenu et la qualité des textes rédigés par les étudiants du département de français de l'université de Saïda. Elle vise également l'étude des représentations des enseignants du département de français de la même université à l'égard de cette stratégie, leur regard sur son impact sur les écrits des étudiants et leurs pratiques pédagogiques relativement à la conscientisation des étudiants par rapport à l'intérêt de cette stratégie.

Notre problématique est fondée sur un constat fait à travers une pré-enquête par questionnaire menée auprès des étudiants de première année de licence de français. En effet, nous avons constaté que ces étudiants se réfèrent à d'autres langues pour rédiger un contenu en français. Ils planifient et formulent leurs idées en leurs langues de référence et ils traduisent ces idées en français. Nous nous sommes donc demandée si le répertoire plurilingue des étudiants algériens, en l'occurrence celui des étudiants de l'université de Saïda, influe sur la rédaction en français. Les deux principales questions auxquelles notre recherche tente de répondre se résument comme suit : Le recours à la traduction mentale est-il aidant dans le processus de rédaction en français ? Quel est l'effet produit par cette stratégie sur la qualité des productions écrites en français ?

Notre recherche vise donc à vérifier les hypothèses suivantes :

1. Les enseignants auraient des représentations négatives à l'égard du recours à la traduction mentale en classe de langue étrangère ;
2. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français faciliterait la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et permettrait d'éviter la surcharge cognitive qu'engendre l'acte d'écrire ;

3. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français aurait des répercussions négatives sur la qualité des productions écrites : le nombre des erreurs interférentielles serait élevé.

Sur le plan méthodologique et pour vérifier ces hypothèses, notre protocole de recherche vise deux populations différentes : les étudiants de première année de licence de français et les enseignants du département de français de l'université Dr. Tahar Moulay de Saïda. Notre démarche expérimentale s'articule autour de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants et d'une tâche rédactionnelle. Le questionnaire des enseignants a pour objectif d'identifier leurs représentations vis-à-vis du recours à la traduction mentale par les apprenants-scripteurs. Il tente aussi de collecter des données sur les pratiques déclarées et les méthodes que les enseignants mettent en place afin de rendre les étudiants plus conscients de l'impact de cette stratégie sur la qualité de leurs productions écrites. Le questionnaire soumis aux étudiants tente, quant à lui, de vérifier l'impact de l'éventail des langues dont ces sujets disposent sur leurs processus mentaux et sur le choix des langues auxquelles ils se réfèrent lors de la rédaction en français. L'activité rédactionnelle a été l'objet d'une double analyse (quantitative et qualitative) en vue de mesurer l'impact de la traduction mentale sur la rédaction en français. Au fur et à mesure de la rédaction, les apprenants-scripteurs ont traduit en mots leurs activités mentales à l'aide d'un questionnaire d'introspection. Cette technique nous a permis de distinguer parmi les participants ceux qui ont recouru à la traduction mentale de ceux qui ne l'ont pas fait et de les diviser en deux groupes expérimentaux G1 et G2.

Le présent travail s'articule autour de deux parties et se subdivise en six chapitres. La première partie est une partie théorique. Elle est consacrée à la présentation des concepts clés et aux théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour mettre en place notre protocole de recherche et analyser nos données. Il s'agit des notions relatives au plurilinguisme en Algérie, aux processus cognitifs impliqués dans l'acte d'écrire en L2, aux stratégies d'apprentissage avec un intérêt particulier accordé à la traduction mentale autour de laquelle tourne la recherche et l'expérimentation et enfin à l'analyse contrastive qui constitue l'une des méthodes d'analyse de notre expérimentation.

Le premier chapitre propose un état des lieux sur le paysage linguistique en Algérie, l'histoire du français en Algérie, la politique d'arabisation, le phénomène du contact des langues et son impact sur le répertoire langagier des Algériens en général et celui des

apprenants en particulier. Il porte également sur la répartition des langues dans le système éducatif et à l'université.

Le deuxième chapitre porte sur le processus rédactionnel en L2. Il décrit les différents modèles du processus rédactionnel en langue maternelle et en L2. Il présente également une synthèse des travaux conduits sur la mémoire de travail, le coût cognitif de chaque processus rédactionnel et sur le rôle du recours aux langues préalablement acquises/apprises.

Le troisième chapitre est consacré aux stratégies d'apprentissage en L2. Il décrit les différentes stratégies d'apprentissage à travers les typologies proposées par plusieurs chercheurs. Ce chapitre s'intéresse également aux facteurs et aux variables qui influencent le choix de ces stratégies (l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise de la L2 et l'impact du plurilinguisme).

Le quatrième chapitre traite la notion de traduction mentale d'une langue de référence à la L2 et celle des interférences qui sont généralement le résultat de ce phénomène. Le chapitre décrit les études réalisées sur l'effet de cette stratégie dont l'effet négatif mis en exergue dans le volet des interférences qui développe les différentes typologies des erreurs ainsi que les étapes de l'analyse contrastive.

La deuxième partie est une partie pratique, elle est composée de deux chapitres. Le premier chapitre est méthodologique. Il est dédié à la description de la démarche méthodologique et à la justification des choix des outils d'investigation et d'analyse. Il comprend trois sections : la première section concerne la justification de nos choix méthodologiques ; la seconde est consacrée à la description du protocole de recueil de données et la troisième sert à décrire les différents outils et méthodes d'analyse du corpus.

Le deuxième chapitre est analytique. Il est consacré à la présentation et à l'interprétation des différents résultats de l'analyse quantitative et ceux de l'analyse qualitative de notre corpus. Nous l'avons scindé en trois sections : la première section est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants en vue d'identifier leurs représentations à l'égard du recours à la traduction mentale par leurs étudiants. Nous présentons également dans cette section les propositions des enseignants sur les pratiques et les stratégies susceptibles de rendre les étudiants plus conscients de l'impact de la traduction mentale sur la production écrite en français. La deuxième section présente les résultats de l'analyse du questionnaire soumis aux étudiants de première année

de licence de français afin d'identifier l'éventail des langues qui composent leur répertoire plurilingue et son impact sur leurs stratégies rédactionnelles. L'analyse porte également sur le taux du recours aux langues déjà apprises pendant l'activité rédactionnelle. Nous présentons dans la troisième et dernière section les résultats des deux types d'analyse des productions écrites de notre population d'étude : l'analyse propositionnelle et l'analyse contrastive. Plus précisément, cette section est consacrée à l'analyse et à l'interprétation de l'effet de la traduction mentale sur le contenu et la qualité des textes rédigés par les étudiants.

Un bilan général permettra de reprendre les résultats les plus pertinents et de les croiser.

Des pistes didactiques sont également proposées pour une meilleure prise en charge de la traduction mentale en tant que stratégie d'aide à la rédaction en L2.

La conclusion générale sera l'occasion de répondre aux questions de recherche posées, de valider ou d'invalidier les hypothèses, de décrire les écueils de la recherche et de présenter les perspectives.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

Afin de répondre à notre problématique concernant l'influence du répertoire plurilingue sur le recours aux stratégies d'apprentissage lors de la rédaction en français, nous allons définir, dans cette première partie, les concepts clés de notre problématique et présenter les théories sur lesquelles nous nous sommes basée pour élaborer notre protocole de recherche et amener des justifications scientifiques à nos résultats. Cette partie se subdivise en quatre chapitres. Le premier chapitre est dédié à la présentation des notions relatives au plurilinguisme en Algérie et à l'impact de ce dernier sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage en L2. Le deuxième chapitre présente la revue de la littérature des travaux scientifiques relatifs aux processus cognitifs impliqués dans la rédaction en L2 et les études menées sur l'impact du recours aux langues préalablement apprises. Quant au troisième chapitre, il propose un bilan des études menées sur les stratégies d'apprentissage en L2 et le dernier chapitre présente, d'un côté, les notions clés relatives à la traduction mentale autour de laquelle tourne la recherche et l'expérimentation, et de l'autre côté, les étapes de l'analyse contrastive qui constitue l'une des méthodes d'analyse de notre expérimentation.

CHAPITRE 1 :
LE PLURILINGUISME EN
ALGÉRIE :
ÉTAT DES LIEUX

CHAPITRE 1 : LE PLURILINGUISME EN ALGÉRIE : ÉTAT DES LIEUX

Ce chapitre traite la situation linguistique en Algérie en décrivant la répartition des langues sur son territoire. Il tente de mettre en lumière non pas la simple coexistence des langues ou variétés linguistiques mais plutôt les langues qui interagissent et qui s'influencent mutuellement grâce au contact perpétuel qui fait de l'Algérie un pays plurilingue par excellence. Cette réalité linguistique ne concerne pas uniquement la répartition de ces langues au sein de la société algérienne (le taux et les lieux d'utilisation) mais aussi leur coexistence et leur division au niveau cognitif étant donné que de nombreuses recherches ont montré que chaque locuteur algérien est doté d'un répertoire où ces langues sont interconnectées et permettent de développer une compétence plurilingue.

Nous tentons ainsi à travers ce chapitre de décrire le paysage linguistique en Algérie depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. La civilisation berbère, première civilisation en Afrique du nord, dont la langue est le berbère, a connu différentes invasions qui ont laissé une trace sur le paysage linguistique de ce territoire : la conquête musulmane qui a ramené la langue arabe à ce territoire, les conquêtes turques, italiennes et espagnoles et enfin la colonisation française. Suite à ces invasions, l'Algérie est devenue un pays plurilingue caractérisé par la coexistence de quatre langues : l'arabe classique, l'arabe algérien, le berbère et le français. Chaque langue est dotée d'un statut et de modes d'utilisation différents tel qu'expliqué et développé dans le chapitre suivant.

1.1.1. Le paysage linguistique en Algérie

La réalité linguistique du globe terrestre se caractérise par l'existence de plusieurs langues et variétés linguistiques. Le nombre de ces langues dépasse de loin celui des pays et fait que la majorité des pays du monde soient plurilingues :

Il y aurait à la surface du globe, entre 6 000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue. (Calvet, 1993, p. 24)

L'Algérie fait partie de ce panorama linguistique. C'est un pays plurilingue caractérisé par la coexistence de plusieurs langues que sont l'arabe classique et sa variété dite arabe algérien, le tamazight avec toutes ses variétés et le français ayant le statut de langue étrangère. Les différents usagers, quelle que soit leur langue maternelle, arabe ou tamazight, vivent dans un même pays et au cœur de cet environnement plurilingue. Ils partagent les mêmes modes de vie et ils interagissent et s'influencent mutuellement en partageant leurs expériences, leurs pratiques culturelles et langagières.

1.1.1.1. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme désigne l'utilisation de deux ou plusieurs langues à des degrés différents par un individu ou un groupe social : « *J'applique le terme plurilinguisme à des situations de contact entre plusieurs langues ou variétés, présentes aussi bien dans les répertoires verbaux que dans la communication sociale* » (Juillard, 2007, p. 235). Cela explique les raisons d'apparition du plurilinguisme qui peuvent être le contact entre deux populations parlant deux langues différentes. Tel est le cas du contexte algérien, notamment entre les arabophones et les berbérophones où le contact ne se limite pas aux deux langues (l'arabe et le berbère) mais inclut aussi celui des variétés de ces dernières. Du coup, l'interaction entre ces différentes langues et variétés entre elles fait que les locuteurs algériens, dès leur enfance, possèdent un répertoire langagier hétérogène issu des différentes expériences langagières des usagers au sein de la société. Ce répertoire leur permet de tisser des liens de communication et de franchir les barrières existantes entre les différents groupes sociaux. Cette capacité d'interagir et l'aisance de répondre aux spécificités langagières de chaque situation de communication représentent la cheville ouvrière du message plurilingue lancé par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

[...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement

en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. (CECRL, 2001, p. 11).

La compétence plurilingue et pluriculturelle telle que définie par le CECRL(2001) décrit la faculté d'un individu de puiser dans son expérience langagière et culturelle pour s'adapter aux différentes situations, de la souplesse qu'il témoigne en passant d'une langue à une autre, d'une variété linguistique à une autre en créant un répertoire au sein duquel la totalité de ses connaissances langagières et culturelles interagissent. Elle ne représente pas une compétence figée mais elle est, au contraire, en perpétuelle évolution du moment qu'elle tire ses racines d'un contexte social lui-même plurilingue dans lequel les langues et leurs variétés évoluent, sont en corrélation et interagissent.

Par ailleurs, pour Jean-Pierre Cuq (2003), le plurilinguisme se résume dans cette capacité de passer d'une langue (variété) à une autre caractérisée par une conscience langagière quant au choix et au recours à ces langues. Il est donc « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques.* » (Cuq, 2003, p. 195)

Désormais, le plurilinguisme renvoie à la capacité de l'individu d'utiliser plusieurs langues dans la communication sociale. Ce sont les spécificités et les besoins de chaque situation qui déterminent le choix de telle ou telle langue ou variété linguistique. Ces dernières sont classées de manière non séparées et non superposées, elles forment une compétence complexe et unique à la fois :

Le terme de plurilinguisme [...] désigne la capacité que possède un individu d'utiliser plusieurs langues dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoirs faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses (Beacco, 2005, p. 19)

1.1.1.2. Les langues en Algérie

Pour parvenir à comprendre le paysage linguistique algérien dit plurilingue, il est nécessaire de revenir à l'histoire de la région de l'Afrique du nord dont l'Algérie fait partie. En effet, l'Algérie, durant son histoire, a connu l'existence et la cohabitation de plusieurs nations et civilisations sur son territoire. Elle est alors devenue un carrefour des civilisations qui ont laissé leurs traces sur divers plans et particulièrement sur le plan linguistique qui nous intéresse le plus ici.

En effet, dès l'antiquité, l'Algérie, berceau de la civilisation berbère, a subi différentes invasions :

- Phénicienne et carthaginoise qui avaient comme langue le punique et qui a laissé ses traces sur le berbère actuel;
- Romane avec le latin comme langue ;
- Vandale avec la langue germanique ;
- Byzantine et musulmane qui ont contribué à ramener la langue arabe à ce territoire. (Leclerc, 2017).

L'histoire de l'enrichissement et de la diversité linguistique du pays ne s'arrête pas là, « *La saga des influences linguistico-culturelles* » (Chachou, 2013, p. 15) se poursuit pour englober les conquêtes turques, espagnoles et enfin françaises pour confirmer le caractère multilingue¹ du pays et la capacité plurilingue de ses habitants (Idem). Ainsi, suite à ces nombreuses civilisations qui se sont succédées sur son territoire, l'Algérie connaît l'existence de quatre langues qui sont l'arabe classique, l'arabe algérien, le tamazight ou le berbère² et le français.

¹Le multilinguisme est la présence et la coexistence de plusieurs langues sur le même territoire, au sein du même pays. Cette notion diffère de celle du plurilinguisme qui renvoie à la capacité d'une personne à utiliser plus d'une langue « *le multilinguisme (aménagement de la coexistence de plusieurs langues) et le plurilinguisme (faculté ou capacité de parler plusieurs langues).* » (Alessio & Gendrier, 2011, p. 6)

²Tamazight est le nom berbère de la langue, ce terme renvoie au mot « berbère » en langue amazighe (Chaker, 2008). Les deux renvoient à la langue des berbères.

1.1.1.2.1. L'arabe classique

En 1962, l'Algérie se caractérisait par une dominance de la langue française, cette langue était utilisée dans tous les secteurs : enseignement, administration, environnement et économie (Grandguillaume, 2004). Cette domination du français a créé, après l'indépendance en 1962, une volonté de substituer le français par la langue arabe. Cette volonté est traduite par une déclaration législative suite à laquelle la langue arabe est devenue la langue nationale et officielle du pays. Ce choix est dû à plusieurs facteurs : d'une part, parce que l'Islam est déclaré religion de l'état et la langue arabe est véhiculaire de l'Islam et du Coran ; d'autre part, ce territoire a connu un brassage de plusieurs civilisations parmi lesquelles la civilisation musulmane qui a marqué l'histoire du pays en laissant des traces culturelles, linguistiques et religieuses. C'est pourquoi, l'Algérie voulait restaurer ses origines et son identité arabo-musulmane et était prise par la volonté de réintégrer aux Algériens ce droit dont ils été privés durant la colonisation : « *l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe* » (Taleb Ibrahim, 1995, p. 186).

Cette politique d'arabisation a touché tous les secteurs formels : administration, politique ainsi que la sphère d'éducation puisqu'à partir de 1970 on assistait à une arabisation totale de l'enseignement primaire et une arabisation partielle des autres cycles (Grandguillaume, 2003). Dès lors, l'arabe classique est la langue vectrice du savoir en devenant la langue d'enseignement dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire, ce qui suppose que la langue française a changé de statut graduellement : d'une langue qui dominait tous les secteurs pendant le colonialisme et qui représentait la langue d'enseignement à une matière à enseigner jusqu'à présent afin de céder la place à l'arabe classique.

Le caractère de l'arabe classique et son lien étroit avec l'Islam et le Coran lui confèrent une dimension de sacralité en devenant le symbole de l'identité arabo-musulmane, ce qui interdit d'effectuer des changements sur cette langue. Cependant, à cause du besoin d'ouverture sur le monde occidental par le biais des sciences et de la technologie, nous avons actuellement à faire à une autre forme dite arabe moderne, standard, moyen ou

médiane³ qui emprunte aux langues étrangères telles que le français et l'anglais afin de s'adapter aux exigences de la vie moderne :

Actuellement, l'arabe moderne standard est utilisé comme langue véhiculaire dans toutes les écoles du monde arabe, les recherches scientifiques, les œuvres littéraires et les discours officiels, tout comme dans les médias, la presse ou les chaînes radiophoniques et télévisuelles (Moatassime, 2006, p. 115).

L'arabe moderne est donc devenu la langue des médias, de la sphère politique, de l'administration, de l'école et de l'université. Il est vecteur de la production scientifique de par son statut de langue d'enseignement dans les trois cycles, des matières de l'histoire, l'éducation civique, la géographie, la technologie, etc. Parallèlement, l'arabe classique reste réservé à l'enseignement des matières religieuses ainsi qu'à la littérature arabe.

Paradoxalement, bien que l'arabe soit la langue officielle et nationale du pays, il n'est pas utilisé par les Algériens dans leurs usages quotidiens. Ces derniers recourent dans leurs échanges en famille, entre amis, dans les échanges quotidiens de la vie de tous les jours, à une autre forme de la langue arabe considérée comme variété basse, cette variété est dite arabe algérien.

1.1.1.2.2. L'arabe algérien

Même si l'arabe algérien ne jouit pas de la même place que celle accordée à l'arabe classique, il constitue l'instrument de communication de la majorité du peuple algérien en remplissant la fonction de *langue du quotidien* (Grandguillaume, 1997). Cette variété basse est la langue maternelle⁴ d'une grande partie (85%) de la population algérienne

³ Les termes moderne, standard, moyen et médiane désignent le même type d'arabe. Cet arabe subit des modifications et une modernisation par l'emprunt aux autres langues.

⁴ La langue maternelle est la première langue acquise par l'enfant avant la scolarisation. Elle s'acquiert de manière naturelle et sans interventions pédagogiques. Elle est l'outil de communication le plus utilisé par l'individu dans la vie quotidienne de tous les jours au sein de sa communauté, elle renvoie donc à : « la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. » (Cuq, 2003, p. 151). Dans notre contexte de recherche elle renvoie à la fois à l'arabe algérien et au tamazight.

(Benazouz, 2014), elle est le lieu de la première scolarisation linguistique : « *la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base. C'est à travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif* » (Taleb Ibrahimi, 1995, p. 28). En effet, l'arabe algérien se démarque des autres langues figées par son caractère et sa capacité d'adaptation à la vie moderne des locuteurs algériens en étant utilisé dans les communications informelles et intimes sans pour autant perdre sa place dans les expressions culturelles et dans la tradition orale. Il a su, ainsi, intégrer la modernité sans pour autant faire une coupure avec le passé (Grandguillaume, 2003).

Cette variété de langue, orale, non standardisée et non codifiée, est commune à un nombre important de locuteurs algériens et remplit la fonction de langue maternelle :

Il semble que la quasi-totalité de la population algérienne possède la compétence linguistique de cette langue commune, si l'on entend par langue commune non une langue légitime, un artefact dominant, mais la langue maternelle de la majorité des locuteurs nationaux » (Queffélec et al., 2002, p. 36)

C'est pourquoi, dès 1988, l'arabe algérien est devenu non seulement l'outil de communication des locuteurs algériens mais aussi celui de la sphère politique, des médias (télévision et radio) et de diverses situations formelles pour remplacer l'arabe moderne non compris par la totalité des locuteurs. (Benazouz, 2014).

1.1.1.2.3. Le tamazight

Le tamazight, appelé également le berbère, est la langue la plus ancienne dans l'histoire de l'Afrique du nord. Il est la langue des Berbères qui occupent une aire géographique immense de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger (Taleb Ibrahimi, 2004). Il constitue la langue maternelle d'une tranche de la population algérienne dont nous ne sommes pas en mesure de donner des chiffres précis vu l'absence de statistiques fiables :

L'évaluation du nombre de berbérophones est une question difficile et controversée car il n'existe pas dans les pays concernés (Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Égypte, Niger, Mali, Burkina-Faso et Mauritanie) de recensements linguistiques systématiques et fiables. [...] le nombre de berbérophones constitue en lui-même un enjeu politique important dans les pays du Maghreb [...]. Pourtant, si l'on soumet à la critique l'ensemble des chiffres avancés par les diverses sources, depuis les débuts de la présence coloniale française jusqu'à nos jours, on peut raisonnablement estimer les berbérophones à : un pourcentage d'environ 25 % de la population en Algérie, soit entre 7 et 8 millions de personnes sur un total de 31 ou 32 millions d'habitants.(Chaker, 2004, p. 1).

Le berbère, langue essentiellement orale et dont la transcription se fait en trois caractères (les lettres arabes, latines et le tifinagh), se présente sous forme de plusieurs variétés utilisées dans des régions différentes de l'Algérie : le parler kabyle (taqbaylit) dans la Kabylie, principale région berbérophone avec deux tiers des locuteurs berbères algériens (Chaker, 2004), le chaoui (tachaouit) parler des Aurès, le mozabite utilisé à Ghardaïa, et le targui, dit également le tamachek, parler des Touaregs dans le grand sud Hoggar et Tassili. Il est donc à la fois *un et multiple* (Dridi, 2018) en se divisant en une multitude de variantes régionales : « *la langue berbère, réalité purement linguistique, se réalise sous la forme d'un certain nombre de dialectes régionaux, qui eux-mêmes s'éparpillent en une multitude de parlers locaux* » (Chaker, 1995, p. 1).

Le tamazight, langue nationale à partir de 2002 et officielle dès 2016, est introduit dans l'enseignement scolaire et il est enseigné actuellement dans certaines régions et même à l'université. Cependant, il existe des handicaps qui empêchent l'enseignement du tamazight : il s'agit d'une langue principalement orale qui ne dispose pas d'un système d'écriture unifié. Face à une réalité où on accorde à l'écrit une grande importance, notamment dans le cadre de l'enseignement, où il est le vecteur du savoir et un outil de communication et d'évaluation, le tamazight ne devrait donc pas être intégré dans l'enseignement à cause de « *l'absence de tradition écrite et par la suite de descriptions du système (grammatical, phonologique...etc.)* » (Dridi, 2018, p. 8). Cependant, Dourari (2017) a souligné qu'il ya des travaux qui prennent en charge la transcription du tamazight, mais le choix du code définitif échappe aux linguistes. En effet, explique Dourari (idem), les Kabyles utilisent les lettres latines, tandis que la région du M'zab utilise les lettres arabes et les Touaregs préfèrent le Tifinagh (Baker, 2017). Ainsi, nous constatons que le problème qui se pose n'est pas l'absence de tradition écrite mais réside plutôt dans le choix de la

variété à enseigner à l'école. D'autre part, la variation du tamazight et la dispersion de ses parlers régionaux constituent un deuxième handicap. En effet, le tamazight est tellement fragmenté et présent dans des aires géographiques et des territoires éloignés les uns des autres que les différents parlers dérivés du tamazight se caractérisent par une différence linguistique difficile à maîtriser. C'est pourquoi, il serait injuste de choisir d'enseigner une variété au détriment de l'autre du moment que la totalité de ces variétés forme un tout indissociable qu'est le tamazight qui constitue lui aussi une unité fondamentale qui tisse le paysage linguistique algérien.

1.1.1.2.4. Le français

L'objectif principal de chaque conquête est d'imposer sa culture et sa langue au peuple conquis. L'Algérie, territoire sur lequel différentes civilisations se sont succédées (Phénicienne, Romaine, Vandale, Byzantine, Arabe, Espagnole, Turque et enfin Française) afin d'occuper cet espace géographique déjà habité par les Berbères, bénéficie d'un héritage laissé par son histoire, celui de sa richesse linguistique. Ainsi, parmi toutes les langues étrangères qui se sont implantées en Algérie, le français est omniprésent dans la société algérienne dans divers domaines : économie, média, enseignement et bien d'autres domaines.

Le statut dont jouit la langue française est dû à plusieurs facteurs historiques. Le principal facteur est la longue période de la colonisation française qui a duré plus de cent ans. C'est la politique suivie par la France durant la période coloniale « *la désarabisation* » des Algériens (Taleb Ibrahim, 2004) qui a joué un rôle important pour que le français perdure et influence les pratiques linguistiques actuelles. En effet, l'école coranique a été remplacée par l'école française où le français était enseigné aux enfants algériens comme langue maternelle suivant les mêmes programmes et méthodes d'enseignement adoptés en France pour les petits Français (Colonna, 1975). La langue française a été également introduite en tant que langue officielle dans les administrations algériennes :

[...] l'une des premières décisions prises par les autorités coloniales a été la confiscation des biens habous entre 1830 et 1844, qui a entraîné l'effondrement progressif des structures d'enseignement de l'islam et de la langue arabe et généré un analphabétisme en arabe (Grandguillaume, 2003, p. 141).

Au lendemain de l'indépendance, tout le pays fonctionnait en français que ce soit pour l'enseignement ou pour les usages officiels, c'est pourquoi l'Algérie indépendante voulait redonner à la langue arabe, l'arabe classique, le statut qu'elle avait avant la colonisation. Ainsi, la langue française qui a longtemps géré l'appareil administratif et économique et était la langue d'enseignement pendant la période coloniale, est devenue une matière à enseigner à partir de la quatrième année primaire et plus tard à partir de la troisième année primaire. L'enseignement des mathématiques et des sciences se faisait également en français dans le secondaire jusqu'à la politique d'arabisation. Quant à l'enseignement supérieur, il est divulgué en langue arabe notamment pour les sciences humaines et en français pour les filières scientifiques et techniques⁵. Le français a également préservé sa place dans la sphère économique et dans un grand nombre d'institutions administratives.

En outre, il est présent dans les pratiques langagières quotidiennes des locuteurs algériens à travers l'alternance codique, les emprunts et même la créativité lexicale (Queffélec et al., 2002). L'usage du français est lié à l'arabe algérien et au berbère étant donné qu'au sein d'un même énoncé, il peut y avoir une alternance entre le français, l'arabe algérien ou entre le français et le berbère selon les besoins du contexte et de la situation de communication. Cet usage dépasse un simple recours à plusieurs langues dans une même phrase, il peut toucher la structure des mots français tout en prenant une forme locale : « *téléphonit-lu* (« *je lui ai téléphoné* » (Grandguillaume, 2004, p. 77). Cet usage alternatif entre le français et les parlers algériens donne lieu à une création linguistique qui se manifeste à travers les néologismes tels que : *hittiste*, *dégoutage*, *taxieur...etc*. Ces néologismes sont créés à base des mots déjà existant en français et en arabe algérien en leur ajoutant des suffixes : « *iste* », « *age* », « *eur* » qui font partie du système linguistique de la langue française.

Ces manifestations linguistiques (alternance codique, emprunts, néologismes) sont le résultat de la co-interaction existant entre les différentes langues et variétés linguistiques qui caractérisent le paysage linguistique algérien et favorisée par l'usage polyfonctionnel qu'en font les usagers. Ces derniers ne se rendent pas compte de ces phénomènes et ne les perçoivent pas comme tels ; ils perçoivent une langue à travers laquelle ils se forment des matériaux linguistiques afin de construire du sens : « *On pourrait essayer de traduire cela*

⁵ Dans certaines universités du pays à l'instar des universités de Béjaïa et Tizi Ouzou, le français est aussi la langue d'enseignement des sciences humaines et sociales.

en disant que là où le linguiste a l'impression de voir utiliser des langues (matériaux préaffectés), le locuteur utilise de la langue (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation) » (Robillard, 2001, p. 188).

En définitive, la langue française est très utilisée en Algérie. Elle est devenue la langue des échanges commerciaux et économiques, la langue qui véhicule le savoir et la langue d'enseignement des filières scientifiques à l'université. Cette langue est omniprésente dans le quotidien des usagers dans la pratique sociale via internet par le biais des mails, des SMS et sur les réseaux sociaux où les langues et les caractères linguistiques (les codes) varient et co-interagissent.

1.1.2. L'enseignement du français en Algérie

D'un point de vue sociolinguistique, l'Algérie est un pays plurilingue dans lequel chaque langue jouit d'un statut et d'une importance distincts des autres langues de par son utilisation dans les différentes sphères comme c'est le cas pour le français. Ce dernier est utilisé comme langue de travail dans les administrations et dans nombreux secteurs professionnels. Dans la sphère éducative, il est présent dans les programmes à partir de la 3^{ème} année primaire jusqu'au secondaire comme discipline à enseigner. Dans cette phase, l'enseignement est totalement arabisé depuis 1986 (Taleb Ibrahim, 2015).

La langue française est maintenue comme langue d'enseignement, langue de la rédaction scientifique des travaux académiques à l'université dans les filières scientifiques et techniques ainsi que dans les départements de français. L'entrée à l'université pour les étudiants des deux types de filières marque une rupture avec la formation antérieure. Autrement dit, les nouveaux bacheliers passent d'un enseignement dispensé en langue arabe pendant douze ans à un enseignement dispensé totalement en langue française à l'université. Cette dernière constitue dès lors un gage de réussite dans le cursus universitaire.

1.1.2.1. La langue de scolarisation

La langue n'est pas seulement un moyen de communication sociale. C'est l'instrument à travers lequel se font l'explication et la transmission des connaissances que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle est la pierre angulaire de toute éducation scolaire, et l'école, souvent le lieu d'apprentissage des langues, est également un lieu d'organisation et de sélection, parmi les langues et les variétés linguistiques, de la (les) langue(s) de scolarisation. Nous entendons par langue de scolarisation la langue choisie, apprise et utilisée à l'école et par l'école en constituant à la fois l'objet (la langue comme discipline) et l'outil d'apprentissage (la langue comme instrument d'enseignement des autres disciplines) :

Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. (Cuq, 2003, p. 149)

Le choix de la langue de scolarisation se fait donc indépendamment du statut de la langue dans la société. Le choix se fait notamment en raison de la normalisation et la standardisation de la langue en question. La langue de scolarisation est marquée par l'importance qu'elle accorde à l'écrit, elle devient ainsi une langue écrite, normée, standardisée et unifiée, c'est la raison pour laquelle elle est qualifiée comme étant le meilleur vecteur des savoirs disciplinaires :

C'est la langue dans laquelle, pour la plupart des enfants, l'entrée formelle dans l'écrit s'opère (au-delà de ce que peut être la première littérature en contexte familial ou dans d'autres environnements). Graphie, écriture, lecture sont des objectifs forts de la scolarisation première et l'école primaire apparaît d'abord comme quasi identifiée à cet accès à une forme seconde de symbolisme langagier. Cette focalisation sur l'écrit renforce le rôle central de la langue majeure dans le dispositif éducatif. Et c'est aussi par ce quasi-monopole de l'écrit que la langue de scolarisation opère généralement comme vecteur privilégié et quasi unique de la construction des savoirs disciplinaires. C'est la langue qui, en raison notamment de la normalisation et de la standardisation formelles qui sont associées à l'écrit commun, est non seulement posée comme langue commune, celle de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire, mais aussi (re)présentée comme une et unifiée, quelles que soient par ailleurs les variétés que, de fait, elle comporte, y compris dans ses usages dans

l'école. Grâce fortement à l'école et à l'écrit, elle se trouve « objectivée » et parfois sanctuarisée en un système réputé homogène et unifiant, facteur et marqueur d'une appartenance collective (Coste et all, 2007, pp. 20-21)

1.1.2.1.1. L'arabe classique comme langue de scolarisation

Selon la description faite par Daniel Coste (2007) de la langue de scolarisation, nous pouvons justifier le choix de la langue arabe comme langue de scolarisation en Algérie quoiqu'elle soit un pays plurilingue où coexistent et co-interagissent plusieurs langues et variétés linguistiques : arabe classique, arabe algérien, tamazight et ses variétés et langue française. La langue arabe est en effet la langue de scolarisation dans tous les paliers de l'éducation (du cycle primaire jusqu'au cycle secondaire) en Algérie : « *L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.* » (Art.33 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, p. 11). C'est en raison de son système *réputé homogène et unifiant* qu'elle se présente comme une langue standardisée, normée, codifiée qui jouit d'un statut de langue écrite. Tous ces critères font d'elle une langue véhiculaire des savoirs disciplinaires.

Le français qui a bénéficié pendant toute l'ère coloniale d'un statut de langue officielle, de langue du commerce, de l'administration et de l'enseignement, a été remplacé, après l'indépendance, par la langue arabe en vue de redonner à cette dernière la place qui doit être la sienne par le biais de la politique d'arabisation. Cette dernière avait pour objectif de substituer l'utilisation de la langue française par celle de la langue arabe dans tous les secteurs et notamment dans l'enseignement.

Le premier pas de cette politique était d'introduire l'arabe dans les écoles. Elle était enseignée mais sans être la langue d'enseignement faute de manque des cadres et des enseignants arabophones capables à la fois d'enseigner la langue arabe comme matière et comme instrument d'enseignement des autres disciplines (Taleb Ibrahim, 2015). Le processus de généralisation de la langue arabe dans l'entreprise éducative se poursuit en touchant la formation professionnelle avec l'obligation de la connaissance de la langue arabe par tous les fonctionnaires (idem). Du coup, en 1971, les enseignants d'histoire et de philosophie des filières littéraires au lycée étaient complètement arabisés (Idem),

l'enseignement des trois premières années primaires de même entièrement arabisées. Le français n'est qu'une matière à enseigner de la 3^{ème} ou la 4^{ème} année primaire jusqu'à la fin du cycle (Souriau, 1975). Entre 1965 et 1976, les trois autres années étaient dispensées dans les deux langues, arabe et française sous forme d'un enseignement bilingue en suivant ce schéma : un tiers des classes totalement arabisé et les deux tiers qui restent étaient bilingues. Cette logique de division de langues d'enseignement se poursuit jusqu'au lycée où l'arabisation reste totale pour les filières littéraires sauf pour l'enseignement des mathématiques et de la géographie et un enseignement bilingue est réservé aux filières scientifiques : « *Au lycée, l'arabisation va suivre le même cheminement, avec deux cursus complètement arabisés, à l'exception des mathématiques et de la géographie dans les filières littéraires, et selon le schéma des deux tiers dans les filières scientifiques* » (Taleb Ibrahim, 2015, p. 55).

C'est ce cheminement qu'a suivi la généralisation de la langue arabe au sein de la sphère éducative qui est à l'origine du paysage linguistique éducatif caractérisant les écoles algériennes dans l'état actuel où la langue arabe constitue la langue d'enseignement et de scolarisation de la première année primaire jusqu'au baccalauréat. Ce n'est qu'à partir de la troisième année primaire que le français est enseigné comme matière incluse dans le programme en tant que première langue étrangère dont l'enseignement/apprentissage vise l'acquisition des connaissances culturelles et socioculturelles, cognitives et linguistiques en vue de permettre l'accès aux connaissances universelles :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures [...] Elles sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. (Référentiel Général des Programmes, 2009, p. 46).

Selon la loi d'orientation de l'éducation nationale (2008), l'enseignement/ apprentissage vise à amener les élèves algériens à maîtriser réellement deux langues étrangères dont le français afin de leur permettre d'accéder à la documentation et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs. C'est une démarche à travers laquelle se font la

valorisation et la reconnaissance du plurilinguisme, situation linguistique clairement apparente en Algérie et qui participe positivement dans le développement cognitif et linguistique de l'apprenant en lui permettant de tisser des liens entre ses connaissances et la pensée universelle (Akmoun, 2014). Cette dernière contribue également au développement de sa formation intellectuelle. Cette fonction ne peut, en aucun cas, être assurée par le monolingue :

Le monolingue ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. (Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, p. 17)

À l'université, cette politique d'arabisation n'a été poursuivie que dans certaines filières : les sciences économiques et commerciales, les droits et les sciences politiques, les sciences humaines et sociales. Parallèlement, le français constitue la langue d'enseignement des disciplines universitaires scientifiques et techniques telles que : la médecine, l'architecture, les sciences technologiques, les sciences vétérinaires, etc. Il est ainsi devenu la langue d'accès à la formation scientifique.

À l'instar de ces filières scientifiques et techniques dispensées en français, il y a également l'enseignement du français à l'université comme discipline à part entière qui accueille chaque année des milliers de nouveaux bacheliers. Ces derniers suivent une formation complètement arabisée et viennent étudier le français non seulement sur le plan du système qui gère cette langue mais aussi étudier des sciences ayant un lien de près ou de loin avec son enseignement telles que : les sciences du langage, la pédagogie, les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, l'analyse du discours, les études littéraires, etc. En ce sens, la langue française devient un outil d'expression, elle est donc à la fois langue d'enseignement et langue enseignée.

Cet état de fait nous mène à dire que dans les universités algériennes l'enseignement a un caractère bilingue où les disciplines se subdivisent en deux : celles dispensées en arabe et celles dispensées en français. Deux types d'enseignement existent : un enseignement

arabophone où la langue arabe constitue la langue d'enseignement et un enseignement francophone où le français est la langue d'enseignement.

1.1.2.2. Le français à l'université algérienne

Bien que le français soit la première langue étrangère apprise à l'école en ne dépassant pas le statut d'une matière incluse dans le programme dans les trois paliers primaire, moyen et secondaire, il jouit d'une place privilégiée dans l'enseignement supérieur où il est tantôt langue d'enseignement tantôt langue enseignée. Dans les deux cas, il représente un gage de réussite dans le cursus universitaire qui est conditionné par le degré de maîtrise de cette langue (Kadi-Ksouri, Mabrou, & Miled, 2016).

En effet, dans les filières scientifiques et techniques, dispensées exclusivement en français, la langue française représente la langue d'accès au savoir où tous les cours, oraux et écrits, sont en français. Les examens certificatifs uniquement écrits sont également en cette langue. Bref, cette langue domine l'enseignement supérieur des disciplines à caractère scientifico-technique. Quant au français comme langue enseignée, il se trouve aux départements de français où il est à la fois langue d'enseignement (instrument de communication, moyen d'accéder à l'information et langue de la rédaction de la recherche scientifique), et langue enseignée dans le sens où il est l'objet d'enseignement (Idem).

1.1.2.2.1. L'enseignement en français

À l'université, dans les filières scientifiques et techniques, le français est le vecteur d'enseignement et la langue de communication. Il est maintenu comme langue de rédaction scientifique des travaux académiques dans les filières universitaires scientifiques et techniques, alors que toute la formation préuniversitaire s'effectue exclusivement en langue arabe depuis la politique d'arabisation de 1970. L'entrée à l'université et l'inscription dans ces filières marque donc une rupture linguistique avec la formation antérieure.

Les étudiants éprouvent des difficultés à lire et à écrire en français et n'arrivent même pas à comprendre et à assimiler les technolèctes savants (Messaoudi, 2012, cité par Kadi-Ksouri, Mabrou, & Miled, 2016). Ces difficultés menacent leur réussite universitaire qui est tributaire du niveau de maîtrise de la langue française. De ce fait, la recherche en

didactique des langues et des cultures a révélé que faute de maîtrise de l'outil de médiation qu'est le français, beaucoup d'étudiants sont voués à l'échec et ce malgré la maîtrise de leur domaine disciplinaire (Kadi-Ksouri, Mabrou, & Miled, 2016).

C'est la raison pour laquelle à la rentrée universitaire de 2009, des évaluations de niveau en langue française ont été mises en place dans certains établissements supérieurs algériens afin d'avoir une idée sur le niveau des étudiants en français. Les tests sont élaborés en référence au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en vue d'évaluer les compétences des étudiants en compréhension orale et écrite et en expression écrite. Quant à l'expression orale, il était quasiment impossible de s'entretenir oralement avec les nouveaux inscrits vu leur nombre élevé. (Cortier et al., 2013). Les résultats montrent que 80% des étudiants sont débutants avec un niveau de A1 à A2 alors qu'ils ont étudié le français pendant 10 ans (l'équivalent de 1200 heures d'études) (Kaaboub, 2011). Cela s'explique par la méthode d'enseignement du français dans la phase préuniversitaire qui n'est pas en mesure d'amener des apprenants à acquérir des compétences en production écrite et en compréhension écrite capable de les préparer au monde de la recherche scientifique et de la rédaction académique :

L'enseignement du français en Algérie dans les niveaux primaire-moyen-secondaire, même s'il s'agit de la première langue étrangère utilisée, n'est pas en mesure d'apporter un bagage langagier et une « culture scolaire » (compétence en prise de notes de cours, en production d'écrits académiques, etc.) en français qui pourrait préparer les futurs étudiants à suivre des enseignements universitaires. (Cortier et al., 2013, p. 79)

1.1.2.2.2. L'enseignement du français

À l'instar des disciplines scientifiques et techniques, le français est également langue d'enseignement dans les départements de langue française ; il est à la fois langue d'enseignement et langue enseignée en constituant l'objet d'étude de cette filière. Il est devenu une discipline plus attractive de par le nombre des nouveaux inscrits dans le monde arabe (environ 1000 étudiants chaque année) (Kadi-Ksouri, Mabrou, & Miled, 2016).

Certains étudiants s'inscrivent dans les départements de français parce qu'ils ne satisfont pas les conditions qui leur permettent d'accéder aux filières scientifiques et techniques ; ils retournent alors aux filières d'accès ouvert parmi lesquelles la langue française. Un tel choix « *par défaut* » (Idem) se répercute sur le taux de réussite des étudiants qui éprouvent des difficultés quant aux connaissances linguistiques comparativement aux connaissances dites référentielles (Idem). En effet, ces apprenants ont étudié le français en tant qu'objet d'étude dans la formation préuniversitaire ; les règles grammaticales et syntaxiques semblent donc être plus ou moins maîtrisées. Toutefois, la mise en œuvre de ces connaissances est une entrave dans les productions orales ou écrites (Idem). Cela peut être expliqué par le fait que ces étudiants ne soient pas habitués au français comme langue d'enseignement, ils maîtrisent le savoir (français objet d'enseignement) mais ils ne maîtrisent pas la langue française comme outil de médiation du savoir. Ils sont donc dans l'incapacité de produire des connaissances en français considéré comme langue d'enseignement et de communication, notamment à l'écrit. Cela renvoie à la manière d'enseigner le français du primaire au secondaire où comme affirment Cortier et *all* (2013) l'école algérienne n'a pas développé chez les apprenants des compétences de rédaction académique capables de les préparer au monde de la recherche. Ces étudiants sont habitués à élaborer leurs connaissances en langue arabe, langue de scolarisation avant d'accéder à l'université et éprouvent ainsi certaines difficultés, notamment les nouveaux bacheliers, à produire des textes en cette langue (à l'oral comme à l'écrit).

À l'écrit par exemple, les difficultés ne semblent pas être dues à la non-maîtrise des règles grammaticales ou d'orthographe, mais à la mise en pratique des processus cognitifs coûteux (planification, rédaction, révision) (Akmoun, 2014), le traitement des informations et la recherche des mots adéquats dans leur répertoire langagier semblent en effet poser problème : « *Apprendre à écrire ne se limite pas seulement à l'apprentissage de règles d'orthographe, de grammaire, de lexique [...] mais à un traitement cognitif qui nécessite la mise en œuvre de processus complexes et coûteux cognitivement.* » (Sebane, 2008, p. 163).

Outre les processus cognitifs coûteux, le répertoire langagier des étudiants entre en jeu. C'est en raison du contexte linguistique plurilingue de l'Algérie que les apprenants construisent des compétences de types, de niveaux et de degrés de maîtrise différents. Selon Taleb Ibrahimi (1995), l'école algérienne produit des semi-lingues c'est-à-dire des

apprenants qui n'ont pas une maîtrise totale ni du français, ni de l'arabe ; ils arrivent à une maîtrise partielle des deux langues (Sebane, 2008).

Afin de comprendre le processus cognitif du scripteur, il semble nécessaire d'étudier l'influence de son contexte social et linguistique sur sa compétence rédactionnelle : « *toute fonction mentale supérieure était externe parce qu'elle était sociale avant de devenir une fonction interne* » (Wertsch, 1979, p. 2)⁶ Autrement dit, les fonctions mentales de l'apprenant (fonctions internes) subissent l'influence du contexte social. En effet, le répertoire langagier de l'apprenant algérien est plurilingue suite à la situation linguistique de son contexte social.

1.1.3. La notion de répertoire plurilingue

La plupart des individus plurilingues utilisent les langues qu'ils ont à leur disposition en effectuant des choix pour sélectionner la ou les langues ou variétés linguistiques qui répondent au mieux aux exigences de chaque situation de communication. Nous sommes donc passés d'une conception cloisonnée de la langue perçue comme un système à une autre selon laquelle la langue est un ensemble de ressources mobilisables. Cette réflexion conduit à substituer la notion de code linguistique par celle de répertoire langagier (Matei, 2013). Celui-ci permet, en effet, de décrire les situations complexes de contact de langues sans les considérer comme des entités séparées et distinctes les unes des autres et sans les réduire à une simple addition, juxtaposition ou coexistence.

Ce changement conduit à une modification d'objectifs d'enseignement/ apprentissage des langues. Il ne s'agit plus d'acquérir une maîtrise parfaite, semblable à celle du natif, d'une, de deux voire même de trois langues, chacune à part entière et de les classer dans des compartiments séparés, mais plutôt de développer un répertoire où toutes les capacités linguistiques trouvent leurs places et sur lesquelles l'individu s'appuie afin de développer sa compétence plurilingue.

⁶ Nous avons pris cette citation telle qu'elle est de l'article et nous l'avons traduite de l'anglais au français.

1.1.3.1. Du répertoire verbal au répertoire plurilingue**1.1.3.1.1. Le répertoire langagier**

On doit la notion de répertoire verbal au sociolinguiste John Gumperz qui la définit comme : « *the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction* » (Gumperz, 1964, p. 137). En d'autres termes, c'est l'ensemble des formes linguistiques employées au cours de la vie par le biais des interactions sociales. Cette définition met l'accent sur les interactions sociales comme un facteur important qui contribue au développement de ce répertoire.

Cette notion a évolué plus tard et Gumperz a proposé en 1972 une autre définition du concept pour devenir : « *The totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities* » (Blommaert & Backus, 2012, p. 3). Dans cette définition, Gumperz a substitué les formes linguistiques « *linguistic forms* » par les ressources linguistiques « *linguistic resources* » du moment que les interactions au sein de la société ne sont plus le seul moyen pour développer le répertoire langagier. Il existe actuellement des contextes très diversifiés où les sujets entrent en contact avec la langue non seulement à travers les interactions qui se manifestent au sein de leurs sociétés mais aussi grâce au développement des réseaux de communication et des technologies de l'information qui contribuent à la richesse des ressources linguistiques des individus.

La notion de répertoire langagier est, de ce fait, liée à celle de « *moyen de parler* » c'est-à-dire tous les moyens que les locuteurs utilisent pour communiquer (Idem). Donc, il ne s'agit plus de formes linguistiques mais plutôt de ressources linguistiques diverses. Le répertoire linguistique est alors « *l'ensemble de ressources linguistiques dont chaque sujet dispose et qu'il va gérer suivant les contextes de communication auxquels il participe au cours de sa vie* » (Ambrósio & al, 2015, p. 10). Gumperz en 1972 a ajouté un autre élément dans cette deuxième définition, c'est celui de « *particular communities* » pour montrer que le répertoire langagier est lié à « des communautés linguistiques particulières », cela veut dire qu'il peut être défini aussi comme « *un ensemble de ressources linguistiques partagées par les sujets d'une même communauté* » (Idem).

Ainsi, nous déduisons qu'il y a deux types de répertoire langagier :

- le répertoire langagier d'une communauté linguistique qui comprend l'ensemble des variétés linguistiques qui existent au sein de cette communauté (langues, dialectes, registres de langue, accents, etc.). En effet, pour une communauté linguistique monolingue, ce répertoire se compose des variétés linguistiques de la langue maîtrisée et parlée. Pour la communauté linguistique multilingue ou plurilingue, comme c'est le cas de notre contexte d'étude, le répertoire est composé de l'ensemble des langues qui coexistent dans cette communauté incluant la totalité des variétés linguistiques de chaque langue.
- le répertoire langagier individuel est déterminé par l'ensemble des ressources linguistiques que l'individu connaît et qu'il utilise en fonction des besoins du contexte de communication.

1.1.3.1.2. Le répertoire plurilingue

Du moment que le répertoire langagier d'un individu est l'ensemble des ressources linguistiques qu'il dispose et qu'il utilise en fonction du contexte de communication, nous déduisons qu'il y a une corrélation entre le répertoire plurilingue et les ressources linguistiques : plus les ressources linguistiques s'enrichissent plus le répertoire langagier devient plurilingue. Ainsi, le répertoire plurilingue d'un individu peut se définir comme étant l'ensemble des langues et des variétés linguistiques acquises ou apprises par l'individu et pour lesquelles il a acquis des compétences diverses et à des degrés de maîtrise différents :

Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. (Beacco, 2005, p. 20).

Ces ressources linguistiques sont fonctionnellement réparties dans le répertoire plurilingue dans une mosaïque de compétences partielles articulées les unes aux autres en formant une seule et unique compétence plurilingue. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'un ensemble

de compétences juxtaposées ou superposées mais plutôt d'un ensemble de compétences partielles interconnectées entre elles formant un tout indissociable.

Le CECRL (2001) a également défini la notion de répertoire tout en rejoignant l'idée de Gumperz (1972) en le définissant comme l'ensemble des ressources linguistiques dont l'individu dispose. Ces ressources se composent des langues majoritaires ou officielles de scolarisation, des langues régionales, des langues étrangères et des variétés de langues parlées en famille quelle que soit leur nature (langue de scolarisation, régionale ou autre). (Beacco, et al., 2016). Ces langues peuvent remplir différentes fonctions suivant l'objectif visé par le locuteur : communiquer en famille, travailler, marquer son appartenance à un groupe, etc.

Ces ressources évoluent tout au long de la vie selon l'usage de l'individu des différentes langues et variétés linguistiques en fonction du contexte, ce qui conduit à une augmentation des compétences d'une langue ou de plusieurs langues ou variétés linguistiques particulières selon la fréquence d'utilisation. Cependant, dans certains cas, ces ressources peuvent se dégrader et stagner en cas de non utilisation. En d'autres termes, c'est le degré d'utilisation de ces ressources qui détermine le degré de développement des compétences de ces langues :

L'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Il peut dans certains cas, à certains moments de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier (Coste; Moore; Zarate, 1997, p. 19)

Par ailleurs, le niveau de maîtrise des langues qui composent le répertoire plurilingue n'est pas identique. Ces langues sont inégalement développées suite à un processus d'acquisition multiple et varié. Autrement dit, par ordre d'acquisition nous distinguerons entre acquisition simultanée, précoce (avant l'adolescence) ou tardive (après l'adolescence) (Lüdi, 2004) ce qui conduit à l'acquisition d'une compétence déséquilibrée mais dynamique c'est-à-dire une compétence partielle.

1.1.3.2. La compétence plurilingue

La notion de compétence plurilingue est apparue pour la première fois en français en 1991. Elle est définie par le CECRL (2001) comme la maîtrise de plusieurs langues à des degrés divers qui permettent de communiquer et d'interagir dans diverses situations :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 11)

Pour D. Coste (2011), la compétence plurilingue renvoie à l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser et de manipuler les ressources linguistiques du répertoire plurilingue tout en contribuant à la construction et au développement éventuel de ce répertoire (Coste, 2011) afin de faire face aux exigences de la situation de communication. Donc, il y a une relation dialectique entre la compétence plurilingue et le répertoire plurilingue puisque la prise en compte du répertoire permet une vraie mise en place de cette compétence, qui, à son tour, grâce à sa mise en œuvre, permet d'enrichir le répertoire (Molinié, 2006). Autrement dit, la compétence plurilingue renvoie au répertoire de chacun et se compose d'un ensemble de ressources linguistiques qu'il mobilise pour répondre aux besoins communicatifs.

En ce sens, cette compétence peut se présenter comme « *un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées, qui permet aux acteurs sociaux d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes* » (Coste, Moore & Zarate, 1997, cité par Noyau, 2014). La définition de Coste, Moore et Zarate (1997) exclut l'idée de superposition et de juxtaposition car il ne s'agit plus d'un ensemble de compétences de communication distinctes et voisines les unes aux autres, mais d'une

compétence globale et non segmentée, complexe et composite d'un ensemble de compétences diversifiées et singulières à la fois.

D'après Moore et Casttelotti (2008), la compétence plurilingue est extrêmement liée à la compétence de communication sur laquelle elle est conçue. Toutefois, la compétence plurilingue, contrairement à la compétence de communication qui est « *une juxtaposition de composantes liées par un rapport d'homologie et potentiellement hiérarchisées sur le modèle des poupées russes* » (Moore & Castellotti, 2008 , p. 17), renvoie à l'intégration et à la mise en relation des différentes compétences partielles d'une seule compétence unique et hétérogène : « *la CP[compétence plurilingue] joue sur la mise en relation, sur un mode déséquilibré, de compétences partielles à la fois différenciées et articulées* » (Idem).

Bien que la notion de « compétence plurilingue » tire ses fondements de celle de la compétence de communication (Moore & Castellotti, 2008), elle se caractérise par deux particularités : le déséquilibre et le dynamisme que D. Coste a mis en avant et qui la diffèrent de la notion de compétence de communication tel que définie par Hymes(1984).

1.1.3.2.1. Une compétence déséquilibrée

L'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues a changé depuis le changement de conception. En effet, il ne s'agit plus de développer une compétence de communication dans une langue donnée mais plutôt de développer une compétence plurilingue et plurielle. Selon l'ancienne conception, il était nécessaire d'arriver à une maîtrise parfaite de la langue semblable à celle du natif. À ce stade, la compétence de communication est définie comme un ensemble de compétences équivalentes pour chaque langue :

« (...) venant s'adjoindre à une compétence de communication en langue maternelle ou en langue première. De même, une compétence à communiquer dans une langue vivante 2 s'adjoindrait à une compétence de communication en langue vivante1 [...]. L'idéal d'apprentissage de la LVI consiste à se rapprocher du profil du natif [...] et ainsi de suite» (Coste, 2011, p. 2)

En revanche, développer une compétence plurilingue sous-entend l'acquisition d'un ensemble de compétences partielles où la maîtrise totale d'une langue n'est plus l'objectif

attendu. L'individu plurilingue dispose d'un capital de compétences partielles qui ne sont décrites ni en terme de similitudes ni en terme d'égalité mais en terme de différenciation qui leur permet de se compléter dans le sens où le plurilingue peut recourir à plusieurs compétences partielles acquises dans différentes langues dans une seule situation de communication: « *Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication.* » (Coste; Moore; Zarate, 1997, p. 19).

La dénomination de compétence partielle met en lumière la façon d'apprendre une nouvelle langue qui n'implique pas la mise en œuvre d'une méthode comme celle appliquée lors des premiers apprentissages. Il faut, au contraire, partir d'un déjà là acquis dans d'autres langues ce qui favorise l'activité de transfert et assure l'articulation entre ses différentes composantes. La compétence plurilingue est donc : « *conçue comme "déséquilibrée" (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et "maîtrisées")* » (Matei, 2013, p. 22). Le CECRL (2001) a décrit de manière détaillée ce déséquilibre en montrant qu'il touche plusieurs dimensions et peut se manifester de différentes sortes, soit au niveau de la maîtrise globale de la langue, soit au niveau du profil des compétences de l'individu qui n'est pas dans l'obligation de maîtriser les quatre habiletés : compréhension écrite et orale et expression écrite et orale. Un plurilingue peut maîtriser une langue au niveau de l'oral sans pour autant avoir la même maîtrise à l'écrit:

Une compétence plurilingue [...] se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières :

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres ;*
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) (CECRL, 2001, p. 105)*

Cela signifie que la maîtrise parfaite et identique de plusieurs langues est perçue comme un objectif idéal et c'est ce déséquilibre qui fait la norme puisqu'il résulte d'un fait naturel, à savoir le contact permanent des langues et des variétés linguistiques auxquelles est exposé tout acteur social.

1.1.3.2.2. Une compétence dynamique

Le dynamisme de la compétence plurilingue exclut toute vision d'une compétence figée et stable. Il l'inscrit dans une dimension évolutive où il n'y a pas d'objectif final voire un sommet à atteindre. Une compétence dynamique permet à l'individu de gérer, façonner et mobiliser son répertoire de telle sorte qu'il puisse faire face aux contraintes de la situation de communication :

Poser que la compétence plurilingue permet à la fois de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer lui confère une dimension dynamique. [...] Il ne s'agit pas d'aboutir à un objectif final idéalisé, mais de penser au contraire que la compétence plurilingue s'inscrit en permanence dans une évolution. Le parcours de vie d'un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l'usage ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire. (Coste, 2011, p. 3)

L'étude de la compétence plurilingue a détourné l'attention vers l'individu en tant qu'acteur social au lieu de la langue comme un système. Ainsi, la compétence devient attachée à cette dimension dynamique qui résulte de l'importance accordée au contexte qui gère l'utilisation et l'évolution dudit répertoire. Dans cette dynamique, le fait d'évoquer le contexte comme une source de cet aspect évolutif mène Moore et Castellotti en 2008 à redéfinir la compétence plurilingue :

Une première approche de la compétence permettrait de la définir comme l'ensemble des connaissances mobilisées dans l'action. La compétence se construit alors dans la capacité du locuteur-acteur à interpréter le contexte, à s'y adapter, à se positionner pour le reconfigurer en jouant localement des ressources linguistico-culturelles à sa disposition (Moore & Castellotti, 2008 , p. 14)

Une telle compétence dynamique, globale et non segmentée, évolutive, suit l'histoire du locuteur, ses voyages, ses contacts avec d'autres individus ayant des langues différentes, toutes ses différentes expériences rendant son répertoire plus complexe et instable. Cela assure une certaine flexibilité aux locuteurs plurilingues quant à l'adaptation et à la gestion

des différentes situations en les rendant aptes à manipuler et à réutiliser leurs ressources afin de s'adapter aux différents contextes.

Ce chapitre a permis ainsi de mettre en lumière certaines notions clés relatives au paysage linguistique en Algérie à l'instar du concept de répertoire plurilingue, de la compétence plurilingue et d'autres notions qui seront utilisées ultérieurement dans la partie expérimentale de ce travail. Le chapitre suivant tentera d'expliquer l'effet du répertoire plurilingue des apprenants sur leur processus rédactionnel.

CHAPITRE 2 : Écrire en L2

CHAPITRE 2 : ÉCRIRE EN L2

Ce chapitre est consacré à la description du processus cognitif de la production écrite à travers les différents modèles qui décrivent les opérations mentales impliquées dans la rédaction en L1 et en L2. Il met également en lumière le coût cognitif de chaque processus et son impact sur la capacité de la mémoire de travail. Les définitions données s'appuient particulièrement sur les études réalisées sur l'impact du recours à la langue maternelle et aux autres langues préalablement apprises sur la récupération des connaissances de la mémoire à long terme des scripteurs plurilingues.

1.2.1. La production écrite en psychologie cognitive

La production écrite est une activité complexe qui fait appel aux différents processus mentaux et qui nécessite l'activation des connaissances et des habiletés langagières. Par définition, le mot « écrit » est le résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur : *« Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »* (Cuq, 2003, pp. 78-79). Il s'agit de la transcription et de la concrétisation des idées du scripteur sur un support afin de donner un produit écrit lisible. Cette définition donnée par Cuq (2003) renvoie à une description de l'activité visible de la rédaction.

Dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert(2008) définit le processus d'écriture comme :

Une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives aux thèmes et aux public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. (Robert, 2008, p. 76)

Dans cette définition, J.-P. Robert (2008) fait appel au modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) du moment que la situation citée dans ce dictionnaire est le contexte ou l'environnement de la tâche, les trois étapes qui sont clairement annoncées: la

planification, la mise en texte et la révision et le savoir-faire est l'aptitude à rédiger que doit posséder chaque scripteur.

Ces deux définitions nous permettent de passer de l'acte visible de l'activité rédactionnelle aux processus mentaux. En effet, la production écrite a été l'objet d'étude de plusieurs disciplines : la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie, etc. Dans le cadre de cette recherche, nous nous référons au domaine de la psychologie cognitive afin d'étudier l'impact du répertoire plurilingue sur les stratégies des étudiants dans la rédaction en français.

Vers les années soixante, avec l'apparition du paradigme cognitiviste, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'étude de l'esprit. Ce dernier est considéré désormais comme un système cognitif et non pas comme « une boîte noire » comme le considérait le courant béhavioriste. Dans sa critique du behaviorisme, Chomsky (1969) a montré que le schéma stimulus-réponse est insuffisant pour expliquer l'apprentissage langagier et qu'il faut plutôt partir d'une vision cognitiviste qui décrit le fonctionnement mental interne : *« la prédiction du comportement d'un organisme complexe nécessite, en plus de l'information concernant la stimulation extérieure, une connaissance de la structure interne de cet organisme, de la manière dont il traite l'information reçue »* (Chomsky, 1969, p. 17).

Ainsi, du point de vue de la psychologie cognitive, la production de textes peut être définie comme : *« une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux »* (Alamargot, Chanquoy, 2002, p. 45). En ce sens, l'étude du fonctionnement interne de la production écrite suppose l'étude de son processus rédactionnel ainsi que les habiletés nécessaires pour écrire. Pour ce faire, de nombreux modèles ont été élaborés afin de formaliser les processus impliqués dans la rédaction en L1 et en L2.

1.2.2. Le processus cognitif de l'activité d'écriture

La production écrite est une forme de communication, une activité mentale très complexe que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Cette complexité se manifeste de deux manières:

- d'une part, le scripteur recourt à un ensemble de connaissances : référentielles (elles renvoient au domaine de connaissances auquel se réfère le texte), linguistiques (liées aux connaissances sur les règles qui régissent la langue :

grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) et pragmatiques (l'adaptation du texte au contexte de la communication). Le scripteur transcrit ensuite ces connaissances en donnant naissance à un produit écrit.

- d'autre part, l'activité de rédaction est soutenue par l'activation et l'articulation de plusieurs processus entre eux. Elle suppose donc la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances de plusieurs domaines et la mise en jeu de différents processus mentaux.

Dans le cadre des travaux en psychologie cognitive, la production écrite consiste à passer de l'idée à la trace écrite. C'est le fait de transformer les informations référentielles en un écrit linguistique tout en respectant une visée communicative (Alamargot, Lambert, & Chanquoy, 2005). Ces transformations ont pour finalité de traduire le langage de la pensée en un discours écrit cohérent qui adhère aux normes et aux exigences du contexte de communication en question.

L'interconnexion entre ces différents domaines de connaissances et la mise en application des différents processus mentaux (activité de planification, mise en texte, révision) expliquent la complexité de la tâche rédactionnelle ainsi que la difficulté que rencontrent les chercheurs à analyser de manière précise les différents processus intervenant lors de cette activité. C'est pourquoi la modélisation paraît nécessaire pour l'étude cognitive de la production écrite.

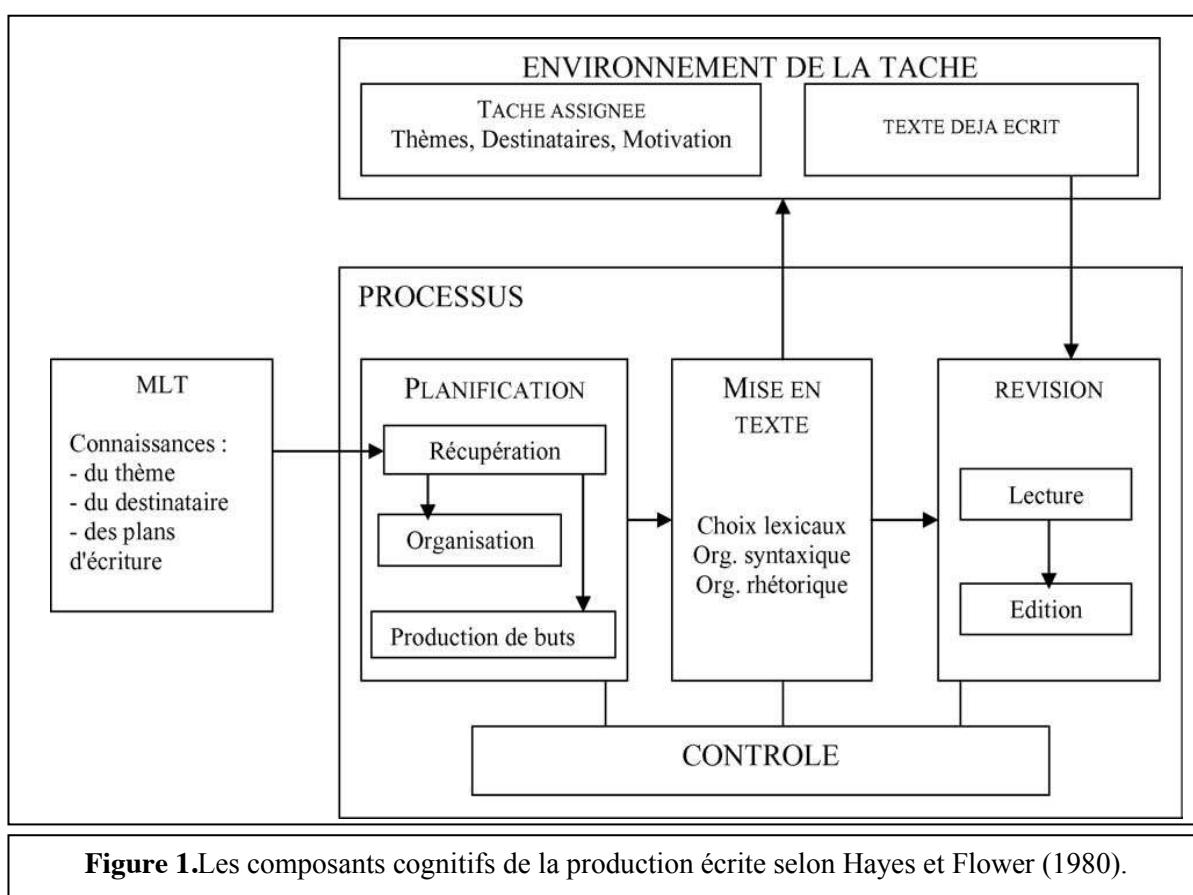
En effet, les modèles de production de textes élaborés par les chercheurs relèvent d'une description figurative et globale du processus rédactionnel. Cette description peut avoir lieu suite à deux types de modélisation. La première modélisation est psycholinguistique. Elle tente de décrire les différentes décisions que prennent les scripteurs lors de la rédaction ainsi que les facteurs externes de la production langagière. Quant à la deuxième modélisation, elle relève des études faites en temps réel sur la base des analyses des protocoles verbaux des scripteurs. Ces modèles découpent la tâche rédactionnelle en deux composantes : l'environnement physique du scripteur (la consigne, la situation de communication, les aides de rédaction, etc.) qui relève donc de l'environnement externe de la tâche et l'environnement mental qui englobe l'ensemble des connaissances stockées en mémoire à long terme et les différents processus mis en pratique (Alamargot, Chanquoy, 2002)

1.2.2.1. Les modèles de la production de textes

1.2.2.1.1. Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est établi à partir de l'analyse des protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité d'un scripteur. Ces protocoles sont le résultat d'une verbalisation concomitante à la tâche de rédaction. Ils ont permis, d'une part, de formaliser l'activité de production écrite et d'identifier les origines des difficultés et d'autre part, d'envisager l'amélioration des productions écrites (Garcia-Debanc & Fayol, 2002-2003).

Ce modèle est constitué de trois composantes majeures : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus impliqués dans l'activité rédactionnelle qui sont au nombre de trois : la planification, la mise en texte et la révision.



L'environnement de la tâche regroupe tout ce qui est externe au scripteur, à savoir la consigne rédactionnelle, le but de la production et le texte produit. La mémoire à long terme englobe l'ensemble des connaissances thématiques, pragmatiques et rhétoriques stockées par le rédacteur (Favart & Olive, 2005). Les connaissances thématiques concernent tout ce qui est relatif au domaine auquel renvoie le texte. Les connaissances

pragmatiques sont liées aux caractéristiques des lecteurs et les connaissances rhétoriques sont liées à la mise en texte et plus précisément à la planification. Le troisième composant renvoie aux processus mentaux impliqués dans la production écrite : planification, mise en texte et révision.

La planification (*Planning*) consiste à récupérer les informations de la mémoire à long terme et à les organiser dans un plan hiérarchisé tout en prenant en considération l'objectif de la production. En effet, pour Hayes et Flower (1980), ce processus est réalisé à l'aide de trois sous-processus : la fixation du but, la récupération des connaissances de la mémoire à long terme (les idées principales du texte et les informations à transmettre) et l'organisation des connaissances pour être hiérarchisées et ordonnées afin de satisfaire ces buts (Olive & Piolat, 2003).

Dans la planification, Hayes et Flower distinguent trois types de plans : le plan pour faire (*plan to do*), le plan pour dire (*plan to say*) et le plan pour rédiger (*plan to compose*). Le plan pour faire concerne les objectifs rhétoriques et pragmatiques de la rédaction qui sont liés à l'intention du rédacteur et sa motivation, les caractéristiques du destinataire et le type du texte à produire. Le plan pour dire renvoie à la forme abstraite et simplifiée du texte à rédiger que formule le scripteur dans sa tête (des notes, un schéma, etc.) et enfin le plan pour rédiger consiste à faire un plan procédural qui gère les contenus conceptuels et linguistiques. En d'autres termes, Il s'agit d'aider le scripteur à traduire linguistiquement ces contenus. (Alamargot, Chanquoy, 2002)

Le processus de formulation ou de mise en texte (*translating*) renvoie à la formulation linguistique des idées stockées en mémoire sous forme de propositions tout en assurant deux fonctions : la première se résume dans l'élaboration de chaque partie du plan tracé lors de la phase de planification ; quant à la seconde fonction, elle consiste à traduire linguistiquement les contenus sémantiques (Idem).

Enfin, le processus de révision (*reviewing*) est une forme d'évaluation de qualité que fait le scripteur dans le but d'améliorer son écrit. Ce processus se subdivise en deux sous-processus : la lecture et la correction. En effet, le rédacteur relit son produit final dans le but de repérer les erreurs et de mener une comparaison entre le texte écrit et les objectifs initiaux afin de voir le degré d'adéquation entre les deux. La correction est la mise en œuvre des règles de rédaction dans l'intention de corriger les erreurs d'ordre linguistique, de compréhension, etc. (Idem).

Le modèle de Hayes et Flower a donné lieu à plusieurs travaux ultérieurs qui ont étudié la production de textes de manière approfondie en constituant une sorte de prolongement au modèle de 1980 et en mettant en lumière d'autres processus. C'est le cas du modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) qui ont posé le problème des stratégies utilisées lors de la rédaction (Garcia-Debanc & Fayol, 2002-2003).

1.2.2.1.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

D'un point de vue développemental, Bereiter et Scardamalia (1987) ont posé la question des stratégies de production chez des sujets âgés de 9 à 16 ans. Pour ces chercheurs, l'accès à l'expertise rédactionnelle se réalise au niveau de la planification. Ils expliquent que l'évolution de l'expertise rédactionnelle consiste en un passage progressif d'un mode de planification locale du contenu qui renvoie à la stratégie des connaissances rapportées à un mode de planification globale qui renvoie à la stratégie des connaissances transformées (Alamargot, Chanquoy, 2004).

Ils distinguent alors deux types de stratégies d'utilisation des connaissances : « la stratégie des connaissances rapportées » (*knowledge telling strategy*) qui consiste à formuler les connaissances au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire à long terme et « la stratégie des connaissances transformées » (*knowledge transforming strategy*) qui prend en considération les contraintes provenant des connaissances conceptuelles et rhétoriques.

La première stratégie est utilisée par les jeunes scripteurs. Elle consiste à récupérer les connaissances de la mémoire à long terme et à les transcrire directement sans les réorganiser sur le plan linguistique et conceptuel. Ainsi, les textes produits prennent la forme d'un ensemble de phrases juxtaposées qui reflètent la structuration des connaissances du scripteur.

En revanche, la deuxième stratégie est utilisée par des rédacteurs plus experts. Ceux-ci ne se contentent pas d'une simple transcription des connaissances. Ils recourent plutôt à la stratégie des connaissances transformées qui suppose que le rédacteur expert réorganise ses connaissances dans sa mémoire afin de les rendre compatibles avec les contraintes conceptuelles et rhétoriques. Cette stratégie s'acquiert progressivement et se développe vers l'âge de 16 ans (Marin & Legros, 2008).

Ces modèles ont été conçus suite à l'observation des scripteurs produisant en L1. Ils s'intéressent donc aux processus mentaux mis en œuvre pendant la rédaction en L1. Dans la section qui suit, nous allons présenter les modèles décrivant le processus rédactionnel en L2.

1.2.3. La production écrite en L2

1.2.3.1. La modélisation des processus rédactionnels en L2

La description du fonctionnement du processus rédactionnel en L2⁷ a été proposée par les chercheurs Zimmermann (2000) et Wang et Wen (2002). Ils ont élaboré leurs modèles respectifs en se basant sur la méthode de verbalisation et en s'inspirant également du modèle du processus rédactionnel en langue maternelle proposé par Hayes et Flower (1980).

En effet, d'un point de vue du traitement langagier, les deux modélisations mettent l'accent sur le lien qui existe entre L1⁸ et L2 lors de la rédaction en L2. La rédaction en L2 est décrite comme un processus bilingue qui implique l'utilisation des deux langues.

1.2.3.1.1. Le modèle de Zimmermann (2000)

D'après Zimmermann (2000), les recherches sur l'écriture en L2 se sont longtemps concentrées sur la composition telle que la question de la qualité des productions écrites en L2 ou encore l'influence de la L1 sur l'écriture en L2. L'auteur souligne également que le processus de rédaction tel qu'il est décrit par Hayes et Flower (1980) ne permet pas de décrire le processus de formulation de manière précise. C'est pourquoi, le modèle de Zimmermann (2000) propose une description du processus rédactionnel en L2 tout en s'intéressant au processus de formulation qui, selon ce modèle, se produit entre les deux phases : la planification et la révision. En se basant sur les productions écrites en anglais

⁷Par ordre d'apprentissage, nous entendons par L2 la deuxième langue apprise dans un cadre institutionnel. Dans le cadre de notre recherche et vu l'ambiguïté du statut de la langue française en Algérie, considérée tantôt comme langue seconde, tantôt comme langue étrangère, nous préférons utiliser le terme « langue 2 » (désormais L2) qui désigne le français comme deuxième langue apprise à l'école.

⁸D'un point de vue chronologique, la langue première est la première langue acquise par l'individu *au moment du développement de sa capacité du langage* (Cuq, 2003). Cela mène à une confusion entre les deux notions : langue maternelle et L1. Nous entendons donc par L1 la première langue apprise à l'école et dans le contexte de notre recherche c'est la langue de scolarisation ou d'enseignement.

L2 des scripteurs natifs de l'allemand, Zimmermann a proposé deux modèles : un modèle général décrivant le processus de rédaction en L2 (figure 2) et un modèle de formulation (figure 3) qui met l'accent sur l'importance des tentatives de formulation en L2.

Ces deux modélisations sont des modèles partiels au sens double du terme. D'une part, ils ne tiennent pas compte des facteurs externes qui se réfèrent au contexte de la rédaction (l'environnement de la tâche, les connaissances de la mémoire à long terme du rédacteur). Zimmermann explique qu'il n'y a rien à ajouter à ces aspects. D'autre part, ces modèles mettent l'accent uniquement sur la production de phrases individuelles. Le modèle global du processus rédactionnel en L2 place uniquement la formulation entre la planification et la révision et indique là où l'activité de résolution de problèmes en L2 apparaît le plus souvent à savoir dans la formulation et la réparation sans pour autant leur donner un emplacement fixe (Zimmermann, 2000). La récursivité des processus rédactionnels est une notion partagée entre les deux modèles Zimmermann (2000) et Wang et Wen (2002) (Figure 2)

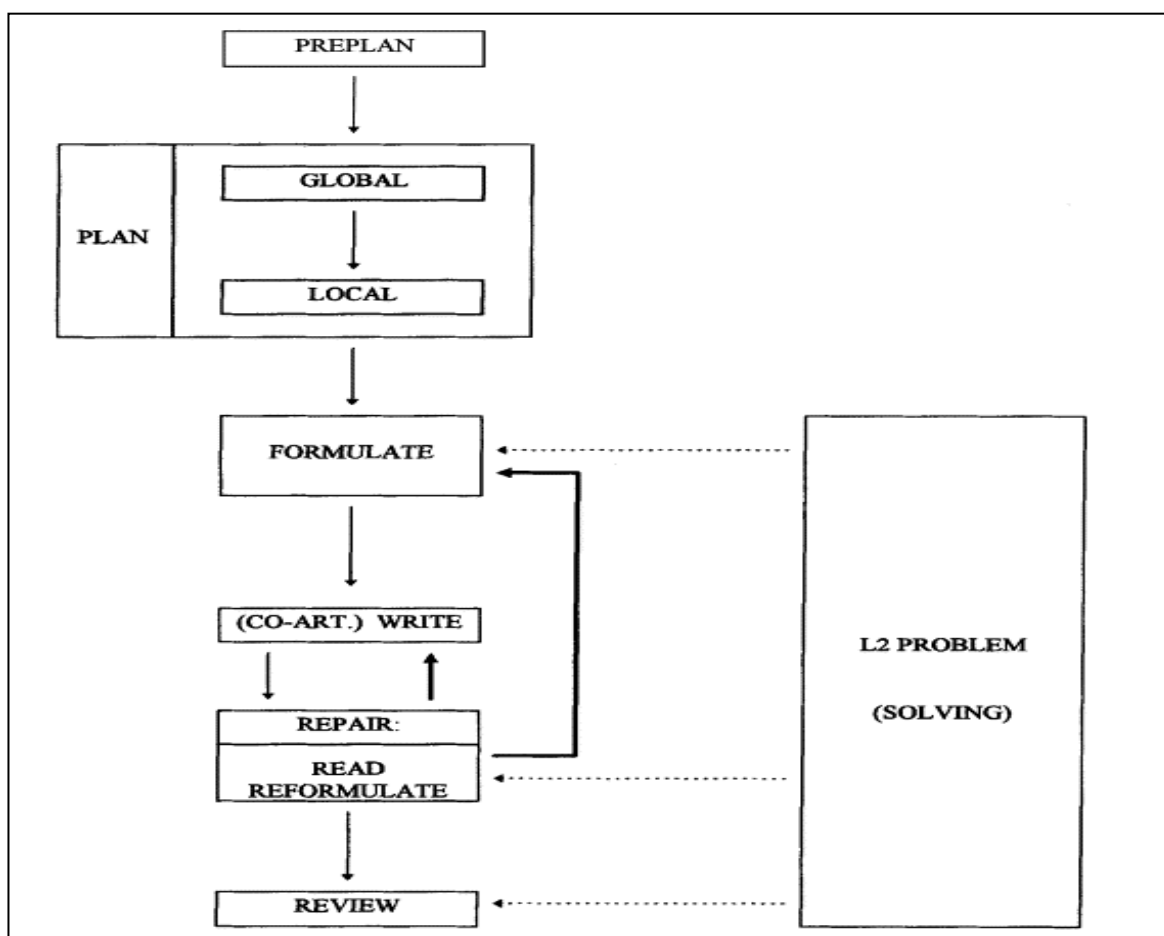


Figure 2. Modèle du processus rédactionnel en L2 (Zimmermann, 2000, p. 85)

Dans le deuxième modèle de Zimmermann (2000), le processus de formulation a fait l'objet d'une description approfondie. Il comprend un sous-processus central (la partie désignée en gris dans la figure 3) et des sous-processus périphériques qui sont représentés dans ce schéma tels qu'ils sont apparus typiquement dans les protocoles analysés. Par ailleurs, l'auteur précise qu'un sous-processus typique n'est pas obligatoire. Le seul acte obligatoire dans le processus rédactionnel mental et physique est celui de l'acte mécanique de l'écriture lui-même. Du coup, tous les autres sous-processus présentés dans ce modèle sont fréquents pour les types de texte c'est pourquoi l'auteur les a désignés par le terme « typique ».

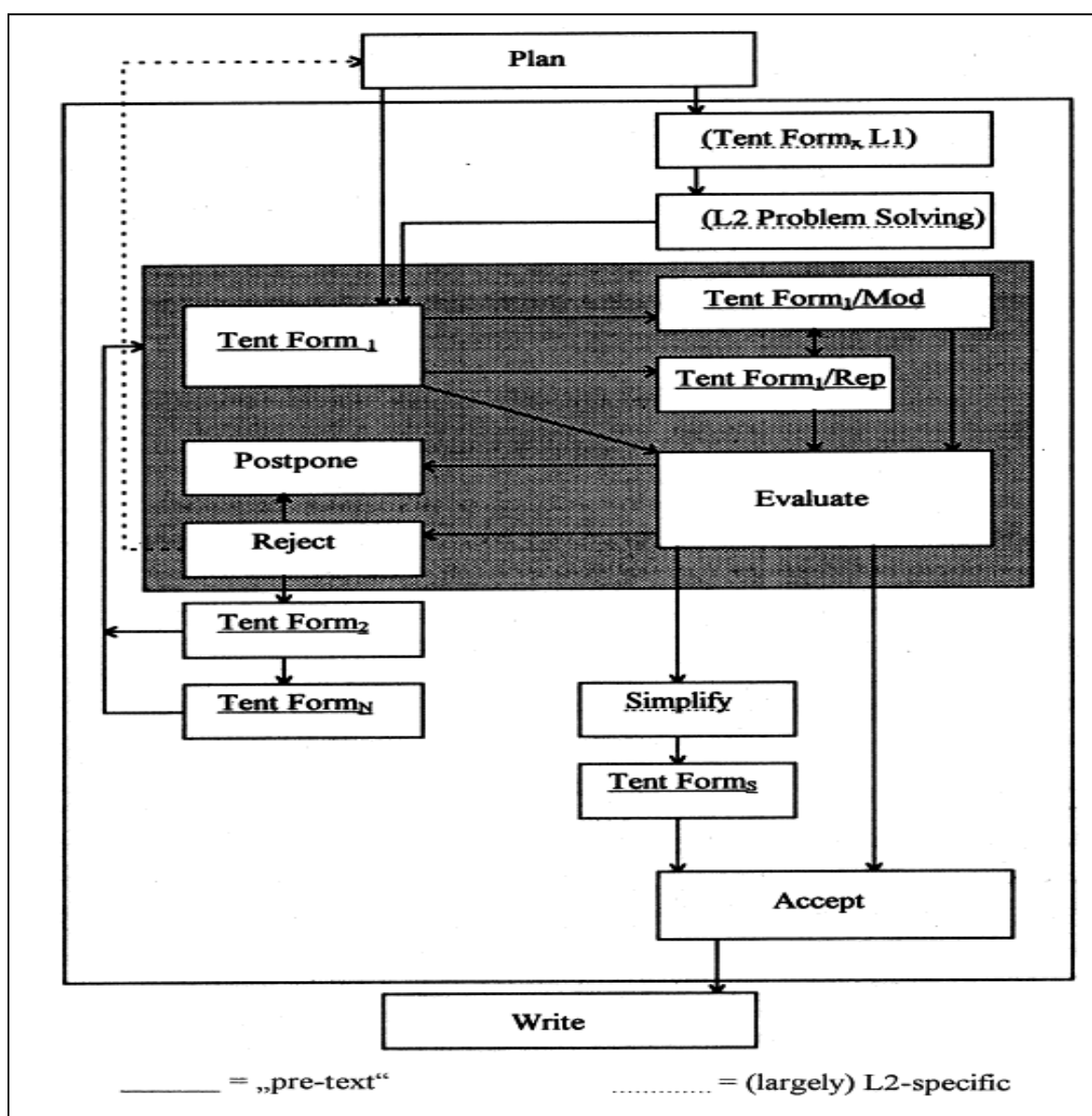


Figure 3.Modèle du processus de formulation en L2 (Zimmermann, 2000, p. 86)

Ainsi, dans les données recueillies des protocoles analysés, les séquences des sous-processus les plus fréquents qui aboutissent à l'écriture d'une phrase ou de quelques mots sont les suivantes :

1. L'expression d'une forme provisoire (TENT FORM₁) –Évaluation- Acceptation (suivi de l'écriture et de la réparation en dehors de la formulation proprement dite ;
2. Une première tentative de formulation qui est provisoire et légèrement modifiée (TENT FORM₁/Mod) et/ou répétée (TENT FORM₁/Rep) avant d'être acceptée ;
3. L'évaluation de ces tentatives mène souvent à un rejet, parfois à une simplification ou à une mise en attente pour un traitement ultérieur ;
4. Les tentatives de formulation simplifiées (TENT FORMs) sont souvent acceptées même si elles ne sont souvent pas observées. Quant au rejet, il déclenche une ou plusieurs nouvelles tentatives de formulation alternatives (TENT FORM₂, N) qui sont souvent traitées par la séquence de base (voir la flèche en gras, figure 3) ;
5. Les tentatives de formulation en L2 (typiquement les premières) peuvent être précédées d'une formulation provisoire en L1, suivi d'un énoncé de problèmes en L2 et de l'activation des stratégies de résolution de problèmes. Ces sous-processus sont désignés, dans le schéma de formulation, en dehors du sous-processus central de la formulation et présentés entre parenthèses car, comme précise l'auteur, ils sont très rares dans les données de son étude. (Zimmermann, 2000)

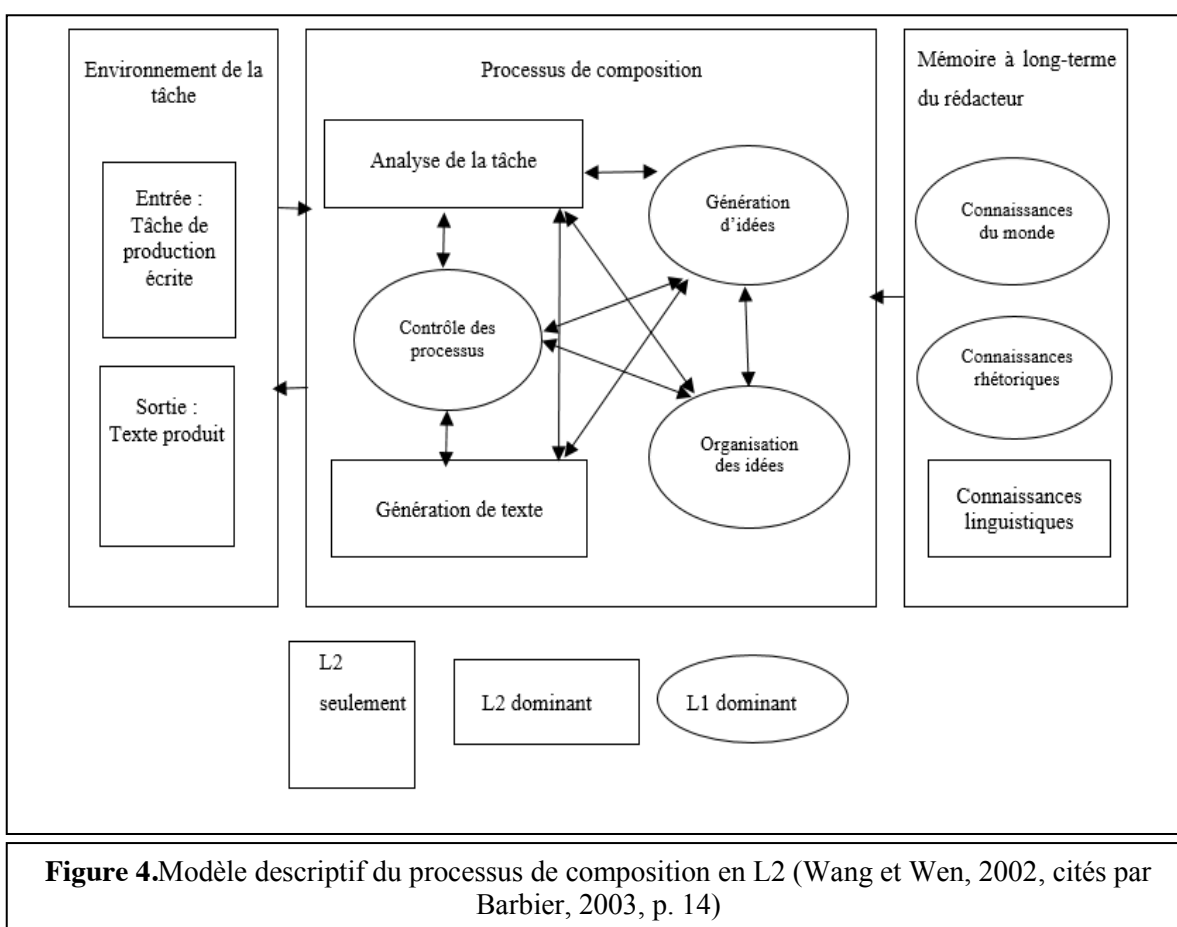
D'après la modélisation de Zimmermann, les processus rédactionnels en L1 et en L2 sont identiques. Selon les données de son étude, il précise qu'il y a très peu de sous-processus spécifiques à la rédaction en L2 à savoir les tentatives de formulation en L1 qui semblent être la spécificité de la rédaction en L2.

1.2.3.1.2. Le modèle de Wang et Wen (2002)

Les deux chercheurs Wang et Wen (2002) ont conçu, sur la base du modèle de Hayes et Flower (1980), un modèle qui vise l'explication du processus de rédaction en L2. Ils ont recouru à l'analyse propositionnelle pour étudier le processus rédactionnel de 16 étudiants chinois apprenant l'anglais L2. Les résultats ont montré que les étudiants moins compétents en anglais avaient tendance à traduire directement de la L1 à la L2 tout au long de la rédaction en anglais. Alors que les participants de niveau supérieur semblaient utiliser

leur L1 stratégiquement à des fins de génération d'idées et de recherche lexicale (Zhai, 2008).

À la lumière de ces résultats, ils ont pu concevoir un modèle composé de trois dimensions : l'environnement de la tâche, les processus de composition et la mémoire à long terme du scripteur. D'après ce modèle, les processus rédactionnels lors de la composition en langue étrangère sont identiques à ceux qui sont activés lors de la rédaction en langue maternelle, sauf que, quand le scripteur rédige en langue étrangère, la nature des traitements opérés devient bilingue comme l'explique la figure ci-après :



Afin d'indiquer la langue dominante dans chaque phase rédactionnelle, les chercheurs ont recouru aux formes géométriques : la forme carrée indique les processus générés exclusivement par la langue étrangère, la forme rectangulaire indique les processus dominés par la langue étrangère et la forme elliptique est réservée à la dominance de la langue maternelle.

Selon ce modèle, l'environnement de la tâche est exclusivement traité en langue étrangère du moment que les consignes données pour la tâche de production écrite ainsi que le texte

produit sont rédigés en cette langue (L2). Les deux autres dimensions impliquées dans la production écrite en langue étrangère contiennent des processus activés dans les deux langues L1 et L2 avec la dominance de l'une ou de l'autre.

Quant à la deuxième dimension « les processus de composition », les auteurs soulignent que ces processus diffèrent de ceux décrits par Hayes et Flower dans leur modèle de 1980 malgré la similitude qui existe au niveau des appellations. Ils expliquent que les processus de planification, de mise en texte et de révision tels qu'ils sont présentés dans le modèle de 1980 donnent une fausse impression de linéarité (Bounouara, 2016). De ce fait, en se basant sur l'analyse des protocoles verbaux des participants, Wang et Wen (2002) ont décomposé cette dimension en cinq sous-composantes : l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération du texte et le contrôle des processus. Les cinq sous-composantes sont reliées les unes aux autres par des flèches bidirectionnelles dans le but d'indiquer leur nature récursive.

L'activité d'analyse de la tâche peut avoir lieu avant ou pendant la planification. Cela est expliqué par le fait que le scripteur, avant d'entamer l'écriture, lit la consigne tout en l'analysant afin de l'interpréter. Pendant la rédaction, il peut revenir sur la consigne pour confirmer le bon cheminement de sa rédaction, donc le traitement en langue étrangère est dominant dans cette étape. Quant à la génération d'idées et leur organisation, elles s'appuient essentiellement sur les connaissances en langue maternelle. La génération de texte, de son côté, peut suivre la génération des idées et/ou leur organisation. Elle renvoie principalement à l'utilisation de la L2 (Barbier, 2003).

Au fur et à mesure de l'écriture, le scripteur contrôle son produit sans faire explicitement référence à une langue donnée. Généralement, le rédacteur en L2 semble préférer sa langue maternelle pour modifier certaines idées ou pour gérer les contraintes de temps de sa production.

La troisième dimension de ce modèle concerne la mémoire à long terme. Cette dimension est similaire à celle proposée par Hayes et Flower (1980). Pendant la rédaction en L2, le système linguistique du rédacteur n'est pas la seule partie activée ; des connaissances thématiques et rhétoriques, à partir desquelles le rédacteur élabore des schémas de contenu où la L1 domine, sont activées également.

Puisque la L1 domine dans la génération des idées, l'organisation des idées, le processus de contrôle et dans la mémoire à long terme, cela signifie qu'elle domine là où le scripteur est appelé à utiliser ou activer ses connaissances référentielles (des informations liées au

sujet de la composition), ses connaissances rhétoriques (les informations qui renvoient à l'organisation des idées) ou encore dans l'élaboration des idées (dans ce cas intervient l'activation des connaissances antérieures en L1).

1.2.4. La surcharge cognitive

Du point de vue du coût cognitif, la production de textes, comparativement à d'autres activités cognitives complexes, est la plus coûteuse. En effet, le scripteur passe d'une idée à une autre, il cherche les informations, il contrôle la cohérence et la cohésion de son texte tout en faisant attention aux aspects grammaticaux et lexicaux de la langue. Donc, le fait de se concentrer sur tous ces aspects peut causer des nuisances mentales et des perturbations (Bentayeb, 2012).

Cela a une relation avec le fonctionnement de la mémoire de travail. Plus précisément, chacun des processus de l'activité rédactionnelle de haut niveau comme la planification, la révision et la traduction des idées, impose de fortes demandes à la mémoire de travail. La planification et la révision sont les plus coûteuses contrairement à la traduction qui est la moins coûteuse (Olive & Piolat, 2005). Kellogg (1987) explique ce fait en affirmant que la planification est liée à la récupération des informations en mémoire à long terme et à l'organisation du contenu c'est pourquoi c'est un processus coûteux (Idem). Pour un rédacteur débutant, McCutchen (1988) considère que les fortes demandes des processus rédactionnels laissent croire que le fonctionnement des processus est encapsulé. Donc, ce rédacteur bien qu'il dispose de grandes capacités de mémoire de travail, il ne peut pas coordonner plusieurs processus simultanément (Idem). D'après les résultats fournis de l'analyse des protocoles verbaux des scripteurs ayant participé aux expériences faites par Hayes et Flower (1980), la production écrite met les rédacteurs, même adultes et experts, en situation de surcharge cognitive.

Dans le domaine d'étude de la mémoire de travail, le coût cognitif entretient des rapports étroits avec la charge mentale. Cette dernière dépend des contraintes de la tâche à laquelle est exposé le sujet et de ses capacités de traitement qui renvoient à la quantité des ressources qu'il peut mobiliser. Le coût cognitif d'un sujet donné est alors l'ensemble des *« ressources allouées, à un instant donné, au système de traitement pour résoudre une tâche particulière en utilisant une stratégie donnée »* (Olive, Piolat, Roussey, 1997, p. 71).

Afin d'analyser le coût cognitif des différents processus impliqués dans la rédaction, Kellogg (1987- 1988) a recouru à une procédure expérimentale nommée le paradigme de la triple tâche selon lequel le scripteur doit réaliser trois tâches. En effet, tout en réalisant sa tâche principale (la rédaction de texte), le rédacteur doit effectuer simultanément deux tâches supplémentaires. La première consiste à réagir vite à des stimuli sonores distribués tout au long de sa rédaction. Ainsi, plus la réaction du scripteur est rapide, plus son effort cognitif au moment de son interruption est important. Quant à la deuxième tâche, elle est sous forme d'une rétrospection dirigée qui consiste à demander au rédacteur, avant de poursuivre sa rédaction et après chaque réponse rapide, de qualifier son activité mentale (planifier, mettre en texte, réviser, etc.) (Piolat & Olive, 2000).

Cette méthode de la triple tâche permet, d'une part, d'obtenir des indicateurs concernant l'effort cognitif qui est mesuré par le temps des réactions aux stimuli sonores et associé à l'un des processus rédactionnels grâce à la tâche de rétrospection. D'autre part, elle permet d'obtenir des informations sur les processus mobilisés à l'aide de la rétrospection qui désigne la fréquence de désignation de chaque processus par le scripteur tout au long de la rédaction. (Olive, Piolat, Roussey, 1997). Cette méthode permet de mesurer la charge cognitive de chaque processus de l'activité rédactionnelle : planification, mise en texte et révision.

1.2.4.1. La relation entre la mémoire de travail et le processus rédactionnel

Les recherches consacrées à l'étude du temps et du coût cognitif dispensé à chacun des processus de la production écrite sont rares (Piolat & Olive, 2000). En effet, dans le contexte d'étude de la relation entre la mémoire de travail et le coût cognitif de chaque processus rédactionnel, il y a deux principales théories : la théorie capacitaire de l'écriture de McCutchen (1996) et l'architecture de la mémoire de travail de Baddeley (1986).

1.2.4.1.1. La théorie capacitaire de l'écriture de McCutchen (1996)

Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, les deux chercheurs Just et Carpenter (1992) ont proposé une théorie capacitaire basée sur les modèles de l'attention selon lesquels la réalisation d'une tâche nécessite un effort mental. Dans le cadre des travaux de ces auteurs, il ya un lot unique de ressources cognitives permettant de traiter les informations langagières. Leur modèle ne contient pas la notion de l'espace de stockage,

elle est substituée par celle de l'activation. En effet, les opérations nécessaires à la compréhension seraient activées par le biais de la diffusion de l'attention dans un réseau de connaissances (Olive & Piolat, 2005). Dans ce modèle, la capacité de la mémoire de travail correspond à la quantité maximale d'activation des connaissances. Ainsi, quand les demandes des opérations en cours dépassent la quantité des ressources disponibles, certains traitements sont ralentis.

McCutchen (1996) a adapté ce modèle en l'appliquant dans le domaine de la production de textes en donnant naissance à la théorie capacitaire de l'écriture qui explique le rapport entre la mémoire de travail et l'expertise rédactionnelle. Selon cette théorie, la capacité cognitive est limitée et répartie entre plusieurs processus rédactionnels. Plus précisément, elle met en lumière le coût cognitif exercé par chaque processus de l'activité rédactionnelle : planification, mise en texte et révision chez les jeunes rédacteurs. D'après McCutchen, c'est le processus de mise en texte qui est le plus coûteux chez les jeunes scripteurs. Ce phénomène est expliqué par le fait que la mise en texte se subdivise en deux sous-processus : l'écriture et l'orthographe. Tant que le processus d'orthographe n'est pas maîtrisé par les enfants qui n'ont pas encore développé des compétences en orthographe, et qui, par conséquent, construisent activement l'orthographe des mots en se basant sur leurs connaissances en phonologie et morphologie, il nécessite des ressources considérables. Du coup, tant que les jeunes scripteurs s'engagent dans la construction active de l'orthographe (plutôt que dans la récupération de l'orthographe de la mémoire à long terme) les processus d'orthographe contribuent au coût des ressources d'écriture (McCutchen, 1996).

Fayol et Heurley (1995) ont réalisé une étude sur la capacité cognitive chez un groupe de rédacteurs en leur demandant de garder une suite de mots dans leurs têtes au moment de la rédaction. Les résultats montrent que les scripteurs en question faisaient plus d'erreurs d'accord en genre et en nombre que lorsqu'ils n'avaient pas cette tâche supplémentaire. (Paradis, 2013). McCutchen explique ces contraintes par le fait qu'il existe une unique ressource qui est partagée entre les demandes en stockage et le traitement des processus mis en place (Olive & Piolat, 2005) et que les traitements exigeant en ressources affectent la capacité de stockage conduisant ainsi à la perte de certaines informations dans la mémoire de travail au moment de la transcription.

En somme, puisque la production écrite est une tâche complexe, elle conduit à une surcharge cognitive en mémoire de travail. Ainsi, pour écrire un texte, les scripteurs se

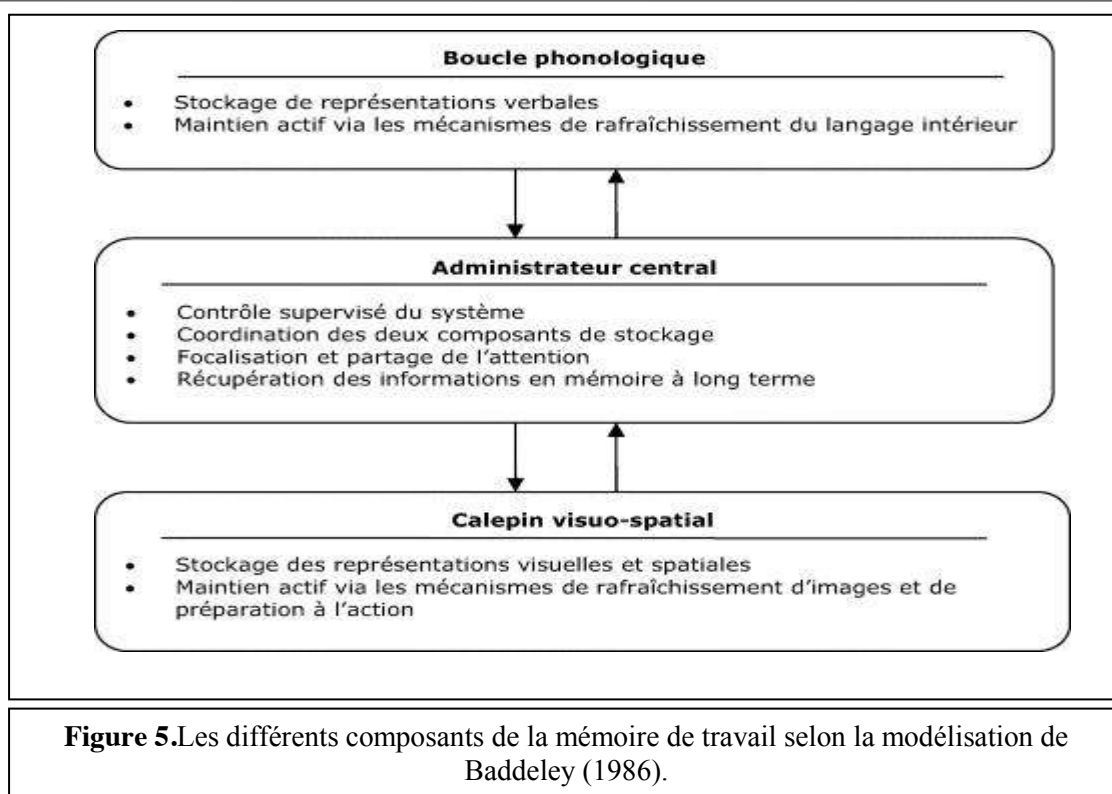
trouvent face à plusieurs tâches : ils coordonnent simultanément plusieurs processus, ce qui est coûteux pour la mémoire de travail. En effet, McCutchen souligne que l'acte physique de transcrire⁹ un texte écrit pèse lourdement sur les ressources cognitives des jeunes scripteurs et que les limitations de capacité de la mémoire de travail peut affecter non seulement le nombre de processus d'écriture que le rédacteur peut gérer simultanément, mais aussi la nature même de ces processus.

1.2.4.1.2. La mémoire de travail selon Baddeley(1986)

La mémoire de travail est un mécanisme primordial en psychologie cognitive notamment dans le cadre du traitement de l'information. Elle se caractérise par sa capacité de stockage des informations et de l'exécution de manière simultanée d'autres tâches ayant un coût cognitif élevé. Nous devons le concept de mémoire de travail à Alan Baddeley (1986) qui a proposé un modèle théorique dans lequel il modélise son fonctionnement. Selon cette modélisation, la mémoire de travail se subdivise en trois sous-composantes : le système central exécutif ou l'administrateur central et deux systèmes esclaves à savoir la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial (figure 5) (Baddeley, 1992) .

L'administrateur central a pour fonction de contrôler l'allocation des ressources attentionnelles et de coordonner entre les deux systèmes esclaves. Il récupère et manipule les informations de la mémoire à long terme et il est chargé de prendre des décisions. Quant aux deux registres de stockage, la boucle phonologique est responsable de la mise en œuvre des processus de l'articulation, elle stocke et répète les informations basées sur la parole tout en assurant le traitement temporaire des informations verbales dans la mémoire de travail. Le calepin visuo-spatial, quant à lui, manipule les images visuelles. Il assure le maintien temporaire et le traitement des informations spatiales et visuelles (Lemaire & Didierjean, 2018).

⁹La production écrite n'est pas une simple transcription. C'est une activité complexe composée de plusieurs processus dont l'acte physique de transcription fait partie.



En 2000, Baddeley a révisé son modèle en lui ajoutant un quatrième composant : le registre épisodique ou stockage épisodique. Ce dernier assure le traitement et le stockage des informations de plusieurs formats provenant des autres composants : phonologiques et visuo-spatiales de la mémoire à long terme.

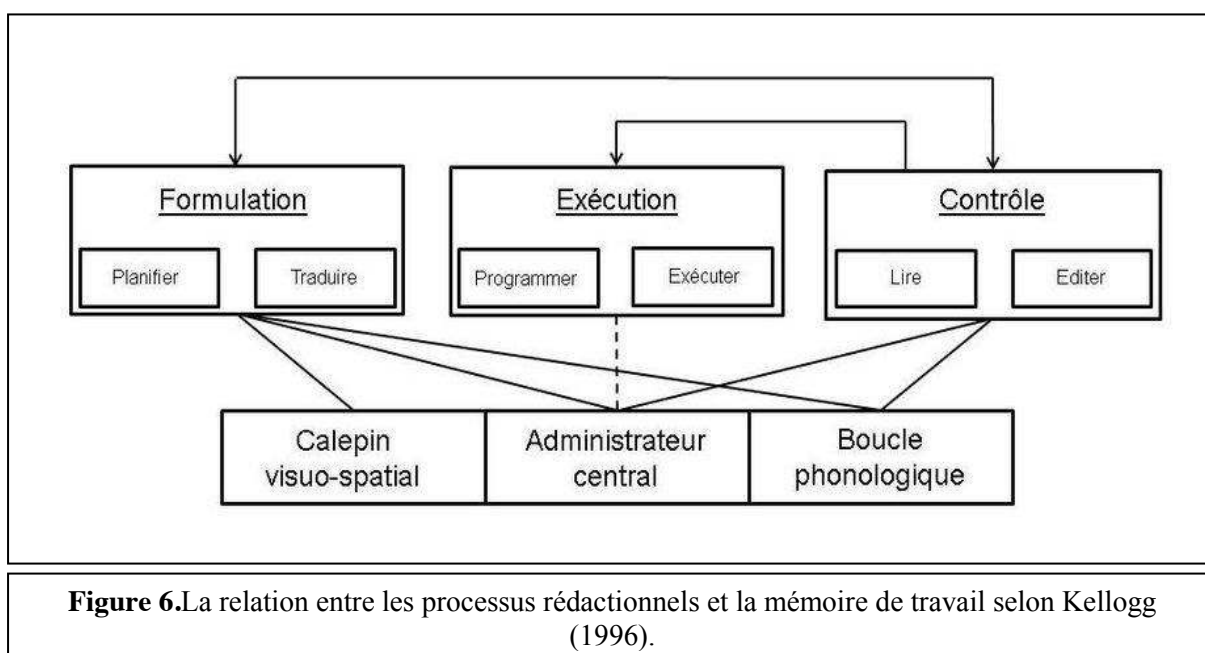
Concernant la relation entre la mémoire de travail et le processus rédactionnel, Kellogg (1996) a proposé un modèle qui rend explicite la relation entre la mise en place de chaque processus (planification, mise en texte et révision) et l'activation des composants de la mémoire de travail (figure 6). Selon cette présentation, le processus de planification implique l'activation des trois composants du modèle de Baddeley (1986), le contrôle ou la révision nécessite l'activation de deux composants et l'exécution active uniquement l'administrateur central.

Concernant le coût cognitif, Kellogg souligne que tous les processus d'écriture imposent de fortes demandes sur l'administrateur central (Olive, 2012) du moment que les trois processus (formulation, exécution et contrôle) nécessitent l'activation de ce composant (figure 6). Donc, l'administrateur central joue un rôle important dans la gestion de l'effort cognitif des scripteurs. Par ailleurs, le coût de la planification est lié à la récupération des informations de la mémoire à long terme et à l'organisation des contenus. Lorsque la rédaction porte sur un thème qui implique l'utilisation des connaissances peu familières,

cela mène à l'augmentation du coût de la production. Outre la familiarité des connaissances, le coût cognitif dépend également de l'habileté rédactionnelle des scripteurs. Ainsi, les rédacteurs peu habiles allouent autant de ressources à la planification quelle que soit la familiarité des connaissances. Cependant, les rédacteurs plus habiles allouent moins de ressources à la planification quand il est question de connaissances familières (Olive & Piolat, 2005).

Le processus de contrôle implique l'activation de l'administrateur central et la boucle phonologique. En effet, la lecture pour réviser le texte produit impose de fortes demandes sur la boucle phonologique (Olive, 2012) et selon les résultats d'une expérience réalisée par Piolat et *all* (2004), la lecture qui vise la compréhension est moins coûteuse que la lecture pour définir les problèmes. Celle-ci est presque trois fois plus coûteuse que la lecture pour la compréhension. Ainsi, même si les scripteurs ne lisent qu'un texte pour l'évaluer et sans y apporter des modifications, cette lecture impose de fortes demandes sur la mémoire de travail.

Quant à l'exécution, elle est la moins coûteuse chez l'adulte du moment qu'elle nécessite l'activation d'un seul composant : l'administrateur central.



Outre la capacité limitée de la mémoire de travail, la nature des processus rédactionnels mis en œuvre impose de fortes demandes sur la mémoire. D'une part, ces processus rédactionnels ne sont pas cloisonnés les uns des autres, mais sont plutôt interconnectés et travaillent de manière récursive. D'autre part, chaque processus implique l'activation d'un ou de plusieurs composants dans la mémoire de travail. Dans la phase de planification, les

trois composants peuvent être activés afin d'assurer plus d'une activité mentale (voir figure 6). Dans cette phase, l'administrateur central et la boucle phonologique sont activés par deux processus à la fois ce qui implique que l'activité de chaque composant s'occupe de deux processus à la fois : formulation et contrôle.

Étant donné la capacité limitée de la mémoire de travail, le scripteur ne peut conduire qu'un nombre limité d'opérations mentales car la charge cognitive de ces traitements ne peut pas dépasser la capacité *des ressources attentionnelles disponibles* (Piolat, 2004) . C'est pourquoi, l'automatisation des traitements qui n'exigent pas un coût cognitif élevé diminue la charge cognitive. L'administrateur central, avec sa capacité limitée, a pour fonction de récupérer les informations de la mémoire à long terme et lui transférer les informations, coordonner l'activité des deux systèmes esclaves, etc. Ainsi, l'automatisation de certains traitements peut diminuer la quantité de traitements et ainsi, alléger la charge cognitive en laissant de la place à d'autres traitements plus coûteux :

Un traitement automatique est réalisé de façon involontaire, rapide et irrépressible, sans interférer avec d'autres traitements. Il n'implique pas le recours d'un contrôle conscient [...] un traitement automatique ne mobilise pas ou peu l'administrateur central de la mémoire de travail et laisse de la place à d'autres traitements. (Piolat, 2004, p. 58)

D'après Piolat (2004), les traitements sur lesquels les individus exercent un contrôle semblent nécessiter des ressources attentionnelles, alors que les traitements automatiques ne nécessitent pas le recours à un contrôle conscient. De ce fait, ils mobilisent peu de ressources mentales de la mémoire de travail. Parallèlement, en production écrite en L2, le modèle de Wang et Wen (2002) a révélé que la génération des idées, l'organisation des idées, le processus de contrôle, les connaissances du monde et les connaissances rhétoriques en mémoire à long terme (figure 4), sont générés par la L1. Ces traitements sont irrépressibles et s'activent de manière involontaire. Ainsi, sous le contrôle de l'administrateur central, les traitements dominés par l'utilisation de la L1 ne nécessitent pas un coût cognitif élevé.

1.2.5. Le rôle de la langue maternelle dans la rédaction en L2

La prise en compte des processus mentaux des apprenants a mené à la revalorisation de leurs prérequis et d'envisager l'apprentissage comme un processus qui se fait sur la base des connaissances et des expériences préalables. Dans le domaine de la production écrite en L2, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée selon laquelle le recours à la L1 est avantageux sur divers plans à savoir dont celui de la récupération des connaissances antérieures et celui de la charge cognitive de la mémoire de travail.

1.2.5.1. Langue maternelle et apprentissage de la L2

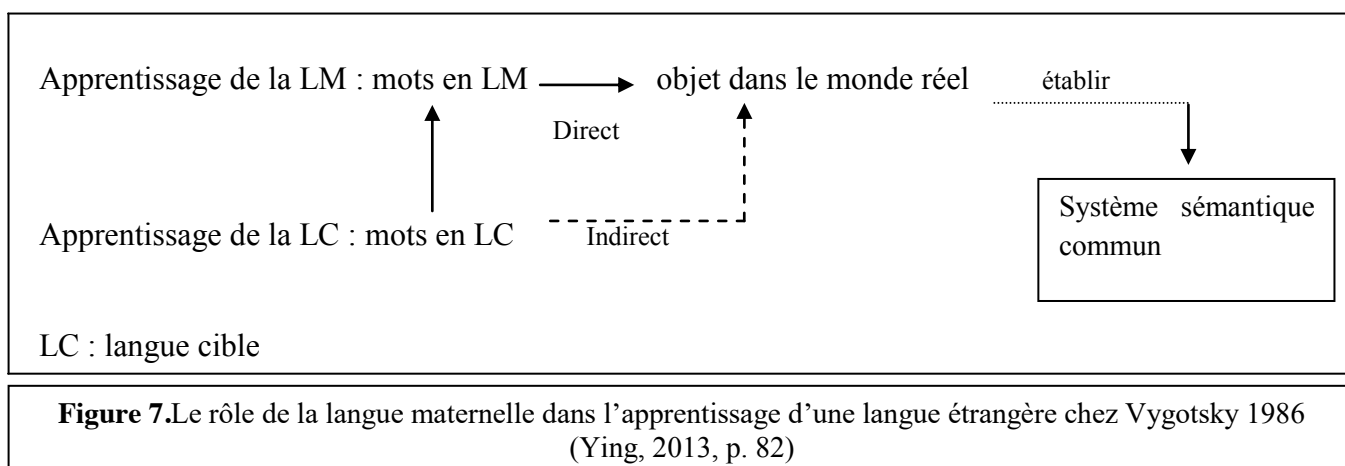
La place de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères a évolué au cours de l'histoire de l'enseignement apprentissage des langues. En effet, sous l'influence du courant béhavioriste, le recours à la langue maternelle n'était pas permis car on considérait le cerveau de l'apprenant comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès. Ainsi, toute forme de connaissance antérieure n'était pas prise en considération. En ce sens, la langue maternelle devient comme « *un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire de rendre difficile l'accès à la langue étrangère* » (Castellotti, 2001, p. 18). En d'autres termes, selon cette perspective, le recours à la langue maternelle semble être indésirable et perturbe la pensée des apprenants en les empêchant de penser directement en langue étrangère.

Cependant, avec l'avènement de la théorie piagétienne et le courant constructiviste, les chercheurs ont commencé à prendre en compte les processus mentaux des apprenants et à revaloriser leurs acquis antérieurs. Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage est un processus qui se fait sur la base d'un déjà là, des connaissances et des expériences antérieures des apprenants. Dans cette deuxième perspective, la langue maternelle sert de base sur laquelle s'effectue l'apprentissage de la L2 :

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous utilisons des mots dont le sens est déjà bien développé dans la langue maternelle. [...] L'acquisition d'une langue étrangère diffère de l'acquisition de la langue maternelle précisément parce qu'elle utilise la sémantique de la langue maternelle comme base. (Vygotsky, 1986, pp. 159-161).

En effet, d'après Vygotsky, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant ne se réfère pas au monde immédiat des objets et ne répète pas les développements linguistiques par lesquels il est déjà passé dans l'acquisition de la langue maternelle, mais il l'utilise plutôt comme un élément médiateur entre le monde des objets et la nouvelle langue à apprendre.

Plus précisément, la langue maternelle joue le rôle d'une assise langagière sur laquelle s'effectuent les nouveaux apprentissages. Du moment que les premiers apprentissages se font en langue maternelle à travers laquelle l'enfant entre en contact avec son environnement immédiat, les objets dans le monde réel sont représentés dans sa tête en cette langue. C'est pourquoi, durant les premières phases de l'apprentissage d'une autre langue, il se réfère à son réseau sémantique dominé par sa première langue. Ce passage indirect vers les nouvelles langues se résume dans le schéma suivant qui explicite la pensée vygotskienne :



1.2.5.2. Langue maternelle et rédaction en L2

Dans le cadre des travaux sur la production écrite en L2, notamment les recherches menées par Wong et Wen (2002), les chercheurs s'accordent sur la nature du processus rédactionnel en L2. Ce dernier est un processus bilingue qui implique l'activation des deux langues : la langue maternelle des scripteurs et la langue de la rédaction. En effet, plusieurs travaux ont analysé le rôle fonctionnel du recours à la langue maternelle dans la tâche de rédaction en langue étrangère, notamment quand celle-ci permet d'éviter la surcharge cognitive due à la capacité limitée de la mémoire de travail et à la recherche des

informations : *« L'usage de la L1 permet de planifier, de choisir et d'organiser l'information assimilée dans cette langue pour laisser à une étape ultérieure sa traduction en L2 »* (Guasch, 1997, p. 3).

Lay (1982) a analysé les contextes du recours à la langue maternelle par des scripteurs chinois étudiant l'anglais L2. Il a constaté que plus ces rédacteurs se réfèrent à leur langue¹, plus le contenu de leurs écrits est meilleur et plus organisé. À partir de cette expérimentation, Lay a pu indiquer les contextes de l'utilisation de la langue maternelle au cours de la rédaction en L2. D'une part, il constate que l'usage de la langue du scripteur est utile dans certains stades du développement de ses compétences en L2. En d'autres termes, plus sa maîtrise en L2 s'accroît, plus le taux du recours à sa langue diminue. D'autre part, il affirme que le recours à la langue maternelle est plus fréquent quand le sujet de rédaction porte sur des éléments culturels ou sur des connaissances apprises à travers la langue des rédacteurs. Outre le niveau de maîtrise de la L2 et le type de connaissances, l'usage de la langue maternelle sert comme moyen facilitateur permettant la recherche et la récupération des connaissances sur des sujets non familiers.

Quant au degré d'expertise des scripteurs en L2, Cumming (1989) a constaté que, quel que soit le sujet de la tâche rédactionnelle, c'est le degré de maîtrise de la L2 qui détermine le recours à la langue maternelle. Selon son étude, les rédacteurs francophones novices écrivant en anglais L2 recourent à leur langue maternelle pour élaborer du contenu et les rédacteurs experts l'utilisent afin de vérifier le lexique employé.

Friedlander (1990) rejoint l'idée de Lay (1982) quant au thème du sujet de la rédaction en affirmant l'avantage de la planification en langue maternelle. Il constate que la planification en langue d'apprentissage (la langue dans laquelle sont acquises les connaissances sur le sujet de rédaction) facilite l'activation et la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et elle permet ainsi de produire des textes de meilleure qualité (Guasch, 1997).

Selon Kintsch (1998), l'utilisation de la langue maternelle, pour activer les connaissances culturelles, favorise non seulement la récupération des informations en mémoire à long terme lors de la construction de la représentation d'un texte, mais elle favorise aussi la production de textes en langue étrangère (Hoareau & Legros, 2006).

Dans le contexte algérien, plusieurs études ont montré l'utilité de l'usage de la langue maternelle des apprenants au cours de la réaction en français L2. En effet, les travaux conduits dans le cadre du projet Numéral¹⁰ ont analysé les effets de l'utilisation de la langue maternelle sur l'activation des connaissances nécessaires à la production de textes en langue étrangère en contexte plurilingue, en l'occurrence le contexte algérien.

Une étude réalisée par Nawal Boudechiche (2008) au centre universitaire d'El Taref en Algérie¹¹ a montré le rôle important du recours à la langue maternelle au cours de la rédaction en français chez les étudiants de sciences agronomiques. L'expérience a consisté à demander aux participants de lire un texte en français portant sur le thème du climat et de produire par la suite ce qu'ils ont retenu. Elle leur a proposé deux types de questionnaires en deux langues arabe et français comme outils d'aide à la rédaction. Le premier questionnaire porte sur le contenu du texte et le second sur les connaissances évoquées par le thème. L'un de ses résultats montre que les participants qui avaient à leur disposition un questionnaire en langue maternelle ont produit des textes contenant plus d'informations issues de leurs connaissances que d'informations qui portent sur le contenu du texte. Ainsi, la chercheuse constate que l'utilisation de la langue maternelle favorise la production d'informations provenant des connaissances du rédacteur et construites dans sa langue maternelle et sa culture, et que l'accès aux connaissances via la langue maternelle modifie en termes quantitatifs et qualitatifs les traitements inférentiels impliqués dans la production de textes (Legros et *all*, 2008)

Une autre expérience menée à Tizi-Ouzou¹² a pour objectif d'étudier l'effet de la langue maternelle (tamazight) sur la réécriture d'un texte explicatif en français chez les élèves de la 4^{ème} année moyenne. L'expérience a consisté à demander aux élèves d'écrire leur 1^{er} jet

¹⁰Projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux) du programme TCAN-CNRS : (Traitement des connaissances et apprentissages locaux). Programme interdisciplinaire CNRS « Traitement des connaissances, apprentissage et NTIC », 2004-2006. Responsable du projet : Denis Legros.

¹¹Expérience sous le titre de « L'effet de deux types de questionnaires d'aide à la compréhension, à la production et à la révision de textes explicatifs en L2 (français). Vers des closed hypertext systems d'aide à la compréhension en contexte plurilingue » réalisée dans le cadre de la thèse de doctorat de Nawal Boudechiche auprès des étudiants de 3^{ème} et de 4^{ème} année de sciences agronomiques (École doctorale algéro-française, université d'Annaba).

¹²Dans le cadre d'une Recherche du projet GdR CNRS 2657 "Approche Pluridisciplinaire de la Production Verbale Écrite" (Responsable, Denis Alamargot, LaCo, Poitiers) et du projet Numéral (TCAN-CNRS) 2004 conduit par Amel Gabssi, et dans le cadre de la thèse de doctorat de Med Makhoulf qui s'intitule « Rôle des représentations dans la compréhension et la production de textes explicatifs. Aspects linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques. Implications pour les aides et les systèmes d'aide. »

en français sur « *les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces* ». Ensuite, un groupe a lu un texte en tamazight en tant qu'outil d'aide à la réécriture et l'enrichissement de son 1^{er} jet, et l'autre groupe a lu le texte d'aide en français. Par la suite, les deux groupes ont effectué la tâche de réécriture. Les résultats de cette expérimentation ont montré que le texte d'aide proposé en langue tamazight favorise davantage l'activation des connaissances construites en langue maternelle par rapport au texte proposé en français. Cela est dû au fait que les informations ajoutées au 1^{er} jet par les élèves ayant lu le texte en tamazight sont plus pertinentes (Legros et *all*, 2008).

L'étude menée par Akmoun (2014) sur le transfert des compétences L1/L2 pendant la production écrite en français¹³ a révélé que les sujets-scripteurs recourent à la L1 pendant la rédaction en français L2. Ces derniers trouvent que la planification en L1 est bénéfique dans la mesure où elle constitue une stratégie de résolution de problème. Autrement dit, le recours aux connaissances déjà acquises en L1 facilite la recherche et la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et permet d'alléger la charge cognitive ce qui facilite la rédaction en L2 notamment quand les connaissances évoquées par le thème de rédaction ne sont pas en L2 : « *Le recours à la L1 permet ainsi aux scripteurs de récupérer les informations assimilées dans cette langue et stockées dans la mémoire, de sélectionner les plus pertinentes et de les organiser pour laisser à une étape ultérieure leur traduction en L2.* » (Akmoun, 2016, p. 7). Donc, à la lumière de ces recherches, nous constatons que la langue maternelle favorise l'activation des connaissances du moment qu'elle facilite la récupération des informations de la mémoire à long terme.

1.2.6. Le rôle des autres langues dans la rédaction en L2

Nous avons déjà parlé du rôle important que joue la langue maternelle des apprenants dans l'apprentissage d'une L2 notamment lors de la production écrite en cette langue. Cependant, lorsque les apprenants possèdent un répertoire plurilingue qui englobe l'ensemble de leurs connaissances dans différentes langues, ils acquièrent une compétence plurilingue où « *les sources diversifiées auxquelles ils peuvent avoir recours relativisent l'importance de la première langue* » (Gajo, 2001, p. 106). Il ne s'agit pas ici de remettre en question le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage du français, mais plutôt de

¹³Étude réalisée dans le cadre de la thèse de doctorat de Houda Akmoun auprès des élèves de terminale langues étrangères à Blida.

mettre en lumière les autres langues apprises par les apprenants et qui font partie intégrante de leur répertoire. A cet effet, nous ne pouvons pas négliger le recours aux autres langues et leur effet sur la rédaction en français.

Étant donné que l'Algérie est un pays plurilingue, il nous semble intéressant de parler également du rôle des autres langues apprises par les apprenants dans l'activité rédactionnelle en L2. Pour ce faire, nous allons nous référer aux théories d'acquisition d'une troisième langue étrangère (L3) en vue d'expliquer l'effet des langues préalablement acquises ou apprises sur la compétence rédactionnelle en français.

En effet, dans le contexte algérien la langue française est la deuxième langue apprise à l'école après l'arabe classique, alors que l'anglais est la troisième langue apprise (L3) dans le cycle moyen. De plus, selon la définition donnée par Hammanberg (2001) et Linqvist (2006), le terme L3 indique qu'il y a au moins : *« deux langues acquises avant d'apprendre une nouvelle langue étrangère [...] et que L3 ne représente pas forcément la langue numéro trois dans l'ordre d'acquisition »* (Villanueva, 2010, p. 117). Donc, dans le contexte de notre étude, le français peut remplir la fonction d'une L3 sans pour autant devenir la L3. Plus précisément, ce qui est commun entre les théories d'apprentissage d'une L3 et le français L2, dans notre étude, c'est l'impact des langues préalablement apprises par les apprenants. À cet effet, puisque l'anglais fait partie des connaissances antérieures de notre public d'étude, à savoir les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français, il peut avoir un impact sur la rédaction en français. C'est pourquoi, pour expliquer l'impact des langues non maternelles préalablement apprises, nous nous basons sur les théories étudiant l'effet des connaissances linguistiques préalables sur l'apprentissage et le développement des connaissances en langue cible.

1.2.6.1. L'influence des langues antérieures

Dans le domaine d'étude de l'effet des langues préalablement apprises, les chercheurs constatent qu'il y a plusieurs facteurs qui déterminent le choix de la langue de référence¹⁴ tels que la typologie des langues ou la distance entre les langues, le statut des langues, la récence et le niveau de compétence en ces langues et en langue de production (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001).

Dans la littérature du plurilinguisme et l'influence translinguistique, la typologie des langues ou la « psychotypologie », terme proposé par Kellerman (1983), explique sur quelle base s'effectue le choix de la langue de référence. Par définition, la distance entre les langues signifie les similarités identifiées objectivement par un linguiste entre les langues et les familles de langues. Quant à la psychotypologie, elle renvoie à la perception que fait un apprenant sur les similitudes entre les langues et qui peut être subjective : *« c'est la distance que les apprenants perçoivent entre des langues qui peut ou non correspondre à la distance qui existe réellement entre elles »*. (De Angelis, 2007, p. 22). Ainsi, les sujets empruntent plus de termes de la langue qui est typologiquement proche de la langue de production ou bien qui est perçue comme la plus proche de la langue de production (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001).

Dans le domaine de la production écrite, la perception qu'ont les scripteurs sur les langues préalables influence leur recours à une langue par rapport à d'autres. L'étude réalisée par Ringbom (1987) sur des apprenants bilingues (finnois-suédois) apprenant l'anglais en Finlande, montre que lors de la rédaction en anglais, les scripteurs natifs du finnois ont produit des erreurs de transfert basées sur les deux langues finnoise et suédoise. Quant aux locuteurs natifs du suédois, ils ont produit des erreurs de transfert basées uniquement sur le suédois bien qu'ils aient déjà appris le finnois pendant plusieurs années.

Ringbom (1987) constate que c'est la distance typologique, dans ce cas-là la psychotypologie, qui conditionne leur choix. En effet, les rédacteurs natifs du finnois, plus que les locuteurs du suédois, considèrent que le suédois est de même origine que l'anglais, c'est pourquoi ils ont produit plus de faux-amis que l'autre groupe (Muñoz, 2006). Donc,

¹⁴La langue de référence désigne la langue à laquelle les étudiants recourent au moment de la rédaction en L2. Elle englobe l'ensemble des langues, qui constituent leur répertoire langagier, que les étudiants ont déjà acquises ou apprises : la langue maternelle (l'arabe algérien, le tamazight), la ou les langues de scolarisation ou d'autres langues étrangères.

cette perception qu'ont les apprenants sur la distance entre les langues qui constituent leur répertoire joue un rôle prépondérant pour déterminer quelle langue préalablement apprise sera activée lors de la production et devient donc la source la plus dominante du transfert.

Outre la psychotypologie, le statut des langues détermine, lui aussi, le choix de la langue de référence. Si la langue de référence n'était pas apprise comme langue native, il peut y avoir une association des langues étrangères. Ainsi, les connaissances linguistiques préalables d'une langue étrangère peuvent avoir une influence sur la langue cible. D'après De Angelis (2007), il y a deux facteurs qui favorisent le recours à une langue étrangère préalablement apprise au détriment de la langue maternelle des apprenants : la perception de l'exactitude (*perception of correctness*) et l'association des langues étrangères (*association of foreignness*). Plus précisément, selon le premier facteur, les apprenants plurilingues transfèrent beaucoup d'informations des langues étrangères déjà apprises que de leur langue maternelle parce qu'ils croient que les informations transférées de leur langue maternelle sont incorrectes. Cette perception mène à la catégorisation des langues selon leurs similitudes ou par filiation génétique entre elles. De cette manière, l'apprenant associe les langues étrangères présentes dans son répertoire langagier en se basant sur sa perception psychotypologique puisque, d'après De Angelis, il pense qu'il y a une grande proximité entre ces langues :

Lorsque plusieurs langues apparentées sont présentes dans l'esprit, cette association cognitive favorise l'utilisation de mots non maternels par rapport à l'utilisation de mots maternels, car les langues étrangères sont généralement perçues comme plus proches les unes des autres que la langue maternelle. L'association des langues étrangères entraîne donc une augmentation du niveau d'acceptation des informations non-natives dans la langue cible. (De Angelis, 2007, p. 29)

En outre, le niveau d'actualité de la langue de référence joue un rôle important dans l'activation d'une langue déjà connue par le sujet. Plus précisément, si une langue était utilisée récemment par l'individu, elle a plus d'influence sur sa production en langue cible parce que son niveau d'activation est plus élevé que les autres langues préalablement apprises (Bardel, 2006). Du coup, l'apprenant peut accéder facilement à cette langue. Hammarberg (2001) confirme l'influence de l'activité récente d'une langue sur la production en langue cible en constatant que l'apprenant recourt à la langue la plus

récemment apprise comme langue de base. Ainsi, nous pouvons dire que l'apprenant plurilingue recourt à une langue qu'il utilise activement qu'à d'autres langues qu'il peut connaître mais qu'il n'utilise pas (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001).

Un autre facteur déterminant le choix de la langue de référence chez un apprenant plurilingue est le niveau de compétences en langues déjà connues et en langue cible. Les chercheurs s'entendent pour dire que le recours à une autre langue (transfert linguistique) est plus susceptible de se produire quand le niveau de compétence en langue cible est inférieur. Selon cette perspective, une langue peut fournir des outils linguistiques si son degré de maîtrise est plus élevé par rapport à d'autres langues préalablement apprises.

Une étude détaillée est réalisée par Williams et Hammarberg (1998) sur les différents rôles de chaque langue préalablement apprise chez un individu plurilingue lors de sa production en langue cible. Leur sujet d'étude est un locuteur natif de l'anglais qui apprend le suédois, et qui a une compétence élevée en allemand et moyenne en français et en italien. Les résultats ont montré que les langues germaniques (l'anglais (L1) et l'allemand) constituent des éléments de base lors de sa production en suédois. En effet, l'allemand était utilisé par l'apprenant pour fournir des éléments linguistiques et des outils qui servent à la construction du lexique en suédois tandis que l'anglais était utilisé pour le langage métalinguistique (vérification de sa production, demande d'aide, autocorrection, etc.). Les deux chercheurs expliquent que ce type de recours à la langue maternelle n'est pas une tentative de production en suédois du moment que le sujet n'a pas recouru à l'anglais pour des fins de production mais uniquement pour vérifier et contrôler sa production. Ainsi, l'allemand est considéré comme sa langue de référence.

Par ailleurs, afin d'expliquer le choix du suédois comme langue de référence de l'apprenant, les deux chercheurs se sont référés aux quatre facteurs cités supra (la psychotypologie, le statut, la récence et le degré de maîtrise). D'après eux, l'allemand et l'anglais ont la même distance typologique avec le suédois et le même niveau d'actualité et de maîtrise. C'est le statut de l'allemand et son association avec le suédois dans la catégorie des langues étrangères qui le rend la langue la plus susceptible d'être activée dans la production de l'apprenant (Muñoz, 2006). Ces résultats corroborent les recherches conduites dans le contexte algérien sur les facteurs influant le transfert L1/L2. En effet, Akmoun (2016) a mené une étude sur le transfert des compétences et son rapport avec la distance linguistique lors d'une tâche rédactionnelle chez un groupe d'apprenants de

terminale langues étrangères. Les résultats ont révélé, entre autres, que malgré la différence entre les systèmes linguistiques des deux langues l'arabe (L1) et le français (L2), les apprenants-scripteurs ont recouru à l'arabe pendant la rédaction en français. D'un point de vue du degré de maîtrise, la chercheuse a déduit que la maîtrise de la compétence rédactionnelle dans une langue peut être transférée aux autres langues ce qui explique le recours à l'arabe vu que la production écrite est déjà maîtrisée en arabe (L1).

Nous nous sommes intéressée dans ce chapitre aux différents modèles qui décrivent le processus rédactionnel en langue maternelle ainsi qu'en L2. Ces modélisations ont fourni une explication détaillée des différentes phases de la rédaction ainsi que leur coût cognitif sur la mémoire de travail. Afin d'éviter la surcharge cognitive, les chercheurs ont étudié le rôle du recours à la langue maternelle ainsi qu'aux autres langues préalablement apprises comme stratégie d'activation et de récupération des connaissances antérieures d'où l'intérêt de décrire les stratégies d'apprentissage dans ce qui suit.

CHAPITRE 3 :
LES STRATÉGIES
D'APPRENTISSAGE EN L2

CHAPITRE 3 : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN L2

Ce chapitre traite les stratégies d'apprentissage en L2. Il est consacré à la description des différentes stratégies d'apprentissage à travers les typologies élaborées par les chercheurs dans le domaine. En effet, nous nous intéressons dans ce chapitre à trois typologies : la typologie de Rubin (1989), la typologie d'Oxford (1990) et celle d'O'Malley et Chamot (1990). Ces trois classifications décrivent le développement des études sur les stratégies d'apprentissage en L2 pour arriver aux trois types majeurs des stratégies : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Le chapitre présente aussi les facteurs et les variables qui influencent le choix des stratégies d'apprentissage tels que : l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise de la langue cible et l'impact du répertoire plurilingue.

1.3.1. Le concept de stratégies d'apprentissage

Dans la conception behavioriste, l'apprentissage est comme un processus mécanique trilingue qui se compose de stimulus, réponse et renforcement. Ce processus est contrôlé par des facteurs extérieurs qui conditionnent les apprenants. Par conséquent, les behavioristes négligent dans leur démarche le fonctionnement interne de l'apprenant en se focalisant sur les méthodes d'enseignement et sur le comportement observable et non pas sur les processus cognitifs impliqués dans l'acte d'apprendre. Cependant, avec l'avènement du paradigme cognitiviste, l'apprenant est devenu le centre d'intérêt du processus d'enseignement/apprentissage. C'est un être actif qui participe dans son apprentissage en fonction de ses connaissances, son rythme et ses stratégies : « *la qualité de l'apprentissage des LE¹⁵ ne dépend pas seulement des stratégies que nous mettons en place en tant qu'enseignants. La réussite de tout apprentissage est liée en grande partie aux stratégies que mettent en place les apprenants* » (Del Olmo, 2016, p. 2) .

Le terme de stratégie d'apprentissage est emprunté à la psychologie cognitive, selon Wenden (1987) ce terme désigne l'ensemble « *des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà disponibles pour l'apprenant* » (Atlan, 1997, p. 12). Dans cette définition, le terme fait

¹⁵LE signifie Langues Étrangères

référence aux connaissances de l'apprenant sur son processus cognitif, son fonctionnement et son habileté à utiliser les ressources dont il dispose.

En revanche, d'après Legende (1993), une stratégie d'apprentissage ne renvoie pas uniquement aux connaissances métacognitives. Elle désigne plutôt un ensemble d'actions et d'opérations mises en œuvre afin d'atteindre un objectif : « *la stratégie d'apprentissage est un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* » (Cyr, 1998, p. 4). La stratégie est donc liée à un objectif ; son utilisation ne peut avoir lieu sans qu'il y ait une volonté d'atteindre un objectif d'apprentissage (Debbagh, 2017).

Dans le domaine de l'acquisition d'une L2, une stratégie d'apprentissage renvoie à un comportement adopté par les apprenants afin de surmonter les problèmes rencontrés en situation d'apprentissage :

Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolutions de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage (Cyr, 1998, p. 4)

D'après Cyr (1988), la stratégie d'apprentissage sert à résoudre des problèmes en situation d'apprentissage, cela implique qu'elle ne constitue pas de simples comportements mais plutôt des moyens pour faciliter l'apprentissage ou pour l'utilisation des connaissances préalables (Bégin, 2008).

Meirieu (2002) considère que les stratégies d'apprentissage sont une forme de représentation de l'activité cognitive de l'apprenant à travers des comportements dans des situations-problèmes :

Les stratégies d'apprentissage relèvent d'un mode de représentation de l'activité cognitive du sujet. Une description qui se fait en termes de comportements dans des situations didactique (sic) précises. [...] dans sa tentative (l'apprenant) de résoudre une situation problème. (Khainnar, 2019, p. 1157)

Cuq et Gruca (2005) constatent aussi que l'apprentissage ne se fait pas de manière aléatoire mais par le biais des ressources cognitives mobilisées par l'apprenant. En effet, selon les deux chercheurs, le concept renvoie à une méthode de résolution de problème (Cuq & Gruca, 2005).

La particularité des stratégies d'apprentissage est leur aspect de permettre à l'apprenant de connaître son propre fonctionnement mental, c'est pourquoi Gaonac'h (1987) a lié la notion de stratégie d'apprentissage à la métaconnaissance : « *il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (Idem, p. 114).

D'après l'évolution du concept de stratégie d'apprentissage, de la définition de Wenden (1987) qui a évoqué uniquement l'aspect métacognitif du concept, passant par celles de Cyr (1998) et Meirieu (2002) qui le renvoient à tout processus mental mobilisé en vue de résoudre un problème en situation didactique, jusqu'à celle de Cuq et Gruca (2005) qui ont parlé de l'aspect de la conscience/non conscience de l'utilisation de ces stratégies, la notion de stratégie d'apprentissage désigne :

Les plans d'action que l'on fait dans sa tête, plus ou moins consciemment, pour atteindre des objectifs d'apprentissage, immédiats, à court terme ou à long terme, ainsi que les activités mentales qu'on mobilise pour réguler l'action, surmonter les obstacles et résoudre les difficultés. (Ruph, 2011, p. 3)

Donc, une stratégie d'apprentissage peut être toute mobilisation des ressources cognitives, consciente ou inconsciente, en vue d'apprendre de nouvelles connaissances, utiliser les connaissances préalables ou résoudre un problème dans une situation d'apprentissage.

1.3.2. Les types de stratégies d'apprentissage

Avant de décrire la classification des stratégies d'apprentissage, il nous semble intéressant de définir en premier lieu les trois types de stratégies d'apprentissage. En effet, tel que nous l'avons dit avant, O'Malley (1985) a divisé les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. Après la proposition d'O'Malley (1985), chaque groupe de chercheurs a proposé une nouvelle classification des stratégies d'apprentissage soit en gardant les

mêmes appellations sans pour autant faire référence au même type de stratégies, c'est-à-dire qu'il peut y avoir certaines nuances au niveau des stratégies spécifiques ou des sous-stratégies comme c'est le cas pour les classifications d'Oxford (1990) et celles d'O'Malley et Chamot (1990), soit en décrivant les processus impliqués dans chaque stratégie(cognitive, métacognitive et socio-affective) sans citer ces stratégies de manière explicite comme c'est le cas pour la classification de Rubin (1989).

Voyons donc en quoi consiste chaque type :

1.3.2.1. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives supposent une interaction entre l'apprenant et le matériel d'apprentissage. Elles sont limitées à des tâches d'apprentissage spécifiques et impliquent une manipulation mentale, physique et directe de ce matériel à l'aide de techniques afin de résoudre un problème ou réaliser une tâche d'apprentissage (Cyr, 1998).

Les stratégies cognitives sont limitées à des tâches d'apprentissage spécifiques et impliquent une manipulation plus directe du matériel d'apprentissage lui-même. La répétition, le ressourcement, la traduction, le regroupement, la prise de notes, la déduction, la recombinaison, l'imagerie, la représentation auditive, le mot-clé, la contextualisation, l'élaboration, le transfert, l'inférence sont parmi les stratégies cognitives les plus importantes. (A.Hardan, 2013, p. 1718)

Ainsi, la traduction et le transfert¹⁶ sont des stratégies cognitives à travers lesquelles l'apprenant traduit ou compare avec la L1 ou avec une autre langue préalablement apprise afin de produire en langue cible. De manière générale, les stratégies cognitives sont des pensées ou des comportements observables pour atteindre un objectif d'apprentissage (Boulet & Savoie-Zajc, 2011).

¹⁶Qui nous intéressent ici particulièrement

1.3.2.2. Les stratégies métacognitives

Le préfixe « méta » désigne « *une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature* » (Cuq, 2003, p. 164). La métacognition englobe tout comportement réflexif sur son propre fonctionnement intellectuel. Dans le domaine de l'acquisition des langues, les stratégies métacognitives impliquent la réflexion sur son propre processus d'apprentissage. Elles renvoient à la connaissance et à la conscience des apprenants de leur propre fonctionnement mental et aussi à leur habileté à contrôler leur processus cognitif (Boulet & Savoie-Zajc, 2011). La planification, l'attention, l'autoévaluation, l'autogestion, l'autorégulation et l'identification du problème sont des stratégies métacognitives qui permettent aux apprenants d'être conscients des comportements et des stratégies qui facilitent l'apprentissage et qui leur permettent de réussir. En effet, Tardif (1992) a qualifié la métacognition de facteur important qui différencie les élèves en difficultés de ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage : « *les élèves qui sont avancés dans leur apprentissage d'une L2 font un plus grand usage de stratégies métacognitives que les débutants* » (Cyr, 1998, p. 42). la métacognition est alors « *une caractéristique distinctive entre les experts et les novices* » (Tardif, 1992, p. 58).

La métacognition renvoie à la connaissance et au contrôle qu'un individu a de ses stratégies cognitives (Idem). En effet, ces deux facteurs ont un lien avec les stratégies cognitives et les facteurs affectifs tel que nous pouvons le voir dans le schéma suivant :

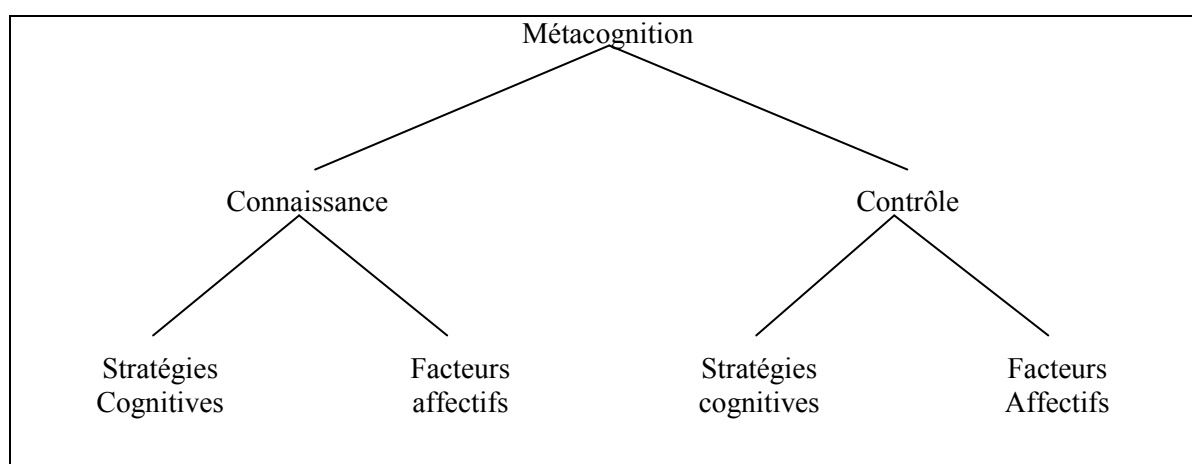


Figure 8. Composantes de la métacognition (Tardif, 1992, p. 60)

Si nous nous référons à la connaissance, d'un point de vue cognitif, l'élève doit être conscient des exigences de la tâche, des stratégies d'apprentissage à l'aide desquelles il peut résoudre les problèmes ; d'un point de vue affectif, l'apprenant doit être conscient des facteurs qui le conduisent à la réussite ou à l'échec et au contrôle qu'il a sur sa réussite dans la réalisation de l'activité d'apprentissage.

Quant au deuxième facteur, le contrôle, il s'agit de la gestion active des démarches cognitives de l'apprenant et de son investissement dans la tâche. Ce contrôle permet à l'apprenant de développer l'autorégulation de ses comportements dans une tâche d'apprentissage : « *la métacognition fait explicitement référence à la personne elle-même, à la connaissance et au contrôle que la personne a sur elle-même* » (idem, p. 60).

1.3.2.3. Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives sont liées aux activités de médiation sociale et à l'interaction avec les autres apprenants ou avec les enseignants pour faciliter et améliorer l'apprentissage. Elles renvoient également aux activités réalisées par les apprenants afin de gérer la dimension affective et maîtriser les émotions et les sentiments qui peuvent nuire à la motivation ou à la concentration :

Stratégies socio-affectives, dans lesquelles l'apprenant interagit avec une autre personne pour assister son apprentissage, par exemple en coopérant ou en posant des questions pour clarification, ou utiliser une sorte de contrôle affectif pour assister une tâche d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990, p. 197).

D'après O'Malley et Chamot (1990), les stratégies socio-affectives se subdivisent en quatre sous-catégories : les questions de clarification, la coopération, le contrôle des émotions et l'autorenforcement.

1.3.3. La classification des stratégies d'apprentissage en L2

Les premiers travaux dans le domaine des stratégies d'apprentissage en L2 étaient conduits par Stern (1975) et Rubin (1975) (Cyr, 1998) qui se sont intéressés à l'étude du profil du bon apprenant en langue étrangère. Ces chercheurs ont dressé des listes qui décrivent les caractéristiques des bons apprenants en langue. À l'instar de Stern (1975) et Rubin (1975),

Naiman et ses collaborateurs (1978) ont étudié les traits caractéristiques du bon apprenant en poussant la recherche plus loin en se basant non seulement sur l'observation des classes mais aussi sur l'interview d'un certain nombre d'élèves par la technique de verbalisation (Cyr, 1998).

En effet, en se référant à ces études, les recherches ultérieures ont essayé de classer les différentes stratégies d'apprentissage. Il existe plusieurs typologies de classement des stratégies d'apprentissage, mais nous nous sommes focalisée sur trois classifications qui sont considérées comme les plus précises et les plus complètes (Cyr, 1998) : la classification de Rubin (1989), la classification d'Oxford (1990) et celle d'O'Malley et Chamot (1990). Bien que ces classifications diffèrent d'un chercheur à l'autre, elles décrivent généralement trois catégories de stratégies : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives.

1.3.3.1. La classification de Rubin (1989)

Rubin (1989) a présenté une classification basée sur les trois processus mentaux mises en œuvre lors de l'apprentissage de la langue. En effet, en considérant qu'une stratégie d'apprentissage est l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'apprenant pour comprendre la langue, l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser par la suite (Cyr, 1998), Rubin a subdivisé les stratégies d'apprentissage en trois catégories : les processus de compréhension ou de saisie des données, les processus d'entreposage ou de mémorisation et les processus de récupération et de réutilisation.

La classification de Rubin (1989)	
Les processus de compréhension ou de saisie des données	- Les stratégies de clarification et de vérification - Les stratégies de devinement ou d'inférence - Les stratégies de raisonnement déductif - Les stratégies de ressourcement
Les processus d'entreposage ou de mémorisation	- Les stratégies de mémorisation
Les processus de récupération et de réutilisation	- Les stratégies de pratique - Les stratégies d'autorégulation - Les stratégies sociales indirectes

Figure 9. La classification des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989) (Cyr, 1998, pp. 36-37)

La première catégorie de stratégies est utilisée lors des processus de compréhension ou de saisie des données. Elle englobe quatre types de stratégies d'apprentissage :

- Les stratégies de clarification et de vérification : elles renvoient à tout comportement permettant à l'apprenant de comprendre et de vérifier sa compréhension du sens. Elles englobent les stratégies et les outils qui le mènent vers une bonne compréhension des langues telles que la vérification de sa compréhension des règles de grammaire ou de communication d'une langue, le recours à des dictionnaires ou des ouvrages de référence afin de comprendre le sens d'un mot ou encore l'exploitation des exemples, des répétitions et des explications afin d'accéder au sens d'un mot ou d'un point de grammaire ;
- Les stratégies de devinement ou d'inférence : ce type de stratégie implique l'utilisation des connaissances antérieures comme moyen pour inférer le sens. Ces stratégies renvoient au recours à la L1 et à toute langue préalablement apprise, à la culture et au processus de communication dans le but d'inférer le sens et de comprendre le déroulement d'une situation de communication ;
- Les stratégies de raisonnement déductif : l'objectif de ces stratégies ressemble à celui de la catégorie précédente « Les stratégies de devinement ou d'inférence » puisqu'elles visent l'inférence du sens. Elles s'intéressent surtout aux règles de grammaire telles que l'inférence par analogie des règles de grammaire, la recherche des règles et des exceptions et la synthèse ;
- Les stratégies de ressourcement : comme son nom l'indique, celles-ci renvoient aux outils et aux ressources utilisés par l'apprenant afin de collecter les données et les informations qui lui permettent de comprendre le système de la langue comme les ouvrages de référence, les dictionnaires et les manuels (idem).

Quant à la deuxième catégorie de stratégies, elle renvoie aux processus d'entreposage et de mémorisation. Elle englobe les stratégies de mémorisation qui facilitent l'emmagasinement de l'information telles que l'utilisation des images, l'association des mots selon un critère commun, l'utilisation des mots clés, la centration de l'attention sur un point spécifique, etc.(idem).

La dernière catégorie selon la classification de Rubin (1989) correspond aux stratégies utilisées dans les processus de récupération et de réutilisation. Elle se subdivise en trois types de stratégies :

- Les stratégies de pratique : elles impliquent la mise en pratique de la langue en question à travers son utilisation dans des contextes variés telles que la réutilisation des mots et des expressions appris dans des phrases, l'application consciente des règles, l'imitation et la tentative de parler à soi-même dans la langue cible, l'exposition à la langue cible en dehors de la classe par la lecture des journaux, l'écoute de la radio, etc ;
- Les stratégies d'autorégulation : elles sont utilisées dans des situations problèmes lors d'une activité d'apprentissage et permettent à l'apprenant de surmonter les difficultés d'apprentissage et d'éviter l'échec. D'après Rubin (1989), ces stratégies se font en trois étapes : définir et déterminer le problème, trouver la solution et s'autocorriger.
- Les stratégies sociales indirectes : elles impliquent l'intégration de l'apprenant dans un groupe et la collaboration avec ses pairs afin de comprendre la langue cible mais de manière indirecte c'est-à-dire sans demander de l'aide de façon explicite. Dans cette optique, l'apprenant peut travailler en groupe avec ses pairs pour comprendre la langue et partager les informations, essayer de trouver des occasions pour pratiquer la langue telles que les conversations avec des locuteurs natifs ou la participation à des événements socioculturels (ibidem).

1.3.3.2. La classification d'Oxford (1990)

Oxford (1990) a proposé un modèle de classification plus détaillé des stratégies d'apprentissage. Selon elle, les stratégies peuvent être divisées en deux grandes catégories : directes et indirectes. En effet, les stratégies directes impliquent une manipulation directe de la langue cible et nécessitent un traitement mental de cette langue. Les stratégies indirectes soutiennent et gèrent l'apprentissage de la langue indirectement et sans implication de la langue (Cohen & Macaro, 2018). Les deux types de stratégies sont subdivisés en trois sous-stratégies pour donner six groupes de stratégies.

Les stratégies directes englobent les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires. Quant aux stratégies indirectes, elles se subdivisent en stratégies métacognitives, affectives et sociales. À leur tour, ces sous-stratégies s'étendent en un nombre de stratégies spécifiques.

La classification d'Oxford (1990)					
Les stratégies directes			Les stratégies indirectes		
Les stratégies mnémoniques	Les stratégies cognitives	Les stratégies compensatoires	Les stratégies métacognitives	Les stratégies affectives	Les stratégies sociales
Créer des liens mentaux ; Utiliser des images et des sons ; Bien réviser ; Utiliser des actions.	Pratiquer la langue ; Recevoir et émettre des messages ; Analyser et raisonner ; Créer des structures	Deviner intelligemment ; Surmonter des lacunes à l'oral et à l'écrit.	Centrer ses apprentissages ; Planifier et aménager ses apprentissages ; Évaluer ses apprentissages.	Diminuer son anxiété ; S'auto-encourager ; Prendre son pouls émotif.	Poser des questions ; Coopérer avec les autres ; Cultiver l'empathie.

Figure 10. La classification des stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990) (Cyr, 1998, pp. 32-33).

Les stratégies directes englobent trois sous-stratégies qui se subdivisent à leur tour en stratégies spécifiques :

- Les stratégies mnémoniques sont les stratégies qui favorisent l'enregistrement et permettent de stocker les informations dans la mémoire à long terme pour les réutiliser plus tard : « *Les stratégies de mémoire aident les apprenants à stocker et à récupérer de nouvelles informations, telles que le regroupement, la création de liens mentaux, l'application d'images et de sons, la révision et l'utilisation d'actions* » (Shi, 2017, p. 27). Ces stratégies mnémoniques se subdivisent en quatre sous-stratégies : créer des liens mentaux, utiliser des images et des sons, bien réviser et utiliser des actions ;
- D'après Oxford, les stratégies cognitives permettent aux apprenants de comprendre et de produire un nouveau langage. Elles désignent les pratiques qui favorisent le stockage des nouvelles informations telles que la répétition, la pratique de la langue en classe et dans des contextes authentiques, etc. Elles renvoient également à

l'utilisation des connaissances antérieures et à la comparaison avec les langues déjà apprises comme l'inférence et la traduction¹⁷ (Cyr, 1998) ;

- Quant aux stratégies compensatoires, elles ont pour objectif de combler les lacunes en L2 afin de réussir la communication comme le recours à la L1, l'utilisation intelligente des indices, l'évitement de la communication, etc (idem).

Bien que les stratégies indirectes gèrent indirectement l'apprentissage, elles ont une grande importance dans le processus d'apprentissage (Shi, 2017). Elles englobent trois sous-stratégies qui contiennent également des stratégies spécifiques :

- Les stratégies métacognitives sont celles qui permettent aux apprenants d'avoir un regard introspectif sur leur processus d'apprentissage. Elles les aident à réguler leur apprentissage. Selon la classification d'Oxford, elles désignent les opérations utilisées par l'apprenant pour se focaliser sur une tâche particulière, planifier, se fixer des buts, s'organiser, s'autocontrôler, s'autoévaluer, etc (Cyr, 1998) ;
- Les stratégies affectives désignent les comportements qui aident l'apprenant à gérer ses propres émotions, sa motivation et ses attitudes dans une situation d'apprentissage telles que l'utilisation de la relaxation et la respiration profonde pour contrôler son stress, l'autoencouragement et l'autorécompense, l'écoute de son propre corps, l'utilisation d'une liste de contrôle, etc. (idem) ;
- Les stratégies sociales proposées par Oxford (1990) ressemblent à celles proposées par Rubin (1989) « *Les stratégies sociales indirectes* ». Elles impliquent l'interaction de l'apprenant avec ses pairs ou des locuteurs natifs afin de faciliter l'apprentissage de la langue telles que : la sollicitation des clarifications, la coopération avec ses pairs ou avec des locuteurs natifs, l'ouverture à la culture de l'autre, etc. (idem)

En résumé, la classification d'Oxford (1990) regroupe au total soixante-deux (62) sous-stratégies ou stratégies spécifiques réparties entre les six groupes de stratégies : mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales en présentant ainsi une taxonomie détaillée des stratégies d'apprentissage.

¹⁷Autour de laquelle tourne cette étude et qui sera décrite en détail dans le chapitre suivant.

1.3.3.3. La classification d'O'Malley et Chamot (1990)

À l'instar d'Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990) ont proposé une classification détaillée mais synthétique des stratégies d'apprentissage. Ils les subdivisent en trois grandes catégories : stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies socio-affectives. Cette typologie est une continuité aux travaux d'O'Malley (1985) qui a classé les stratégies en trois catégories, sauf que la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990) est plus détaillée. D'après Cyr (1998) cette classification est « *plus facile à manier, plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2* » (Cyr, 1998, p. 38).

La figure ci-dessous présente la classification des stratégies d'apprentissage en L2 d'après O'Malley et Chamot (1990) :

La classification d'O'Malley et Chamot (1990)	
Les stratégies métacognitives	1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>) ; 2. L'attention générale (<i>directed attention</i>) ; 3. L'attention sélective (<i>selective attention</i>) ; 4. L'autogestion (<i>self-management</i>) ; 5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>) ; 6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>) ; 7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>).
Les stratégies cognitives	1. La répétition (<i>repetition</i>) ; 2. L'utilisation des ressources (<i>resourcing</i>) ; 3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>) ; 4. La prise de notes (<i>note taking</i>) ; 5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/ induction</i>) ; 6. La substitution (<i>substitution</i>) ; 7. L'élaboration (<i>elaboration</i>) ; 8. Le résumé (<i>summerization</i>) ; 9. La traduction (<i>translation</i>) ; 10. Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>) ; 11. L'inférence (<i>inferencing</i>).
Les stratégies socio-affectives	1. La clarification/vérification (<i>questioning for clarification</i>) ; 2. La coopération (<i>cooperation</i>) ; 3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>) ; 4. L'autorenforcement (<i>self-reinforcement</i>).

Figure 11. La classification des stratégies d'apprentissage en L2 d'après O'Malley et Chamot (1990) (Cyr, 1998, p. 39)

- **Les stratégies métacognitives :** D'après ces chercheurs, les stratégies métacognitives désignent la planification, la surveillance et l'évaluation de ses processus cognitifs (Cohen & Macaro, 2018). C'est l'ensemble des pratiques qui permettent à l'apprenant de gérer sa propre activité cognitive. O'Malley et coll. (1985) ont qualifié les élèves sans approche métacognitive d'apprenants sans but et sans capacité à évaluer leur apprentissage (Cyr, 1998), donc des élèves incapables de revoir leurs progrès. Dans cette classification, les stratégies métacognitives sont au nombre de sept (voir figure11) :
 - L'anticipation ou la planification : elle renvoie à la planification de son apprentissage. Elle consiste à fixer des buts à court et à long terme, d'étudier de manière autonome par la préparation des points de langue avant leur étude en classe ou de prévoir des composantes indispensables à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Cette stratégie permet à l'apprenant d'être actif et de s'impliquer dans son apprentissage ;
 - L'attention : c'est le fait de maintenir son attention lors de l'exécution d'une tâche d'apprentissage. O'Malley et Chamot (1990) ont distingué deux types d'attention : générale et sélective. Le premier type renvoie à la concentration globale sur la tâche d'apprentissage où l'apprenant décide à l'avance de fixer son attention sur la tâche à accomplir. Quant au deuxième type d'attention, il implique la concentration de l'apprenant sur un élément particulier de l'activité ;
 - L'autogestion : cette stratégie implique une certaine autonomie et une implication de l'apprenant dans l'apprentissage d'une L2. Cyr (1989) a insisté sur l'importance de cette stratégie dans l'apprentissage. Pour lui, elle consiste à comprendre et saisir les conditions qui facilitent l'apprentissage. C'est une quête continue d'occasions pour pratiquer la langue. L'autogestion permet ainsi à l'apprenant d'être en contact permanent avec la L2 en classe et à l'extérieur de la salle de classe ;
 - L'autorégulation : c'est une stratégie de vérification qui se manifeste au cours d'une tâche d'apprentissage, elle est souvent suivie par une autocorrection. Elle sert donc à « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* » (Cyr, 1998, p. 45) ;

- L'identification d'un problème : à travers cette stratégie, l'apprenant peut comprendre le but visé par une tâche donnée. Cependant, les apprenants qui n'utilisent pas cette stratégie n'arrivent pas à identifier le problème dans une activité et ils auront besoin d'une explication des objectifs de la tâche pour pouvoir l'accomplir ;
 - L'autoévaluation : à travers laquelle l'apprenant évalue ses habiletés et ses performances dans une tâche langagière. Elle lui permet d'être conscient de ses capacités afin de les enrichir et de ses lacunes pour les combler.
- **Les stratégies cognitives** : elles renvoient au traitement réel du langage dans le cerveau (Cohen & Macaro, 2018). Les stratégies cognitives selon O'Malley et Chamot (1990) désignent l'ensemble des pratiques physiques ou mentales à travers lesquelles l'apprenant peut résoudre un problème d'apprentissage. Elles sont au nombre de onze stratégies :
- La répétition : O'Malley et Chamot (1990) emploient le terme « répéter » pour parler de la pratique de la langue (Cyr, 1998). C'est en pratiquant la langue que l'apprenant arrive à l'utiliser de manière appropriée selon les situations de communication. En effet, la pratique de la langue se manifeste à travers la répétition des mots, des expressions en L2 et la réutilisation des acquis dans des contextes réels afin de s'approprier la langue ;
 - L'utilisation des ressources : cette stratégie implique l'utilisation des matériaux de référence en L2 tels que les dictionnaires, les encyclopédies, le manuel scolaire, etc. (O'Malley & Chamot, 1990) ;
 - Le classement ou le regroupement : cette stratégie a un rapport avec la mémorisation. Elle consiste à classer et à ordonner les points développés dans une tâche linguistique en fonction des attributs communs afin de favoriser leur stockage en mémoire à long terme ce qui facilite leur récupération en cas de besoin. Le rappel de ces informations se fait selon le regroupement effectué (idem) ;
 - La prise de notes : l'apprenant mentionne les nouveaux mots, les expressions, les explications de l'enseignant qui seront utiles dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage. La prise de notes est l'une des stratégies favorisant la mémorisation des informations ;

- La déduction : c'est une opération cognitive qui permet à l'apprenant de résoudre une situation-problème. Elle implique l'utilisation des règles déjà connues par l'apprenant pour l'exécution d'une tâche similaire telles que les règles de conjugaison (Cyr, 1998). L'apprenant sait déjà que le participe passé du verbe finir est fini (idem, p. 51) donc il déduit que le participe passé du verbe réussir est réussi;
- La substitution : elle implique la sélection des approches alternatives, des mots, des expressions qui servent à combler les lacunes de l'apprenant dans une tâche d'apprentissage et lui permettre ainsi de l'accomplir (O'Malley & Chamot, 1990) ;
- L'élaboration : cette stratégie consiste à associer les nouvelles informations aux connaissances antérieures (idem). C'est une stratégie mnémonique qui permet à l'apprenant de restructurer ses connaissances en mémoire à long terme en établissant des liens entre les nouveaux éléments et son déjà-là afin de comprendre ou de produire de nouveaux énoncés (Cyr, 1998) ;
- Le résumé : selon O'Malley et Chamot (1990), le résumé consiste à « *faire un résumé mental ou écrit de la langue et des informations présentées dans une tâche* » (O'Malley & Chamot, 1990, p. 138). C'est une stratégie mnémonique à travers laquelle l'apprenant reformule les éléments appris dans une tâche avec ses propres mots en vue de faciliter leur stockage en mémoire et leur récupération ultérieure ;
- La traduction : cette stratégie consiste à « *traduire les idées d'une langue à une autre de manière relativement détaillée* » (idem). C'est le fait d'utiliser ses connaissances et son expérience langagière en L1 ou une autre langue préalablement apprise pour s'en servir dans la réalisation d'une nouvelle tâche ou d'un acte de communication en L2 ;
- Le transfert des connaissances : renvoie à l'utilisation des connaissances déjà acquises afin de faciliter la réalisation d'une tâche d'apprentissage (idem) ;
- L'inférence : appelé également « *stratégie de devinement* » (Cyr, 1998, p. 50), c'est la procédure inverse de la déduction. Il s'agit d'exploiter les éléments du texte (le contexte linguistique et extralinguistique) ou les indices connus afin d'induire le sens global de la situation de communication.

- **Les stratégies socio-affectives :** d'après Cohen et Macaro (2018), les stratégies socio-affectives renvoient à tous les moyens de traitement des aspects affectifs et sociaux dans une situation d'apprentissage. Selon la classification d'O'Malley et Chamot (1990), elles se subdivisent en quatre sous-stratégies :
 - La clarification/vérification : il s'agit de demander auprès de l'enseignant ou d'un pair des explications et des clarifications ou des reformulations à propos de la tâche à réaliser (O'Malley & Chamot, 1990) ;
 - La coopération : elle renvoie au travail du groupe afin de résoudre un problème d'apprentissage ou vérifier une tâche (idem). Cette stratégie se base sur l'interaction entre l'apprenant et ses pairs afin de s'entraider pour mieux réussir ;
 - Le contrôle des émotions : il s'agit d'avoir une certaine conscience de la dimension affective. L'apprenant peut par le biais du « *self-talk* » (O'Malley & Chamot, 1990, p. 45) utiliser un contrôle mental pour s'assurer que l'activité d'apprentissage sera réalisée avec succès ou pour réduire l'anxiété face à une tâche donnée (idem) ;
 - L'auto-renforcement : il s'agit de s'auto-encourager afin de fournir une motivation personnelle même lorsqu'une activité d'apprentissage n'a pas été réalisée avec succès (idem). Cette stratégie permet à l'apprenant de se féliciter et de se récompenser afin d'augmenter sa motivation et de favoriser ainsi sa réussite.

1.3.4. Les facteurs influant sur le choix des stratégies d'apprentissage

Dans le contexte d'étude du profil du bon apprenant, plusieurs études sur l'acquisition d'une L2 ont montré que les apprenants qui réussissent semblent utiliser une plus grande variété de stratégies d'apprentissage (Khamkhien, 2010). En effet, Gardner & MacIntyre (1992) ont montré que le choix de la stratégie d'apprentissage peut varier selon le niveau de l'apprenant et le type de la tâche d'apprentissage. Par ailleurs, selon Chamot et Kupper (1989) les stratégies cognitives les plus utilisées par les apprenants de langue sont celles qui demandent un traitement mental simple telles que la traduction et le transfert (Atlan, 1993). D'après Ellis (2008), les facteurs qui influencent le choix des stratégies d'apprentissage englobent les facteurs liés à l'apprenant, les facteurs sociaux et les facteurs situationnels. Les facteurs que nous avons retenus et que nous tenterons de développer

dans ce chapitre sont : l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise de la langue cible et l'impact du plurilinguisme.

1.3.4.1.L'âge

Les études qui ont porté sur les stratégies d'apprentissage des langues chez des jeunes apprenants, les adolescents et les adultes se sont intéressées aux interactions entre les stratégies d'apprentissage et l'âge. La conclusion générale tirée de ces travaux est que les étudiants de différents âges utilisent des stratégies d'apprentissage différentes, et que les étudiants les plus âgés tendent à utiliser des stratégies plus complexes que celles mobilisées par les plus jeunes (Mitits, 2015).

D'après Ellis (1994), les jeunes apprenants utilisent des stratégies plus simples que les apprenants adultes qui ont tendance à utiliser des stratégies d'apprentissage plus sophistiquées. Par ailleurs, les résultats de l'étude de Peacock & Ho (2003) sont similaires à ceux d'Ellis (1994). Les chercheurs ont constaté que les étudiants âgés entre 23 et 39ans utilisaient plus de stratégies de mémoire et de stratégies métacognitives que les étudiants plus jeunes âgés entre 18 et 22 ans (idem). Une autre étude réalisée par Gavriilidou (2004) auprès des apprenants étudiant le grec L2 a montré que l'utilisation des stratégies métacognitives et cognitives augmente avec l'âge alors que l'utilisation des stratégies socio-affectives diminue (idem).

Cependant, Griffiths (2003), dans son étude sur le rapport entre l'âge et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage chez des apprenants de l'anglais langue seconde âgés entre 14 et 64 ans et originaires de divers pays, a constaté que la variable âge n'avait aucun effet sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage, alors que le contexte linguistique des apprenants affectait leur utilisation des stratégies (ibidem).

Akmoun (2014) a étudié les effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 chez des élèves de 3^{ème} AS âgés entre 16 et 19ans. À l'instar de Griffiths (2003), les résultats de cette étude ont révélé que le milieu linguistique des apprenants influence l'utilisation des stratégies. En effet, contrairement aux apprenants plus âgés, les apprenants de moins de 17 ans ne recourent pas à la L1 lors de la rédaction en français L2. Ils ont un bon niveau en langue ce qui leur permet de rédiger en français sans avoir besoin de recourir à leurs acquis en

arabe(L1). Cela s'explique, d'après la chercheuse, par le niveau d'étude des parents, les ressources familiales et les pratiques culturelles (Akmoun, 2014, p. 199) qui jouent un rôle dans la réussite des apprenants. Les parents des élèves en question sont pour la plupart d'entre eux des enseignants, ce qui a influencé l'utilisation des stratégies lors de la rédaction en français.

D'après ces études, nous constatons que l'effet de l'âge sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage interagit avec d'autres variables telles que : la compétence des apprenants en langue, le contexte linguistique des apprenants, etc.

1.3.4.2. Le sexe

« *Le folklore de l'apprentissage des langues dit que les femmes apprennent les langues "mieux" que les hommes* » (Oxford & Nyikos, 1988, p. 321). Plusieurs études ont établi l'existence des différences entre les sexes dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Ces différences montrent que les femmes ont tendance à utiliser davantage de stratégies d'apprentissage des langues que les hommes (Griffiths, 2004). Selon des études menées par Politzer (1983), Oxford, Nyikos et Ehrman (1988), les femmes utilisent des stratégies sociales beaucoup plus que les hommes (Khamkhien, 2010 ; Shi, 2017)

Par ailleurs, Dreyer et Oxford (1996) ont constaté que les étudiantes utilisaient plus de stratégies métacognitives que les étudiants (Shi, 2017). Ces résultats sont similaires à ceux de Wen et Wang (1996) qui ont montré que les femmes ont tendance à utiliser plus de stratégies de mémorisation et de stratégies métacognitives que les hommes.

De leur côté, Hong-Nam et Leavell (2006) ont étudié les stratégies d'apprentissage chez cinquante-cinq étudiants apprenant l'anglais langue seconde. Les résultats ont montré que les étudiantes utilisent les stratégies sociales et métacognitives plus que les stratégies de mémorisation, tandis que les étudiants utilisent les stratégies métacognitives et les stratégies compensatoires plus que les stratégies affectives (Khamkhien, 2010).

Malgré les différences entre les résultats de certains chercheurs, notamment quant à l'utilisation des stratégies de mémorisation, les chercheurs s'accordent sur la différence au niveau du nombre des stratégies d'apprentissage des langues où les femmes tendent à

utiliser tous les types de stratégies d'apprentissage et elles utilisent plus les stratégies sociales que les hommes.

Cependant, d'autres études ont souligné que le genre n'est pas une variable qui influence le choix des stratégies d'apprentissage des langues. Ehrman et Oxford (1990) dans leur étude, n'ont découvert aucune preuve d'utilisation différente des stratégies d'apprentissage entre les deux sexes (Griffiths, 2004). En outre, dans l'étude de Griffiths (2003), il n'y avait aucune différence significative entre l'utilisation des stratégies et le sexe, alors qu'une relation significative a été constatée entre le niveau des étudiants en langue et le choix des stratégies (Khamkhien, 2010).

1.3.4.3. Le niveau de maîtrise de la langue cible

Dans leur étude, O'Malley et *all.* (1985) ont constaté que les apprenants débutants et intermédiaires utilisaient plus de stratégies cognitives que de stratégies métacognitives. En effet, les débutants recouraient beaucoup plus à la prise de notes, la répétition, l'inférence, le transfert et la traduction que les apprenants intermédiaires. Ces derniers, utilisaient plus de stratégies métacognitives que les apprenants débutants (O'Malley et *all.*, 1985). Cela signifie que l'utilisation des stratégies d'apprentissage est associée au niveau des compétences des apprenants en langue. Plus les apprenants deviennent performants en langue plus ils utilisent une grande variété de stratégies plus complexes.

Selon Abraham et Vann (1987), il y a une corrélation entre le niveau des apprenants et le nombre des stratégies qu'ils utilisent. Ils ont constaté que les apprenants les plus performants recouraient à une plus grande variété de stratégies d'apprentissage (Shi, 2017). De son côté, Phillips (1991) est arrivé aux mêmes résultats. Son étude a montré que les étudiants les plus expérimentés utilisaient plus de stratégies métacognitives telle que la fixation des objectifs et évitaient l'utilisation de la traduction (*idem*).

Ehrman et Oxford (1995) ont constaté que seules les stratégies cognitives ont un lien significatif avec la compétence des apprenants en langue (Lee, 2010). Ces recherches sur les stratégies d'apprentissage des langues ont montré que les apprenants les plus performants utilisent souvent des stratégies d'apprentissage de différents types comparativement aux apprenants moins performants.

Dans leur étude sur le rapport entre l'expertise rédactionnelle et l'utilisation des stratégies de planification, Bereiter et Scardamalia (1987)¹⁸ ont distingué les rédacteurs novices des rédacteurs experts par le degré de complexité des stratégies déployées pendant la phase de planification. En effet, les rédacteurs inexpérimentés tendent à recourir à la stratégie des connaissances rapportées¹⁹. Cette stratégie novice renvoie à la formulation des idées au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire à long terme sans procéder à une réorganisation du contenu, alors que les rédacteurs experts utilisent plutôt la stratégie des connaissances transformées²⁰ qui est une stratégie plus complexe renvoyant à une véritable activité de résolution de problèmes (Chanquoy & Alamargot, 2003).

1.3.4.4.L'impact du plurilinguisme sur le choix des stratégies d'apprentissage

Les recherches qui ont étudié la relation entre le répertoire plurilingue des apprenants et les stratégies d'apprentissage (Ramsey (1980) ; Nation & McLaughlin (1986) et Nayak *et al.* (1990)) se sont basées sur des comparaisons entre des apprenants bilingues ou plurilingues et des apprenants monolingues. Ces études ont montré que les apprenants plurilingues ont tendance à utiliser une plus grande variété de stratégies d'apprentissage par rapport aux apprenants monolingues (Mitits, 2015).

Dans les études de Hong-Nam (2006) et Hong-Nam et Leavell (2007), les résultats ont montré que les étudiants bilingues recourent beaucoup plus aux stratégies cognitives qu'aux autres stratégies (idem). Qasimnejad et Hemmati (2013) ont étudié les stratégies utilisées par cent-soixante (160) étudiants monolingues et bilingues étudiant le TEFL²¹. Les résultats ont montré que le taux d'utilisation des stratégies cognitives est plus élevé chez les étudiants bilingues. Ce phénomène est expliqué par Oxford qui a souligné que les stratégies cognitives sont les plus populaires chez les apprenants des langues car elles permettent une manipulation et une utilisation directe des données (Qasimnejad & Hemmati, 2014).

¹⁸Voir chapitre 2, section 1.2.2.1.2. page 51

¹⁹ Voir section 1.2.2.1.2 page 51

²⁰ Voir section 1.2.2.1.2 page 51

²¹TEFL: Teaching English as a Foreign Language. C'est « *un cours spécialement créé pour les anglophones, pour développer leur capacité à enseigner leur langue* » (Thulemin, 2009).

Par ailleurs, Psaltouoycey et Kantaridou (2009) ont étudié l'utilisation des stratégies d'apprentissage chez mille cinq cent cinquante-cinq (1550) étudiants plurilingues grecs apprenant les langues étrangères. Ils ont constaté que les étudiants trilingues utilisaient plus de stratégies d'apprentissage que les apprenants bilingues. Quant au type de stratégies utilisées, les étudiants trilingues utilisaient beaucoup plus de stratégies cognitives et métacognitives que les étudiants bilingues (Pawlak, 2018). En outre, Sung (2011) souligne qu'il y a une corrélation positive entre le nombre des langues que les apprenants connaissent et le taux d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Il a constaté que ceux qui avaient étudié deux ou plusieurs langues utilisaient plus de stratégies cognitives et métacognitives que ceux qui n'ont étudié qu'une seule langue (idem).

Nous pouvons constater que le répertoire plurilingue des apprenants affecte de manière quantitative et qualitative l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Or, le plurilinguisme n'est pas la seule variable qui a un impact sur le choix des stratégies, tous les facteurs déjà cités : l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise de la langue mènent les apprenants à utiliser différents types de stratégies en fonction de leurs besoins.

Ce chapitre a mis en lumière les différentes études sur les stratégies d'apprentissage en L2. En effet, les recherches sur les types de stratégies utilisées par les apprenants ont permis de fournir des classifications détaillées de chaque catégorie de stratégies ainsi que les facteurs qui déterminent le choix des apprenants. Parmi les stratégies utilisées par les apprenants, nous nous intéressons dans ce travail à la traduction mentale et son impact sur la production écrite en français et c'est ce que nous allons tenter de développer dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 :
DE LA TRADUCTION
MENTALE À
L'INTERFÉRENCE

CHAPITRE 4 : DE LA TRADUCTION MENTALE À L'INTERFÉRENCE

Ce chapitre traite la notion de traduction mentale d'une langue de référence à la L2 et celle des interférences. Il sera donc consacré à la définition de la traduction mentale et à la description des recherches qui se sont intéressées aux effets de cette stratégie sur la production écrite en L2. En effet, nous allons tenter de présenter les différentes études sur les effets positif/négatif du recours à cette stratégie lors de la tâche rédactionnelle. Ce chapitre sera aussi l'occasion de décrire les différentes typologies des erreurs interférentielles ainsi que les étapes de l'analyse contrastive.

1.4.1. La traduction : essai de définition

Nous entendons par traduction soit l'action de traduire soit le résultat de cette opération. En effet, la traduction comme activité désigne le passage d'une langue à une autre. Pour Darbelnet (1977), la traduction est une activité qui comprend trois opérations : le passage d'une langue à une autre, la préservation de tous les éléments du sens, la fidélité au produit source et la prise en considération des deux cultures : celle de la langue source et celle de la langue cible :

La traduction est l'opération qui consiste à faire passer d'une langue dans une autre tous les éléments de sens d'un passage et rien que ces éléments en s'assurant qu'ils conservent dans la langue d'arrivée leur importance relative ainsi que leur tonalité, et en tenant compte des différences entre les cultures auxquelles correspondent respectivement la langue de départ et la langue d'arrivée (Darbelnet, 1977, p. 7).

D'après le dictionnaire de linguistique de Jean Dubois (2002), la traduction désigne l'opération d'« énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques » (Dubois, 2002, p. 487).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, quant à lui, définit la traduction comme :

[...] une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation²² puis de reverbération²³. [...] La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes (Cuq, 2003, p. 239).

D'après la définition de Cuq (2003), la traduction est vue comme une activité double qui nécessite à la fois la compréhension du produit source et sa reproduction fidèle en langue cible. C'est ainsi que Koeller (1972) a défini la traduction comme une activité de transcodage et de substitution des éléments du système linguistique d'une L1 par ceux du système linguistique d'une L2 (Takam, 2006).

Dans ces définitions, les chercheurs font référence à une discipline à part entière : la traduction professionnelle puisque comme nous l'avons dit précédemment, le terme de traduction renvoie à plusieurs notions. En effet, pour Jean-René Ladmiral (1994), le terme de traduction ne désigne pas uniquement la pratique traduisante et son résultat mais renvoie aussi à l'acte d'exprimer et d'interpréter (Ladmiral, 1994, cité par Durdureau, 2018). C'est l'expression d'un message dans une langue différente de celle dans laquelle il a été produit (Kern, 1994).

Selon la tripartition des formes de traduction de Roman Jakobson (1963), il y a trois types de traduction :

- la traduction intralinguale : également nommée la reformulation qui se fait à l'intérieur de la même langue par le biais de la reformulation, la synonymie, les paraphrases, etc. Elle renvoie à l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue (Oustinoff, 2009).

²²Dans la théorie interprétative de la traduction, la déverbalisation renvoie à l'extraction du message de sa forme linguistique en vue d'une réexpression sans l'influence de la langue source. C'est une phase intermédiaire qui se produit entre le moment de la compréhension et celui de la réexpression (Lederer, 1997)

²³La reverbération est la dernière étape du processus de traduction. Elle renvoie à la réexpression linguistique du message. Elle est ainsi le résultat de la compréhension et de la déverbalisation (Hong Van, 2010).

- la traduction interlinguale²⁴ : c'est la traduction qui se fait entre deux langues. Elle consiste, selon Jakobson (1963), en l'interprétation des signes linguistiques dans une autre langue (idem).
- la traduction intersémiotique : désigne l'interprétation du verbal par le non-verbal et l'inverse. C'est l'interprétation des signes linguistiques par le biais des signes non linguistiques (idem).

1.4.2. La traduction et le contact des langues

D'après Uriel Weinreich (1953), deux ou plusieurs langues sont dites en contact si elles sont utilisées alternativement par la même personne. Dans le même contexte, l'auteur souligne que le lieu du contact des langues est toujours le locuteur individuel (Weinreich, 1953).

Georges Mounin (1963) a établi un rapport entre la traduction et le contact des langues en expliquant que la traduction est un contact de langues et un fait du bilinguisme. En effet, pour Mounin (1963), l'individu qui traduit d'une langue à une autre devient le lieu de contact entre deux ou plusieurs langues qui sont utilisées alternativement (idem) : « *la traduction en tant que gestion de deux langues par le même individu est une forme aiguë et particulière de contact de langues* » (Ballard, 2003, p. 253)

Blanchet (2008) constate que l'activité plurilingue est toujours composée d'une activité de traduction. Cependant, cette activité engendre souvent des interférences dans la production de l'individu bilingue ou plurilingue. Dans cette optique, Weinreich (1953) affirme que tant qu'il y a un contact des langues dans la pratique du même individu, nous pouvons observer dans sa production des erreurs interférentielles (Weinreich, 1953).

De plus, du moment que la traduction est vue comme un phénomène de contact des langues, nous pouvons toujours observer, chez l'individu plurilingue, des traces de l'influence des langues qu'il connaît sur la langue dans laquelle il produit. De ce fait, la traduction devient « *un cas typique de communication interculturelle* » (Blanchet, 2008, p. 8). Plus précisément, il existe entre 3000 et 30000 langues parlées dans le monde réparties entre langues et variétés linguistiques (idem). D'un point de vue sociolinguistique, chaque société ou groupe ethnique se démarque par sa langue ou son parler. Ainsi, la langue

²⁴ A laquelle nous nous intéressons ici.

dépasse sa fonction principale comme outil de communication et remplit plutôt une fonction identitaire (idem). Donc, les langues des différentes sociétés autour du monde remplissent deux fonctions : communicative et identitaire.

Selon la première acception où la traduction est un contact de langues et où l'individu qui traduit devient le lieu de contact des langues qu'il utilise, nous constatons que si la traduction est un cas de communication interculturelle, la personne qui traduit devient le lieu de rencontre de l'altérité en se servant des langues de son répertoire.

Du coup, nous pouvons constater que la traduction n'est pas un simple passage d'une langue source à une langue cible. Elle est plutôt le produit d'interconnexion de plusieurs langues et variétés linguistiques au sein d'un même répertoire langagier. C'est une réalité sociolinguistique qui se manifeste dans les pratiques langagières des individus plurilingues dans différents contextes que ce soit dans les pratiques quotidiennes ou dans le contexte éducatif.

1.4.3. La traduction et l'enseignement des langues

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, le paradigme indirect est le premier qui assistait les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues (Puren, 1995) où la traduction constituait la pierre angulaire de l'enseignement des langues. En effet, la méthodologie traditionnelle a adopté la traduction orale et écrite comme moyen pour faire apprendre la langue et la culture par le biais de la traduction des textes littéraires et des œuvres d'art (Puren, 1995). Cette méthodologie qui était basée sur les exercices du thème et de la version pour l'application des règles de la grammaire est considérée par Puren comme une gymnastique intellectuelle (idem).

Cependant, avec l'avènement du paradigme direct, tout recours à la traduction pour l'apprentissage des langues était banni. D'après ce paradigme, une langue ne s'apprend rapidement qu'à travers la même langue d'enseignement :

La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème (Puren, 1988, p. 122).

L'interdiction de la traduction dans la méthode directe et la centration sur les compétences des apprenants à l'oral au niveau de la compréhension et de l'expression ont créé des limitations en classe (Le Bulletin Didactique, 2012). C'est la raison pour laquelle le courant constructiviste est venu revaloriser la traduction en prenant en considération les connaissances antérieures des apprenants. Ainsi, la langue et la culture sont dès lors considérées comme parties prenantes du processus d'apprentissage (Puren, 1995).

Dans ce paradigme constructiviste, il ne s'agit plus d'une utilisation alternative des deux langues (la langue de l'apprenant et la langue enseignée) comme c'est le cas dans la démarche de la méthode traditionnelle, mais il s'agit plutôt de construire son savoir en L2 à la base de ses connaissances antérieures en L1. Dans cette perspective, la traduction n'est pas considérée comme une méthode d'enseignement/ apprentissage des langues mais comme une stratégie d'apprentissage mobilisée par l'apprenant : *« 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. »* (Cuq, 2003, p. 239).

Aujourd'hui, la traduction n'est pas envisagée uniquement en tant que méthode d'enseignement en soi mais comme un moteur de réflexion et une technique de production qui doit être soutenue par l'enseignant:

Si penser et parler en langue étrangère, c'est traduire mentalement de façon instantanée et inconsciente de sa langue maternelle (L1) à la langue Étrangère (L2), la méthode pour y parvenir doit être un entraînement intensif à la traduction (Puren, 1995, p. 2).

La traduction en tant que stratégie individuelle d'apprentissage est également légitimée sur le plan institutionnel par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) notamment dans les activités de médiation :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de

ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit (CECRL, 2001, p. 18)

Avec la réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues, elle n'est plus considérée comme un passage entre deux langues qui mène vers un apprentissage systématique sans étudier le processus cognitif mis en place. Elle est plutôt envisagée comme une technique d'apprentissage mise en œuvre de manière instantanée et inconsciente (Puren, 1995) dès le changement du statut de l'apprenant et la centration sur son processus cognitif. Ainsi, cette focalisation sur les stratégies utilisées par l'apprenant en situation d'apprentissage a permis de donner un nouveau statut à l'erreur que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

1.4.3.1. La traduction dans la production écrite

Grâce à l'avènement du cognitivisme et la centration sur l'apprenant à travers l'étude de ses processus mentaux, le processus d'apprentissage est dès lors considéré comme un processus mental interne qui nécessite l'activation et l'interaction de plusieurs processus simultanément. Dans le même paradigme, l'apprenant est vu comme un être actif qui construit ses connaissances à partir d'un déjà-là, de ses connaissances antérieures permettant de construire de nouvelles connaissances.

Dans ce contexte et comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents²⁵, la production écrite est considérée comme un processus complexe composé de la planification, la mise en texte et la révision. Selon les modélisations de la production écrite en L2, Wang et Wen (2002) et Zimmermann (2000) ont conclu que ce processus implique l'activation des langues L1 et L2 lors de la rédaction en L2. Plus précisément, Wang et Wen (2002) notent que les scripteurs activent leurs langues L1 pour élaborer, générer et organiser les idées et au niveau de la mémoire à long terme. Quant à l'étude de Zimmermann (2000), une première formulation provisoire des idées se fait en L1 et sera suivie d'une autre formulation en langue de production²⁶. C'est pourquoi, la traduction devient un phénomène inévitable, ce qui a amené plusieurs chercheurs à étudier le processus de traduction lors de la rédaction en L2 et d'analyser les erreurs qui en résultent.

²⁵Voir chapitre 2, p. 50

²⁶Cité dans le chapitre 2, p. 55

1.4.3.1.1. La traduction mentale

Dans le cadre de l'acquisition de L2, la traduction renvoie à l'utilisation de la première langue comme base afin de comprendre ou s'exprimer en L2 (O'Malley et *all*, 1985). Quant à la traduction mentale, elle correspond au processus cognitif du passage d'une langue à une autre (Lacoste & Mongrain, 2011).

Kern (1994) a étudié le rôle de la traduction mentale dans l'activité de compréhension des textes en L2, il l'a définie comme un retraitement mental des mots et des expressions de L2 en L1 : « *a mental reprocessing of L2 (French) words, phrases, or sentences in L1 (English or other familiar language) forms while reading L2 (French texts)* » (Kern, 1994, p. 442).

Dans son étude, Kern (1994) note qu'il ne s'agit pas d'une production claire orale ou écrite faite à partir d'une autre langue, mais plutôt d'une production des représentations mentales des formes de L1 en une autre langue. En effet, ce type de traduction est un processus qui s'active uniquement quand l'individu est en face d'une langue non native (Kern, 1994).

C'est une activité qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant, une stratégie qu'il utilise pour parvenir à s'exprimer et à produire des énoncés en une autre langue non native. Plus précisément, la traduction mentale est une stratégie cognitive utilisée par les apprenants dans les activités de compréhension ou de production en L2 :

La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant de L2. Il convient de remarquer que la traduction mentale est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2. (Demchenko, 2008, p. 10)

Le phénomène de la pensée en une langue différente de la langue de production est une forme de ce que Vygotsky (1986) appelle le langage intérieur. Ce terme couvre tout ce qui précède l'acte moteur d'une production ; c'est tout l'aspect intérieur de cette activité. Il s'agit en effet d'une activité intellectuelle et une pensée exprimée par des mots (Vygotsky, 1986).

La traduction mentale est une stratégie de résolution de problème. Elle peut fournir un outil d'aide pour les tâches ardues de production à travers la formulation des idées notamment en L1. Cette activité peut servir comme médiation entre les formes connues et inconnues

des langues, c'est une forme d'auto-assistance notamment pour les apprenants de faible niveau en langue, en particulier en production écrite (Knutson, 2006).

L'un des premiers travaux menés sur la traduction mentale en production écrite est celui de Lay (1982) auprès des apprenants chinois lors d'une tâche de rédaction en anglais L2. À l'aide de la technique de verbalisation, Lay a constaté que les participants ont recouru à leur langue maternelle pendant l'activité rédactionnelle. Plus précisément, la formulation des mots clés et des idées principales était en langue maternelle des participants. Lorsque les apprenants déclarent recourir à leur L1, leurs produits écrits étaient riches en matière d'idées, de détails et d'organisation textuelle (Lacoste & Mongrain, 2011).

Dans le cadre des recherches sur la langue de la planification dans une activité rédactionnelle, Uzawa et Cumming (1989) ont réalisé une étude sur les processus d'écriture en japonais en tant que langue étrangère et en anglais en tant que langue maternelle de quatre étudiants de niveau intermédiaire en japonais. L'expérimentation a consisté à demander aux participants de rédiger deux essais explicatifs sur le même sujet : un en anglais et un autre en japonais contenant des informations historiques (Cohen, 2000). Les quatre étudiants ont indiqué qu'ils ont recouru largement à leur L1 (l'anglais) afin de rechercher et générer les idées, organiser l'information et développer des concepts. Deux d'entre eux ont fourni peu de rapports verbaux sur leur processus d'écriture, c'est pourquoi les chercheurs ayant analysé leurs produits écrits ont constaté que les deux essais avaient des contenus identiques et que la version japonaise était une version simplifiée de l'essai en anglais.

Quant au niveau de maîtrise, l'un des participants qui maîtrisait le japonais s'est également appuyé sur son essai en anglais dans le but de conserver les informations et l'organisation des idées de l'essai en anglais. Le quatrième étudiant n'était pas en mesure de rédiger un texte en japonais et s'est contenté de traduire son essai rédigé en anglais (Cohen, 2000).

En somme, selon Uzawa et Cumming (1989), la quantité des informations contenues dans les essais des quatre participants était limitée quand il était question de rédiger en japonais. Ils ont suggéré alors que lorsqu'on demande aux apprenants de niveau faible et intermédiaire en langue étrangère de réfléchir en cette langue lors de la rédaction, cela risquerait d'affaiblir leurs produits écrits (Cohen, 2000).

Dans cette même optique, l'étude de Friedlander (1990) a indiqué qu'il y a un rapport entre la langue de la planification et la qualité des productions écrites. Son étude a impliqué des réponses à deux lettres de vingt-huit (28) étudiants chinois apprenant l'anglais langue seconde. Les réponses des étudiants étaient planifiées soit en chinois soit en anglais puis rédigées en anglais. Les résultats ont montré que lorsque les participants ont planifié en chinois sur un sujet de culture chinoise et en anglais sur un sujet de culture anglaise, leurs productions écrites étaient bien rédigées et plus longues par rapport à l'inverse (Cohen, 2000).

Ainsi, nous pouvons constater que la planification en L1 permet de produire des écrits riches en matière d'idées : « *Le fait de pouvoir planifier dans la L1 augmente le nombre et le type d'idées que les étudiants pouvaient générer pour les sujets des matières traités principalement ou exclusivement dans leur L1* » (Cohen, 2000, p. 3). En d'autres termes, la traduction mentale permet l'activation et la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme, ce qui permet de rédiger des textes riches en matière d'idées.

Par ailleurs, les études qui portent sur la traduction mentale pendant la rédaction en L2 ont abouti à des résultats parfois contradictoires. Ces résultats peuvent être divisés en trois grandes catégories :

- la traduction comme outil d'aide a peu de pertinence dans la rédaction en L2 ;
- le degré du recours à la L1 diffère avec la maîtrise de la L2 ;
- le niveau de maîtrise en L2 n'est pas le seul facteur qui détermine l'appui sur la L1.

Bien que l'étude de Jones et Tetroe (1987) qui a porté sur les stratégies de planification des étudiants hispanophones apprenants l'anglais ait indiqué que lors de la rédaction en L2 les performances des apprenants diminuent parce que la rédaction en langue peu maîtrisée demande un effort cognitif très élevé qui serait utilisé dans d'autres tâches dans la rédaction en L1 comme la révision du plan, les deux chercheurs ont souligné que l'utilisation de la L1 lors de la rédaction en L2 ne semble pas faciliter la tâche rédactionnelle en cette langue (Fujii, 2012).

Cumming et Mellow (1996) ont indiqué dans leur étude sur le processus d'écriture en anglais langue seconde que la maîtrise de l'écriture en L1 est le facteur principal qui affecte la performance dans la composition en L2 et que le niveau de maîtrise de la L2 n'affecte pas visiblement la rédaction en cette langue (Cumming & Mellow, 1996).

Dans la deuxième catégorie des études, plusieurs chercheurs ont montré que le degré du recours à la L1 dépend du niveau de maîtrise de la langue de rédaction. En effet, Zimmerman (2000) a constaté que les étudiants ayant un faible niveau en L2 s'appuient souvent sur leurs ressources en L1. Cependant, ceux qui ont un niveau de maîtrise élevé en L2 passent facilement d'une langue à une autre et ils sont capables de produire des textes de meilleure qualité (Fujii, 2012). De leur côté, Wang et Wen (2002) ont étudié l'impact du chinois L1 sur la rédaction en anglais L2 de quatre groupes d'étudiants chinois apprenant l'anglais langue étrangère de la première année jusqu'à la quatrième année. Les analyses ont montré que lors de la rédaction en anglais L2, les étudiants de la première et de la deuxième année recourent souvent à leur L1 par rapport à ceux de la troisième et de la quatrième année. Cela implique que le degré du recours à la L1 lors de la rédaction en L2 diminue avec le développement des compétences en L2. C'est la raison pour laquelle les étudiants qui ont une bonne maîtrise de la langue se sont appuyés moins sur le chinois L1 que ceux qui ont un faible niveau en anglais (Wang & Wen, 2002).

Contrairement à la catégorie précédente, d'autres études ont indiqué l'existence d'autres facteurs qui gèrent le recours à la L1 que ce soit pour les apprenants de bon ou de faible niveau en langue. Cohen et Brooks-Carson (2001) dans leur étude de cas ont souligné que dans le cas d'une rédaction en langue non-native, la traduction permet de réduire la charge cognitive de la mémoire de travail (Cohen & Brooks-Carson, 2001). Van Weijen et al. (2009) ont vérifié si le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en L2 varie selon les scripteurs et les tâches et s'il est lié à la compétence rédactionnelle des participants, leur niveau de maîtrise de la L2 et la qualité du texte produit. Les résultats ont indiqué que tous les participants ont recouru à la traduction mentale en rédigeant en L2, mais cette utilisation varie d'un scripteur à un autre. En effet, le niveau de maîtrise de la L2 n'avait aucun effet sur l'utilisation de la traduction mentale ; il a plutôt affecté la qualité des textes produits. Par contre, la compétence rédactionnelle des scripteurs a déterminé le degré du recours à leur L1.

Dans son analyse de l'impact des langues maternelles (le chaoui et l'arabe algérien) sur la rédaction en français chez les élèves de 3^{ème} AS, Haddad (2018) a constaté que le recours à ces langues maternelles constitue un passage obligé pour la majorité des élèves. Ces derniers témoignent qu'ils recourent à leur langue maternelle en cas d'oubli, pour la recherche du vocabulaire ou encore pour l'organisation de leurs idées. Ainsi, le recours à la

langue maternelle semble permettre de débloquent une situation-problème. Toutefois, la chercheuse a constaté que ce recours est une source d'erreurs et de transfert négatif.

Cela signifie que la traduction mentale peut avoir un effet négatif sur la qualité des textes produits (Van Weijen et *all*, 2009). Plusieurs études ont analysé l'impact de la traduction mentale vers la L2 sur la qualité des textes rédigés. Dans son étude, Lado (1978) a demandé à deux groupes d'étudiants hispanophones apprenant l'anglais de réaliser deux tâches différentes. Le premier groupe était appelé à traduire un texte en anglais et la tâche du deuxième groupe consistait à interpréter le même texte en anglais. Les résultats montrent que les étudiants qui ont fait la tâche de traduction ont produit plus d'erreurs interférentielles que ceux qui ont interprété le texte. Lado a donc déduit que la traduction augmente la dépendance des apprenants d'une L2 aux structures de la L1 (Dulay, Burt, & Krashen, 1982). De leur part, Dulay, Burt et Krashen (1982) affirment que l'usage de la traduction comme stratégie d'aide à la rédaction en L2 favorise le rapprochement entre la langue de référence et la L2 et donc elle augmente le nombre des erreurs interférentielles. Ces chercheurs soulignent que : « *le degré d'erreurs linguistiques est proportionnel à la stratégie de traduction mot à mot* » (Mattar, 1999, cité par Demchenko, 2008, p26)

De même, Kobayashi et Rinnert (1992), dans leur étude, ont examiné la différence entre deux types de textes : des textes rédigés directement en anglais (L2) et des textes résultant d'une traduction du japonais (L1) à l'anglais. Les résultats montrent que les productions écrites issues de la traduction du japonais à l'anglais contenaient plus d'erreurs interférentielles que celles résultant de la rédaction directement en anglais.

Ces différentes études ont présenté des résultats contradictoires quant à l'effet quantitatif/qualitatif de la traduction mentale sur les productions écrites en L2. En effet, bien que cette stratégie permette de diminuer la charge cognitive de la mémoire de travail et permette ainsi de produire des textes longs et riches en termes d'idées, plusieurs recherches soutiennent l'idée selon laquelle le recours aux langues préalablement acquises affecte négativement la qualité des textes produits.

En effet, le transfert des connaissances est considéré comme l'un des principaux facteurs responsables de la qualité des apprentissages (Akmoun, 2016). Ce processus dynamique renvoie à l'ensemble des opérations cognitives permettant la mise en œuvre des connaissances déjà acquises afin de faciliter l'accomplissement d'une tâche

d'apprentissage ou la résolution d'une situation problème : « *le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant* » (Cuq, 2003, p. 240). Il s'agit dans la définition de Cuq du transfert positif qui peut aider l'apprenant à mieux produire en langue cible. En revanche, l'influence des connaissances préalablement acquises n'est pas toujours positive : « *l'acquisition de nouvelles habiletés peut être entravée par des capacités acquises antérieurement* » (Cuq, 2003, p. 240). Dans ce cas-là, ce type de transfert est négatif, il se produit surtout chez les apprenants débutants qui produisent plus d'erreurs d'interférences.

1.4.4. Les interférences linguistiques

En nous référant au paradigme constructiviste, l'apprentissage se fait à partir d'un déjà-là, c'est-à-dire que pour apprendre une nouvelle langue, l'apprenant s'appuie sur ses prérequis et sur les langues préalablement apprises. Si ces connaissances sont transférées de manière inappropriée, les erreurs émergent. Ces erreurs sont nommées erreurs de transfert négatif ou interférences. Elles sont le résultat du contact des langues. Elles se produisent suite au passage d'une langue à une autre et elles sont dues à l'interconnexion et à l'influence entre les langues du répertoire langagier du locuteur.

Les interférences linguistiques relèvent du domaine de la linguistique contrastive. Pour Weinreich (1953), elles renvoient aux phénomènes de déviation par rapport aux normes d'une langue. Ces erreurs se produisent chez les individus à cause de leur familiarité avec plus d'une langue (idem).

Selon le dictionnaire de linguistique de Jean Dubois (2002), l'interférence est individuelle et involontaire et elle renvoie à l'utilisation des éléments d'une langue source dans une langue cible : « *il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxe caractéristique de la langue B* » (Dubois, 2002, p. 252). Cela indique que les interférences se manifestent chez les bilingues ou les individus qui connaissent plusieurs langues.

D'après Weinreich (1953), l'interférence résulte de toute introduction des éléments étrangers phonologiques, morphologiques, syntaxiques, etc., dans une autre langue :

Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.) (Calvet, 1993, p. 23).

À l'instar de Weinreich, Debyser (1970) souligne que les interférences renvoient à un accident de bilinguisme dû au contact des langues. Elles désignent selon Mackey (1965) « *l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue* » (Debyser, 1970, p. 34).

Selon les linguistes Hamers et Blanc (1983), l'interférence désigne « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (Hamers & Blanc, 1983, p. 452). En d'autres termes, pour Hamers et Blanc (1983), l'interférence est un transfert de connaissances ; c'est le type de ce transfert qui détermine la qualité des apprentissages.

D'après ces définitions, nous pouvons présenter l'interférence, d'une part, comme un phénomène qui se manifeste chez les individus bilingues ou plurilingues suite à la coexistence de plusieurs langues dans leurs répertoires langagiers ; et d'autre part, comme un phénomène qui se produit souvent à cause du faible niveau des apprenants en langue de production.

Il s'avère donc que les interférences se produisent suite à un transfert négatif des connaissances antérieures de l'apprenant provenant des langues déjà acquises/apprises, c'est pourquoi Debyser (1970) désigne par l'interférence : « *l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude* » (Debyser, 1970, p. 34).

En vue de déterminer les points qui sont susceptibles d'être influencés par les langues préalablement apprises, il semble que l'analyse contrastive peut apporter des solutions au phénomène d'interférence (Debyser, 1970). En effet, cherchant à mesurer l'influence du répertoire plurilingue sur la rédaction en français (L2), nous focaliserons une partie de notre analyse sur les interférences relevées des productions écrites de notre population d'étude en nous basant sur les étapes de l'analyse et la description des erreurs qui seront l'objet de la section qui suit.

1.4.5. La linguistique contrastive

La linguistique contrastive s'intéresse à la comparaison entre les systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues dans le but de faciliter leur enseignement /apprentissage. Elle suppose en premier lieu que les langues sont différentes (Debyser, 1970) et se focalise à la fois sur la description et la comparaison entre elles. Debyser (1970) souligne que la linguistique contrastive du départ n'était qu'une comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique des différences structurales de deux langues afin de proposer des méthodes pour surmonter les difficultés d'apprentissage des langues étrangères. Fries (1945) souligne que « *les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant* » (Besse & Porquier, 1991, p. 200). Il propose donc une approche comparative des langues afin de prévoir les erreurs.

Bien que cette linguistique soit nommée contrastive, elle étudie les ressemblances et les différences entre les différents systèmes linguistiques des langues en contact dans un apprentissage parce que ce sont les différences entre les langues qui donnent lieu aux erreurs interférentielles : « *ce qui est proche ou semblable est facile à comprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes* » (Larruy, 2003, p. 64) . La linguistique contrastive prévoit les difficultés d'apprentissage par le biais de la confrontation des langues au niveau phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et sémantique.

Cette discipline s'intéresse à l'étude du rôle et à la nature des erreurs dans l'apprentissage. Elle prévoit, décrit et explique les erreurs dues à l'influence des langues préalablement apprises sur la langue en cours d'apprentissage. L'étude de ces interférences concerne davantage l'enseignant afin de lui fournir un ensemble d'exercices correctifs.

Ukeje (1986) distingue deux types d'analyse contrastive :

- le premier type renvoie à l'analyse contrastive positive qui vise à prévoir ce qui passera chez un apprenant en situation de bilinguisme. Il s'agit de mettre l'accent sur les divergences entre les langues en question et de prévoir l'impact de leur contact sur la production de l'apprenant.
- le deuxième type est l'analyse contrastive négative. Elle s'intéresse à l'étude des erreurs dues au contact des langues et prévoit les difficultés spécifiques à l'apprentissage du

français (Igbeneghu, 2013). Cette analyse est donc une mise en pratique, une analyse directe des productions afin de relever les erreurs commises par l'apprenant.

L'analyse contrastive positive est une prévision des erreurs et l'analyse contrastive négative est la vraie analyse des erreurs observées.

1.4.5.1. Les étapes de l'analyse contrastive

D'après Perdu (1980), l'analyse des erreurs interférentielles passe par trois étapes: le relevé de l'erreur, la description de l'erreur et l'explication de l'erreur.

1.4.5.1.1. Le relevé de l'erreur

Corder (1981) souligne que le repérage de l'erreur est une activité de comparaison. En effet, il s'agit de comparer l'énoncé produit par l'apprenant avec ce qu'il aurait dû produire pour exprimer son idée. C'est une phase d'interprétation des idées du scripteur à travers ses énoncés. Son nom diffère d'un chercheur à un autre. Corder la nomme « phase de reconstruction », Debyser et *all.* (1967) utilisent le terme « restitution » et Milićević et Hamel (2007) utilisent plutôt le terme de « correction » (Anctil, 2010). Dans les trois cas, il s'agit de la même opération : il faut inférer ce que voulait dire le scripteur afin de pouvoir comparer sa production avec la forme la plus adéquate et par la suite déterminer où réside l'erreur.

Ellis (1994) distingue trois types d'interprétation : une interprétation normale, une interprétation sure (an *authoritative interpretation*) et une interprétation plausible (*plausible interpretation*) (Ellis, 1994, p. 52). L'interprétation normale, d'après Ellis (1994), se produit lorsque le correcteur est capable d'assigner un sens à l'énoncé produit en se référant aux règles de la langue de production. Quant à l'interprétation sure, elle se fait à la base d'un entretien réalisé auprès du scripteur en lui demandant ce qu'il voulait dire par tel ou tel énoncé. Cependant, l'interprétation plausible renvoie aux inférences faites par le correcteur sans vérification auprès du scripteur. Elle peut être réalisée en se référant au contexte dans lequel l'énoncé a été produit ou en traduisant les phrases produites en langue L1 du scripteur (Ellis, 1994)²⁷.

²⁷Dans notre cas d'étude, nous allons traduire les énoncés à la langue à laquelle le scripteur s'est référé dans sa production que ce soit sa langue maternelle ou une autre langue puisqu'il s'agit d'un public plurilingue.

1.4.5.1.2. La description de l'erreur

La description des erreurs relevées lors de la phase dont nous avons parlé plus haut consiste à comparer ces erreurs et leurs reconstructions dans la langue de production afin d'observer ce qui les diffère. Il est nécessaire de noter que dans cette phase il ne s'agit pas d'expliquer ou de citer la source de l'erreur. C'est pourquoi, certains chercheurs tels que Dulay, Burt et Krashen (1982) ont souligné l'importance de distinguer la description de l'explication des erreurs. Pour ce faire, ils ont élaboré des taxonomies des erreurs qui se focalisent sur ce qui est observable de la forme et les caractéristiques des erreurs comme le système des auxiliaires, les phrases passives, les conjonctions, etc. (Ellis, 1994). D'autres chercheurs comme Politzer et Ramirez (1973) ont déterminé d'autres taxonomies comme la morphologie, la syntaxe ou le vocabulaire (Ellis, 1994). Ces taxonomies renvoient aux types des erreurs, à une classification qui constitue une phase cruciale dans la description des erreurs.

L'étude de Chamot (1978-1979) sur l'acquisition de l'anglais par un garçon bilingue (français/espagnol) a montré que les principales erreurs commises résident au niveau des formes verbales, les articles, la formation des phrases, etc. Cependant, Chamot souligne qu'il est difficile d'arriver à une description satisfaisante des erreurs en L2 par la simple quantification des erreurs commises par l'apprenant (Ellis, 1994). Cela est dû à la difficulté de la tâche de description qui fait appel à de nombreuses typologies et plusieurs niveaux d'analyse. C'est la raison pour laquelle Porquier (1977) a proposé d'utiliser une seule grille d'analyse contenant différents critères hétérogènes ou une série de grilles complémentaires (Anctil, 2010) afin de parvenir à une description satisfaisante des erreurs.

Dans la même optique et pour faciliter la description des erreurs, Ellis (1994) propose d'utiliser la stratégie de surface « *surface strategy* » (Ellis, 1994, p. 55), c'est-à-dire une stratégie qui prend en compte la forme des énoncés ou tout ce qui est observable des phrases produites. Elle met en évidence les façons dont les formes des phrases sont modifiées par le biais des opérations telles que les omissions, les ajouts ou l'ordre des mots dans la phrase (la construction de la phrase). Ben Amor Ben Hamida (2009) a opté pour la même démarche dans la description des interférences dans son étude. Le tableau suivant résume sa stratégie de description :

Tableau 1 : Des exemples des erreurs décrites dans l'analyse de Ben Amor Ben Hamida (2009) d'après la stratégie de surface d'Ellis (1994)

Catégorie	Description	Exemples
Ajout	Dédoublment du sujet : il/ <i>D. Bouverot</i>	« <i>Comme il a écrit D. Bouverot dans son œuvre</i> » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 110)
Construction de la phrase	Usage erroné des verbes pronominaux Confusion entre les prépositions/ usage erroné de la préposition	« Une déviation de sens qui se contrarie à la logique » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 108) « <i>Elle donne pour les structures une dimension plus loin de la logique</i> » (idem, p111)
Omission	Omission du pronom personnel sujet il	« <i>Il veut atteindre ce que réellement $\emptyset$ ne le (sic) peut pas</i> » (idem, p 111)

La description des erreurs semble être une contrainte dans l'analyse. Ellis (1994) note que c'est une phase problématique. En effet, même si l'erreur peut être facilement relevée, il est souvent difficile de déterminer en quoi elle consiste. Cependant, le recours aux taxonomies de classement des erreurs et aux stratégies d'explication semble être la démarche la plus utilisée par les chercheurs (Poltzer et Ramirez (1973) ; Porquier (1977) ; Dulay, Burt et Krashen (1982) ; Ellis (1994)) pour parvenir à une description plus détaillée.

1.4.5.1.3. L'explication de l'erreur

Cette phase est l'objectif principal de la démarche d'analyse puisqu'elle permettra d'expliquer le processus cognitif de l'apprenant et de déterminer la source des erreurs commises. Une erreur peut avoir plusieurs sources et la cause de l'erreur peut différer d'une personne à une autre (Ancil, 2010). Cela renvoie à la relation qui existe entre ces sources et la personne qui commet l'erreur. En effet, Taylor (1986) présente plusieurs sources d'erreurs : psycholinguistiques, sociolinguistiques, épistémiques ou des sources en rapport avec la structure du discours.

- Les sources psycholinguistiques concernent le système des connaissances en L2 et les difficultés que rencontrent les apprenants à les utiliser lors de leurs productions (Ellis, 1994). En effet, James (1998) renvoie ces sources à une confusion entre les items de la L1 (ou les autres langues étrangères) et les items de la L2. Il donne l'exemple d'un énoncé en anglais « *My watch doesn't **walk** well* » en expliquant que l'erreur réside au niveau du choix du verbe *walk* (marche) au lieu de dire *work* (travaille). Le scripteur francophone a produit cet énoncé en traduisant mentalement du français en anglais « marcher » ou « fonctionner » parce qu'il ignorait le verbe *work* en anglais. James (1998) note que l'interférence peut être due au manque du vocabulaire de l'apprenant en langue cible, il recourt alors à d'autres stratégies afin de combler ce manque comme l'utilisation de l'emprunt ou la traduction littérale (Anctil, 2010).
- Les sources sociolinguistiques désignent l'influence extérieure sur l'usage de la langue par l'apprenant. Il s'agit plus précisément des usages linguistiques de son environnement qui sont à l'origine de ces erreurs, par exemple les interférences morphologiques concernant le genre des noms. Si le nom « couleur » est utilisé dans l'environnement linguistique de l'apprenant au masculin comme en langue arabe اللون [ʔellawn], il commettra l'erreur en disant « **le couleur** » : « *La présence du couleur* » ; « *Ce qui fait l'écart avec le **logique** de la norme discursive* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 108), les noms « couleur » et « logique » sont féminins en français et masculins en arabe. Cet apprenant a commis ces erreurs parce qu'il a traduit mentalement ses idées de la langue arabe en français.
- Les sources épistémiques concernent le manque de connaissances générales de l'apprenant et les sources de discours renvoient à la capacité du scripteur et aux problèmes d'organisation des informations dans un texte cohérent (Ellis, 1994). L'explication des erreurs se base sur l'analogie ou la comparaison entre la production erronée de l'apprenant et ce qu'il voulait dire ou entre le système linguistique de la langue de production et celui de la ou des langues qui influencent sa production. Pour ce faire, il se trouve nécessaire d'avoir une bonne connaissance de la biographie langagière de l'apprenant (langues parlées, environnement linguistique, langues préalablement apprises, etc.). Cela peut aider davantage le correcteur dans l'explication des sources des interférences.

1.4.5.2. La typologie des interférences

Selon André Martinet (1960) les interférences touchent tous les niveaux de la langue de production : « *l'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à tous les degrés* » (Martinet, 1960, p. 174). D'après la typologie de Weinreich (1953), Martinet (1960) et Calvet (1993), les interférences peuvent se manifester au niveau phonique, syntaxique, morphologique et lexical. Mackey (1976), pour sa part, parle des interférences sémantiques.

1.4.5.2.1. L'interférence au niveau phonique

Les interférences phoniques renvoient à l'utilisation des sons appartenant à la langue source de l'apprenant (langue de référence) quelle que soit cette langue : maternelle ou une autre langue étrangère préalablement apprise. Elle se produit suite à une confusion entre les sons de la langue de référence et la langue de production. En effet, l'apprenant utilise inconsciemment les sons des langues qu'il connaît dans sa production en langue d'apprentissage. Ces interférences sont considérées comme le lien entre les langues déjà apprises par l'apprenant et la langue cible : « *les interférences phoniques proviennent du lien entre les deux langues mises en parallèle par le locuteur* » (Rivens, 1994, p. 1). Cela implique que les interférences phoniques résultent de l'utilisation de deux langues différentes par l'apprenant qui éprouve des difficultés dans la production de certains sons en langue cible à cause de leur absence dans sa langue de référence.

Weinreich (1953) note que l'interférence phonique se produit lorsqu'un bilingue utilise un phonème de la langue source dans sa production en langue cible et en le reproduisant, il le soumet aux règles de la langue source ; c'est donc cette utilisation de deux langues par le même individu qui est à l'origine de ces erreurs.

Le chercheur distingue quatre types d'interférence phonique :

1.4.5.2.1.1. Sous-différenciation (Under-differentiation)

Ce type d'interférences se produit lorsque deux sons différents du système de la langue cible ont des équivalents qui ne sont pas distingués en langue de référence. À titre d'exemple, si nous comparons les systèmes des deux langues française et arabe, il y a certains sons qui ne sont pas similaires en français et ils ont parfois un seul équivalent en

arabe tels que les sons /ɛ/ et /i/ qui mènent souvent les apprenants à des confusions dans leurs productions comme *l'estoire* → *l'histoire*; *les tessus* → *les tissus* ;
affiction → *affection* (Al-Attrache, 2003, p. 169) ; *vertuel* → *virtuel* ;
véhécule → *véhicule* ; *enrechit* → *enrichit* (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 107).

Cela est dû à la différence du nombre de voyelles entre l'arabe et le français. En effet, la langue française comporte seize voyelles phonétiques à savoir /a/, /ɑ/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/, /y/, /ə/, /œ/, /ø/, /ã/, /õ/, /ẽ/, /œ̃/ or la langue arabe ne contient que trois voyelles /a/, /i/, /u/ (Hasanat, 2007).

1.4.5.2.1.2. Sur-différenciation (Over-differentiation)

Contrairement à la sous-différenciation, la sur-différenciation aura lieu lorsque l'apprenant fait des distinctions en langue cible alors qu'elles n'auraient pas lieu d'être parce qu'elles existent dans le système de la langue de référence. Cela implique l'imposition des distinctions phoniques qui existent dans la langue de référence sur la langue cible comme le transfert du « *stress* » de l'anglais au français ou « *ach-chadda*([ّ]) » de l'arabe au français comme le mot *cotton* écrit avec double tt à la base de sa prononciation en anglais *the cotton* (Al-Attrache, 2003, p. 176).

1.4.5.2.1.3. Réinterprétation des distinctions (Reinterpretation of distinctions)

Ces interférences se produisent suite à une mauvaise interprétation du système de la langue cible. En effet, elles auront lieu quand des distinctions des phonèmes du système de la langue cible se font au moyen des traits qui ne sont pas significatifs en cette langue mais qui le sont plutôt dans la langue de référence. À titre d'exemple, en cas de rencontre de deux voyelles en français une à la fin du premier mot et l'autre au début du deuxième mot, il faut supprimer la première voyelle et la remplacer par une apostrophe. Cependant, ce phénomène n'existe pas en arabe, ce qui mène les apprenants à produire des énoncés tels que : « *que on a trouvés* ; *de une fabrication* ; *que à l'époque* ; *à la augmentation* » (Al-Attrache, 2003, p. 169). Ces erreurs sont dues à la réinterprétation du système de la langue française en se référant à celui de l'arabe là où il n'y a pas des cas de suppression des lettres.

1.4.5.2.1.4. Substitution phonique (Phone substitution)

Ce genre d'interférences se produit entre les langues qui ont des systèmes phoniques identiques. En d'autres termes, elles se produisent lorsque les phonèmes des deux langues sont définis de manière identique mais n'ont pas la même prononciation. Ces interférences peuvent se produire entre le français et l'anglais à cause des similitudes qui existent entre les deux langues. Lorsque par exemple, un enseignant prononce [i] l'apprenant écrit la lettre « e » au lieu d'écrire « i », ou encore le son [ʃ] qui se prononce de deux manières en anglais [ʃ] pour *sh* et [tʃ] pour *ch* alors qu'en français il y a uniquement le [ʃ], c'est pourquoi si l'apprenant se réfère à l'anglais, il confond dans l'écriture entre *sh* et *ch* pour écrire le [ʃ].

En résumé, ce type d'interférences se produit le plus souvent au niveau de l'oral, les erreurs phoniques qui ont lieu au niveau de l'écrit sont le résultat d'une prononciation ou d'une interprétation erronée de la langue cible.

1.4.5.2.2. L'interférence au niveau morphologique

La morphologie est l'étude de la formation des mots et de leur variation. Elle s'intéresse aux règles concernant la forme des mots d'une langue donnée. En effet, les connaissances morphologiques renvoient à : « *la manière dont les mots sont construits à partir des unités minimales de signification, appelées morphèmes* » (Bouillon, 1998, p. 13). Puisque la morphologie s'intéresse uniquement à la forme des mots, les interférences morphologiques ne peuvent concerner que la forme des mots dans une production en langue non-native. En d'autres termes, tant qu'il y ait une erreur morphologique due au contact entre deux langues ou plus, c'est une interférence morphologique. Ainsi, ce genre d'interférences peut se produire sur plusieurs niveaux en touchant la forme des mots : le genre et le nombre, la forme des verbes et leur conjugaison, les personnes, etc.

1.4.5.2.2.1. Le genre et le nombre

Ce type d'interférences se produit lorsqu'il y a une confusion entre le genre et le nombre du mot et son équivalent dans la langue de référence. Les exemples dans ce type d'erreurs sont nombreux notamment lorsqu'il est question de deux langues dont les systèmes sont largement différents comme l'arabe et le français où ce qui est féminin en arabe peut être

masculin en français et vice versa, ou encore, entre deux systèmes qui ne se sont pas forcément différents mais dont l'existence de certaines nuances mène vers l'erreur tel que le système linguistique de l'anglais qui ne dispose pas de la notion du genre : **the door** → **la porte** ; **the system** → **le système** ; « *au radio* → *à la radio*, [...] *comme un fatigue dur* → *comme la fatigue dure*, *du peur* → *de la peur* » (idem, p. 179). Ces interférences résultent d'une confusion du genre entre le français et l'arabe où les mots radio, fatigue et peur sont masculins : المذيع [ʔel miðjeʕ], التعب [ʔettaʕab], الخوف [ʔel xawf].

1.4.5.2.2. La forme des verbes et leur conjugaison

Ces interférences auront lieu quand les verbes sont conjugués dans une forme qui n'existe pas en langue cible mais qui existe plutôt en langue de référence. En d'autres termes, c'est un transfert des formes d'une langue de référence et leur application sur les mots de la langue cible comme dans les exemples suivants : « *Elle **se ressemble** à soi-même [...]* *Ces métaphores [...] **se reposent** toutes sur les transferts ...* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 108). Le scripteur a employé la forme pronominale des verbes « ressembler » et « reposer » de manière erronée. Plus précisément, l'emploi du pronom réfléchi « se » peut être expliqué par la comparaison avec la formation des verbes en arabe où il existe également des formes réfléchies. L'équivalent arabe de cette expression *Elle se repose à soi-même* هي تتشابه: [hija tata/abehu] est exprimé en forme réfléchie de l'arabe classique.

Cet usage erroné du genre et de la forme pronominale des verbes et d'autres interférences morphologiques renvoie au transfert de certains schèmes de la langue de référence à la langue de production.

1.4.5.2.3. L'interférence au niveau syntaxique

Louis-Jean Calvet (1993) désigne par interférence syntaxique l'organisation de la structure de la phrase de la langue cible selon les règles d'organisation d'une langue de référence. Cela implique que les interférences syntaxiques sont les erreurs dues au mauvais emplacement des éléments de la phrase ou à la mauvaise organisation de la phrase de manière générale. Les interférences syntaxiques englobent plusieurs types d'erreurs tels que le mauvais emplacement de certains éléments de la phrase, l'omission d'un élément important, l'ajout d'un élément superflu ou la substitution d'un élément par un autre

inadéquat : « *la participation de la banque **dans** le financement [...] malgré une grande régression **dans** les prix* » (Al-Attrache, 2003, p. 193) « *Elle donne de la beauté **pour** ce poème* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 111). Dans ces exemples, il s'agit d'une confusion dans le système des propositions où les scripteurs ont utilisé des prépositions inadéquates dans leurs énoncés. Plus particulièrement, la préposition « dans » est utilisée en se référant au système des prépositions de la langue arabe. La préposition arabe « في » est traduite par « dans » parce que l'équivalent arabe de l'expression « *malgré une grande régression **dans** les prix* » est *على الرغم من الانخفاض الكبير في الأسعار* [ʕEl Erraymi mina linxifaḍi lkEbiri fi lʔasʕar].

Quant au deuxième énoncé, la préposition « pour » est utilisée également suite à la traduction de l'arabe *أعطى لـ* [ʔɛʕta: li], إلى [ʔila] or en français, on dit donner quelque chose à quelqu'un.

Outre la confusion entre les prépositions, un autre type d'interférences est dû à la différence de la construction des phrases dans les deux langues tel que l'ordre des éléments de la phrase. En effet, en français, la phrase commence généralement par un sujet : S+V+C or en arabe elle débute par un verbe : V+S+C et entre le français et l'anglais, la différence se situe le plus souvent au niveau de l'emplacement de l'adjectif, comme dans l'exemple suivant où le scripteur a écrit : « ... *à jouer un important rôle* » (Al-Attrache, 2003, p. 214) au lieu de dire « rôle important ». Cette utilisation est calquée sur l'anglais « *played an important role* ». Ce genre d'interférences nuit au sens de la phrase et à l'organisation générale des productions.

1.4.5.2.4. L'interférence au niveau sémantique

Mackey (1976) désigne par interférence sémantique celle qui est : « *due au fait que des pratiques ou des phénomènes connus sont ordonnés ou structurés différemment dans l'autre langue* » (Mackey, 1976, p. 401). Ces interférences ont un lien direct avec le sens des mots employés dans la phrase qui reste syntaxiquement correcte et conforme aux règles de la langue cible. En d'autres termes, en français un mot peut avoir plusieurs significations ou plusieurs mots peuvent exprimer la même chose de manière approximative, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas la même charge sémantique. Du coup, le scripteur produit des énoncés en français en se référant à leurs significations en langue de référence, ce qui mène vers une confusion de sens comme dans les exemples suivants :

« ce qui **retourne** à la volonté de souligner le caractère » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 116), « Il est sorti en retraite » au lieu de dire « il est parti en retraite ». Le scripteur dans ces exemples a utilisé « retourne à » au lieu de « revient à » et « sorti » au lieu de « parti » parce que leurs équivalents en langue arabe sont des synonymes « يعود إلى [jaʕu:du ʔila] = يرجع إلى [jarʒiʕu ʔila] » , (ذهب [ɖɛhɛba] = خرج [xarɛʒa]) alors que ce n'est pas le cas en français car « retourner » et « revenir », « sortir » et « partir » ne sont synonymes que dans certains contextes, c'est-à-dire que leurs sens diffèrent selon leurs emplois.

1.4.5.2.5. L'interférence au niveau lexical

L'interférence lexicale renvoie au mauvais choix des unités lexicales dans un énoncé. Elle se produit lorsque l'apprenant introduit des unités lexicales d'une langue de référence dans la langue cible : « *L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il ya intrusion d'unité de L1 dans L2, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue* » (Vermes & Boutet, 1987, p. 111). Calvet (1993) indique que ces interférences consistent le plus souvent à tomber dans le piège des faux-amis et il cite l'exemple de l'emploi du mot français « instance » avec le sens de « exemple » car en anglais « for instance » est l'équivalent de « par exemple » en français. Calvet note également que ces erreurs sont dues à une traduction littérale comme l'emploi erroné de « vient sous » dans l'exemple suivant : « *C'est une métaphore déterminative qui **vient sous** un ordre...* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 115) au lieu de dire « se présente sous ». Cet usage est dû à une traduction littérale de l'arabe classique « تأتي تحت [tɛʔti: tɛhta] / تأتي في [tɛʔti: fi:] ».

Les interférences lexicales se produisent lorsque les langues ne s'organisent pas de la même façon : « *l'interférence lexicale est surtout fréquente lorsque les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue* » (Calvet, 1993, p. 27). Cela implique qu'outre la différence des systèmes linguistiques, l'usage différent des unités lexicales d'une langue à une autre peut être à l'origine de ces erreurs.

1.4.5.3. La typologie des interférences selon Corder (1971)

Corder (1971) distingue deux grandes catégories des erreurs interférentielles: les erreurs ouvertes et les erreurs couvertes. Cette distinction est faite selon le degré de la grammaticalité de la phrase. À l'instar des classifications citées supra (interférences phoniques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et lexicales), la différence entre ces deux types d'interférences ouverte et couverte réside dans le niveau de la production de l'erreur.

1.4.5.3.1. Les erreurs ouvertes

Corder (1971) désigne par erreurs ouvertes celles qui sont formellement agrammaticales. Ces erreurs sont faciles à relever parce qu'il y a une déviation claire au niveau de la forme. Dans ce cas, les énoncés deviennent mal formés en termes de règles grammaticales de la langue de production. Donc, les erreurs ouvertes sont « *superficiellement «malformées» selon les règles de la langue cible* » (Corder, 1981, p. 22).

Par analogie, ces erreurs peuvent être similaires aux interférences morphologiques ou syntaxiques parce qu'elles sont apparentes d'où leur appellation *ouverte* : « *du fin du premier siècle [...] ceci est la maison [...] et des fabriques a été créés* » (Al-Attrache, 2003, p. 179), « *Qui vehécule un transfert sémique* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 107), « *Ce qui assure une sorte de cohérence discursive et un logique spécifique* » (idem, p. 108), « *Il veut atteindre ce que réellement Ø ne le [...] peut pas* » (idem, p. 111).

Dans ces exemples, les erreurs sont faciles à déterminer parce qu'elles sont apparentes en marquant une déviation claire par rapport aux règles grammaticales du français.

1.4.5.3.2. Les erreurs couvertes

Contrairement aux erreurs ouvertes, les erreurs couvertes sont, selon Corder (1971), celles qui ne touchent pas la forme grammaticale de la phrase. Elles apparaissent bien formées en termes de règles grammaticales de la langue cible mais elles sont langagièrement inacceptables : « *une erreur couverte est superficiellement bien formée, mais ne correspond pas aux intentions* » (James, 2013, p. 68). Cela implique que les énoncés contenant ces erreurs semblent être corrects alors que l'erreur se produit souvent au niveau du sens où la phrase produite et l'idée que le scripteur voulait exprimer ne sont pas identiques : « *[Once we have decided our selves] based on L1 French langage [une fois*

que nous nous sommes décidés] » (James, 2013, p. 69). Le chercheur a cité cet exemple en le classant dans la catégorie des erreurs couvertes. Il explique que ces erreurs sont dues à un transfert à moitié positif ou semi-positif dans lequel les propos de l'apprenant ne reflètent pas à cent pour cent ce qu'il souhaite dire. Ces erreurs sont souvent des erreurs discursives comme l'emploi de « encore » au lieu de « également » qui nuit au sens de la phrase : « *On relève **encore** la métaphore, Dans le vers dix et onze, se présente **encore** un modèle* » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 116).

La phrase « *J'écoute à la radio* » paraît d'un point de vue grammatical juste, mais elle est formée dans une langue inacceptable. En français, on dit « j'écoute la radio » mais l'apprenant s'est référé à l'anglais « *I listen to the radio* » pour s'exprimer en français (Igbeneghu, 2013). L'exemple cité par Ben Amor Ben Hamida (2009) concernant *retourner* = *revenir* fait également partie des erreurs interférentielles couvertes du moment que la structure grammaticale de la phrase n'est pas affectée, c'est la manière de s'exprimer et le choix des mots qui n'est pas adéquat. C'est la raison pour laquelle Corder (1981) a insisté sur la prise en compte du contexte afin de pouvoir interpréter ce genre d'erreurs.

Les erreurs couvertes apparaissent acceptables quant aux normes grammaticales de la langue de production mais elles sont langagièrement inacceptables et elles ne peuvent être déterminées qu'après une analyse profonde du texte :

La première étape du processus technique de description de la nature linguistique des erreurs consiste à les détecter. La difficulté réside dans le fait que ce qui ressemble ou sonne parfaitement phrase acceptable peut néanmoins contenir des erreurs (Thewissen, 2015, p. 37)

Pour récapituler, nous pouvons classer ces différentes typologies comme suit :

- La classification de Corder (1971), qui renvoie à la catégorie des erreurs ouvertes/ erreurs couvertes, englobe les sous-catégories relevant des typologies de Weinreich (1953), Martinet (1960), Calvet (1993) et Mackey (1976) : interférences phoniques, interférences morphologiques, interférences syntaxiques, interférences sémantiques et interférences lexicales. Le tableau suivant illustre la répartition des différents types d'interférences :

Tableau 2 : Les types d'interférences

Les types d'interférences				
Les erreurs ouvertes			Les erreurs couvertes	
Interférences phoniques	Interférences morphologiques	Interférences syntaxiques	Interférences sémantiques	Interférences lexicales

Nous avons traité dans ce chapitre la notion de traduction mentale qui est un phénomène dû au contact des langues et qui se produit le plus souvent chez les apprenants plurilingues et uniquement quand il s'agit de rédiger en langue étrangère. Par ailleurs, ce chapitre a mis en lumière l'effet produit par la traduction mentale en production écrite tel que les interférences. Plusieurs sources sont à l'origine de ces erreurs, c'est ce que nous allons tenter de vérifier à travers l'analyse des erreurs relevées de notre corpus d'étude. Mais avant de présenter nos résultats, nous exposerons, dans la partie qui suit, notre méthodologie de travail et notre recherche expérimentale qui se fondent sur les apports théoriques cités dans cette première partie et qui peuvent éclairer notre analyse sur l'impact de la traduction mentale sur la rédaction en français.

DEUXIEME PARTIE :

CADRE PRATIQUE

En vue de cerner un problème qui relève à la fois de la didactique du plurilinguisme et de la psychologie cognitive, cette recherche s'attache à explorer l'impact du répertoire plurilingue des apprenants algériens sur leurs stratégies d'apprentissage pendant la rédaction en français. Nous visons, plus particulièrement, à mesurer les effets du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive sur les productions écrites des étudiants de première année de licence de français dans le contexte universitaire algérien.

Pour ce faire, deux populations différentes sont concernées : les enseignants du département de français et les étudiants de première année de licence de français de l'université Dr. Tahar Moulay à Saïda.

Cette recherche, rappelons-le, vise à vérifier trois hypothèses qui sont les suivantes :

1. Les enseignants auraient des représentations négatives quant au recours à la traduction mentale ;
2. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français faciliterait la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et permettrait d'éviter la surcharge cognitive ;
3. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français aurait des répercussions négatives sur la qualité des productions écrites parce qu'elle augmenterait le nombre des erreurs interférentielles.

Notre démarche pratique est scindée en quatre phases chacune d'elles a des objectifs différents les uns des autres, mais elles répondent toutes aux besoins de cette étude tissant entre elles un réseau de sens permettant d'atteindre l'objectif principal de la recherche. La première phase consiste à administrer un questionnaire aux enseignants du département de français de l'université de Saïda. La deuxième phase consiste à soumettre un questionnaire aux étudiants retenus pour notre expérimentation. La troisième phase s'articule autour de la rédaction d'un texte en français. Cette tâche de rédaction est accompagnée d'une activité de verbalisation à l'écrit et la dernière phase est consacrée à une tâche de rédaction sans verbalisation.

Dans cette deuxième partie, nous tenterons de décrire dans le chapitre méthodologique notre démarche expérimentale en justifiant les choix des outils d'investigation et d'analyse

et en décrivant le protocole de recueil de données. Le deuxième chapitre, quant à lui sera dédié au traitement et à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE

Ce chapitre se compose de trois sections : la première expose les objectifs de la recherche et sert à justifier tous les choix méthodologiques (le choix du thème, le choix des modèles théoriques retenus, le choix du public ainsi que le choix des outils d'investigation et des méthodes d'analyse (l'analyse propositionnelle et la verbalisation à l'écrit) ; la seconde section décrit les outils de recueil de données (les deux questionnaires ainsi que la tâche rédactionnelle) et la dernière décrit les deux types d'analyse adoptées dans cette recherche, à savoir l'analyse propositionnelle et l'analyse contrastive.

2.1.1. OBJECTIFS ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

2.1.1.1. Les objectifs

L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer l'effet du répertoire plurilingue des étudiants sur leur processus de rédaction en français (L2). Il s'agit plus précisément d'évaluer l'effet produit par la stratégie de la traduction mentale chez les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français de l'université Dr. Moulay Tahar de Saïda sur leurs produits finaux en français L2. Notre analyse est double ; elle consiste à analyser les productions écrites des étudiants sur deux plans : quantitatif et qualitatif. En d'autres termes, elle tente d'examiner l'effet positif et l'effet négatif de la stratégie de la traduction mentale sur la rédaction en français. Cette stratégie est un phénomène inévitable dû à la richesse du répertoire langagier des apprenants algériens, notamment ceux de la 1^{ère} année de licence de français. En nous référant aux travaux menés dans le contexte de l'emploi et du recours à la L1 lors de la rédaction en L2 dont ceux de Lay, 1982 ; Cumming, 1989 ; Friedlander, 1990 ; Guasch, 1997 ; Kintsch, 1998 ; Cohen, 2000 ; Wong et Wen, 2002 ; Hoareau & Legros, 2006 ; Boudechiche, 2008 ; Akmoun, 2014 ; Akmoun, 2016 ; Haddad, 2018 ; Haddad, 2019, nous visons plus particulièrement, à travers l'étude de l'effet de la traduction mentale, à montrer, d'une part, que cette stratégie joue un rôle dans la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et qu'elle permet aussi d'alléger la surcharge cognitive ; d'autre part, à étudier l'impact de ce recours sur la qualité des produits finaux des participants.

Donc, l'objectif de cette étude, comme nous l'avons déjà dit est double : il s'agit d'étudier les productions écrites en français sous l'angle de deux perspectives :

- une perspective psycholinguistique à travers laquelle nous nous intéressons aux processus cognitifs impliqués dans la tâche de rédaction en L2 et au rôle des langues de référence dans la gestion de ces processus.
- une perspective linguistique, à travers laquelle nous cherchons à évaluer les produits finaux sur le plan linguistique afin de vérifier si le recours aux langues préalablement apprises lors de la rédaction en L2 a aussi, d'un point de vue linguistique, un impact sur la qualité des productions écrites d'où l'intérêt accordé à l'étude des erreurs interférentielles.

Dans cette optique, il nous a semblé intéressant de nous renseigner d'abord sur les représentations des enseignants et celles des apprenants vis-à-vis du recours à cette stratégie dans une activité rédactionnelle en français en vue de décrire, à partir de leurs dires et leurs réactions, les pratiques déclarées et les méthodes que les enseignants mettent en place afin de rendre les étudiants plus conscients de l'impact de cette stratégie sur la qualité de leurs écrits.

2.1.1.2. Le choix du thème

L'écriture demeure une pratique fondamentale dans l'apprentissage des langues en Algérie et ailleurs. En effet, c'est généralement à travers la production écrite que les compétences linguistiques, référentielles et pragmatiques sont évaluées. L'intérêt porté à l'écrit se justifie ainsi par le statut de cette compétence dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie étant donné qu'elle est considérée comme le vecteur des connaissances et l'outil de communication par excellence scolaire et universitaire. Il se justifie également par le fait que la maîtrise de cette compétence représente un gage de réussite pour les étudiants d'où l'intérêt accordé à l'étude de l'effet de la traduction mentale sur la compétence rédactionnelle des étudiants.

Le choix de l'étude de l'effet de la traduction mentale en tant que stratégie cognitive sur les écrits des étudiants est dû à deux facteurs. D'une part, cette recherche est une continuité à notre travail de master qui a porté sur l'effet de la traduction automatique de l'arabe au français sur la rédaction en français. Nous avons constaté, à travers les comportements de quelques participants à l'expérience qu'ils ont recouru à la traduction mentale. Ils pensaient en arabe la majorité du temps et cherchaient à reformuler leurs idées en français.

De ce fait, nous avons voulu étudier davantage le recours à cette stratégie afin d'explorer ses effets sur le processus rédactionnel en français.

D'autre part, nous avons remarqué que peu de travaux ont été menés dans le contexte algérien sur l'effet de la traduction mentale ou le recours aux langues préalablement apprises de manière générale sur la qualité des productions écrites à l'exception des études de Haddad en (2018) et (2019) et celle de Rekrak (2020). Ces études sont arrivées à montrer que le recours à la L1 affecte négativement la qualité des productions écrites. En effet, Haddad (2018) et (2019) a constaté que cette stratégie est une source d'interférences. L'étude de Rekrak (2020), quant à elle, a révélé, entre autres, que la traduction engendre des interférences syntaxiques.

En revanche, plusieurs travaux se sont intéressés à l'impact du recours à la L1 pour l'activation des connaissances antérieures et l'allègement de la charge cognitive inhérente aux traitements exigeants en ressources dans une tâche d'écriture. Ces recherches (Akmoun (2007) ; Boudechiche (2008) ; Makhlouf (2008) ; Akmoun (2014) ; Akmoun (2016)) incitent à explorer les effets du recours aux langues préalablement apprises et notamment les effets de la traduction mentale sur la production écrite en français d'où la pertinence de cette étude et son intérêt.

2.1.1.3. Le choix de l'écrit argumentatif

En vue d'analyser les effets du recours aux langues préalablement apprises sur la récupération des connaissances antérieures et sur la qualité des productions écrites des étudiants, nous avons opté pour l'écrit argumentatif. Ce choix est dû, d'une part, à l'importance accordé à ce genre d'écrit dans le contexte universitaire qui prépare aux techniques de la dissertation et du commentaire de texte (Akmoun, 2014) ; et d'autre part, à la nature et à la complexité de ce type d'écrit qui nécessite du locuteur de donner des raisons et d'étayer ses arguments (Golder et Favart, 2003). De ce fait, nous considérons que la volonté de convaincre l'autre mène les étudiants-scripteurs à recourir à toutes leurs connaissances qu'elles soient en français ou en d'autres langues déjà apprises. En outre, Andriessen et Chanquoy (1999) envisagent l'argumentation comme « *un processus de raisonnement destiné à agir non pas sur des représentations objectives, mais sur des jugements, opinions, croyances, désirs et préférences subjectives.* » (Andriessen et

Chanquoy, 1999, cités par Golder & Favart, 2003, p. 192). De telles caractéristiques aident à explorer les effets du répertoire plurilingue de notre population d'étude.

2.1.1.4. Le choix des modèles théoriques retenus

2.1.1.4.1. Justification du choix des modèles du processus rédactionnel

Nous avons développé dans la partie conceptuelle²⁸ des modèles qui décrivent le processus rédactionnel. Le choix de ces modèles est fait en fonction de notre démarche pratique. En effet, le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) décrit les trois processus de la rédaction (planification, mise en texte et révision). Il est à la fois indispensable dans notre partie conceptuelle et une référence pour l'élaboration des questions de la technique de verbalisation utilisée dans notre expérimentation. Ce modèle a aussi la particularité de s'intéresser aussi bien au produit final qu'aux sous-processus qui le sous-tendent (Akmoun, 2014). Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), quant à lui, nous a permis à travers la description des stratégies d'utilisation des connaissances d'expliquer les résultats de l'analyse des productions écrites des sujets mais aussi et surtout de distinguer les scripteurs novices des scripteurs experts. Les modèles de Zimmerman (2000) et Wang et Wen (2002) décrivent le processus cognitif de la rédaction en L2 et les différentes langues intervenant dans chaque processus. À la lumière de ces modèles de rédaction en L2, nous avons élaboré les questions de la verbalisation à l'écrit et nous avons également pu interpréter les données recueillies par le biais de notre protocole de recherche.

2.1.1.4.2. Justification des classifications des stratégies d'apprentissage retenues

La description des différentes taxonomies portant sur les stratégies d'apprentissage nous a semblé un passage obligé imposé par la thématique de notre travail de recherche qui traite la problématique du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive lors d'une tâche d'écriture. De ce fait, nous avons exposé dans le chapitre 3 de la partie conceptuelle trois classifications des stratégies d'apprentissage : la classification de Rubin (1989), la classification d'Oxford (1990) et celle d'O'Malley et Chamot (1990). Ce choix tient au fait que ces classifications sont considérées comme les plus complètes (Cyr, 1998). En effet, la classification de Rubin (1989) est à la fois descriptive analytique, celle

²⁸ Voir chapitre 2.

d'O'Malley et Chamot est la plus synthétique des trois taxonomies (idem). Par ailleurs, les deux classifications d'Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990) sont considérées comme les plus connues dans le domaine de l'enseignement des langues (Cohen & Macaro, 2018).

2.1.1.5. Le choix du public

2.1.1.5.1. Choix des étudiants

Afin d'atteindre les objectifs de cette étude et de vérifier nos hypothèses, nous avons choisi d'intervenir auprès des étudiants de première année de licence de français de l'université Dr. Tahar Moulay de Saïda pour plusieurs raisons :

- D'une part, les étudiants de 1^{ère} année de toutes les filières confondues sont de nouveaux bacheliers qui viennent juste de terminer tout un cursus dont l'apprentissage d'au moins de trois langues est obligatoire. En effet, en plus de l'arabe, la langue d'enseignement, le français est appris à partir de la troisième année primaire et l'anglais est appris à partir de la première année moyenne. Quant aux trois langues : l'espagnol, l'allemand et l'italien, elles concernent les élèves de la deuxième année langues étrangères qui ont le choix d'apprendre une de ces langues. De plus, dans le système éducatif algérien, la langue arabe est la seule langue d'enseignement jusqu'au terme de la formation préuniversitaire²⁹. De ce fait, les sujets choisis, pensons-nous, sont habitués à l'arabe et risquent d'y recourir plus que les autres niveaux. Cela s'explique, d'un côté, par le degré de performance des étudiants en L2 où plusieurs chercheurs à l'instar de Lay (1982), Cumming (1989)³⁰, Zimmerman (2000) et Wang et Wen (2002)³¹ sont arrivés à prouver que plus le degré de performance augmente dans la langue cible, plus l'appui sur la L1 diminue. De l'autre côté, et d'après la théorie de la récence³², les chercheurs Hammarberg (2001), Cenoz, Hufeisen, & Jessner, (2001) et Bardel (2006) ont souligné que les langues récemment utilisées ont plus d'influence sur la production en langue cible d'où le choix des étudiants de première année.

²⁹Voir partie 1, chapitre 1, p.30

³⁰Voir partie 1, chapitre 2, p. 67

³¹Voir partie 1, chapitre 4, P.107

³²Voir partie 1, chapitre 2, p. 72

- D'autre part, les étudiants nouvellement inscrits au département de français sont en face d'un changement radical non seulement au niveau des méthodes d'enseignement/apprentissage qui diffèrent de la formation préuniversitaire, mais aussi au niveau de la langue d'enseignement. En effet, la langue française qui ne dépassait pas le statut d'une première langue étrangère enseignée comme matière dans la formation préuniversitaire devient à la fois l'objet et l'outil d'enseignement. Cet état de fait nous mène à dire que ces étudiants sont dans une phase transitoire : ils passent d'un enseignement complètement en arabe à un autre exclusivement en français. En d'autres termes, ce changement de langue et le passage d'un enseignement/apprentissage dispensé en langue arabe pendant une formation de douze ans à un autre complètement en français peut, pensons-nous, leur poser problème. C'est en effet ce hiatus linguistique qui existe entre les deux formations, préuniversitaire et universitaire qui a donc motivé le choix de cette population qui nous a semblé la plus appropriée aux besoins de notre recherche. De plus, pour effectuer ce choix nous nous sommes basée également sur des assises théoriques. Nous nous sommes appuyée sur les résultats de l'expérimentation de Cohen et Allison (2001)³³ dont les résultats montrent que les élèves issus du programme d'immersion³⁴ pratiquent moins la traduction mentale en traitant l'information directement en L2 que ceux issus du programme régulier³⁵ qui utilisent plus la traduction mentale de la L1 à la L2 (Cohen & Allison, 2001).

³³ Les participants à l'expérimentation sont issus du programme d'immersion de l'université de Minnesota (the University of Minnesota's Spring Foreign Language Immersion Program (FLIP). L'expérimentation a pour objectif d'étudier l'effet de la langue d'enseignement sur la langue de pensée des élèves. Les participants à l'expérimentation sont répartis en deux groupes : ceux du programme d'immersion qui sont au nombre de 24 élèves dont des Espagnols, des Français et des Allemands et 17 élèves du programme régulier. Les outils utilisés comprenaient un questionnaire, une auto-évaluation et un instrument d'auto-observation rétrospective pour fournir des données sur le traitement mental bilingue.

³⁴ L'immersion linguistique est une approche de l'enseignement des langues étrangères dans laquelle l'enseignement des matières scolaires se fait en une autre langue que la langue maternelle (Cuq, 2003). Dans le contexte de l'expérimentation de Cohen & Allison (2001), l'immersion est totale dans la mesure où tous les cours sont suivis exclusivement en langue cible.

³⁵ Par opposition au programme d'immersion, dans le programme régulier, appelé également programme de non-immersion, la langue d'enseignement est la langue maternelle des apprenants.

2.1.1.5.2. Choix des enseignants

L'étude des représentations des enseignants a pour objectif de mettre en évidence le regard qu'ils portent sur l'impact du recours à la traduction mentale et d'identifier leurs pratiques enseignantes susceptibles de développer la conscientisation des étudiants- scripteurs sur le transfert de leurs connaissances antérieures. En effet, nous pensons qu'il y a un lien entre les représentations des enseignants vis-à-vis du recours aux langues préalablement apprises et leurs pratiques enseignantes. Selon Cuq (2003), l'interférence favorise la conscientisation des opérations linguistiques puisque l'erreur amène d'un côté l'apprenant à se questionner sur l'échec du transfert, et de l'autre côté, l'enseignant à mettre en place des activités permettant d'identifier les zones du transfert négatif et de mettre à profit les connaissances préalables des étudiants.

2.1.1.6. Justification du choix des instruments de recherche**2.1.1.6.1. Le questionnaire**

La première étape de notre démarche expérimentale consiste à soumettre un questionnaire écrit aux enseignants et aux participants avant la tâche de rédaction. C'est l'objectif assigné à l'enquête avant l'expérimentation qui nous a amenée à choisir le questionnaire comme outil d'investigation. En effet, le questionnaire écrit permet, d'une part, de laisser une trace sur la réflexion des participants sur leurs propres pratiques cognitives et métacognitives lors de la rédaction en français. Et d'autre part, il offre la possibilité de laisser un temps suffisant aux sujets interrogés pour répondre parce qu'ils doivent retourner sur leurs pratiques rédactionnelles et sur les stratégies qu'ils ont l'habitude de déployer lors de la phase de rédaction. Sans questionnaire écrit, nous devons nous entretenir avec l'ensemble des participants un par un ; une telle démarche nécessite beaucoup de temps pour interroger tous les étudiants afin de recueillir les réponses. Le questionnaire écrit nous permet aussi de toucher un grand nombre d'enseignants, cela nous donne l'occasion de leur envoyer le questionnaire par courrier électronique si jamais nous ne pouvions les rencontrer à l'université. Par ailleurs, l'objectif de notre questionnaire englobe à la fois leurs représentations sur la pratique de la traduction mentale lors de la rédaction en français et les techniques qu'ils mettent en place pour aider leurs étudiants. Les réponses au deuxième axe demandent une réflexion approfondie de la part des enseignants. Un tel

critère n'est assuré que par le questionnaire écrit. Un autre motif à l'origine de ce choix est que les questionnaires avec leur caractère d'anonymat permettent aux étudiants et aux enseignants d'être à la fois libres et honnêtes dans leurs réponses. En effet, poser des questions à l'oral risque de rendre l'influence de l'enquêtrice plus grande notamment dans les questions de base dans cette enquête qui portent sur les raisons du recours aux langues déjà apprises dans les différentes phases de rédaction en français, sur l'effet de la traduction mentale qu'il soit positif ou négatif et sur l'efficacité des pratiques susceptibles d'aider les étudiants à utiliser cette stratégie à bon escient. Afin d'éviter toute réponse faussée de la part des deux populations de l'enquête de peur du jugement de l'enquêtrice, nous avons préféré laisser certaine distance entre les enquêtés et l'enquêtrice à travers l'utilisation de cet outil d'investigation et ce dans le but d'atteindre les objectifs visés de la façon la plus objective.

2.1.1.7. Justification du choix des méthodes d'analyse

2.1.1.7.1. Pourquoi l'analyse propositionnelle ?

Ce choix est basé sur les théories de représentation des connaissances et les modèles de leur organisation dans la mémoire à long terme, appelées également les théories propositionnelles de la représentation des connaissances (Collins et Quillian 1969 ; Crosh 1972 ; kintsch 1974 ; Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979). En effet, selon ces théories, les connaissances sont stockées en mémoire à long terme sous forme de propositions. Ces dernières sont composées d'un terme relationnel (prédicat) lié à une liste d'arguments, c'est-à-dire que la structure de base d'une proposition est sous forme de prédicat-argument. Ces théories propositionnelles se focalisent beaucoup plus sur la mémoire sémantique vu son rôle important dans la production et la compréhension linguistique.

Autrement dit, les informations stockées en mémoire à long terme sont organisées sous forme d'un modèle d'organisation sémantique. Plus précisément, c'est un ensemble de concepts ou nœuds³⁶ selon Collins et Quillian (1969) ou prototypes selon Crosh (1972) (Psychologie.psyblogs.net, 2012) liés entre eux dont l'activation permet de récupérer les

³⁶D'après Collins et Quillian (1969), les concepts sont représentés dans la mémoire sous forme de nœuds dont l'activation permet de récupérer les informations. Par exemple, le mot oiseau est un nœud dont l'activation permet de récupérer toutes les informations liées à ce mot. Nœud et prototype sont des synonymes. Ce dernier est la version la plus courante du nœud, il est développé en 1972 par Crosh.

informations liées à ce nœud activé. Selon la théorie de Collins et Quillian (1969), chaque concept est représenté dans la mémoire à long terme sous forme de nœud (Lemaire, 2006). Ce nœud sémantique représente l'élément de base d'un réseau dans la mémoire sémantique. Cette schématisation des connaissances dans la mémoire à long terme a permis d'explicitier la façon dont elles sont organisées quelle que soit leur complexité linguistique. Par ailleurs, la proposition est l'unité de base de la signification et selon Le Ny (1989), une proposition est une représentation de la signification (Rekrak, 2016). C'est cette description de l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme qui est à l'origine de notre choix de l'analyse propositionnelle comme outil d'évaluation des productions des participants. En effet, l'objectif de cette analyse est d'explicitier l'importance sémantique de chaque proposition (Tiberghien, 1997). Autrement dit, elle permet de décrire le contenu sémantique des productions des étudiants.

2.1.1.7.2. Pourquoi la technique de verbalisation ?

Afin d'étudier le processus cognitif des participants lors de la tâche de rédaction ainsi que les stratégies mobilisées lors de l'écriture en L2 dont le recours à une autre langue, nous nous sommes référée à la technique de verbalisation. Ce sont les phénomènes cognitifs (la métacognition et la conscientisation) qui font que cette stratégie soit la plus adéquate à notre contexte de recherche étant donné que nous cherchons à identifier les stratégies cognitives utilisées par les étudiants lors de la rédaction en français.

En effet, dans le but de comprendre tout phénomène, il faut observer les comportements qui lui sont associés (Vanda, 1996). Mais quand il s'agit d'observer les phénomènes cognitifs, la tâche devient difficile car tout ce qui se déroule dans la tête de l'individu au moment de la réalisation d'une tâche n'est pas directement observable : « *les activités cognitives se déroulent silencieusement, le plus souvent à l'insu de ceux qui les mettent en œuvre* » (Vanda, 1996, p. 1). Afin de comprendre les processus cognitifs qui interviennent dans l'acte d'écrire et de faciliter aux chercheurs l'accès à ces processus mentaux, les chercheurs recourent à la technique de verbalisation. Cette technique est l'une des méthodes susceptibles d'explicitier et de décrire à quel moment interviennent ces processus et de quelle façon ils sont agencés (Favart & Olive, 2005). Elle a pour objectif de découvrir les éléments de base d'un processus cognitif en demandant aux participants de dire et de

verbaliser ce qui se passe dans leurs têtes et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche (Forget, 2013).

C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé cette technique afin d'identifier les stratégies utilisées par les étudiants dans la phase de rédaction en langue étrangère et les langues utilisées dans les différentes phases de cette tâche pour pouvoir, par la suite, déterminer les raisons qui se cachent derrière ces choix et ces changements de langues.

Toutefois, dans notre recherche nous avons opté pour la verbalisation écrite concomitante à la tâche. Ce choix est dû à la difficulté de la verbalisation à l'oral qui exige que le chercheur étudie les participants au cas par cas en suivant chacun d'entre eux pendant sa rédaction et intervient dans différents moments pour lui demander *à quoi il pense ? Qu'est ce qui se passe dans sa tête en ce moment*, etc. C'est pourquoi, la verbalisation à l'écrit nous permet d'une part de gagner du temps, et d'autre part, d'avoir un échantillon suffisant qui représente les sujets de notre enquête dont l'étude permet de se renseigner sur l'impact de l'éventail des langues dont ils disposent sur leurs processus mentaux dans la rédaction en français et ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

2.1.2. DESCRIPTION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES

Nous avons expliqué dans la section précédente les raisons à l'origine du choix du questionnaire comme outil d'investigation. Dans cette section, nous allons décrire de manière détaillée le contenu des deux questionnaires ainsi que leurs objectifs. Nous allons également présenter de manière détaillée les tâches proposées aux participants à l'expérimentation.

2.1.2.1. Le questionnaire des enseignants

Le questionnaire soumis aux enseignants du département de français de l'université de Saïda a pour objectif d'identifier leurs représentations à l'égard du recours à la traduction mentale et son influence sur la qualité des textes rédigés (les erreurs interférentielles). Il tente aussi de décrire les réactions des sujets interrogés face au recours des apprenants-scripteurs à cette stratégie lors de la rédaction en L2. Il a donc un double objectif : d'un côté, il nous permet à la fois de recueillir des données sur les représentations des enseignants du département de français sur la stratégie de la traduction mentale et son impact sur la qualité des productions écrites et sur le processus rédactionnel. De l'autre côté, il vise à mettre en exergue les techniques et les stratégies développées par ces enseignants (sinon ce qu'ils proposent) dans le but de rendre les étudiants conscients des effets de ce recours afin qu'ils puissent, par la suite, l'utiliser en vue d'améliorer la qualité de leurs écrits.

Le questionnaire des enseignants comprend vingt questions³⁷, sept questions ouvertes et treize questions fermées, scindées en trois volets :

- Le premier volet renvoie aux variables indépendantes susceptibles d'influencer les représentations et les pratiques des enseignants. Ces variables sont: l'âge, le sexe, la langue maternelle des enseignants, leurs diplômes et leur expérience. Ces dernières font l'objet des cinq premières questions (Q1-Q2-Q3-Q4-Q5).
- Le deuxième volet porte principalement sur les représentations des enseignants interrogés à l'égard de la traduction mentale. Ce volet comprend dix questions (Q6-Q15), subdivisées à leur tour en trois sections :

³⁷ Voir annexe 1

- ❖ La première section comprend trois questions (Q6-Q8) dont deux fermées et une ouverte. Elles traitent la question du niveau des étudiants en français de manière générale et à l'écrit en particulier. Nous visons à travers ces questions à connaître les perceptions des enseignants relativement aux capacités des étudiants en production écrite.
 - ❖ La deuxième section comprend quatre questions (Q9-Q12) dont deux fermées et deux ouvertes. Elles portent sur les perceptions des enseignants quant à l'impact des expériences langagières des étudiants dans la formation préuniversitaire sur leur niveau à l'écrit en français. Elles ont pour but de cerner sur quel plan (erreurs, organisation des idées, vocabulaire, etc.) selon les enseignants, se manifeste l'effet des langues de référence, notamment la langue d'enseignement, dans les écrits des étudiants.
 - ❖ La troisième section comprend trois questions (Q13-Q15) dont deux fermées et une ouverte. Cette dernière section a pour but de connaître l'opinion des enseignants à propos du recours à la traduction mentale, de vérifier surtout s'ils la considèrent comme stratégie d'aide qui permet de surmonter certaines difficultés de rédaction en français. Nous cherchons à vérifier également à quel point, du point de vue des enseignants, ce recours affecte la qualité des productions écrites.
- Le troisième volet concerne les propositions des enseignants à propos des stratégies à mettre en œuvre pour, d'une part, rendre les étudiants conscients de leur recours à la traduction mentale, et d'autre part les sensibiliser aux effets de cette stratégie sur la qualité des textes produits afin de les amener à rédiger des textes de bonne qualité. Il comprend cinq questions (Q16-Q20) dont deux fermées et trois ouvertes dont les objectifs sont présentés ci-dessous :
- ❖ Dans la première question (Q16), nous avons proposé la traduction du sens comme alternative à la traduction mentale dans le but de voir si elle peut, selon les sujets interrogés, remplacer la première sans pour autant produire les mêmes effets.
 - ❖ À travers la deuxième question (Q17), nous tentons de puiser de l'expérience des enseignants pour connaître les pratiques enseignantes mises en place afin d'amener les étudiants à s'habituer à traduire du sens au lieu de traduire littéralement leurs idées.

- ❖ Les deux questions (Q18- Q19) mettent en lumière l'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques et son impact sur le recours à la traduction mentale. En d'autres termes, nous cherchons à vérifier si cet enseignement permet de sensibiliser les étudiants sur les différentes langues en les amenant d'une part, à penser dans différentes langues et non pas dans une seule et de réduire par conséquent le taux d'utilisation de la traduction mentale ; et d'autre part, les inciter à réfléchir sur les divergences et les convergences entre diverses langues afin d'être conscients des interférences et pouvoir, par la suite, s'auto-évaluer et réduire aussi le taux des erreurs.
- ❖ La dernière question (Q20) porte sur les méthodes qui permettent d'enrichir les connaissances des étudiants en langue afin de réduire le taux d'utilisation de la traduction mentale et réduire ainsi les effets négatifs qu'elle risque de produire sur la qualité de leurs écrits.

2.1.2.2. Le questionnaire des étudiants

Le deuxième questionnaire est destiné aux étudiants de la 1^{ère} année de licence de français qui ont été retenus pour la participation à la tâche de rédaction. L'objectif de ce questionnaire est de se renseigner sur l'effet de l'éventail des langues dont disposent les étudiants sur leurs processus mentaux dans la rédaction en français et son influence sur le choix des langues en production écrite. Les réponses à ce questionnaire nous permettront de vérifier la deuxième moitié de notre deuxième hypothèse (H2) relative à la surcharge cognitive.

Ce questionnaire comprend seize questions dont quatre ouvertes et douze fermées³⁸ réparties en quatre volets :

- Le premier volet comprend six questions (Q1-Q6) dont quatre fermées et deux ouvertes. Ces questions représentent les variables indépendantes dont l'âge, le sexe, le lieu de résidence, la spécialité des apprenants en troisième année secondaire, leur langue maternelle et la note de français au baccalauréat.
- Le deuxième volet comprend une question ouverte (Q7) qui porte sur les motivations des étudiants à étudier le français à l'université. Les réponses à cette

³⁸ Voir annexe 2

question nous permettent de distinguer les étudiants qui n'ont pas choisi d'étudier le français à l'université dont la filière a été imposée de ceux qui ont choisi d'étudier le français.

- Le troisième volet comprend six questions fermées (Q8-Q13). Nous cherchons à travers ces questions à identifier à la fois les langues qui interviennent dans les deux premières phases de la rédaction : planification et mise en texte ainsi que les raisons du recours à la traduction mentale. Les résultats de ces questions vont nous permettre de nous renseigner d'une part sur le niveau des participants en français et son influence sur le recours à la langue de référence, et d'autre part, sur la langue de leurs connaissances antérieures activées pendant la tâche de rédaction.
- Le quatrième volet comprend deux questions fermées et une question ouverte (Q14-Q15-Q16). Ce dernier volet a pour objectif de vérifier les représentations des étudiants vis-à-vis de la traduction mentale. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si les étudiants perçoivent positivement ou négativement le recours à cette stratégie pendant la tâche de rédaction en français et pour quelles raisons. Les résultats nous permettront de vérifier si les étudiants sont conscients des deux effets de cette stratégie (positif/négatif). Ainsi, ces résultats nous permettront de comprendre si le recours à une autre langue que le français se fait volontairement ou s'il s'agit d'une simple habitude involontaire.

2.1.2.3. Les tâches proposées

Nous avons proposé dans cette phase de l'expérimentation deux tâches aux étudiants de 1^{ère} année de licence de français de l'université de Saïda. La première tâche est une activité de rédaction en français qui se réalise en deux séances, et la deuxième tâche est une verbalisation à l'écrit qui accompagne l'activité rédactionnelle uniquement dans la première séance de rédaction. La tâche rédactionnelle vise à vérifier deux hypothèses : la première moitié de la deuxième hypothèse et la troisième hypothèse.

2.1.2.3.1. Activité de rédaction

Dans cette partie qui constitue la pierre angulaire de notre démarche expérimentale, nous avons demandé aux participants de rédiger un texte argumentatif afin de pouvoir analyser leurs stratégies rédactionnelles en français et leur impact sur leurs processus cognitifs. Cette phase s'est déroulée en deux séances. Pendant la première séance de rédaction, les étudiants ont répondu à la consigne et en parallèle ils ont verbalisé leurs actions. En d'autres termes, nous leur avons demandé de penser à haute voix et de décrire sur un autre support chaque raisonnement et action de leur activité.

Durant la séance suivante, les mêmes participants ont répondu à la même consigne, mais cette fois-ci sans verbaliser leurs pensées. Cette division en deux séances est due à l'effet produit par la tâche de verbalisation. En effet, cette technique peut ralentir l'activité rédactionnelle en rendant les participants moins performants que dans une situation normale parce qu'ils mènent une double réflexion : sur le sujet proposée / la tâche de rédaction et sur leurs propres processus cognitifs. Cette double activité perturbe leur concentration. C'est la raison pour laquelle cette partie est subdivisée en deux séances afin de gérer l'effet produit par cette technique.

Dans la première séance, l'objectif est de distinguer les étudiants qui recourent à la traduction mentale de ceux qui ne le font pas à travers l'analyse des productions écrites et les protocoles recueillis afin de les diviser en deux groupes G1 vs G2. Quant à la deuxième séance, elle consiste à leur demander de rédiger le même texte mais sans effectuer la tâche de verbalisation, l'objectif est de comparer entre les deux groupes, d'une part, à travers l'analyse propositionnelle afin de voir le nombre des informations restituées par les participants des deux groupes, et d'autre part, par le biais d'une analyse interférentielle qui sert à analyser les productions au niveau des interférences produites afin de pouvoir par la suite donner des appréciations sur la qualité des textes des deux groupes.

2.1.2.3.2. La verbalisation à l'écrit

Afin d'aider les participants à verbaliser leurs pensées à l'écrit, nous leur avons proposé un questionnaire d'introspection³⁹ qui les a accompagnés durant la tâche de rédaction. Ce questionnaire a pour but d'amener les participants à réfléchir sur leurs propres pratiques tout en étant un outil d'accompagnement et un guide qui leur ouvre le chemin vers une

³⁹ Voir annexe 7

réflexion introspective. Les réponses à ce questionnaire constituent les protocoles verbaux de ces participants qui ont été l'objet d'une analyse afin de déterminer en quelle langue les participants ont réfléchi pendant la tâche de rédaction en français.

2.1.2.4. Procédure expérimentale et consignes

Cette démarche expérimentale s'est déroulée en trois séances. D'abord, dans la première séance, un questionnaire est soumis aux participants. Les deux séances qui suivent sont consacrées à la tâche de rédaction. Nous avons suivi la même démarche dans les deux séances et les textes des étudiants ont été analysés de la même manière : analyse propositionnelle et analyse interférentielle.

Consigne générale

« Vous allez participer à une expérience de recherche. Faites le mieux possible en respectant les consignes car les tâches proposées ne feront pas l'objet d'une évaluation ou d'un jugement. Les résultats vont nous aider dans notre travail de recherche. Nous comptons sur vous pour atteindre nos objectifs de recherche et pour que cette expérience réussisse. Merci de votre participation et de votre collaboration »

Séance 1 (30 min)

Dans cette partie, l'ensemble des participants ont répondu à un questionnaire (annexe 2) pendant 30 min.

Consigne

« Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous vous prions de renseigner ce questionnaire en inscrivant l'information demandée à l'endroit approprié. Le but est de découvrir comment vous réfléchissez pendant la rédaction en français et quelles sont les stratégies que vous déployez. Il ne sera pas l'objet d'une évaluation, donc vous n'êtes pas appelés à écrire vos noms. Lisez les questions attentivement et veuillez répondre sans omettre aucun détail »

Séance2 (1h 30min)

Cette séance s'est déroulée en 1heure et 30minutes. Nous avons demandé aux participants de rédiger un texte argumentatif sur l'importance de la réussite scolaire et son rôle dans

l'assurance du succès dans la vie. L'objectif de cette séance est de distinguer les étudiants qui recourent à la traduction mentale de ceux qui ne le font pas.

Tâche :

Les participants ont 1 heure et 30 minutes pour répondre à la consigne et au fur et à mesure, ils verbalisent à l'écrit leurs pensées et actions mentales à l'aide du questionnaire d'introspection.

Consigne :

« Écrivez en 1h 30 mns un texte argumentatif adressé aux apprenants du secondaire en leur montrant l'importance de la réussite scolaire et son rôle dans l'assurance du succès dans la vie. Appuyez votre texte avec quatre arguments illustrés par des exemples (30 lignes environ). Au fur et à mesure de la tâche de rédaction, veuillez répondre au questionnaire d'introspection. Lisez les questions attentivement et veuillez répondre sans omettre aucun détail »

Séance3 : (1h)

Cette séance s'est déroulée en 1 heure uniquement parce que les participants sont appelés à rédiger uniquement (sans verbalisation), ils se concentrent donc sur une seule tâche, c'est pourquoi nous pensons qu'une heure est suffisante. Dans cette séance, les participants sont divisés en deux groupes expérimentaux : G1 vs G2. Les étudiants qui recourent à la traduction mentale font partie du groupe G1, quant aux étudiants qui ne recourent pas à cette stratégie sont les membres du G2. L'objectif de cette séance est de voir l'effet produit par la traduction mentale sur le nombre des informations restituées ainsi que sur la qualité des productions écrites.

Tâche :

Pendant 1h, les membres des deux groupes G1 vs G2 ont répondu à la même consigne que celle de la séance précédente.

Consigne :

« Écrivez en 1h un texte argumentatif adressé aux apprenants du secondaire en leur montrant l'importance de la réussite scolaire et son rôle dans l'assurance du succès dans la vie. Appuyez votre textes avec quatre arguments illustrés par des exemples (30 lignes environ) ».

2.1.3. DESCRIPTION DES TYPES D'ANALYSE

Pour analyser les productions des étudiants, nous avons opté pour deux types d'analyse en fonction de nos hypothèses de départ : une analyse propositionnelle en vue de vérifier la première moitié de notre deuxième hypothèse concernant la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et une autre contrastive qui sert à vérifier notre troisième hypothèse sur la qualité des productions écrites. Nous allons dans ce qui suit présenter les étapes de chaque analyse.

2.1.3.1. L'analyse propositionnelle

L'analyse propositionnelle est une analyse quantitative qui nous permet de compter le nombre des informations transcrites lors de la tâche rédactionnelle et cela afin de vérifier la première moitié de notre deuxième hypothèse quant à l'effet de la traduction mentale sur la récupération des connaissances de la mémoire à long terme.

Étant donné que le langage est à la fois le produit et le support de la pensée humaine, son étude permet d'étudier la pensée, c'est-à-dire que « *les structures langagières peuvent refléter les structures cognitives* » (Lee et al., 2010, p. 3). Dans cette optique, afin d'étudier le processus de compréhension des textes, Kintsch (1974) a fondé une méthode d'analyse linguistique connue sous le nom d'analyse propositionnelle ou prédicative pour étudier la compréhension des textes en explicitant la manière dont l'individu encode les informations.

En effet, d'après la présentation de Kintsch (1974) des connaissances en mémoire, les informations sont stockées en mémoire à long terme sous forme de propositions. Ces dernières sont composées d'un terme relationnel qui est associé à une liste d'arguments (Seron & Baron, 1998). En se basant sur cette description de la forme des connaissances dans la mémoire permanente, Kintsch (1974) a fondé cette méthode d'analyse.

Dans notre contexte de recherche qui concerne l'étude des productions écrites, nous nous sommes référée à cette méthode afin de décomposer les textes produits en un ensemble de propositions dans le but de compter le nombre des informations restituées. En effet, la proposition est la petite unité de connaissance composée de prédicats et d'arguments. Plus précisément, cette analyse consiste à décomposer ou à découper le texte en prédicats qui

définissent les relations entre les arguments et leur assignent des propriétés et en arguments qui sont souvent des concepts génériques qui réfèrent à des objets, des événements et des relations dans l'espace (Lee et al., 2010). Pour expliciter la forme des textes découpés en prédicats et arguments, Tiberghien (1997) donne un exemple sur la décomposition de la phrase suivante « *Landolfo acheta un très grand navire* ». Cette phrase contient trois propositions :

P1 : ACHETER (Landolfo, navire)

P2 : GRAND (navire)

P3 : TRES (P2)

Le Ny (1989) a également expliqué la manière de découper une phrase en propositions à travers son exemple cité par (Lee, Gambette, Maillé, & Thuillier, 2010). Selon Le Ny la phrase « *Le chien poursuivait un chat dans le jardin* » peut être décomposée comme suit :

P1. POURSUIVRE (a1, a2) a1= chien, a2= chat

P2. DANS (P1, a3) a3= jardin

C'est sur ces modèles d'analyse linguistique des textes que nous nous sommes basée afin d'analyser les textes recueillis dans le but de comparer les deux groupes expérimentaux quant au nombre des informations produites.

2.1.3.2. L'analyse contrastive des erreurs

Le deuxième axe de l'analyse des textes produits porte sur les erreurs interférentielles. En effet, selon l'hypothèse émise sur l'impact du recours à la traduction mentale, cette stratégie affecterait négativement la qualité des productions écrites. Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous basons sur l'analyse contrastive des erreurs.

Selon Perdue (1980) l'analyse des erreurs interférentielles passe par trois étapes :

- La première étape consiste à relever l'erreur dans les productions des apprenants « *the first stage in the technical process of describing the linguistic nature of errors is to detect them* » (Thewissen, 2015, p. 37).

- La description des erreurs constitue la deuxième étape de l'analyse à l'aide d'un cadre grammatical de référence commun aux deux langues : la langue source (L1) (dans notre contexte de recherche est appelée langue de référence (LR)) et la langue cible L2.
- La troisième et la dernière étape est l'explication des erreurs qui consiste à vérifier les hypothèses suscitées par la description.

Ben Hamida (2009) dans son article « *erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français* » a suivi la même démarche pour analyser son corpus. Dans la phrase « *On assiste d'un (sic) transfert de l'humain au non humain **ce qui retourne** à la volonté de souligner le caractère « fertile » du métaphorisant* », le chercheur a sélectionné en premier lieu l'erreur tout en essayant d'expliciter son origine comparant les deux systèmes de L1 et L2 d'un point de vue sémantique:

« Ce type d'erreur trouve son origine dans la synonymie :

En L2 de *revenir* = *retourner*

Et celle en L1 de *يعود=يرجع*

$[jɛrʒiʁu] = [jɛʁu:du]$

*Revenir et retourner ne sont synonymes que dans certains contextes, ces verbes présentent une distribution différente puisque revenir peut exprimer une valeur causale en L2, ce qui n'est pas le cas pour retourner, alors que en L1 le verbe *يرجع إلى* $[jɛrʒiʁu ʔilɛ:]$ peut se substituer à *يعود إلى* $[jɛʁu:du ʔilɛ:]$ dans un cadre causal :*

L2 L1

Cela revient à *يرجع إلى*

$[jɛrʒiʁu ʔilɛ:]$

*Cela retourne à *يعود إلى*

$[jɛʁu:du ʔilɛ:]$ » (Ben Amor Ben Hamida, 2009, p. 116)

Nous pouvons alors subdiviser cette analyse comme suit :

Erreur	Description	Explication
<i>ce qui retourne</i>	Le chercheur a d'abord nommé cette erreur : <i>interférence sémantique</i> en la classant dans la catégorie : <i>synonymie et faux amis</i> puis il a décrit l'erreur comme suit : « Ce type d'erreur trouve son origine dans la synonymie : en L2 de revenir = retourner et celle en L1 de يعود = يرجع <i>[jɛrʒiʁu] = [jɛʁu:du]</i> »	<i>Revenir et retourner ne sont synonymes que dans certains contextes, ces verbes présentent une distribution différente puisque revenir peut exprimer une valeur causale en L2, ce qui n'est pas le cas pour retourner, alors que en L1 le verbe إلى يرجع [jɛrʒiʁu ʔilɛ:] peut se substituer à إلى يعود [jɛʁu:du ʔilɛ:] dans un cadre causal.</i>

En nous basant sur cette technique, nous allons élaborer notre grille d'analyse qui répond à la fois aux besoins de notre recherche et aux trois étapes d'analyse expliquées par Perdue (1980).

2.1.3.2.1. Élaboration de la grille d'analyse

Pour élaborer notre grille d'analyse des erreurs interférentielles, nous nous sommes référée, en premier lieu, à la théorie d'analyse des erreurs dans une production écrite de Perdue (1980). Cette théorie consiste, comme nous l'avons expliqué supra, à découper les phases d'analyse en trois moments : trouver l'erreur, décrire l'erreur et enfin expliquer l'erreur. C'est pourquoi la grille que nous avons conçue comporte trois colonnes principales : erreur, description, explication.

En deuxième lieu, selon la répartition des erreurs de Corder (1971), il y a deux types d'erreurs interférentielles: les erreurs ouvertes et les erreurs couvertes.

En troisième lieu, ces deux grandes catégories d'erreurs peuvent contenir d'autres catégories que nous désignons comme sous-catégories. En nous basant sur les travaux de Weinreich (1979), Ellis (1994) et Thewissen (2015) sur le classement des interférences et des erreurs, nous pouvons distinguer : les erreurs phonétiques, les erreurs morphologiques, les erreurs lexicales, les erreurs sémantiques et les erreurs syntaxiques.

En somme, pour élaborer notre grille d'analyse, nous nous sommes référée à ces théories d'analyse des erreurs qui nous ont permis de choisir les critères les plus importants à l'analyse⁴⁰:

⁴⁰ Voir tableau 3, page 151.

Tableau 3 : Grille d'analyse des erreurs interférentielles

		Erreurs					Description		Explication		Correction	Nombre total des erreurs
Copie N°	Erreur	Type d'erreur					Type d'interférence		Langue de référence	Comparaison		
		PH	M	SNX	S	LEX	Ouverte	Couverte				

Code de lecture de la grille d'analyse

PH : phonique

M : morphologique

SNX : syntaxique

S : sémantique

LEX : lexical

Nous résumons les étapes de notre démarche pratique dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Résumé des étapes de la démarche pratique

Phase	Durée	Tâche	Participants	Méthodes d'analyse	Objectifs
1^{ère} phase	/	Répondre à un questionnaire	Les enseignants du département de français	Analyse qualitative/ quantitative	Confirmer/ infirmer la première hypothèse H1
2^{ème} phase	30 mns	Répondre à un questionnaire	Les étudiants de 1 ^{ère} année de licence de français (100 étudiants)	Analyse quantitative	Se renseigner sur l'impact de l'éventail de langues sur le processus mental dans la rédaction en français ; confirmer/ infirmer la deuxième moitié de la deuxième hypothèse H2
3^{ème} phase	1h 30 mn	Tâche de rédaction + Répondre au questionnaire d'introspection	Les étudiants de 1 ^{ère} année LMD (100 étudiants)	Analyse propositionnelle+ analyse interférentielle+ analyse des protocoles verbaux	Diviser l'ensemble des participants en deux groupes : G1 vs G2
4^{ème} phase	1h	Tâche de rédaction	G1 vs G2	Analyse propositionnelle+ analyse interférentielle	Confirmer/ infirmer les deux hypothèses H2 et H3

Tableau 5 : Tableau récapitulatif de la démarche expérimentale

Questions de recherche	Hypothèses	Objectifs	Outils d'investigation	Public
-Le recours à la traduction mentale est-il aidant dans le processus de rédaction en français L2 ?	Les enseignants auraient des représentations négatives quant au recours à la traduction mentale ;	Identifier les représentations des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale	Questionnaire destiné aux enseignants	- Les enseignants du département de français
- Quel est l'effet produit par cette stratégie sur la qualité des productions écrites ?	-Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français faciliterait la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et permettrait d'éviter la surcharge cognitive ;	Analyser l'impact de la traduction mentale sur la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et sur la surcharge cognitive ;	Questionnaire destiné aux étudiants Tâche de rédaction aux étudiants	- Les apprenants de la 1 ^{ère} année de licence de français
	-Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français aurait des répercussions négatives sur la qualité des productions écrites parce qu'elle augmenterait le nombre des erreurs interférentielles.	Analyser l'impact de la traduction mentale sur la qualité des productions écrites.	Tâche de verbalisation à l'écrit	

CHAPITRE 2 :
ANALYSE ET
INTERPRÉTATION DES
RESULTATS

CHAPITRE 2 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif majeur de cette étude, rappelons-le, est de mesurer l'effet de la traduction mentale sur la rédaction en français chez un public plurilingue d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Nous présentons dans ce deuxième chapitre pratique les résultats de l'analyse quantitative et qualitative de notre corpus constitué de deux questionnaires et des productions écrites. Ce chapitre comprend trois grandes sections : la première présente les résultats de l'analyse du questionnaire des enseignants du département de français de l'université de Saïda ; la deuxième expose les résultats de l'analyse du questionnaire administré aux étudiants et la troisième est consacrée à la présentation des résultats issus de l'analyse des protocoles verbaux et des deux analyses quantitative et qualitative des productions écrites des étudiants.

2.2.1. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Nous présentons dans cette section les résultats du questionnaire destiné aux enseignants du département de français de l'université Dr. Tahar Moulay de la wilaya de Saïda. Dans le cadre de notre recherche sur les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants plurilingues lors de la production écrite en L2, nous visons l'étude de l'effet de la traduction mentale sur la rédaction en L2 chez les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français. C'est pourquoi, il nous a semblé important de vérifier les représentations des enseignants à l'égard de cette stratégie.

Ce questionnaire a donc un double objectif : d'une part, identifier les représentations des enseignants du département de français sur la traduction mentale et son influence sur la qualité des productions écrites des étudiants ; et d'autre part, vérifier les pratiques et les stratégies que ces enseignants mettent en œuvre pour conscientiser les étudiants sur l'effet de cette stratégie et ainsi diminuer ou au contraire augmenter le degré de son utilisation.

Ce questionnaire, soumis à 13 enseignants du département de français, se compose de vingt questions : sept questions ouvertes (Q8, Q10, Q12, Q14, Q17, Q19, Q20) et treize questions fermées (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q16, Q18). Il a été scindé en trois volets. Le 1^{er} volet, rappelons-le, renvoie aux variables indépendantes, le 2^{ème} volet porte sur les représentations des enseignants à l'égard de la traduction mentale et le 3^{ème} volet concerne les propositions des enseignants sur les pratiques et les stratégies à mettre en œuvre pour conscientiser les étudiants aux effets du recours à cette stratégie et

les amener ainsi à produire des textes de bonne qualité. L'analyse des données recueillies nous permettra de confirmer ou d'infirmer la 1^{ème} hypothèse de notre recherche selon laquelle les enseignants du département de français auraient des représentations négatives sur l'utilisation de la traduction mentale.

2.2.1.1. Présentation et analyse des résultats du 1^{er} volet : variables indépendantes

Nous avons analysé ce questionnaire à l'aide du logiciel de calcul IBM SPSS Statistics20⁴¹. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats des réponses aux cinq questions du 1^{er} volet, celles relatives aux variables indépendantes correspondant respectivement à : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le titre du diplôme et l'expérience dans l'enseignement supérieur. L'objectif est de vérifier l'existence de lien significatif entre ces variables et les représentations des enseignants à l'égard de la traduction mentale. Autrement dit, nous cherchons à savoir si ces variables ont une influence sur les représentations des enseignants.

2.2.1.1.1. Répartition selon l'âge des enseignants

Tableau 6 : Âge des enseignants

Catégories	Effectifs	Pourcentage ⁴²	Pourcentage valide ⁴³	Pourcentage cumulé ⁴⁴
31-40 ans	5	38,5	38,5	38,5
41-50 ans	5	38,5	38,5	76,9
51-60 ans	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Dans cette première question (Q1), nous avons proposé cinq catégories de réponses :

⁴¹ Le logiciel IBM SPSS Statistics 20 est un logiciel d'analyse statistique. Nous avons opté pour ce logiciel parce qu'il permet de réaliser la totalité des analyses statistiques généralement utilisées dans les sciences humaines à savoir le calcul des moyennes et leur comparaison (analyse croisée). Il nous a facilité la tâche et nous a permis de calculer les réponses des enquêtés de manière automatique.

⁴² Le pourcentage présente la proportion de personnes pour chaque catégorie de réponse. Les pourcentages de cette colonne sont calculés avec la prise en considération des réponses manquantes.

⁴³ Le pourcentage valide affiche uniquement les pourcentages relatifs aux réponses valides c'est-à-dire les pourcentages des enquêtés ayant donné une réponse.

⁴⁴ Le pourcentage cumulé, comme son nom l'indique, permet de calculer le cumul des pourcentages des catégories de réponses

25-30ans, 31-40 ans, 41-50 ans, 51-60ans et plus de 60 ans. Le tableau ci-dessus représente l'effectif de la tranche d'âge des enseignants du département de français qui varie entre 31ans et 60 ans.

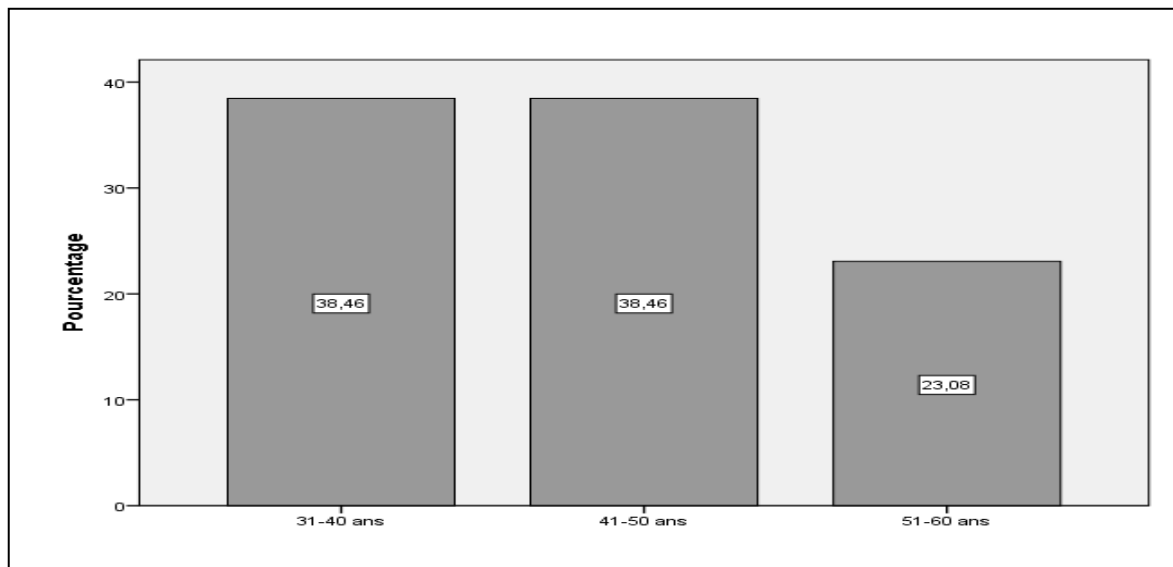


Figure 12. La moyenne de la tranche d'âge des enseignants

Nous remarquons que le taux des deux tranches d'âge 31-40 ans et 41-50 ans (38,46%) est plus élevé que celui de la tranche d'âge 51-60 ans (23,08%). En d'autres termes, les enseignants âgés de 31-50 ans (76,92%) sont plus nombreux que ceux dont l'âge varie entre 51ans et 60 ans. De plus, l'analyse des réponses des enseignants a révélé qu'il n'y a aucune réponse relative à la première et la dernière catégorie qui renvoient respectivement aux tranches d'âge 25-30ans et plus de 60 ans.

Nous pouvons expliquer ces résultats par, d'une part, les conditions de recrutement à l'université en Algérie, après la mise en place du système LMD, qui exigent que le postulant à l'université soit titulaire d'un doctorat pour être recruté ce qui correspond plutôt à la deuxième catégorie relative à la tranche d'âge 31-40ans. Nous soulignons ici qu'il y a des enseignants vacataires (des doctorants) à l'université de Saida, lieu de réalisation de notre enquête que nous n'avons pas pu contacter vu que la soumission du questionnaire des enseignants ait été effectuée dans des conditions particulières⁴⁵ qui nous ont obligées de l'envoyer aux enseignants par voie électronique d'où l'absence

⁴⁵Le questionnaire a été envoyé aux enseignants par e-mail en avril 2019 pendant le Hirak (le mouvement de protestation populaire algérien entamé en février 2019), période durant laquelle la plupart des universités algériennes étaient fermées.

d'enseignants âgés entre 25 et 30ans dans notre population d'étude. D'autre part, l'inexistence d'enseignants âgés de plus de 60 ans peut être expliquée par l'âge de départ à la retraite en Algérie qui est fixé à 60 ans.

2.2.1.1.2. Répartition selon le sexe des enseignants

Le tableau ci-dessous présente les réponses des enseignants interrogés à la deuxième question (Q2) qui les répartit en deux catégories selon le sexe (féminin et masculin).

Tableau 7 : Sexe des enseignants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Féminin	8	61,5	61,5	61,5
Masculin	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

La lecture du tableau montre que le nombre des enseignants de sexe féminin (61,54%) est plus élevé de celui des enseignants de sexe masculin (38,46%).

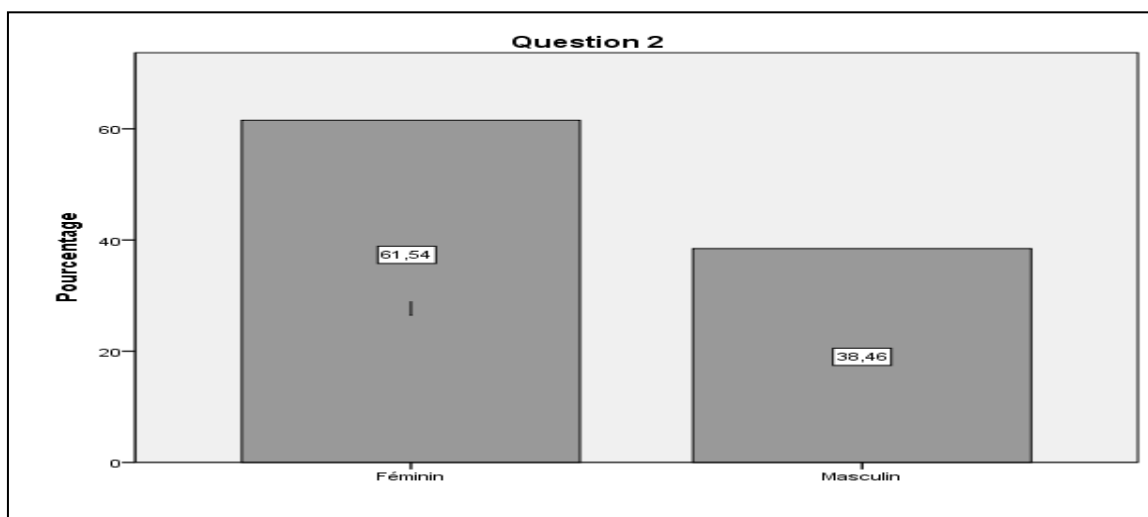


Figure 13. La moyenne des enseignants interrogés selon le sexe féminin/ masculin

La différence du nombre des enseignants entre les deux sexes (61,54% de sexe féminin contre 36,46% de sexe masculin) peut être expliquée d'une part par le nombre élevé des femmes diplômées de l'enseignement supérieur en Algérie avec 70% contre uniquement 30% pour les hommes (Belmihoub, 2016). D'autre part, les femmes sont majoritaires dans

l'enseignement parce que ce métier leur permet de gérer à la fois leur vie professionnelle et familiale pour pouvoir s'occuper de leur foyer (idem). De plus, nous pouvons interpréter ces données par la nature de la société algérienne qui est conservatrice et dans laquelle l'enseignement demeure l'un des métiers les plus convenables pour la femme (Ziouani, 2017).

Quant à la relation entre cette variable et les représentations des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale, d'après les études sociolinguistiques, les femmes sont généralement plus attachées à la norme que les hommes (Rheault, 2010). Nous pensons donc que le nombre des enseignantes dont les perceptions sont négatives à l'égard du recours à la traduction mentale soit plus important que celui des hommes.

2.2.1.1.3. Répartition selon la langue maternelle des enseignants

Tableau 8: Langue maternelle des enseignants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe algérien	10	76,9	76,9	76,9
Le tamazight	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Ce tableau représente l'effectif des enseignants du français selon leur langue maternelle. Pour cette question (Q3), trois catégories de réponses ont été proposées : l'arabe, le tamazight et le français. La lecture du tableau montre qu'à l'exception de 3 enseignants dont le tamazight est la langue maternelle, l'arabe algérien est la langue maternelle de la plupart des enseignants interrogés.

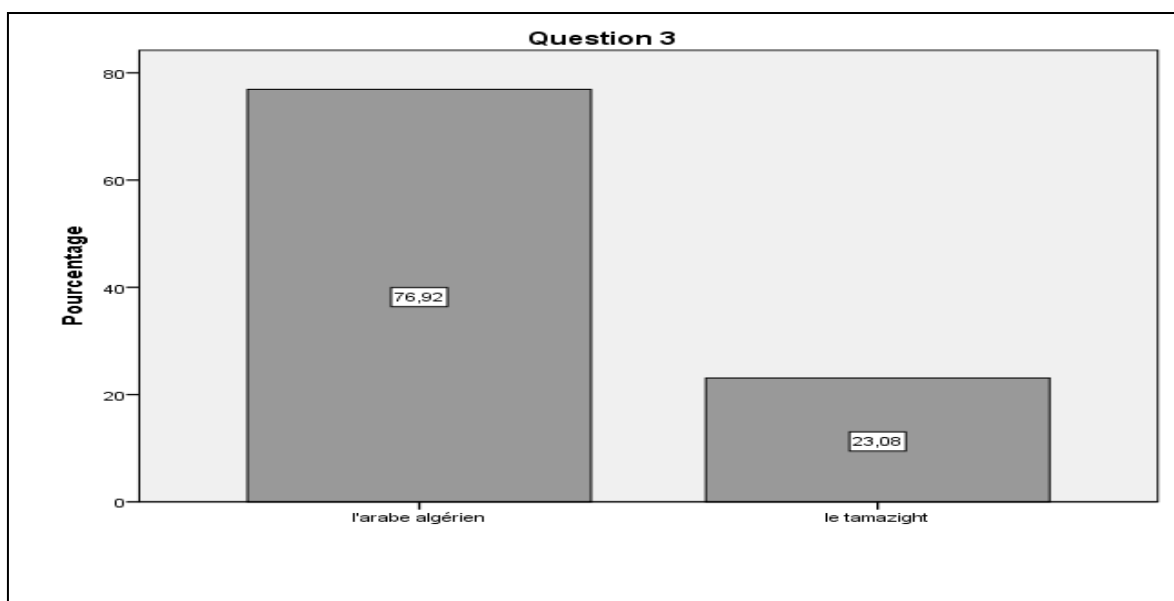


Figure 14 . Langue maternelle des enseignants interrogés

Nous remarquons que la moyenne des enseignants dont la langue maternelle est l'arabe algérien (76,92%) est élevée par rapport à celle des enseignants dont la langue maternelle est le tamazight (23,08%). Cela s'explique par la place de l'arabe algérien, tel que nous l'avons expliqué précédemment⁴⁶ dans la communication en Algérie. En effet, il est l'outil de communication et la langue du quotidien de la majorité du peuple algérien (Grandguillaume, 1997). De plus, la dominance de l'arabe algérien dans notre population d'étude peut être expliquée par les langues dominantes dans le lieu de réalisation de notre enquête, la wilaya de Saida, dans laquelle l'arabe algérien est la langue maternelle de la majorité des citoyens.

2.2.1.1.4. Le titre du diplôme des enseignants

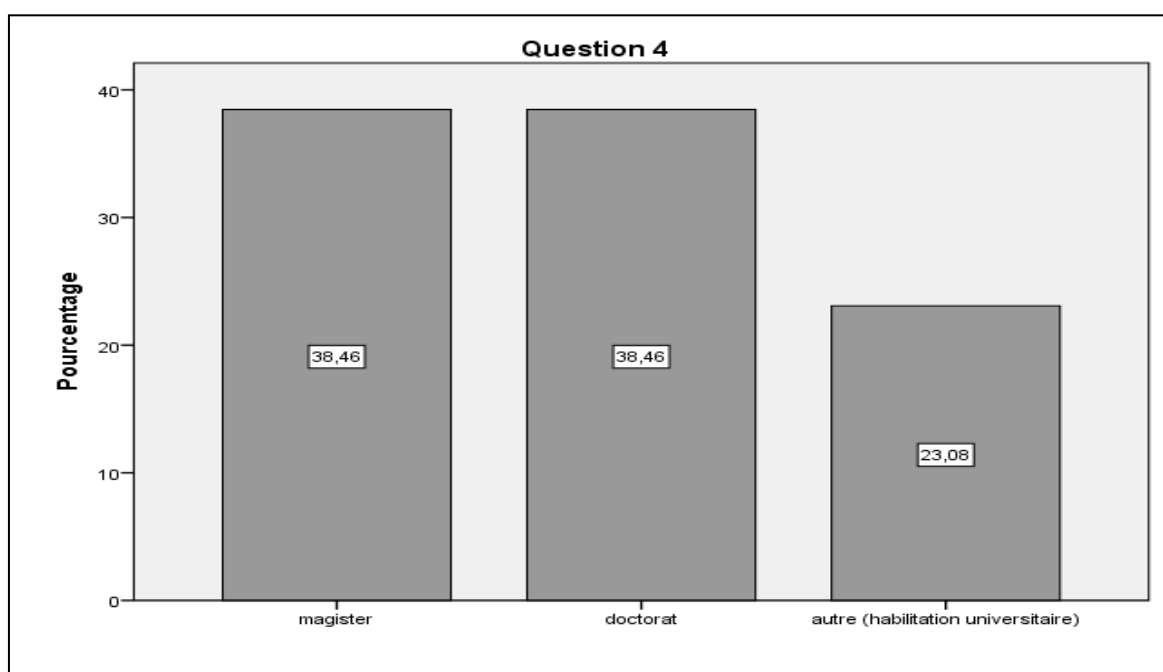
Cette quatrième question (Q4) est fermée. Quatre catégories de réponses ont été mises en place : master, magister, doctorat et autre. L'analyse des réponses des enseignants à la dernière catégorie nous a permis d'ajouter la catégorie qui correspond à l'habilitation universitaire.

⁴⁶ Voir cadre théorique, chapitre 1, page 23

Tableau 9 : Titre du diplôme des enseignants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Magister	5	38,5	38,5	38,5
Doctorat	5	38,5	38,5	76,9
Autre (habilitation universitaire)	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Les données du tableau montrent qu'il y a un équilibre entre les deux catégories « magister » et « doctorat » avec 5 répondants pour chaque catégorie. Quant à la dernière catégorie « habilitation universitaire », nous avons recensé 3 répondants.

**Figure 15.** Le titre du diplôme des enseignants

Nous remarquons que la moyenne des enseignants qui ont un magister est identique à celle de ceux qui ont un doctorat avec 38,46% de réponses, alors que celle des enseignants ayant l'habilitation universitaire est inférieure et représente seulement 23,08% des réponses. Nous constatons que cette question est étroitement liée à la 1^{ère} question relative à l'âge des enseignants interrogés. En effet, l'analyse croisée des réponses aux deux questions Q1 et Q4 a révélé que le magister et le doctorat domine dans la première catégorie d'âge relative aux enseignants âgés de 31 ans à 40 ans ; le doctorat et l'habilitation universitaire dominent

dans la deuxième catégorie d'âge renvoyant aux enseignants âgés de 41 ans à 50ans et la troisième catégorie d'âge est dominée par le magister. De plus, nous n'avons recensé aucune réponse à la première catégorie qui correspond au diplôme de master. Cela va dans le sens des résultats de la 1^{ère} question (Q1) dans laquelle la catégorie d'âge 25-30 ans ne correspond à aucune réponse.

2.2.1.1.5. Expérience professionnelle

Dans cette question (Q5), nous avons proposé quatre catégories de réponses : 1 à 3ans, 4 à 6ans, 7 à 9ans et 10 ans et plus d'expérience dans l'enseignement supérieur.

Tableau 10: L'expérience des enseignants dans l'enseignement supérieur

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
7 à 9 ans	6	46,2	46,2	46,2
10 et plus	7	53,8	53,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Ce tableau représente la moyenne de l'expérience des enseignants du département de français. Les données du tableau montrent que les réponses des enseignants renvoient à deux catégories seulement : 7 à 9 ans et 10 ans et plus.

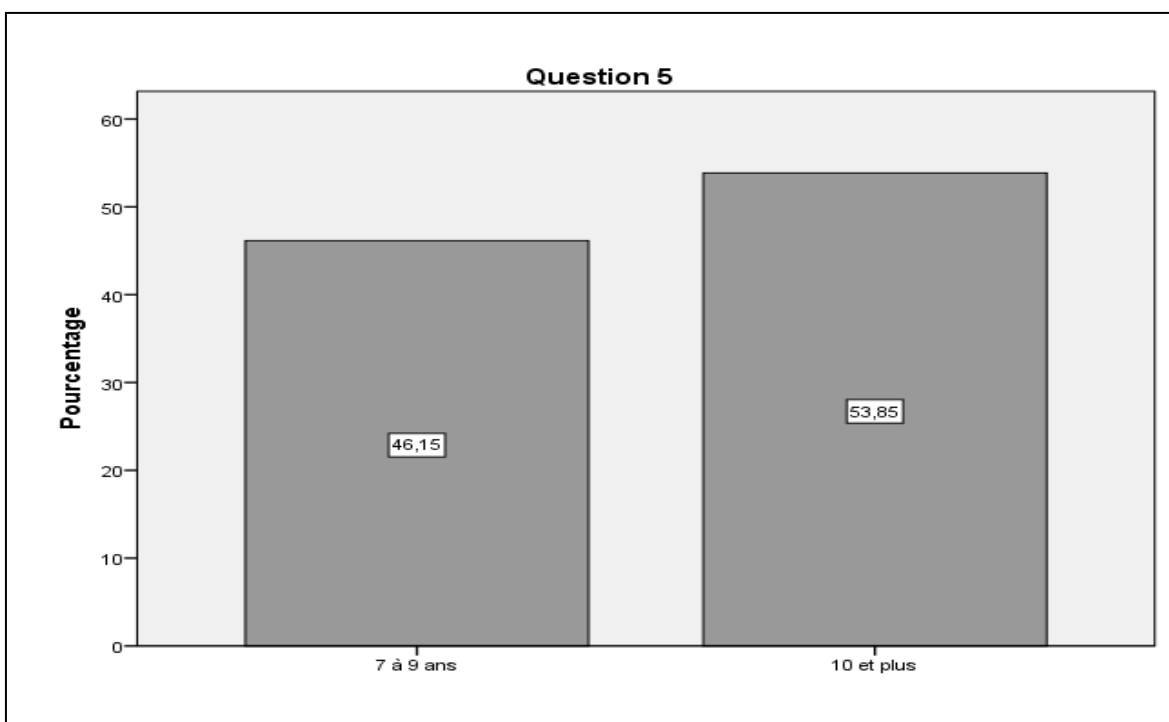


Figure 16. L'expérience professionnelle au supérieur

Nous remarquons que la moyenne des enseignants ayant entre 7 et 9 ans dans l'enseignement supérieur (46,15%) est inférieure à celle de ceux qui ont 10 ans et plus à l'université (53,85%). Cela implique que le nombre des enseignants plus expérimenté est plus élevé. Les réponses à cette question sont étroitement liées à l'âge des enseignants interrogés. En effet, l'analyse croisée des données de cette question avec ceux des deux questions (Q1) et (Q4) qui renvoient respectivement à l'âge des enquêtés et au titre de leur diplôme a révélé que la majorité des enseignants ayant entre 7 et 9 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur (83,33%) sont âgés entre 31 ans et 40 ans et qu'ils sont titulaires soit d'un magister soit d'un doctorat. Quant aux enseignants qui ont 10 ans et plus d'expérience dans l'enseignement supérieur, la majorité d'entre eux sont âgés entre 41 ans et 50 ans et sont titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation universitaire. Nous pensons que les variables âge, titre de diplôme et expérience professionnelle au supérieur sont étroitement liées aux représentations des enseignants à l'égard de la traduction mentale et nous supposons que les enseignants les plus âgés et ayant 10 ans et plus d'expérience dans l'enseignement supérieur perçoivent négativement le recours à cette stratégie.

Bilan des résultats du 1^{er} volet

Les résultats de l'analyse du 1^{er} volet montrent que les enseignants interrogés appartiennent aux trois catégories d'âge qui renvoient respectivement aux tranches d'âge 31-40 ans et 41-50 ans et 51-60 ans et que plus de la moitié des enseignants sont de sexe féminin (61,54). De plus, la langue maternelle de la majorité des enquêtés est l'arabe algérien (76,92%) et presque la moitié des enseignants (40%) sont titulaires d'un magister et d'un doctorat (40%). Nous avons constaté également qu'ils ont 10 ans et plus d'expérience dans l'enseignement supérieur (53,85%).

Ces variables (âge, sexe, langue maternelle, titre du diplôme et expérience professionnelle à l'université) ont été mises en place parce que nous pensons qu'elles peuvent influencer les représentations des enseignants vis-à-vis du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. Nous pensons que le sexe influence les représentations des enseignants vu que les femmes sont généralement plus attachées à la norme et elles peuvent, pensons-nous, percevoir négativement l'erreur et condamner le recours à cette stratégie. Nous supposons aussi qu'il existe un lien étroit entre l'âge, le titre du diplôme et l'expérience professionnelle à l'université et les représentations des enseignants à l'égard du recours aux langues préalablement apprises. En effet, nous pensons que les enseignants

les plus âgés ont été formés d'après la méthode directe qui bannit tout recours aux autres langues⁴⁷ et peuvent ainsi avoir des représentations négatives vis-à-vis de la traduction mentale. Ces sous-hypothèses seront vérifiées dans l'analyse croisée des résultats.

2.2.1.2. Présentation et analyse des résultats du 2^{ème} volet : Représentations des enseignants à l'égard de la traduction mentale

Ce volet comprend dix questions dont six fermées (Q6, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15) et quatre ouvertes (Q8, Q10, Q12, Q14). Ces questions portent sur les représentations des enseignants vis-à-vis de la traduction mentale. Elles sont scindées en trois sections : la première section comprend trois questions (Q6, Q7, Q8) relatives aux perceptions des enseignants quant au niveau des étudiants en langue française de façon générale et en production écrite en particulier ; la deuxième section comprend quatre questions (Q9, Q10, Q11, Q12) qui s'intéressent aux perceptions des enseignants par rapport à l'impact des langues préalablement apprises sur la rédaction en français et la troisième section comprend trois questions (Q13, Q14, Q15) liées aux perceptions des sujets interrogés quant à la traduction mentale. Les résultats sont présentés et interprétés dans ce qui suit :

2.2.1.2.1. Perceptions des enseignants sur le niveau des étudiants en langue (1^{ère} section)

Cette section renvoie aux perceptions des enseignants interrogés sur le niveau des étudiants de 1^{ère} année de licence de français en langue française et notamment en production écrite. Elle tente aussi de comprendre l'origine des difficultés des étudiants à l'écrit. Elle comprend deux questions fermées (Q6, Q7) et une question ouverte Q8.

- **Perceptions des enseignants à l'égard du niveau des étudiants en français**

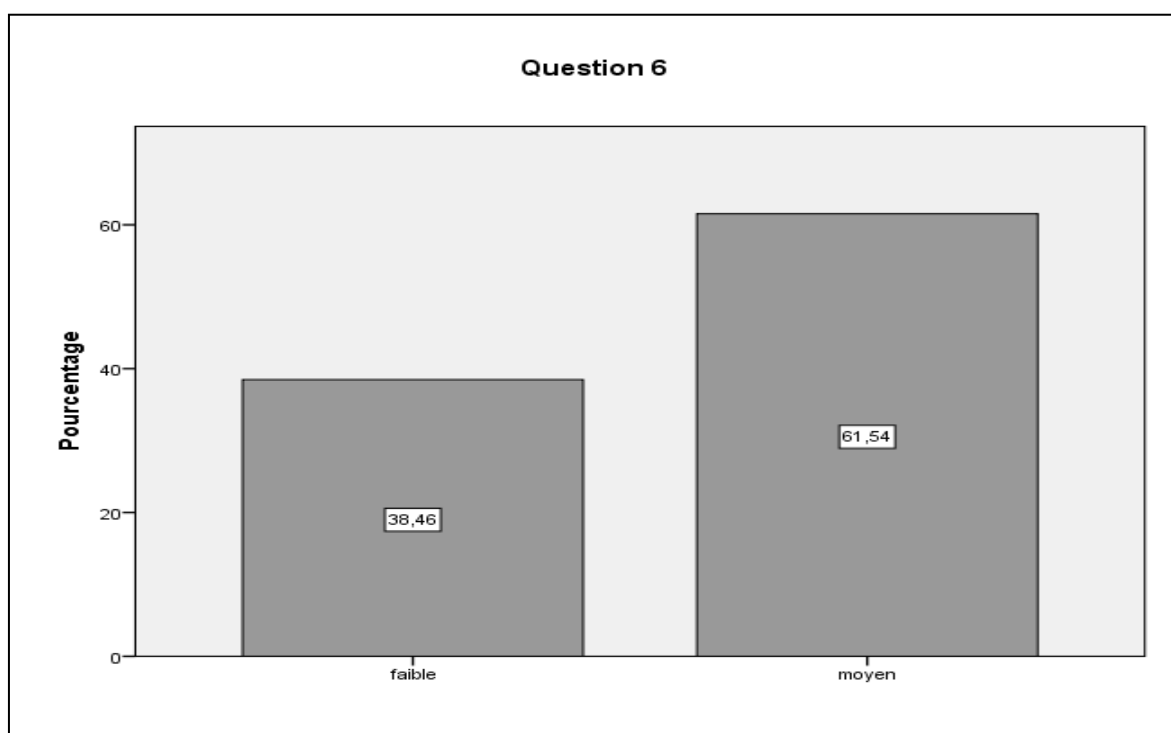
Cette question (Q6) est fermée. Elle contient quatre catégories de réponses relatives au niveau des étudiants en langue française : faible, moyen, bon et excellent.

⁴⁷ Voir partie 1, chapitre 4, p.101

Tableau 11:Le niveau des étudiants en français

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Faible	5	38,5	38,5	38,5
Moyen	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Ce tableau présente le niveau des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français en langue française d'après les déclarations des enseignants retenus pour cette expérimentation. Nous remarquons que le niveau des apprenants en langue française varie entre faible et moyen. Les réponses recueillies révèlent l'inexistence d'étudiants « bons » ou « excellents » en cette langue.

**Figure 17.** Le niveau des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français en langue française

La moyenne des étudiants faibles en langue française (38,46%), selon les résultats obtenus, est inférieure à celle des étudiants moyens en cette langue (61,54%). Cela peut être expliqué par le volume horaire de l'enseignement du français au lycée qui varie d'une filière à une autre : de trois à cinq heures pour les filières littéraires et deux heures seulement pour les filières scientifiques ce qui peut, pensons-nous, influencer sur le niveau des apprenants en cette langue. Quant à l'inexistence d'étudiants « bons » ou « excellents » en français, cela peut être due à la langue d'enseignement dans la formation préuniversitaire

où toutes les matières sont enseignées en arabe et où le volume horaire consacré à l'enseignement du français est réduit. D'après ces données, il semble qu'à l'exception de la matière « langue française », ces étudiants n'avaient aucun contact avec le français.

- **Perceptions des enseignants à l'égard du niveau des étudiants en production écrite**

Cette question (Q7) comprend également quatre catégories de réponses renvoyant au niveau des étudiants de 1^{ère} année de licence de français en production écrite : faible, moyen, bon et excellent.

Tableau 12 : Le niveau des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français en production écrite

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Faible	9	69,2	69,2	69,2
Moyen	4	30,8	30,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Ce tableau renvoie au niveau des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français en production écrite selon les mêmes enseignants. Les résultats obtenus suite à l'analyse des réponses sont similaires à ceux obtenus à la question précédente étant donné qu'ils révèlent l'inexistence d'étudiants « bons » ou « excellents » en production écrite.

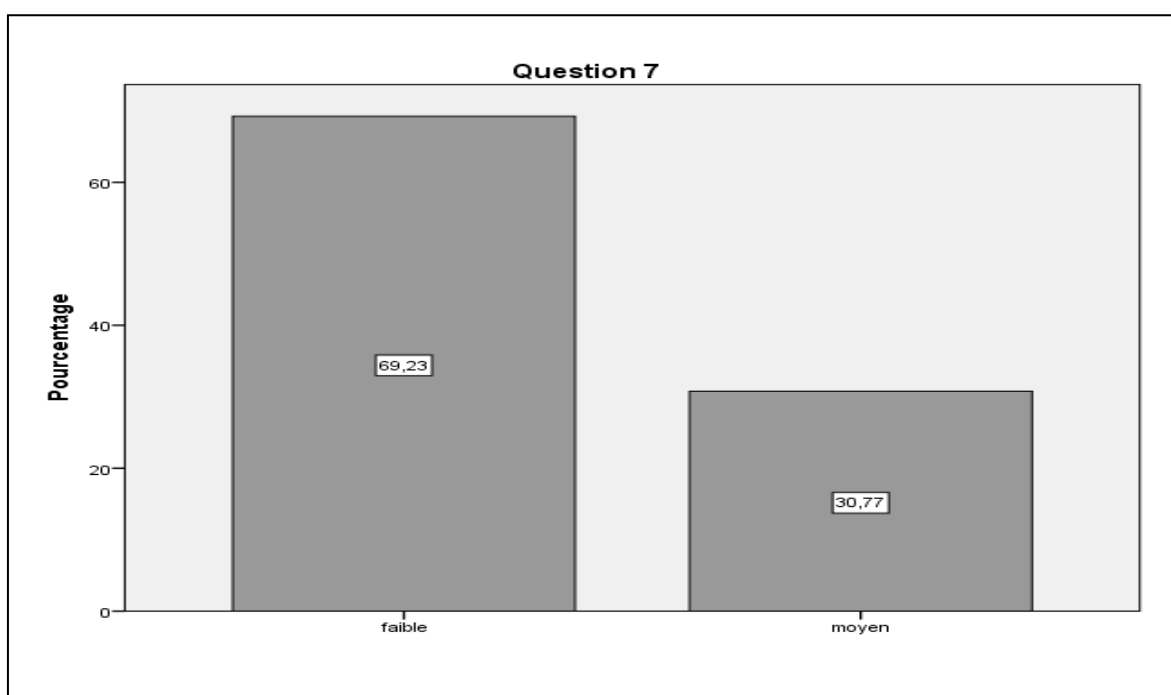


Figure 18. Le niveau des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français en production écrite

Nous remarquons que la moyenne des étudiants de faible niveau en production écrite (69,23%) est plus élevée que celle des étudiants ayant un niveau moyen en cette compétence. Vu que ces étudiants ont étudié le français en tant qu'objet d'enseignement dans le parcours préuniversitaire, les règles qui régissent la langue semblent être bien maîtrisées, mais la mise en œuvre des connaissances constitue une entrave, surtout à l'écrit. En d'autres termes, ces étudiants sont habitués au français en tant qu'objet d'enseignement. Ils maîtrisent le savoir et non pas la langue comme médiateur du savoir. C'est pourquoi ils éprouvent des difficultés à produire en français.

- **Les causes à l'origine du niveau des étudiants en production écrite**

Cette question (Q8) est ouverte et l'analyse des réponses des enseignants nous a permis de recenser quatre catégories de réponses : le problème d'orientation, le manque des connaissances linguistiques en français, la formation préuniversitaire et le manque de la pratique de langue.

Tableau 13: Les facteurs influant sur le niveau des étudiants en production écrite

Q8. D'après votre expérience dans l'enseignement supérieur, à quoi est dû ce niveau en production écrite ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Problème d'orientation	1	7,7	7,7	7,7
Manque de connaissances linguistiques en français	4	30,8	30,8	38,5
La formation préuniversitaire	5	38,5	38,5	76,9
Manque de la pratique de langue	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Ce tableau représente les différents éléments qui sont à l'origine du faible niveau des étudiants en production écrite. Ces éléments englobent donc les quatre facteurs cités plus haut et repris dans l'illustration graphique ci-dessous :

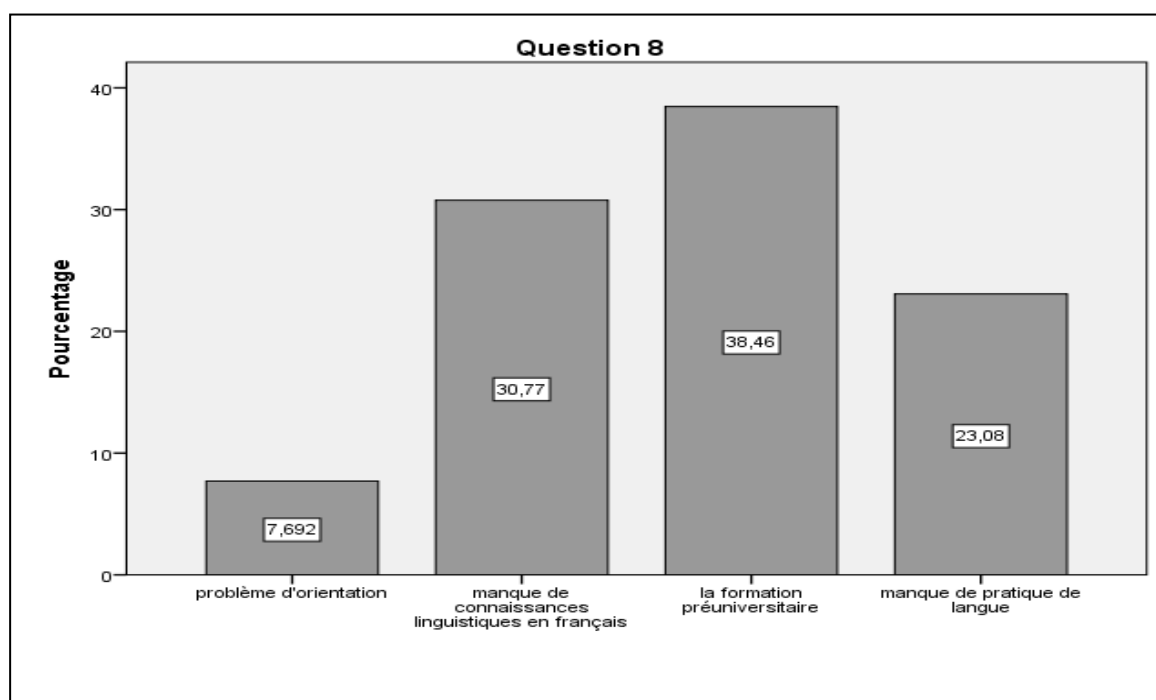


Figure 19. Les causes à l'origine du niveau des étudiants en production écrite

Les données recueillies révèlent que la majorité des enseignants relie le faible niveau des étudiants à la formation préuniversitaire (38,46%) ; c'est le principal facteur qui influe sur le niveau des étudiants. Cependant, le problème d'orientation a peu d'influence sur leur niveau (7,62%). L'impact des connaissances linguistiques en français est significatif (30,77%) par rapport à celui du manque de la pratique de langue (23,06%). Donc, par ordre du degré d'influence, nous pouvons classer ces éléments comme suit : la formation préuniversitaire, le manque des connaissances linguistiques, le manque de la pratique de la langue française et le problème d'orientation.

En effet, d'après les déclarations des enseignants, les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français ont un faible niveau en français notamment à l'écrit. Ce niveau est dû beaucoup plus au manque des connaissances linguistiques et à la formation préuniversitaire. Ces résultats corroborent ceux de la recherche menée par Cortier et *all.* (2013)⁴⁸ qui indique que les lacunes des étudiants en français sont dues aux méthodes d'enseignement utilisées dans la phase préuniversitaire. Les chercheurs soulignent que l'école n'a pas développé chez l'apprenant des compétences de la rédaction et de la recherche académique afin de le

⁴⁸ Voir partie 1, chapitre 1, p. 34

préparer à la production écrite et à la recherche scientifique à l'université. (Cortier et *all*, 2013)⁴⁹.

Quant au problème d'orientation, même s'il ne semble pas exercer une grande influence sur le niveau des étudiants selon les réponses obtenues, ses répercussions sur le niveau des étudiants inscrits aux départements de français ne sont pas négligeables. En effet, dans un rapport sur l'enseignement supérieur au Maghreb, Kadi-Ksouri et *all* (2016) affirment que, dans le contexte universitaire algérien, certains étudiants s'inscrivent dans les départements de français parce qu'ils ne peuvent pas accéder aux filières scientifiques et techniques c'est pourquoi ils s'inscrivent dans les filières à accès ouvert comme la langue française⁵⁰. Par conséquent, ce choix se répercute négativement sur la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire.

2.2.1.2.2. L'impact des langues préalablement apprises sur la rédaction en français (2^{ème} section)

Cette section porte sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'impact des langues déjà apprises, notamment la langue d'enseignement, sur le niveau des étudiants de 1^{ère} année de licence de français à l'écrit. Elle comprend deux questions fermées (Q9, Q11) et deux questions ouvertes (Q10, Q12).

- **Les représentations des enseignants vis-à-vis de l'impact de la langue d'enseignement sur la rédaction en français**

Cette question vise à recueillir des données sur les perceptions des enseignants à l'égard de la langue d'enseignement du cursus préuniversitaire et son impact sur le niveau des étudiants de 1^{ère} année de licence de français à l'écrit.

⁴⁹Voir partie I, chapitre 1, p. 34

⁵⁰Voir partie I, chapitre 1, p. 35

Tableau 14 : Les représentations des enseignants sur l'impact de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants

Q9. Selon vous, est-ce que la langue d'enseignement dans la formation préuniversitaire a un impact sur le niveau des étudiants en français à l'écrit ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	10	76,9	76,9	76,9
Non	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

La lecture du tableau montre qu'à l'exception de trois enseignants, la majorité des enseignants interrogés trouvent qu'il existe un lien significatif entre la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire et le faible niveau des étudiants à l'écrit à l'université.

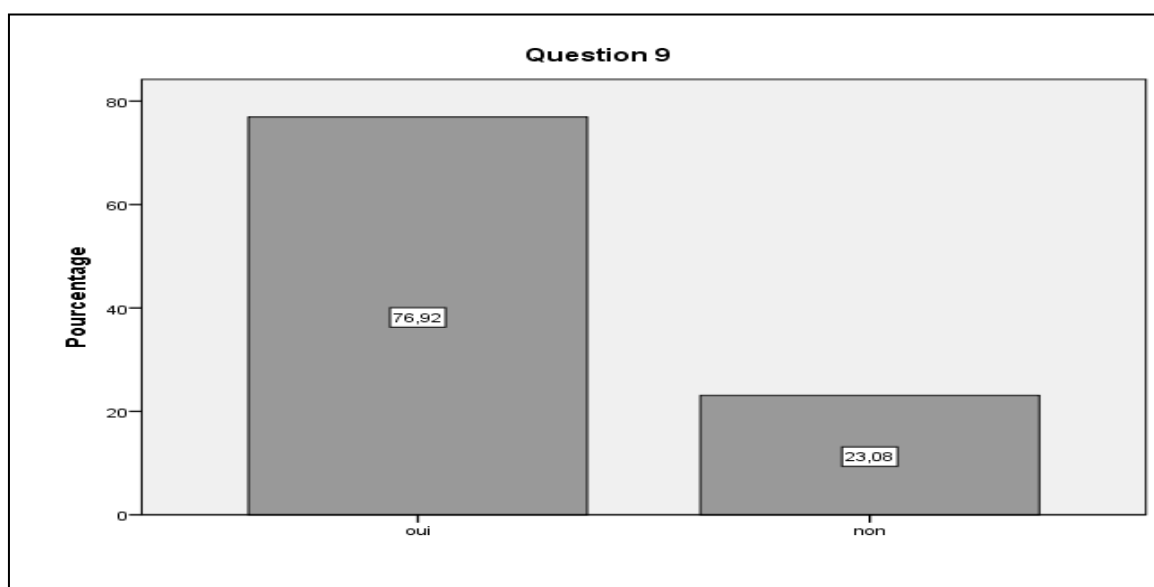


Figure 20. Les représentations des enseignants à l'égard de l'impact de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants à l'écrit.

Nous remarquons que la moyenne des enseignants qui trouvent que la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire a un effet sur le niveau des étudiants à l'écrit est élevée avec 76,92% de réponses contre seulement 23,08% d'enseignants qui pensent qu'il n'existe pas de lien entre les deux éléments. Cela peut être expliqué par le décalage entre l'enseignement préuniversitaire arabisé et l'enseignement universitaire où le français est vecteur du savoir. En effet, du cycle primaire au cycle secondaire, l'enseignement est dispensé en arabe, ce n'est qu'à partir de la 3^{ème} année primaire que

l'enseignement du français est introduit dans le programme⁵¹. Ceci dit, l'enseignement de toutes les matières est en arabe, cette rupture semble être la principale raison des difficultés relatives à la production écrite en français. De plus, d'après Cortier et *all* (2013), le faible niveau des étudiants en français est dû aux méthodes d'enseignement du français du primaire au secondaire qui ne sont pas en mesure de développer le bagage langagier et les compétences rédactionnelles en français susceptibles de préparer les élèves à suivre l'enseignement universitaire⁵². Cela explique en partie la réponse des enseignants qui ont nié l'existence d'un lien entre la langue d'enseignement dans la formation préuniversitaire et le faible niveau des étudiants en français à l'écrit.

- **Le degré d'influence de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants en production écrite (justifications)**

Cette question (Q10) complète la question précédente et sert à justifier les réponses obtenues à la question précédente (Q9). L'analyse des réponses des enseignants nous a permis de mettre en place quatre catégories de réponses : la difficulté de passer d'un code utilisé pendant plusieurs années à un autre, le volume horaire réduit du français, la difficulté de penser en français et l'effort personnel de l'étudiant.

Tableau 15: Justifications

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
La difficulté de rompre avec un code utilisé pendant plusieurs années et de passer à un autre code	2	15,4	15,4	15,4
Le volume horaire réduit du français	4	30,8	30,8	46,2
Difficultés de penser en français	4	30,8	30,8	76,9
Effort personnel de l'étudiant	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

⁵¹ Voir partie 1, chapitre 1, p. 28

⁵² Voir partie 1, chapitre 1, p. 34

Les réponses recueillies présentées dans le tableau ci-dessus renvoient à deux types de justifications. Le 1^{er} type concerne les enseignants ayant répondu par « oui » par rapport à l'existence d'un lien entre la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire et le faible niveau des étudiants en français à l'écrit. Il comprend les trois premières catégories de réponses (la difficulté de rompre avec un code utilisé pendant plusieurs années, le volume horaire réduit du français et la difficulté de penser en français). Le 2^{ème} type concerne les enseignants ayant répondu par « non » à la même question et il renvoie à la dernière catégorie de réponse, celle de l'effort personnel de l'étudiant. D'après ces résultats, la majorité des enseignants trouvent que le volume horaire réduit du français et la difficulté de penser en français sont les éléments influant sur le niveau des étudiants. Cependant, pour trois enseignants seulement c'est l'effort personnel des étudiants qui est responsable de leur niveau à l'écrit.

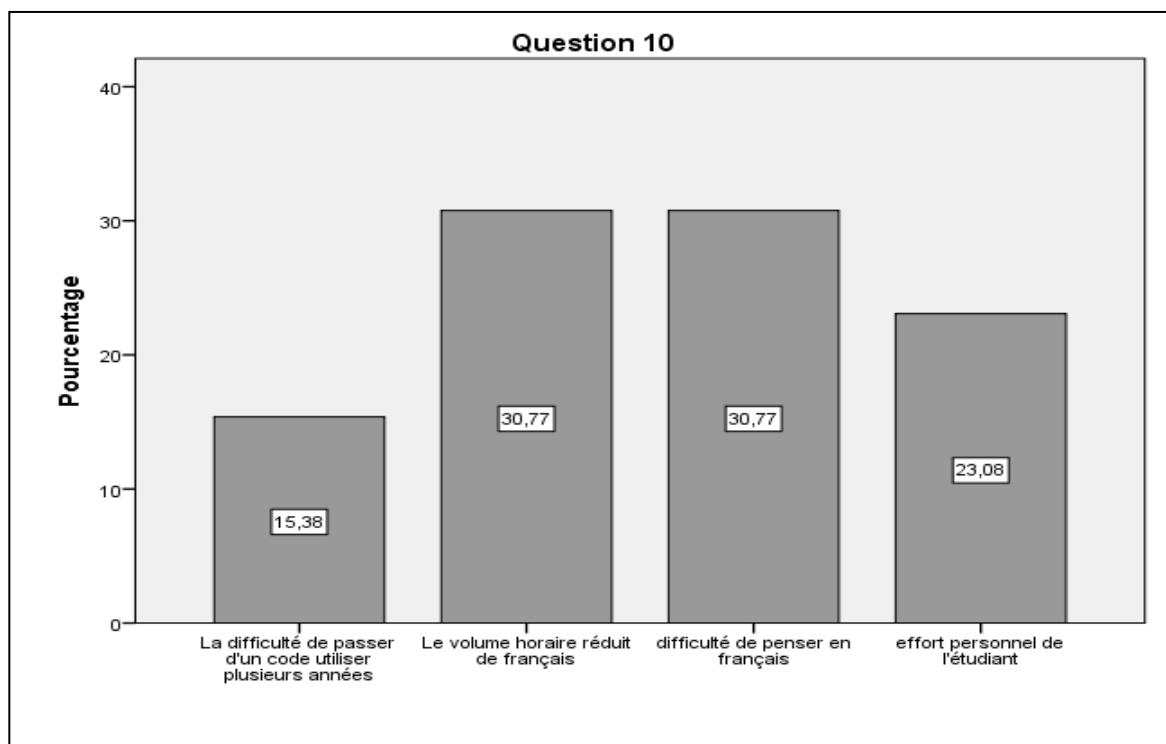


Figure 21. Les répercussions de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants en production écrite

Nous remarquons que les moyennes des deux facteurs (le volume horaire réduit du français et la difficulté de penser en français) sont identiques avec un pourcentage de 30,77% et représentent le double du taux du troisième facteur, celui qui porte sur la difficulté de rompre avec l'arabe en tant que code système linguistique utilisé pendant plusieurs années

(15,36%) et de passer à un autre code, qu'est le français. Autrement dit, la majorité des enseignants pensent que le faible niveau des étudiants à l'écrit est dû à la difficulté de penser en français et au volume horaire réduit de la matière de français dans la formation préuniversitaire. Cependant, 23,08% des enseignants pensent que c'est l'effort personnel des étudiants qui a un impact négatif sur leur niveau en français à l'écrit et non pas la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire. En effet, arrivés à l'université, les étudiants éprouvent des difficultés à penser en français car, d'une part, ils ne disposent pas des connaissances linguistiques nécessaires, et d'autre part, selon les déclarations des enseignants, il est difficile de passer d'un code utilisé pendant plusieurs années à un autre. Cela renvoie à la récence ou le niveau d'actualité des langues. En effet, d'après les études sur l'influence des langues antérieures sur la langue de pensée des apprenants, le niveau d'actualité d'une langue donnée détermine son influence sur la production en d'autres langues⁵³. Tel que nous l'avons déjà expliqué dans la partie théorique, Bardel (2006) explique que si une langue est récemment utilisée, son niveau d'actualité sera plus élevé par rapport aux autres langues connues par l'apprenant et elle lui sera plus accessible. Par conséquent, cette langue aura plus d'influence sur la langue de production. Donc, l'impact de la langue d'enseignement réside dans la difficulté de modifier la langue de pensée des étudiants et rend le passage d'une langue à une autre difficile.

- **Le recours aux langues déjà apprises lors de la rédaction en français**

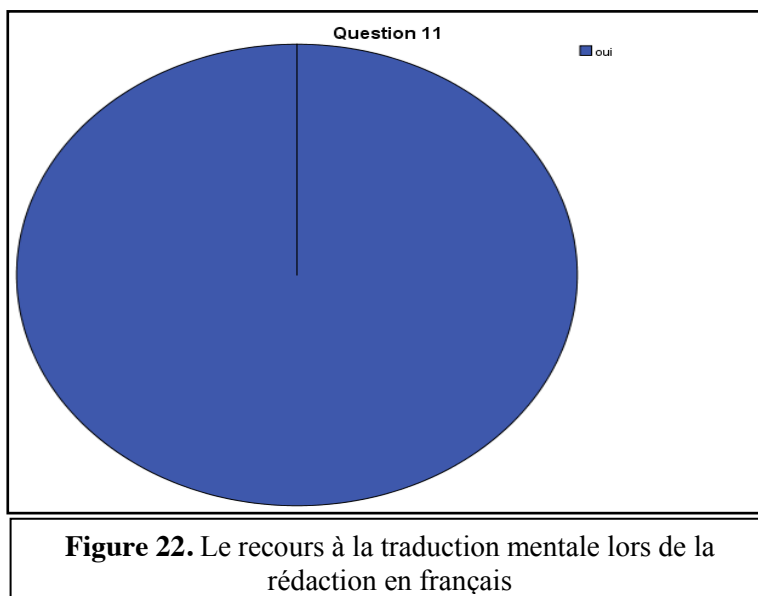
Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à la onzième question (Q11) selon laquelle nous cherchons à savoir si les étudiants réfléchissent en une autre langue que le français lors de la rédaction en français.

Tableau 16: Le recours à la traduction mentale

Q11. À travers votre expérience, pensez-vous que lors de l'activité d'écriture, les étudiants pensent en une autre langue que le français ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	13	100,0	100,0	100,0

L'analyse des réponses recueillies révèle que tous les enseignants ont confirmé le recours des étudiants de la 1^{ère} année de licence à une autre langue lorsqu'ils rédigent en français.

⁵³ Voir partie 1, chapitre 2, p. 72



Le diagramme présente clairement l’affirmation totale des enseignants quant au recours des étudiants aux autres langues. Ceci nous permet de confirmer les résultats de la section précédente notamment les réponses obtenues aux deux questions Q6 et Q7 qui renvoient respectivement au niveau des étudiants en français et leur niveau à l’écrit. En effet, les enseignants interrogés déclarent que les étudiants ont un faible niveau en français notamment à l’écrit, c’est la raison pour laquelle ils recourent aux langues déjà apprises lors de la rédaction en français. Plusieurs études ont expliqué cette tendance en liant le recours à la traduction mentale au niveau des scripteurs en langue cible à l’instar des travaux de Lay (1982)⁵⁴, Cumming (1989)⁵⁵, Zimmerman (2000)⁵⁶ et Wang et Wen (2002)⁵⁷ qui ont montré que c’est le degré de maîtrise de la langue cible qui détermine le recours aux langues préalablement apprises et que les apprenants débutants ont tendance à recourir aux autres langues tout au long de la rédaction en langue cible.

- **Erreurs dues à la traduction mentale**

Cette question ouverte (Q12) complète la question précédente puisqu’elle a pour objectif de recueillir des données sur les éléments qui ont permis aux enseignants interrogés de constater que les étudiants recourent à la traduction mentale lors de la rédaction en français. L’analyse des réponses des enseignants nous a permis de recenser trois catégories de réponses : la traduction littérale, les interférences et les erreurs de style.

⁵⁴ Voir partie 1, chapitre 2, p.67

⁵⁵ Voir partie 1, chapitre 2, p.67

⁵⁶ Voir partie 1, chapitre 4, p.107

⁵⁷ Voir partie 1, chapitre 2, p.55

Tableau 17: Justification

Q12. Comment l'avez-vous constaté ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Traduction littérale	4	30,8	30,8	30,8
Interférences	7	53,8	53,8	84,6
Erreurs de style	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Ce tableau représente le taux des erreurs commises par les étudiants et suite auxquelles les enseignants ont pu déduire leur recours à d'autres langues. Ces erreurs varient entre la traduction littérale, les interférences et les erreurs de style.

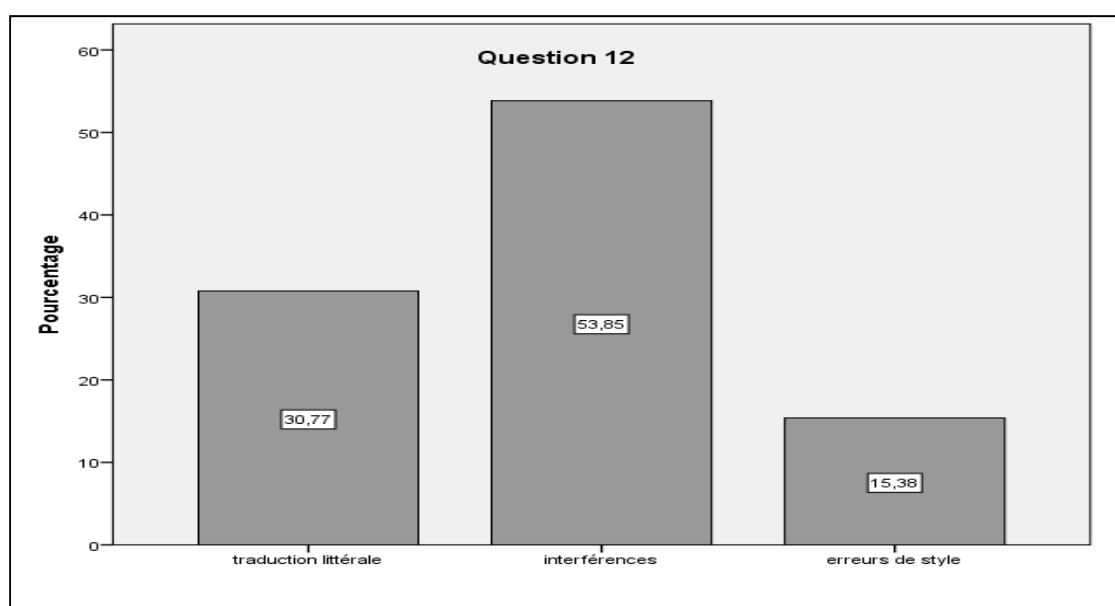


Figure 23. Les erreurs dues à la réflexion en une autre langue lors de la rédaction en français

Les interférences relevées dans les écrits des étudiants scripteurs poussent les enseignants (53,85%) à croire que ces derniers réfléchissent en une autre langue lors de la rédaction en français. 30,77% d'entre eux affirment que la traduction littérale renvoie à la réflexion des étudiants en une autre langue et 15,38% d'entre eux trouvent que les erreurs de style sont dues à la traduction mentale. Autrement dit, plus de la moitié des sujets interrogés relient la fréquence des interférences dans les produits écrits des apprenants à leur recours à d'autres langues lors de la recherche des idées. En effet, il semble que le recours à la traduction

mentale lors de la rédaction en français est une source d'erreurs du transfert négatif. Cela a été constaté par plusieurs chercheurs à l'instar de Lado (1978)⁵⁸, Dulay, Burt et Krashen (1982)⁵⁹, Kobayashi et Rinnert (1992)⁶⁰, Van Weijen et *all.* (2009)⁶¹ Haddad (2018)⁶² et Rekrak (2020)⁶³. Afin d'expliquer le rapport entre la traduction mentale et les erreurs interférentielles, Dulay, Burt et Krashen (1982) ont souligné que cette stratégie favorise le rapprochement entre le système linguistique de la langue cible et ceux des langues de références d'où l'émergence des interférences.

2.2.1.2.3. Les représentations des enseignants interrogés à l'égard de la traduction mentale (3^{ème} section)

Cette section porte sur les représentations des enseignants à propos du recours à la traduction mentale. Elle a pour objectif de vérifier si les enseignants interrogés considèrent la traduction mentale comme une stratégie d'aide à la rédaction en français ou comme une source d'erreurs. Elle comprend trois questions dont deux fermées et une ouverte.

- **Impact de la traduction mentale sur la rédaction en français**

Cette question (Q13) vise à collecter des données sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'impact de la traduction mentale (positif/négatif) sur la rédaction en français.

Tableau 18: Impact positif/ négatif du recours à la traduction mentale sur les productions écrites

Q13. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français a-t-il un impact :				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Positif	5	38,5	38,5	38,5
Négatif	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Les résultats montrent que la plupart des enseignants trouvent que la traduction mentale a un impact négatif sur la rédaction en français.

⁵⁸Voir partie 1, chapitre 4, p.108

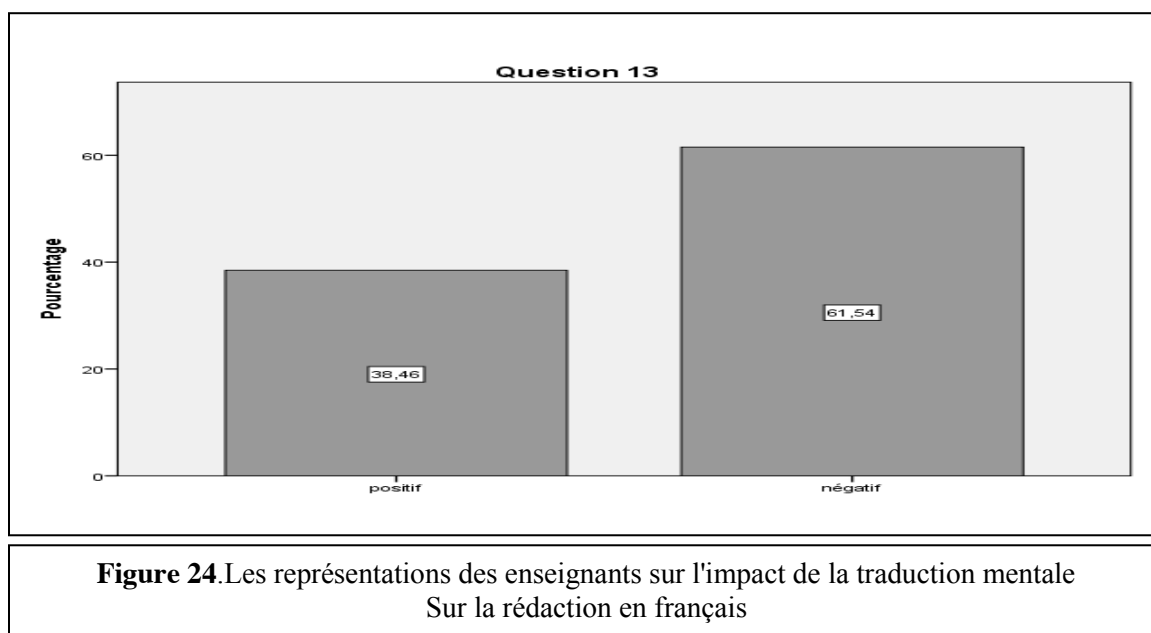
⁵⁹Voir partie 1, chapitre 4, p.108

⁶⁰Voir partie 1, chapitre 4, p.108

⁶¹ Voir partie 1, chapitre 4, p.107

⁶²Voir partie 1, chapitre 4, p.107

⁶³Voir partie 2, chapitre 1, p.131



Nous remarquons que la moyenne des enseignants qui ont des représentations négatives sur l'effet de la traduction mentale (61,54%) est plus élevée que celle de ceux qui trouvent que la traduction mentale a un impact positif (38,46%) sur la production en français. Ces données montrent donc le regard négatif des enseignants sur l'impact de la traduction mentale. En effet, malgré le changement du regard de la sphère scientifique quant à l'utilisation de la traduction, de la L1 et des autres langues préalablement apprises lors de la production en L2 dans l'activation des connaissances antérieures et l'allègement de la charge cognitive de la mémoire de travail (Lay, 1982⁶⁴ ; Kintsch 1998⁶⁵ ; Zimmermann 2000⁶⁶ ; Wang et Wen, 2002⁶⁷ ; Olive & Piolat, 2005⁶⁸ ; Legros et *all*, 2008⁶⁹), les données obtenues montrent que les enseignants trouvent que la traduction mentale influence négativement les écrits des étudiants. Cet effet est constaté à travers les erreurs interférentielles qui nuisent à la qualité des productions écrites et qui ont été observées par les enseignants lors de l'évaluation des écrits des étudiants (Q12).

⁶⁴ Voir partie 1, chapitre 2, p.67

⁶⁵ Voir partie 1, chapitre 2, p.67

⁶⁶ Voir partie 1, chapitre 2, p.55

⁶⁷ Voir partie 1, chapitre 2, p.57

⁶⁸ Voir partie 1, chapitre 2, p.63

⁶⁹ Voir partie 1, chapitre 2, p.68

- **Répercussions du recours à la traduction sur la rédaction en français**

Cette question (Q14) complète la question précédente ; elle permet de collecter des données sur les justifications des enseignants interrogés par rapport aux réponses données à la question (Q13) concernant leurs perceptions à l'égard de l'effet du recours à la traduction mentale. L'analyse des réponses nous a permis de créer quatre catégories de réponses : difficulté d'atteindre la maîtrise du français, distance entre les systèmes linguistiques, interférences et activation des connaissances antérieures.

Tableau 19: Justification

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Difficultés d'atteindre la maîtrise du français	5	38,5	38,5	38,5
Distance entre les systèmes linguistiques	3	23,1	23,1	61,5
Interférences	1	7,7	7,7	69,2
Activation des connaissances antérieures	4	30,8	30,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Ce tableau représente la nature des effets (positifs /négatifs) de la traduction mentale sur la production écrite. Les résultats montrent que la moyenne des difficultés d'atteindre une bonne maîtrise du français dues à la traduction mentale est plus élevée par rapport à la distance linguistique entre les différentes langues et aux interférences. Quant à la dernière catégorie de réponse « activation des connaissances antérieures », elle concerne les enseignants qui pensent que cette stratégie peut avoir un effet positif sur la rédaction en français.

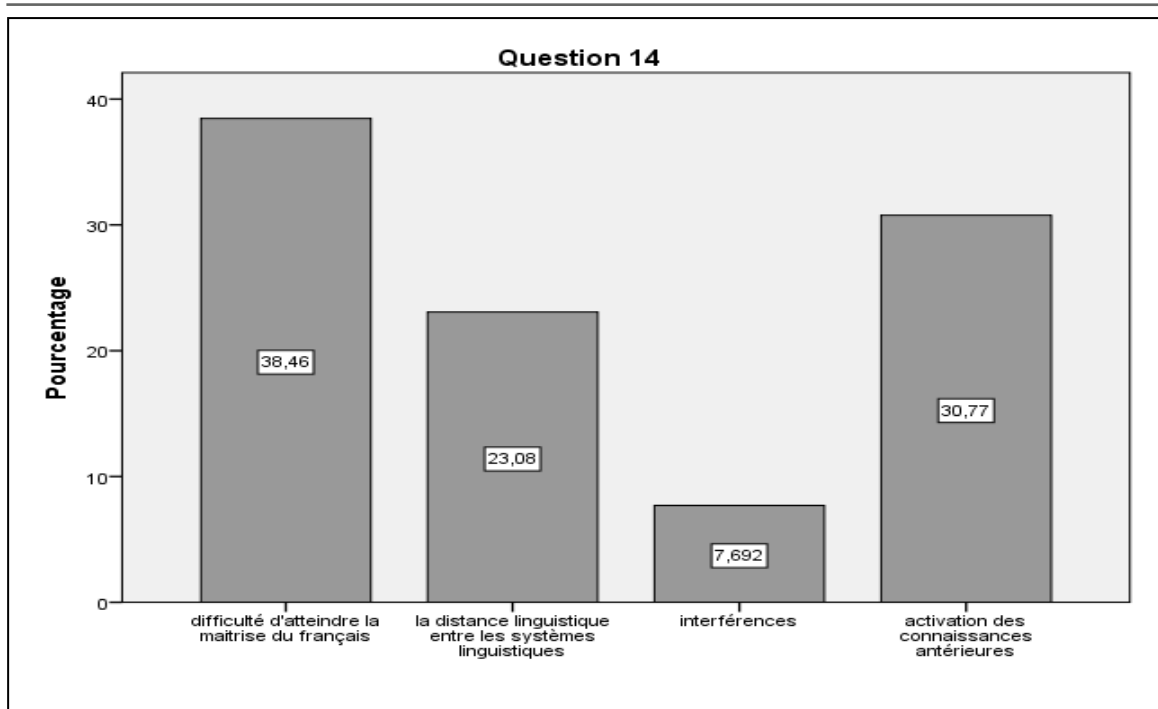


Figure 25. Les représentations des enseignants sur les effets de la traduction mentale sur la rédaction en français

Ainsi, la majorité des enseignants (69,2%) trouvent que la traduction mentale a un impact négatif sur la rédaction en L2 parce qu'elle empêche les étudiants d'atteindre la maîtrise du français (30,46%). De plus, 23,08 % des enseignants pensent que la distance linguistique entre les langues est à l'origine de cet effet négatif. La moyenne des interférences, quant à elle est inférieure par rapport aux autres effets (7,69%). Cependant, 30,77% des enseignants trouvent que la traduction mentale peut avoir un effet positif, celui qui renvoie à l'activation des connaissances antérieures.

Ce rejet de l'utilisation des autres langues lors de la rédaction en français est justifié par les enseignants par la difficulté d'atteindre une bonne maîtrise du français à l'écrit. En d'autres termes, les enseignants pensent que les étudiants deviennent prisonniers des autres langues auxquelles ils se réfèrent d'où l'émergence des erreurs. D'autre part, la distance linguistique entre les langues semble être également une source d'interférences. Cela renvoie à l'introduction des éléments étrangers et l'application des traits linguistiques (phonétiques, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques) à la langue de production. Plus précisément, ce phénomène est expliqué par les représentations des apprenants à l'égard des langues nommées « la psychotypologie ».

Concernant les enseignants qui perçoivent positivement le recours à cette stratégie, ils déclarent qu'elle favorise l'activation des connaissances antérieures. Ceci renvoie à la

charge cognitive de la mémoire de travail. En effet, la traduction est le processus le moins coûteux et vu la capacité limitée de la mémoire de travail, le recours à cette stratégie permet de laisser de la place à d'autres processus et d'augmenter la quantité des ressources que le sujet peut mobiliser. Ainsi, le recours aux langues préalablement apprises peut augmenter le nombre d'idées que le scripteur peut générer pour les contenus traités principalement ou exclusivement en ces langues (Cohen, 2000)⁷⁰.

- **Le manque de connaissances référentielles en français comme source de la traduction mentale**

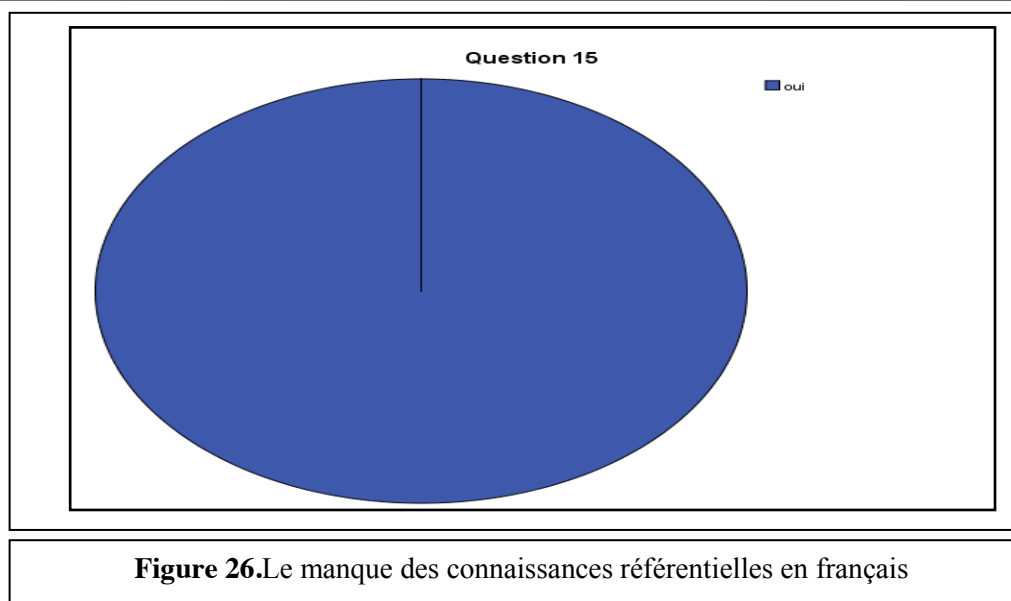
Cette dernière question (Q15) du 2^{ème} volet est étroitement liée aux deux questions Q9 et Q10 qui portent sur l'impact de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants en français. Cette question tente donc de vérifier si le manque des connaissances référentielles en français est à l'origine du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. Le tableau ci-dessous présente les résultats de cette question.

Tableau 20 : Les causes du recours à la traduction mentale

Q15. Pensez-vous que le recours à la traduction mentale est dû au manque de connaissances référentielles en français ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	13	100,0	100,0	100,0

Ce tableau représente les réponses des enseignants à propos du motif du recours des étudiants à la traduction mentale. Ces résultats montrent que tous les enseignants pensent que le manque de connaissances référentielles en français est à l'origine du recours des étudiants aux autres langues lors de la rédaction en français.

⁷⁰Voir partie 1, chapitre 4, p.106



Nous remarquons que tous les enseignants interrogés trouvent que leurs étudiants recourent à la traduction mentale à cause du manque de connaissances référentielles en français. Les résultats de cette question confirment ceux des questions Q9 et Q10. En effet, les enseignants déclarent que les nouveaux bacheliers éprouvent des difficultés de penser en français après un parcours de douze ans dans lequel l'arabe prend en charge l'enseignement de toutes les matières ce qui explique le manque des connaissances référentielles en français. Ceci va dans le sens des études de Lay (1982) et Friedlander (1990) sur les contextes du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en L2. En effet, le recours aux langues préalablement apprises est plus fréquent quand le sujet de rédaction porte sur des connaissances déjà apprises en ses langues⁷¹.

Bilan des résultats du 2^{ème} volet

Les résultats de ce volet montrent clairement le regard négatif des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale. D'une part, les données des questions Q9, Q10 et Q11 qui portent sur les représentations des enseignants à l'égard du degré d'influence de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants, montrent clairement qu'une bonne partie des enseignants trouvent que le faible niveau des étudiants à l'écrit est dû au manque des connaissances linguistiques et référentielles en français. Ces lacunes, d'après les déclarations des enseignants, semblent être le principal facteur qui empêche les étudiants de penser en français et les mènent à recourir à d'autres langues.

⁷¹ Voir partie 1, chapitre 2, p.67

D'autre part, les enseignants interrogés trouvent que la traduction mentale influence négativement la qualité des produits écrits des apprenants et la considèrent comme source d'interférences. De plus, ce qui nous permet aussi de confirmer la perception négative des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français c'est, d'un côté, le nombre réduit d'enseignants qui perçoivent l'utilité de cette stratégie dans le sens où elle permet d'activer les connaissances antérieures (Q14) et d'alléger la charge cognitive inhérente aux traitements exigeants en ressources. Cela a été constaté par plusieurs chercheurs à l'instar de Lay, (1982) ; Kintsch (1998) ; Zimmermann (2000) ; Wang et Wen, (2002) ; Olive & Piolat, (2005) et bien d'autres. De l'autre côté, les enseignants déclarent que l'utilisation des autres langues lors de la rédaction en français ne permet pas aux étudiants d'atteindre une bonne maîtrise du français à l'écrit et ils pensent que les étudiants deviennent prisonniers des autres langues auxquelles ils se réfèrent d'où l'émergence des erreurs.

2.2.1.3. Présentation et analyse des résultats du 3^{ème} volet : sensibilisation et conscientisation aux effets de la traduction mentale sur la qualité des textes

Ce dernier volet porte sur les propositions des enseignants concernant les stratégies et les méthodes susceptibles de rendre les étudiants plus conscients de l'utilité du recours à la traduction mentale et de les sensibiliser à ses effets sur la qualité des productions écrites afin de les amener à produire moins d'interférences lors de la rédaction en français. Ce volet comprend cinq questions dont deux fermées (Q16) et (Q18) et trois ouvertes (Q17), (Q19) et (Q20).

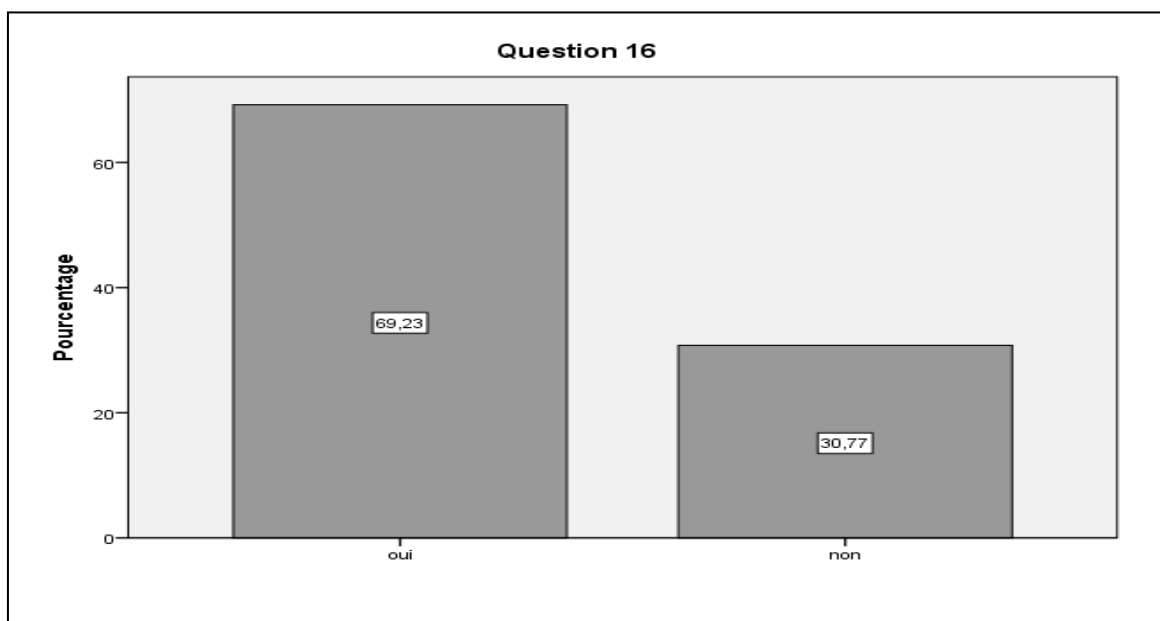
2.2.1.3.1. La traduction du sens comme alternative à la traduction littérale

Cette question (Q16) vise à vérifier, selon les enseignants interrogés, si la traduction du sens peut remplacer la traduction mentale littérale sans être une source d'interférences. Le tableau suivant présente les résultats de cette question :

Tableau 21:Degré d'efficacité de la traduction du sens

Q16. Si les étudiants recourent à une traduction mentale littérale de la langue de référence au français, pensez-vous qu'une traduction du sens peut les aider à produire des textes de bonne qualité ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	9	69,2	69,2	69,2
Non	4	30,8	30,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	/

Ce tableau renvoie aux représentations des enseignants à l'égard de l'efficacité de la traduction du sens. Les résultats montrent que le nombre d'enseignants qui trouvent que la traduction du sens peut aider les étudiants à produire des textes de bonne qualité est plus élevé que ceux dont la réponse est négative.

**Figure 27.**Les représentations des enseignants sur l'effet de la traduction du sens sur la qualité des écrits des étudiants

Puisque la traduction mentale semble ainsi être un phénomène inévitable, nous avons interrogé les perceptions des enseignants sur l'impact de l'utilisation d'une traduction du sens, au lieu d'une traduction mentale littérale, sur la qualité des productions écrites. Nous remarquons que la majorité des enseignants ont des représentations positives sur l'effet de la traduction du sens sur la qualité des productions écrites (69,23%). Alors que, 30,77% d'entre eux trouvent que ce type de traduction ne constitue pas une aide et ne permettrait

pas d'améliorer la qualité des écrits des étudiants. Ces données montrent les perceptions positives des enseignants à l'égard de ce type de traduction qui permet à l'étudiant-scripteur de mieux traduire ses idées et avec moins d'interférences. En effet, les deux types de traduction renvoient à la formulation des idées, déjà formulées en langue de référence, en L2⁷². La différence entre les deux types de traduction est que le premier type est une traduction du sens dans laquelle l'apprenant scripteur essaye de formuler ses idées dans l'abandon des signes de la langue de référence et selon les règles du système linguistique de la langue cible. Dans ce cas, c'est le sens qui est traduit et non pas la langue (Lederer, 1997). En revanche, le deuxième type renvoie à la traduction de la langue de référence ce qui favorise le rapprochement entre les deux systèmes linguistiques. Dans ce cas, l'apprenant produit des énoncés en langue cible en transposant les règles du système linguistique de la langue de référence à la langue cible.

2.2.1.3.2. Les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser la traduction du sens

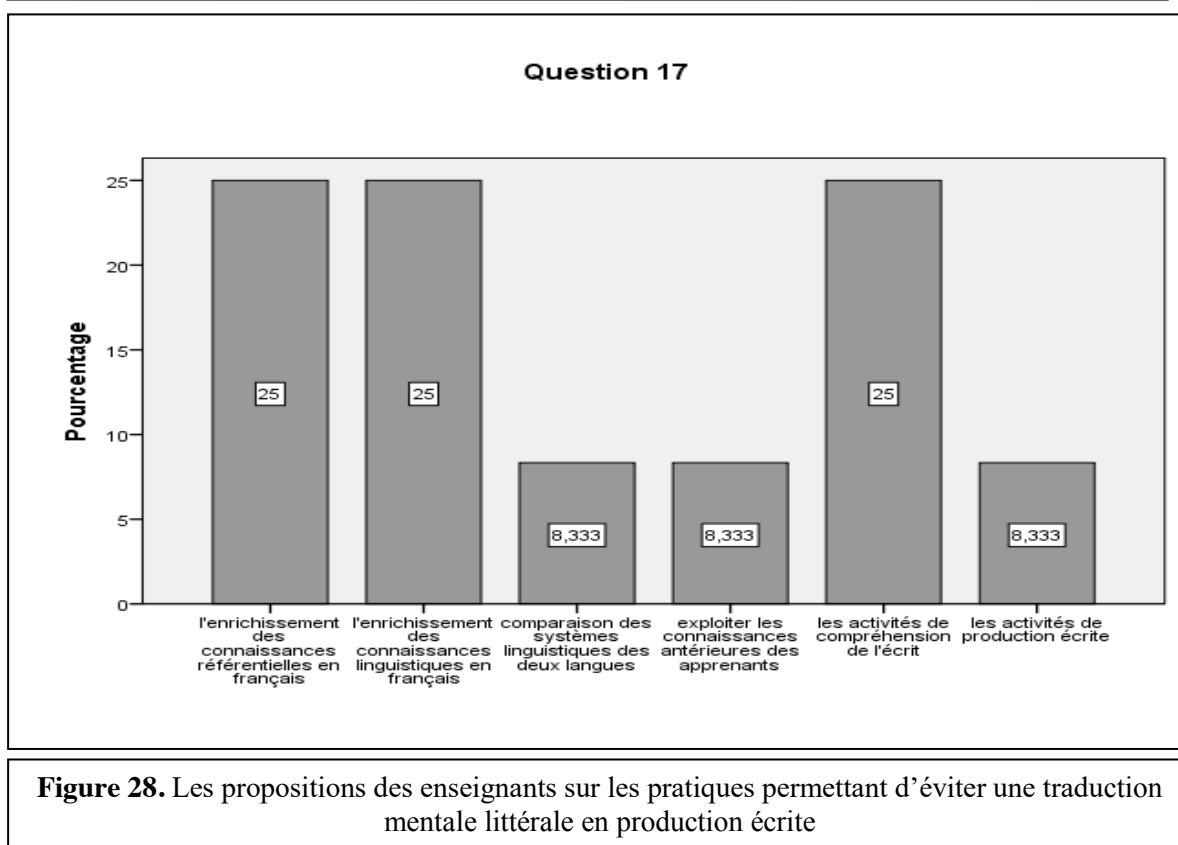
Cette question (Q17) complète la question précédente. Elle vise à puiser dans l'expérience des enseignants et à collecter des données sur les pratiques enseignantes permettant d'amener les étudiants à s'habituer à traduire le sens de leurs idées au lieu de traduire littéralement. L'analyse de leurs réponses nous a permis de recenser six catégories de réponses : enrichissement des connaissances référentielles en français, enrichissement des connaissances linguistiques en français, comparaison des systèmes linguistiques des deux langues, exploitation des connaissances antérieures des apprenants, activités de compréhension de l'écrit et activités de production écrite.

⁷²D'après le modèle de Zimmerman sur la formulation en L2, les tentatives de formulation en L2 sont précédées des tentatives de formulation en L1. Voir partie 1, chapitre 2, p.55

Tableau 22 : Pratiques enseignantes pour aider à éviter la traduction littérale

Q17. Comment pouvez-vous les amener, à travers vos pratiques enseignantes, à traduire du sens au lieu de traduire littéralement ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'enrichissement des connaissances référentielles en français	3	23,1	25,0	25,0
L'enrichissement des connaissances linguistiques en français	3	23,1	25,0	50,0
Comparaison des systèmes linguistiques des deux langues	1	7,7	8,3	58,3
Exploitation des connaissances antérieures des apprenants	1	7,7	8,3	66,7
Activités de compréhension de l'écrit	3	23,1	25,0	91,7
Activités de production écrite	1	7,7	8,3	100,0
Total	12	92,3	100,0	
Système manquant	1	7,7		
Total	13	100,0		

Ce tableau représente les différentes activités proposées par les enseignants afin de diminuer le recours à la traduction mentale. Ces activités varient entre l'enrichissement des connaissances référentielles et linguistiques en français, les activités de comparaison des systèmes linguistiques des deux langues, l'exploitation des connaissances antérieures des apprenants et les activités de compréhension et d'expression écrite.



Les données recueillies montrent que la moyenne des activités d'enrichissement des connaissances référentielles, celle des activités d'enrichissement des connaissances linguistiques et celle des activités de compréhension de l'écrit est élevée avec 25% contre 8,33% des réponses pour les autres propositions. En effet, 75% des enseignants constatent que ces activités constituent le meilleur moyen pour amener les étudiants à réfléchir directement en français. Cependant, il y a peu d'enseignants qui déclarent que les activités de comparaison des systèmes linguistiques des deux langues (8,33%), l'exploitation des connaissances antérieures des apprenants (8,33%) et les activités d'expression écrite (8,33%) permettent d'éviter le recours à d'autres langues. D'après les données recueillies, le manque de connaissances référentielles est la principale source du recours à la traduction mentale d'où l'intérêt accordé à ces types d'activités (compréhension de l'écrit, enrichissement des connaissances linguistiques et référentielles) qui favorisent, selon les déclarations recueillies, le développement de la compétence scripturale. En effet, les études de Zimmermann (2000) et Wang et Wen (2002)⁷³ montrent l'impact du niveau de maîtrise des apprenants en langue sur le taux du recours aux autres langues. D'après Zimmermann (2000), les étudiants de faible niveau en langue s'appuient souvent sur leurs ressources

⁷³ Patie1, chapitre 4, p.107

antérieures dans les autres langues, alors que ceux qui ont un bon niveau en langue passent facilement d'une langue à une autre en produisant des textes de bonne qualité. En outre, le degré du recours aux autres langues diminue avec le développement des compétences en L2 (Wang & Wen, 2002).

Plusieurs études, à l'instar de celle de Fries (1945), Debyser (1970), Ellis, (1994)⁷⁴ ont montré l'importance des activités contrastives, cependant d'après nos données rares sont les enseignants ayant pensé à ce type d'activités dans les propositions formulées pour remédier au problème des interférences. En effet, l'analyse contrastive est une méthode d'enseignement qui permet aux apprenants de distinguer les différences et les ressemblances qui existent entre les différentes langues qu'ils utilisent. Autrement dit, les activités de comparaison des systèmes de langues contribuent à développer la conscience linguistique de l'apprenant. Cette conscientisation (Cuq, 2003) permet à l'individu d'identifier clairement les phénomènes auxquels il s'est confronté. Elle englobe les connaissances générales sur les langues en question (Lajoie, 2007) et contribue par la même occasion à corriger les représentations des apprenants sur la distance linguistique entre les langues en vue d'éviter les transferts négatifs et les interférences. Par exemple, si deux langues sont perçues par l'apprenant comme étant similaires alors qu'elles ne le sont pas, cela favoriserait le transfert et par méconnaissance des deux systèmes l'apprenant tombe dans l'erreur.

2.2.1.3.3. L'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques

Cette question a pour objectif de vérifier, d'après les réponses des enseignants, si l'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques permet de sensibiliser les étudiants sur la distance linguistique entre les langues et de les conscientiser sur les erreurs d'interférences. Le tableau suivant présente les résultats de cette question :

⁷⁴ Voir partie 1, chapitre 4, pp. 111-112

Tableau 23 : Usage de la traduction à des fins pédagogiques

Q18. Dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, pensez-vous que l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques aurait un impact sur le recours à la traduction mentale par les étudiants ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	8	61,5	61,5	61,5
Non	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Ce tableau renvoie aux représentations des enseignants vis-à-vis de l'impact de l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques sur le recours à la traduction mentale. Les résultats montrent que le nombre d'enseignants qui pensent que cet enseignement a un effet sur le recours à la traduction mentale est élevé avec 61,5%.

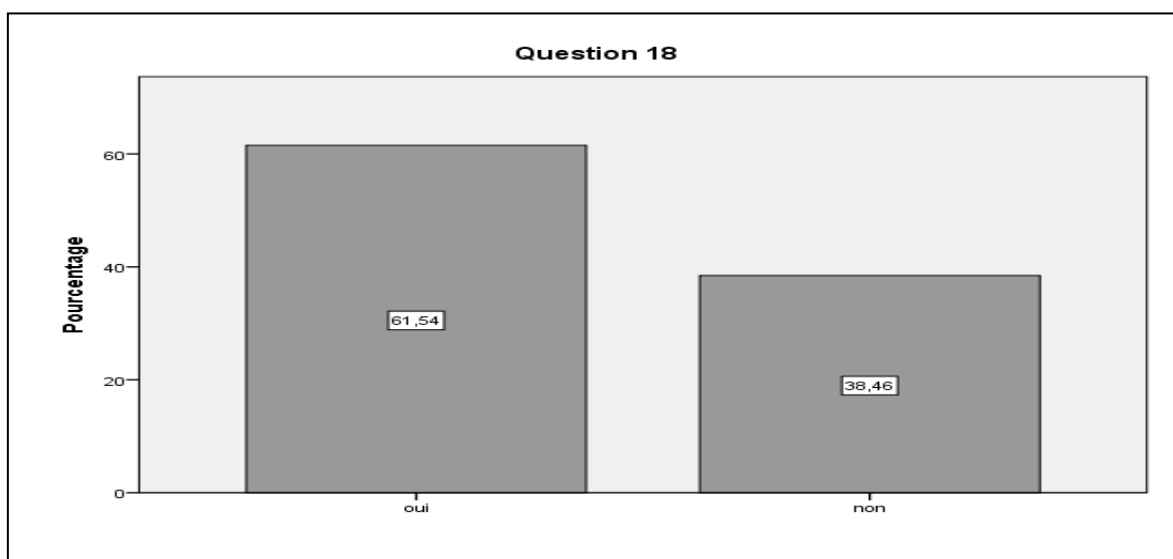


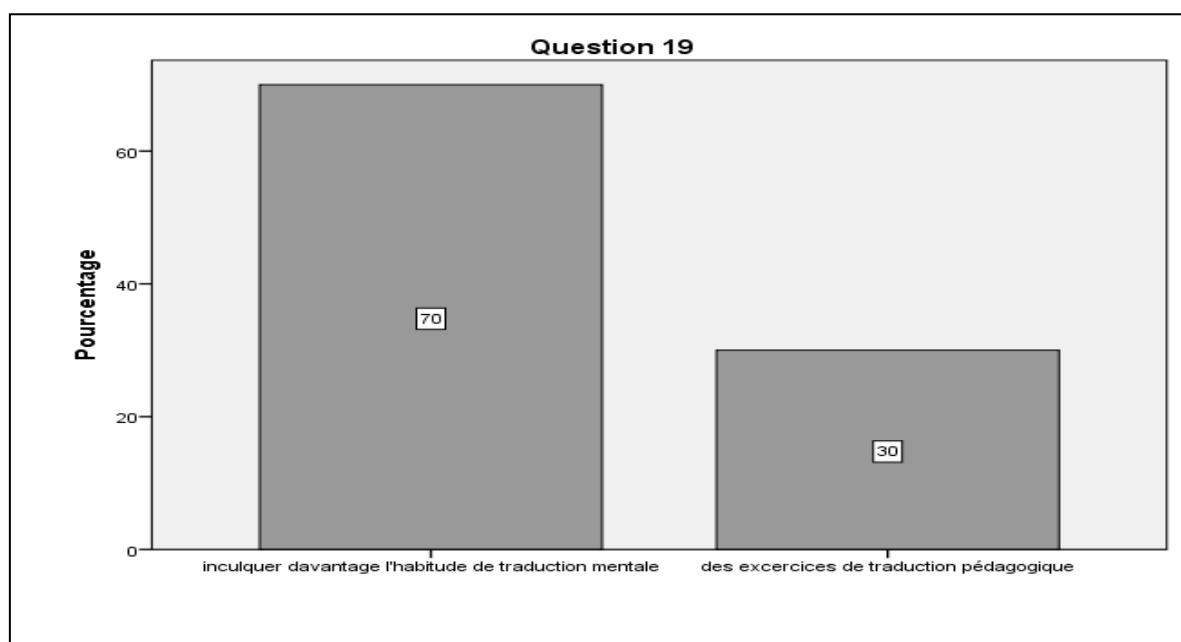
Figure 29. Les représentations des enseignants à l'égard de l'impact de l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques sur le recours à la traduction mentale

Nous remarquons que la moyenne des enseignants qui trouvent que l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques a un impact sur le recours des étudiants à la traduction mentale (61,54%) est supérieure à celle des enseignants qui nient l'existence d'un lien significatif entre les deux (38,46%).

Tableau 24: Justification

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Inculquer davantage l'habitude de traduction mentale	7	53,8	70,0	70,0
Des exercices de traduction pédagogique	3	23,1	30,0	100,0
Total	10	76,9	100,0	
Système manquant	3	23,1		
Total	13	100,0		

Ce tableau représente la manière dont l'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques peut influencer positivement ou négativement l'utilisation de la traduction mentale. D'après les résultats, le nombre d'enseignants qui trouvent que cet enseignement contribue à inculquer davantage la traduction mentale est élevé avec 70% contre 30% seulement d'enseignants qui trouvent que cet enseignement peut sensibiliser les étudiants aux différences linguistiques entre les langues.

**Figure 30.** Les représentations des enseignants quant à l'usage de la traduction à des fins pédagogiques

Nous remarquons que 70% des enseignants déclarent que l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques ne permet pas de diminuer le taux du recours à la traduction mentale mais contribue plutôt à inculquer cette habitude aux étudiants. Les 30% qui restent proposent un enseignement via les activités de traduction pédagogique. En effet,

le développement d'une meilleure sensibilité aux particularités des langues semble être efficace pour éviter les interférences. Par ailleurs, d'après nos données, la majorité des enseignants (70%) refusent le recours à tout type de traduction y compris la traduction à des fins pédagogiques au risque d'inculquer davantage l'habitude de la traduction mentale. Selon Heltai (1989), la traduction a longtemps été mal exploitée et surutilisée en classe de L2 vu qu'elle est responsable du manque de la compétence communicative (Lajoie, 2007). De plus, la traduction comme stratégie utilisée par l'apprenant est un exercice qui permet une réflexion comparative entre les langues (Cuq, 2003), c'est pourquoi la combinaison entre les deux méthodes traduction et analyse contrastive peut remédier aux interférences. Quant à la traduction comme stratégie d'enseignement, elle ne semble pas aider l'apprenant dans l'apprentissage d'une L2. Wang-Fillmore (1985) affirme que l'utilisation de la traduction par l'enseignant empêche l'apprenant de négocier le sens des nouvelles informations (Lajoie, 2007).

2.2.1.3.4. Les méthodes d'enrichissement des connaissances des étudiants en français

Cette dernière question concerne les propositions des enseignants susceptibles d'enrichir les connaissances des étudiants en français afin de diminuer le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. Suite à l'analyse de leurs réponses, nous avons recensé cinq catégories de réponses : la lecture, la pratique de la langue hors de la classe, l'autoévaluation, la télécollaboration et l'enseignement explicite de la planification.

Tableau 25: Méthodes proposées par les enseignants

Q20. Quelles sont les méthodes qui permettraient d'enrichir les connaissances des étudiants en langue française afin d'éviter le recours à la traduction mentale ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
La lecture	6	46,2	50,0	50,0
La pratique de la langue hors de la classe	3	23,1	25,0	75,0
L'autoévaluation	1	7,7	8,3	83,3
La télécollaboration	1	7,7	8,3	91,7
L'enseignement explicite de la planification	1	7,7	8,3	100,0
Total	12	92,3	100,0	
Système manquant	1	7,7		
Total	13	100,0		

La lecture du tableau montre que la majorité des enseignants proposent des méthodes qui se basent sur l'effort personnel de l'étudiant : la lecture avec 50% des répondants, la pratique de la langue hors de la classe avec 25% des répondants et l'autoévaluation avec seulement 8,33% de notre échantillon. Les autres méthodes renvoient à la pratique enseignante avec le même taux de réponses pour les deux propositions, à savoir 8,33% pour la télécollaboration et pour l'enseignement explicite de la planification.

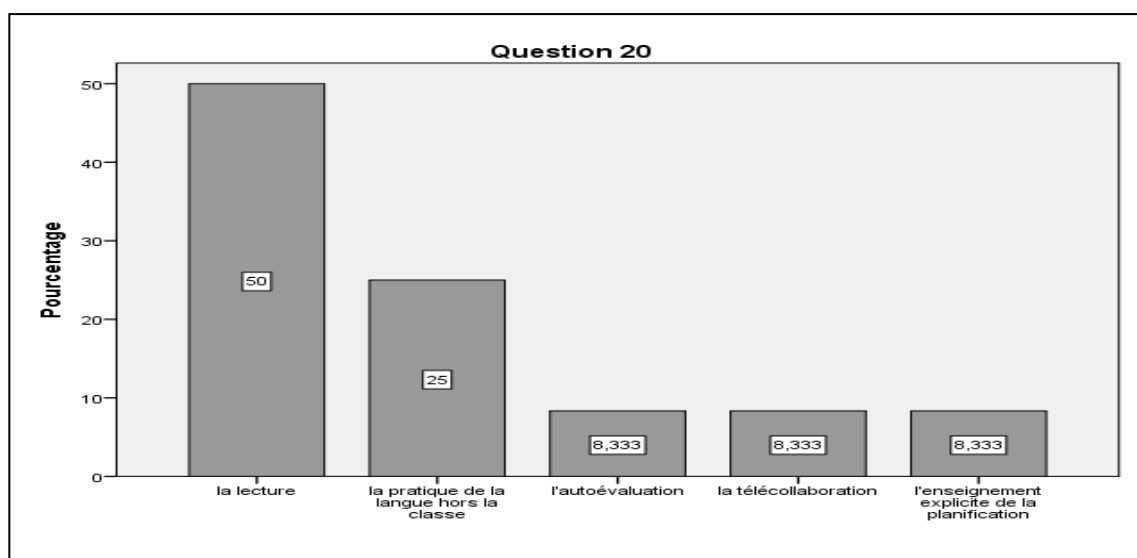


Figure 31. Les propositions des enseignants des méthodes permettant l'enrichissement des connaissances des étudiants et la diminution du recours à la traduction mentale

Les réponses à cette question complètent ceux obtenus aux questions précédentes. En effet, les enseignants refusent tout recours à la traduction et proposent plutôt des activités d'enrichissement des connaissances des étudiants en français afin d'améliorer leur niveau en cette langue comme la lecture et la pratique de la langue hors de la classe proposées par la majorité des enseignants interrogés avec 50% des répondants pour la première proposition et 25% des réponses pour la deuxième proposition. La focalisation sur ces deux éléments peut s'expliquer par le manque de la pratique de la langue et le manque des connaissances en français qui, d'après les déclarations des enseignants aux questions précédentes, sont parmi les facteurs responsables du recours à la traduction mentale. En effet, ces étudiants appartiennent à une société marquée par la prédominance de l'utilisation de l'arabe algérien et du tamazight dans la vie quotidienne ou au sein de la famille⁷⁵ et l'arabe classique, rappelons-le, est utilisé à l'école du primaire jusqu'au baccalauréat. Cela rend difficile la pratique de la langue française qui reste généralement

⁷⁵ Voir partie 1, chapitre 1, p.23-24

utilisée uniquement en classe. C'est la raison pour laquelle, les enseignants insistent sur les deux pratiques : lecture et usage de la langue hors de la classe afin de permettre aux étudiants d'améliorer leur niveau en langue et les amener par là même à s'habituer à réfléchir en français.

Bilan des résultats du 3^{ème} volet

Les résultats du 3^{ème} volet confirment ceux du volet précédent quant aux perceptions négatives des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français. En effet, les résultats révèlent que la majorité des enseignants interrogés (70%) refusent d'adopter l'enseignement de la traduction à des fins pédagogique. D'après leurs déclarations, cet enseignement risque d'inculquer davantage l'habitude de la traduction mentale ce qui ne permet pas aux étudiants d'atteindre le niveau requis en français. De plus, rares sont les enseignants (8,33%) qui ont proposé des activités contrastives susceptibles de développer la conscience linguistique des étudiants sur la distance linguistique entre les langues en présence dans leur répertoire langagier. Ils proposent plutôt de se focaliser sur l'enrichissement des connaissances des apprenants en français par le biais de la lecture et de la pratique de la langue hors de la classe puisqu'ils trouvent que ces deux pratiques constituent le meilleur moyen pour amener les étudiants à réfléchir directement en français.

2.2.1.4. Analyse croisée des résultats

Afin de vérifier l'existence d'un lien entre les variables indépendantes : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le titre du diplôme, l'expérience dans l'enseignement supérieur et les représentations des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français, nous avons croisé les résultats⁷⁶ du 1^{er} volet, celui des variables indépendantes avec ceux du 2^{ème} et du 3^{ème} volet relatifs aux perceptions des enseignants vis-à-vis de cette stratégie. Les résultats révèlent qu'à l'exception de l'expérience professionnelle, les variables : âge, sexe, langue maternelle et titre du diplôme n'ont pas un impact sur les perceptions des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français.

⁷⁶Le croisement des résultats a été fait à l'aide du test T d'échantillons indépendants dans le logiciel de calcul IBM SPSS Statistics 20 qui nous a permis de comparer les moyennes des deux volets avec celles des variables indépendantes testées.

- Impact de l'âge sur les représentations des enseignants

Tableau 26: L'impact de la variable « âge » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)

		Test T	
		F	Sig.
Q12	Hypothèse de variances égales	,103	,757
Q13	Hypothèse de variances égales	,000	1,000
Q14	Hypothèse de variances égales	,164	,696
Q16	Hypothèse de variances égales	,000	1,000
Q18	Hypothèse de variances égales	96,000	,000

Ce tableau représente l'impact de la variable « âge » sur les représentations des enseignants à l'égard du recours à la traduction mentale par les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français. L'effet du facteur âge des enseignants sur leurs représentations quant à l'utilisation de la traduction mentale n'est pas significatif puisque $\text{sig} > 0,05$ sauf pour la question 18 qui concerne leurs représentations quant à l'impact de l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques sur le recours à la traduction mentale : $\text{sig}(,000) < 0,05^{77}$. Autrement dit, le facteur âge n'a pas d'influence sur les représentations des enseignants quant au recours à la traduction mentale.

⁷⁷ Quand sig est inférieur à 0,05 ($\text{sig} < 0,05$), nous déduisons qu'il y a une relation significative entre les variables indépendantes (VI) et les variables dépendantes (VD) de l'étude, c'est-à-dire que les VI ont un impact sur les résultats obtenus « *T-TEST GROUPS=Q1(F/M) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= Q12 Q13 Q14 Q16 Q18 /CRITERIA=CI(.95).* » obtenus dans nos résultats d'analyse à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics 20.

- **Impact du sexe sur les représentations des enseignants**

Tableau 27 : L'impact de la variable « sexe » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)

		Test T	
		F	Sig.
Q12	Hypothèse de variances égales	,662	,433
Q13	Hypothèse de variances égales	,026	,875
Q14	Hypothèse de variances égales	,712	,417
Q16	Hypothèse de variances égales	,882	,368
Q18	Hypothèse de variances égales	3,808	,077

Ce tableau représente l'effet de la variable « sexe » sur les représentations des enseignants. L'impact du facteur sexe des enseignants sur leurs représentations à l'égard de l'utilisation de la traduction mentale n'est pas significatif vu que $\text{sig} > 0,05$. Donc, la variable sexe n'a pas d'influence sur les représentations des enseignants interrogés.

- **Impact de la langue maternelle sur les représentations des enseignants**

Tableau 28: L'impact de la variable « langue maternelle » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)

		Test T	
		F	Sig.
Q12	Hypothèse de variances égales	,327	,579
Q13	Hypothèse de variances égales	,189	,672
Q14	Hypothèse de variances égales	,005	,945
Q16	Hypothèse de variances égales	,605	,453
Q18	Hypothèse de variances égales	,037	,851

Ce tableau renvoie à l'effet de la variable « langue maternelle » sur les représentations des enseignants. L'impact du facteur langue maternelle des enseignants sur les représentations de l'utilisation de la traduction mentale n'est pas significatif parce que $\text{sig} > 0,05$. En d'autres termes, la variable langue maternelle n'a pas influencé les représentations des enseignants.

- **Impact du titre du diplôme sur les représentations des enseignants**

Tableau 29: L'impact de la variable « titre du diplôme » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)

		Test T	
		F	Sig.
Q12	Hypothèse de variances égales	,640	,447
Q13	Hypothèse de variances égales	7,111	,029
Q14	Hypothèse de variances égales	1,524	,252
Q16	Hypothèse de variances égales	1,524	,252
Q18	Hypothèse de variances égales	1,524	,252

Le tableau ci-dessus représente l'impact de la variable « titre du diplôme » sur les représentations des enseignants à l'égard de la traduction mentale. L'effet du facteur titre du diplôme sur les représentations des enseignants est significatif pour la question 13 qui concerne l'impact positif/négatif de la traduction mentale lors de la rédaction en français étant donné que $\text{sig} (,029) < 0,05$. Pour les autres questions, l'effet du facteur titre du diplôme sur les représentations n'est pas significatif.

- **Impact de l'expérience professionnelle sur les représentations des enseignants**

Tableau 30: L'impact de la variable « expérience dans l'enseignement » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)

		Test T	
		F	Sig.
Q12	Hypothèse de variances égales	,308	,590
Q13	Hypothèse de variances égales	3,941	,033
Q14	Hypothèse de variances égales	4,767	,052
Q16	Hypothèse de variances égales	243,692	,000
Q18	Hypothèse de variances égales	1,142	,308

Ce tableau renvoie à l'impact de la variable « expérience dans l'enseignement supérieur » sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'utilisation de la traduction mentale. L'effet du facteur expérience dans l'enseignement supérieur sur les représentations des enseignants est significatif pour les questions 13 et 14 concernant les représentations des enseignants sur les effets positif/ négatif de la traduction mentale sur la rédaction en français sig Q13 : ,033<0,05 et sig Q14 : (,05)= 0,05. Il est également significatif pour la question 16 à propos des représentations des enseignants quant à l'effet de la traduction du sens sur la qualité des écrits des étudiants sig (,000) < 0,05. Pour les autres questions il n'y a pas de lien significatif entre la variable indépendante et les représentations des enseignants.

Ces données montrent qu'il n'y a aucune relation significative entre l'âge, le sexe, la langue maternelle et le titre du diplôme des enseignants et leurs représentations. Autrement dit, ces variables n'ont aucune influence sur la perception négative des enseignants à l'égard de la traduction mentale. En revanche, l'expérience dans l'enseignement universitaire a un impact sur leurs représentations. Cela signifie que les sous-hypothèses émises concernant la relation entre les perceptions des enseignantes, l'âge des enquêtés et leur titre de diplôme sont infirmées.

Bilan général des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Cette enquête par questionnaire nous a permis de collecter des données sur les représentations des enseignants à l'égard de l'utilisation de la traduction mentale par les étudiants de la 1^{ère} année de licence de français lors de la rédaction en cette langue et sur les méthodes mises en œuvre par les enseignants afin d'aider leurs étudiants à éviter cette stratégie. Les perceptions négatives des enseignants quant à l'impact de la traduction mentale sur la rédaction en L2 se dégagent nettement des résultats obtenus étant donné que la majorité d'entre eux refusent tout recours à la traduction et trouvent qu'elle fait émerger le phénomène des interférences et ne favorise pas le développement de la compétence scripturale des étudiants. Peu d'enseignants reconnaissent l'utilité de cette stratégie lors de la rédaction en L2. D'après leurs déclarations, le recours aux langues préalablement apprises favorise l'activation des connaissances antérieures. De plus, les réponses des enseignants mettent l'accent sur l'importance de l'effort personnel de l'étudiant dans l'amélioration de son niveau en langue et dans la diminution du recours aux langues préalablement apprises d'où l'importance accordée à la lecture et la pratique de la langue hors de la classe.

2.2.2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS

L'enquête par questionnaire auprès des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français de l'université Dr. Tahar Moulay de la wilaya de Saïda s'est imposée vu que la recherche vise principalement à vérifier le recours des étudiants aux langues préalablement apprises pendant la rédaction en L2. Nous avons donc demandé à cent étudiants dont l'âge varie entre 17 et 23 ans (un seul étudiant a quarante ans) de répondre à seize questions dont quatre ouvertes et douze fermées. Les questions, à l'instar du questionnaire soumis aux enseignants, ont été scindées en volets.

Le questionnaire, Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre méthodologique⁷⁸, vise d'abord à identifier l'éventail des langues qui constituent le répertoire plurilingue de notre population d'étude et auxquelles ces apprenants recourent lors de la rédaction en L2. Il vise également à vérifier l'impact de ces langues sur les stratégies rédactionnelles mobilisées pendant la rédaction en L2. Les résultats obtenus nous permettront de vérifier la deuxième moitié de notre deuxième hypothèse selon laquelle la traduction mentale permettrait d'éviter la surcharge cognitive qu'engendre l'acte décrire.

2.2.2.1. Présentation et analyse des résultats du 1^{er} volet : variables indépendantes

Nous avons analysé ce questionnaire à l'aide du logiciel de calcul IBM SPSS Statistics 20⁷⁹. Nous exposerons ci-après les résultats des six premières questions qui renvoient aux variables indépendantes suivantes : âge, sexe, lieu de résidence, filière de 3^{ème}AS, langue maternelle et note obtenue en français au baccalauréat. Ces variables ont pour objectif de vérifier l'existence d'un lien significatif entre elles et l'utilisation de la traduction mentale. La filière de la 3^{ème}AS, quant à elle, sert à identifier l'impact de l'enseignement du français dans chaque spécialité sur le niveau des étudiants et ses répercussions sur leur choix d'étudier le français à l'université. L'analyse de ces six variables indépendantes a donc pour but de mesurer leur influence sur le recours aux langues préalablement apprises lors de la rédaction en français.

⁷⁸ Voir partie 2, chapitre 1, p. 141

⁷⁹ Vu le nombre élevé des étudiants interrogés (100 étudiants), nous avons opté pour ce logiciel qui nous a facilité le traitement en chiffres et nous a permis de calculer les réponses des étudiants de manière automatique.

2.2.2.1.1. Répartition selon l'âge des étudiants

Tableau 31: Âge des étudiants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
17-20 ans	87	87,0	87,0	87,0
21-23 ans	12	12,0	12,0	99,0
40 ans	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Ce tableau présente les tranches d'âge des étudiants interrogés et qui varient, tel que nous l'avons dit plus haut et tel que l'indique le tableau ci-dessus, entre dix-sept et vingt-trois ans (17-23 ans) ; un seul participant a quarante ans (40 ans).

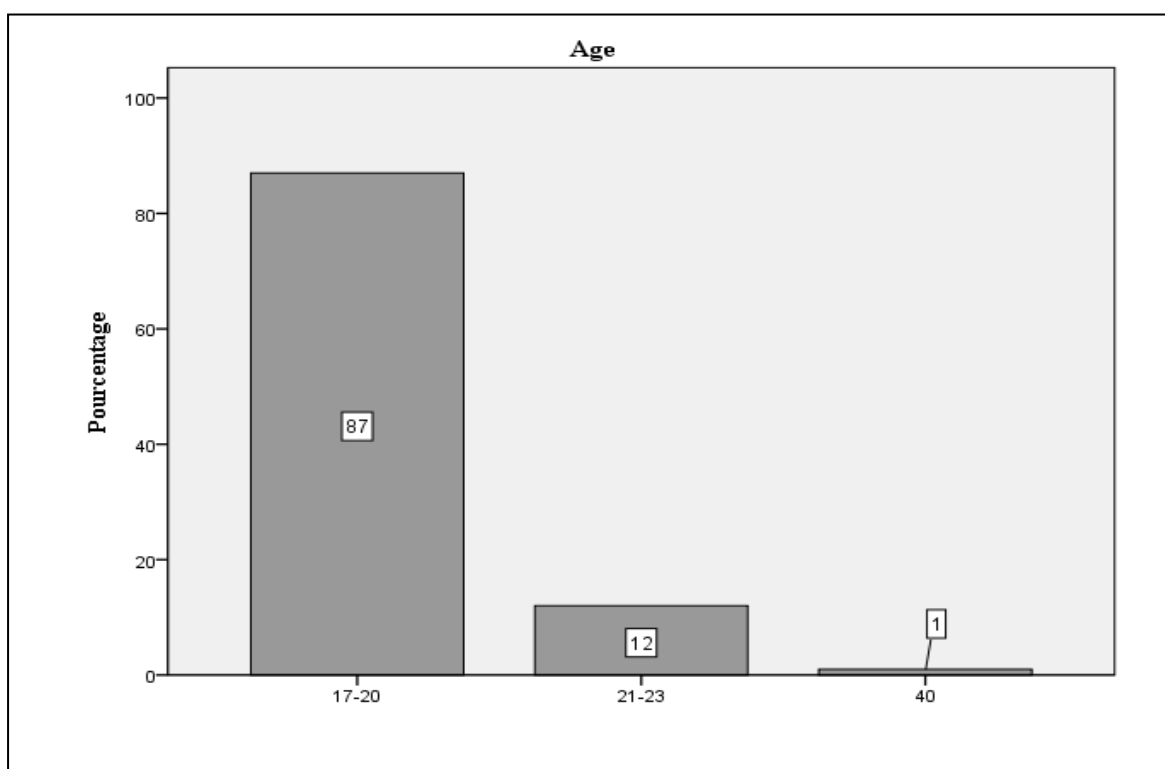


Figure 32. La moyenne de la tranche d'âge des étudiants

Cette première question (Q1) est ouverte. Les catégories 17-20 ans, 21-23 ans et 40 ans ont été mises à partir des réponses données par les étudiants interrogés. La répartition de l'âge des étudiants dans ces trois catégories est faite en fonction des recherches conduites sur le rapport entre l'âge et le choix des stratégies d'apprentissage lors de la production en

L2(Ellis, 1994 ; Peacock & Ho, 2003 ; Gavriilidou, 2004 ; Mitits, 2015)⁸⁰. Ces recherches ont montré que les stratégies utilisées par les adolescents diffèrent de celles utilisées par les adultes. De plus, l'étude de Peacock & Ho (2003) a révélé que les étudiants âgés entre 23 et 39 ans ont tendance à utiliser plus de stratégies de mémoire et de stratégies métacognitives que les étudiants plus jeunes âgés entre 18 et 22 ans (Mitits, 2015). Dans cette même optique, Gavriilidou (2004) souligne que l'utilisation des stratégies cognitives augmente avec l'âge (idem). C'est ce que nous allons vérifier dans l'analyse croisée des résultats afin de voir si le recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive dépend de l'âge de notre population d'étude.

2.2.2.1.2. Répartition selon le sexe

Nous exposerons dans cette partie les réponses des étudiants interrogés à la deuxième question (Q2) qui les répartit en deux catégories selon le sexe féminin ou masculin.

Tableau 32: Sexe des étudiants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Féminin	87	87,0	87,0	87,0
Masculin	13	13,0	13,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Le tableau renvoie au nombre des étudiants questionnés selon le sexe féminin et masculin. La lecture du tableau montre que 87 étudiants interrogés sont de sexe féminin et 13 étudiants seulement sont de sexe masculin.

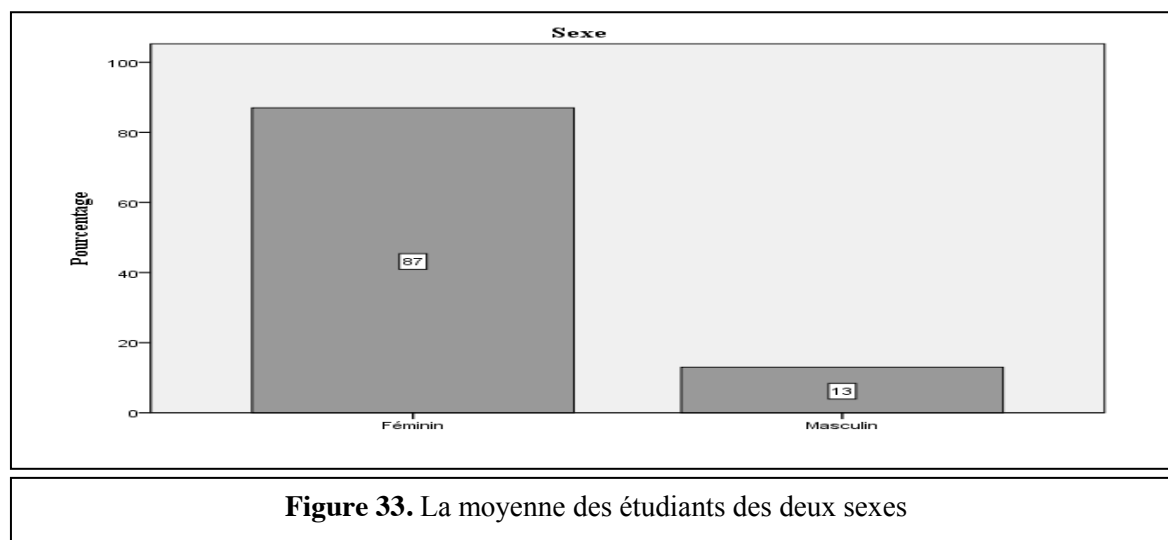


Figure 33. La moyenne des étudiants des deux sexes

⁸⁰ Voir partie 1, chapitre 3, p. 92

Ces résultats montrent que l'effectif des étudiants du sexe féminin est plus élevé que celui du sexe masculin. Plus précisément, 87% des participants sont des étudiantes et 13% sont des étudiants. Nous pouvons interpréter ces données par les facteurs qui incitent les filles à s'inscrire dans les départements de langues plus que les garçons. D'une part, les représentations sociales relatives au genre et selon lesquelles les femmes seraient littéraires et les hommes seraient plutôt scientifiques peuvent influencer le choix des étudiants. De ce fait, les filles sont généralement plus attirées par les langues, notamment les langues étrangères, et les garçons sont attirés davantage par les mathématiques et les sciences techniques (Outaleb-Pellé, 2014). D'autre part, Ziouani (2017) souligne que certains parents orientent le choix de leurs filles vers les études littéraires afin de travailler plus tard dans le domaine de l'enseignement.

Concernant le rapport entre le sexe et la traduction mentale, des études ont montré que les garçons recourent à la traduction plus que les filles⁸¹. Nous allons vérifier cette sous-hypothèse dans l'analyse croisée et voir s'il y a un rapport entre le recours aux langues préalablement apprises et le sexe des étudiants interrogés.

2.2.2.1.3. Répartition selon le lieu de résidence

Nous exposerons ci-après les résultats de l'analyse de la troisième question (Q3) relatif au lieu de résidence des étudiants interrogés.

Tableau 33 : Lieu de résidence des étudiants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Rural	25	25,0	25,0	25,0
Urbain	75	75,0	75,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Ce tableau représente le nombre des étudiants en fonction du lieu de résidence rural/urbain.

⁸¹ Voir partie I, chapitre 3, p. 93



Figure 34. La moyenne des étudiants en fonction du lieu de résidence

À partir de ces données, nous remarquons que 75% des étudiants sont issus de la ville et 25% d'entre eux viennent des communes. Donc, la plupart d'entre eux viennent d'un lieu de résidence urbain. Nous pensons qu'il existe un lien entre le milieu dont les étudiants sont issus et leur niveau en français. En effet, en établissant un lien entre le niveau des apprenants en langue et leurs représentations, Reuter (2002) souligne que les représentations que font les apprenants sur la langue étrangère peuvent constituer de véritables obstacles à la construction et à l'appropriation du savoir. Ceci rejoint les études menées dans le contexte algérien et qui ont montré que le milieu rural influence négativement les représentations des apprenants (Aci, 2007, cité par Akmoun, 2014) ce qui se répercute négativement sur leur niveau en langue. De plus, Temim (2006) a constaté que l'usage du français en Algérie est en nette diminution dans les zones rurales. À la lumière des études de Lay (1982)⁸², Cumming (1989)⁸³, Zimmerman (2000) ; Wang et Wen (2002)⁸⁴ qui ont montré que les apprenants ayant un faible niveau en L2 s'appuient souvent sur leurs ressources en langues préalablement apprises, nous pensons que les étudiants issus du milieu rural recourent à la traduction mentale plus que les étudiants issus du milieu urbain.

⁸²Voir partiel, chapitre 2, p. 67

⁸³ Voir partiel, chapitre 2, p. 67

⁸⁴Voir partiel, chapitre 4, p. 107

2.2.2.1.4. Répartition selon la filière de 3^{ème} AS

Tableau 34 : Filière de 3^{ème} AS des étudiants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sciences expérimentales	20	20,0	20,0	20,0
Langues étrangères	65	65,0	65,0	85,0
Lettres et philosophie	6	6,0	6,0	91,0
Techniques mathématiques	6	6,0	6,0	97,0
Mathématiques	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Ce tableau renvoie à l'effectif des étudiants d'après leurs filières au baccalauréat. Cette quatrième question (Q4) est ouverte, l'analyse des réponses des enquêtés nous a permis de mettre en place les catégories suivantes : sciences expérimentales (20%), langues étrangères (65%), lettres et philosophie (6%), techniques mathématiques (6%) et mathématiques (3%). Ces étudiants forment donc un groupe hétérogène, se composant de différentes disciplines de l'enseignement secondaire : scientifiques, techniques et littéraires.

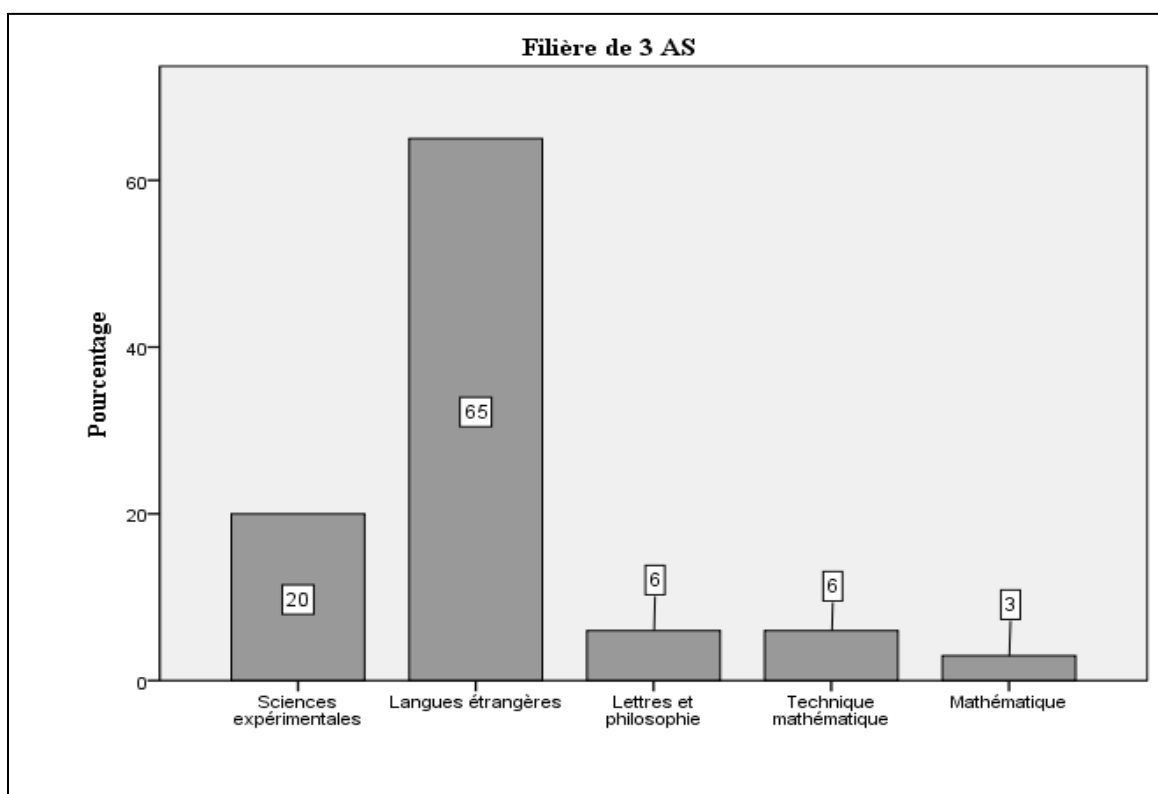


Figure 35. La moyenne des étudiants selon leurs filières en 3 AS

D'après ces résultats nous remarquons que la filière langues étrangères tient la première place dans notre population d'étude. La plupart des étudiants (65%) sont titulaires d'un baccalauréat en langues étrangères. La filière sciences expérimentales occupe la deuxième place avec 20% des réponses obtenues. Quant aux étudiants des filières : lettres et philosophie, techniques mathématiques et mathématiques, ils ne sont pas nombreux et représentent respectivement 6% pour les deux premières et 3% pour la dernière spécialité.

Nous pensons que cette variable peut influencer le recours aux langues déjà apprises vu que le volume horaire de l'enseignement du français au lycée varie d'une filière à une autre selon la matière qu'elle soit essentielle ou secondaire par rapport à la filière en question, donc nous pensons que le niveau des étudiants en français diffère d'une filière à une autre. En effet, le volume horaire dédié à l'enseignement du français selon les filières est réparti comme suit : trois heures par semaine d'enseignement du français pour les filières littéraires, cinq heures pour les langues étrangères et deux heures pour les filières scientifiques (sciences expérimentales, techniques mathématiques et mathématiques). D'après les études menées sur l'impact du niveau de maîtrise de la langue cible sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage telles que celles d'O'Malley *et all.* (1985) et d'Ehrman et Oxford (1995)⁸⁵, il s'avère que les apprenants débutants recourent beaucoup plus aux stratégies cognitives, notamment la traduction, que les apprenants ayant un niveau intermédiaire en langue cible. Cette sous-hypothèse sera vérifiée dans l'analyse croisée des résultats.

2.2.2.1.5. La langue maternelle des étudiants

Cette cinquième question (Q5) comprend les catégories suivantes : l'arabe, le français et le tamazight.

Tableau 35: Langue maternelle des étudiants

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe	96	96,0	96,0	96,0
Le tamazight	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Ce tableau présente le nombre des participants en fonction de leur langue maternelle : l'arabe algérien ou le tamazight.

⁸⁵ Voir partie I, chapitre 3, p. 94



Figure 36.La moyenne des étudiants selon leur langue maternelle

Nous remarquons que la moyenne des participants dont la langue maternelle est l'arabe algérien est supérieure à celle des étudiants dont la langue maternelle est le tamazight avec respectivement 96% contre 4% seulement. Nous pouvons interpréter la prédominance de l'arabe algérien par le fait qu'il soit la langue maternelle de 85% de la population algérienne (Benazouz, 2014). De plus, le tamazight est parlé dans des territoires bien déterminés en Algérie : dans la Kabylie, aux Aurès, à Ghardaïa et dans le grand sud du Hoggar et du Tassili (Dridi, 2018). De ce fait, l'arabe algérien domine à Saïda, lieu de la réalisation de notre enquête.

2.2.2.1.6. La note de français au baccalauréat

Cette sixième question (Q6) est fermée. Elle comprend les trois catégories suivantes : de 10 à 12, de 13 à 15 et plus de 15.

Tableau 36 : Note de français au baccalauréat

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
10-12	55	55,0	55,0	55,0
13-15	28	28,0	28,0	83,0
Plus de 15	17	17,0	17,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

Le tableau présente la moyenne des étudiants selon leurs notes à l'épreuve du français au baccalauréat. Nous remarquons que les notes des étudiants varient entre 10 et plus de 15 avec plus de la moitié des étudiants classés dans la première catégorie, c'est-à-dire celle se situant entre 10 et 12.

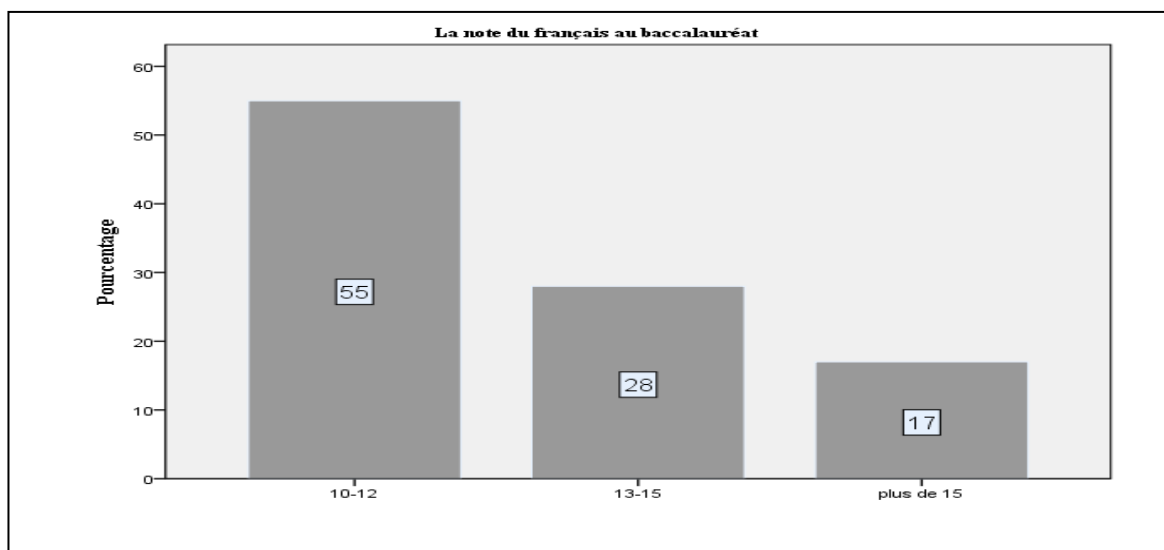


Figure 37. La moyenne des étudiants en fonction de leurs notes au baccalauréat

Ces données montrent qu'une grande partie de notre population d'étude, soit 55% des étudiants ont eu entre 10 et 12 dans l'épreuve du français au baccalauréat. Les notes de 28% d'entre eux varient entre 13 et 15, alors que 17% d'entre eux ont eu plus de 15.

Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a précisé des moyennes minimales de chaque épreuve au baccalauréat 2019 qui permettent de classer les nouveaux bacheliers par ordre de priorité dans chaque filière à l'université. En effet, pour les filières des langues étrangères à l'université, la priorité n°1 est donnée aux étudiants titulaires du baccalauréat langues étrangères, la priorité n°2 est donnée aux étudiants ayant un baccalauréat lettres et philosophie et les étudiants ayant un baccalauréat dans les spécialités mathématiques, techniques mathématiques, sciences expérimentales et gestion et économie viennent en troisième position (MESRS, 2019). Pour s'inscrire en licence de français à l'université de Saïda, les apprenants titulaires d'un baccalauréat en langues étrangères en 2019 doivent avoir au minimum 10 dans l'épreuve du français, les bacheliers de lettres et philosophie doivent obtenir au minimum 10,07 et les bacheliers des filières scientifiques doivent obtenir une moyenne minimale de 10,13 (ESI, 2019).

À la lumière de ces données, nous pouvons déduire que ce seuil minimal (une moyenne de 10 en français) permet à tous les nouveaux bacheliers de s'inscrire au département de français. Donc, contrairement aux filières à accès restreint notamment les filières scientifiques, ces critères d'inscription aux départements de français rendent l'accès ouvert à cette filière.

Bilan des résultats du 1^{er} volet

Les données de l'analyse du 1^{er} volet montrent que la majorité des étudiants interrogés sont de sexe féminin (87%) et que leur âge varie entre 17 et 20ans pour la plupart d'entre eux (87%). De plus, la plupart des étudiants sont issus du milieu urbain, soit 75% des répondants et la majorité d'entre eux (67%) sont titulaires d'un baccalauréat en langues étrangères. Par ailleurs, l'analyse des réponses des enquêtés a montré que la plupart des étudiants (96%) ont l'arabe algérien comme langue maternelle.

Ces variables (âge, sexe, lieu de résidence et filière de 3^{ème} AS, langue maternelle et note obtenue en français au baccalauréat) ont été choisies en fonction des études menées sur les facteurs influant sur le choix des stratégies d'apprentissage, notamment sur la traduction mentale⁸⁶. Nous supposons qu'il existe un lien significatif entre ces six variables et le recours aux langues préalablement apprises lors de la rédaction en français. En effet, nous pensons que le lieu de résidence et la filière de 3^{ème} AS sont étroitement liés au niveau des étudiants en français et nous supposons que les étudiants moins bons en français recourent à la traduction mentale plus que les étudiants intermédiaires en langue. Cela est confirmé par les réponses des enquêtés appartenant aux trois catégories des notes obtenues au baccalauréat (10-12, 13-15 et plus de 15) et qui montrent que notre population d'étude comprend les étudiants de niveau débutant, intermédiaire et bon en français. Cette catégorisation nous permettra d'expliquer le recours à la traduction mentale parce que, rappelons-le, le niveau des étudiants-scripteurs en langue cible est étroitement lié à l'utilisation de cette stratégie.

⁸⁶ Voir partie I, chapitre 3, p. 91

2.2.2.2. Présentation et analyse des résultats du 2^{ème} volet : Motivations quant à étudier le français

Ce volet comprend une seule question ouverte (Q7). Cette question porte sur les motivations à étudier le français à l'université.

2.2.2.2.1. Motivations des enquêtés

Cette septième question (Q7) porte sur les motivations des étudiants à étudier le français à l'université. C'est une question ouverte dont l'analyse des réponses nous a permis de sélectionner les six catégories suivantes : par amour, pour communiquer, pour améliorer son niveau en langue, pour enseigner, ce n'est pas le choix de l'étudiant, pour étudier en France.

Tableau 37 : Choix de la langue française à l'université

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Par amour	36	36,0	36,7	36,7
Pour communiquer	10	10,0	10,2	46,9
Pour améliorer son niveau en langue	16	16,0	16,3	63,3
Pour enseigner	12	12,0	12,2	75,5
Ce n'est pas le choix de l'étudiant	22	22,0	22,4	98,0
Pour étudier en France	2	2,0	2,0	100,0
Total	98	98,0	100,0	
Système manquant	2	2,0		
Total	100	100,0		

Ce tableau renvoie aux raisons du choix d'étudier le français à l'université. Les motivations exprimées par les étudiants sont variées. En effet, le choix de cette filière, selon les réponses obtenues, est motivé par plusieurs raisons : certains (36%) ont choisi le français par amour de cette langue, d'autres (10%) pour communiquer en français, d'autres encore (16%) pour améliorer leurs compétences en cette langue ou pour enseigner (12%) et enfin pour poursuivre leurs études en France (2%). Vingt-deux d'entre eux disent ne pas avoir choisi le français. Les deux étudiants qui restent se sont abstenus de répondre à la question pour des raisons que nous ignorons.

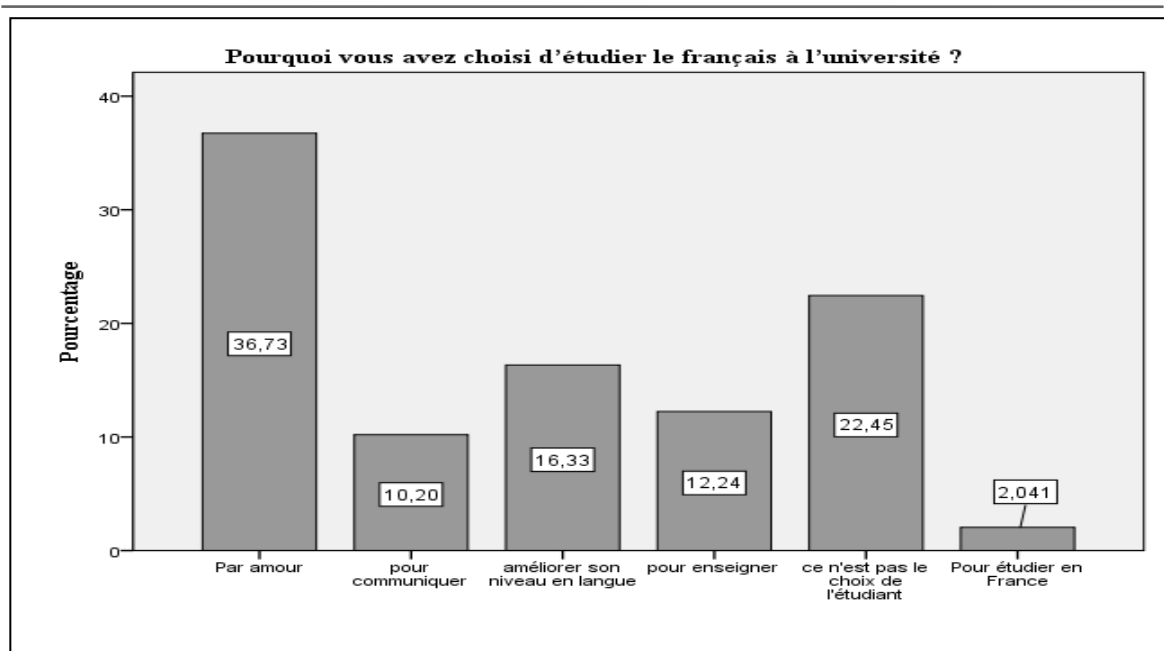


Figure 38. La moyenne des étudiants en fonction de leur motivation d'étudier le français à l'université

À partir de ces données, nous remarquons que la moyenne des étudiants ayant choisi d'étudier le français est de 77,54%. Ces derniers déclarent l'avoir fait pour les cinq raisons citées ci-dessus, à savoir : par amour, pour communiquer, pour améliorer leur niveau en langue, pour enseigner et pour poursuivre leurs études en France. Cette catégorie est nettement supérieure à celle des étudiants dont la filière « langue française » a été imposée et qui représentent seulement 22,4%. Cette catégorie déclare que leur choix est motivé par d'autres raisons.

En effet, 36,73% des étudiants disent avoir opté pour la licence de français parce qu'ils aiment cette langue (E12) et veulent approfondir leurs études pour découvrir la civilisation française (voir E42).

E12 : « *j'aime beaucoup le français, je comprends cette langue. Je regarde des films en français et je lis des romans en cette langue* »

E42 : « *j'ai choisi d'étudier le français parce que je l'aime et je veux apprendre sur la civilisation française* ».

16,33% des étudiants ont choisi d'étudier le français afin d'améliorer leur niveau en cette langue et enrichir leur vocabulaire pour mieux s'exprimer en français (voir E3 et E52).

E3 : « *j'ai des compétences en français et je veux améliorer mon niveau* »

E52 : « *je veux enrichir mon vocabulaire pour mieux s'exprimer en français* ».

D'autres motivations sont évoquées par les étudiants questionnés telles que :

3. le souhait de devenir enseignant de français 12,24% ;
4. communiquer avec les amis et d'autres personnes en français 10,20% ;
5. et étudier à l'étranger en particulier en France 2,04%.

E47 : *« j'ai choisi d'étudier le français pour devenir une enseignante de français »*

E39 : *« j'aime parler le français et j'aime communiquer avec mes amis et avec les autres en français parce que j'ai la famille en France »*

E62 : *« je veux quitter l'Algérie et aller⁸⁷ continuer mes études en France ».*

Quant aux étudiants qui n'ont pas choisi d'étudier le français, cette filière leur a été imposée faute d'une mauvaise orientation puisque la moyenne obtenue au baccalauréat n'a pas permis de satisfaire leur choix. En effet, ils disent avoir opté pour le français soit parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix vu que leurs moyennes ne leur permettaient pas de s'inscrire dans d'autres disciplines notamment les titulaires d'un baccalauréat scientifique, techniques mathématiques et mathématiques (voir E9, E14), soit parce que leurs parents ont choisi pour eux (voir E4, E64), ou encore, parce que le français était leur deuxième ou troisième choix après l'anglais, l'allemand ou l'espagnol mais leurs notes dans ces matières au baccalauréat n'ont pas satisfait les conditions d'accès à ces disciplines à l'université puisqu'elles étaient en-dessous de la moyenne d'orientation minimale pour l'accès à ces filières(voir E20, E43).

E9 : *« au début j'ai voulu choisir le domaine de paramédical mais hélas j'ai pas gagné le concours donc j'étais obligé de choisir le français »*

E14 : *« ma moyenne n'a pas été suffisante de faire un choix scientifique, donc j'ai fait français »*

E4 : *« c'est le choix de mon père mon choix est génie civil »*

E64 : *« c'est le choix de mes parents »*

E20 : *« cette filière n'était pas mon choix, elle est mon deuxième choix après l'allemand »*

E43 : *« je pas choisi la langue français, je suis pas bien au français, j'aime beaucoup la langue anglais, je souhaite de change cette spécialité ».*

Pour les deux étudiants qui se sont abstenus de répondre à la question, l'analyse croisée avec la quatrième question (Q4) montre qu'ils sont titulaires d'un baccalauréat en langues

⁸⁷Nous soulignons ici que nous n'avons pas corrigé les fautes d'orthographe. Les extraits sont repris tels qu'ils ont été produits par les sujets interrogés sans correction préalable.

étrangères. Nous pensons que la filière « langue française » leur a été imposée parce que leurs moyennes n'ont pas permis de satisfaire leurs choix et ils craignent peut-être de dire que ce n'était pas ce qu'ils souhaitaient.

Un tel choix de la langue française afin d'accéder à l'université peut se répercuter négativement sur les résultats des étudiants. En effet, cela peut expliquer en partie leur abandon et leur échec en fin de la 1^{ère} année de licence. D'une part, certains étudiants ne sont pas motivés vu que le français n'était pas leur premier choix. D'autre part, ils peuvent échouer en raison des difficultés d'ordre linguistique et le faible niveau en français.

Bilan des résultats du 2^{ème} volet

Les données recueillies suite à l'analyse de ce volet révèlent que pour plus de la moitié des répondants (77,54%) l'étude de la langue française est un choix personnel. Ces données nous permettent de distinguer les étudiants qui s'efforcent de réfléchir directement en français lors de la rédaction de ceux qui recourent aux autres langues comme ceux qui déclarent choisir l'anglais ou l'allemand et que le français leur a été imposé. De plus, les conditions d'accès à la filière langue française au titre de l'année universitaire 2019-2020 montrent que tous les bacheliers peuvent accéder à cette filière.

2.2.2.3. Présentation et analyse des résultats du 3^{ème} volet : recours à la traduction mentale

Ce volet comprend six questions fermées (Q8-Q9-Q10-Q11-Q12-Q13). Il sert à identifier les langues qui interviennent dans les deux phases de rédaction, planification et mise en texte et à déterminer les raisons du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français.

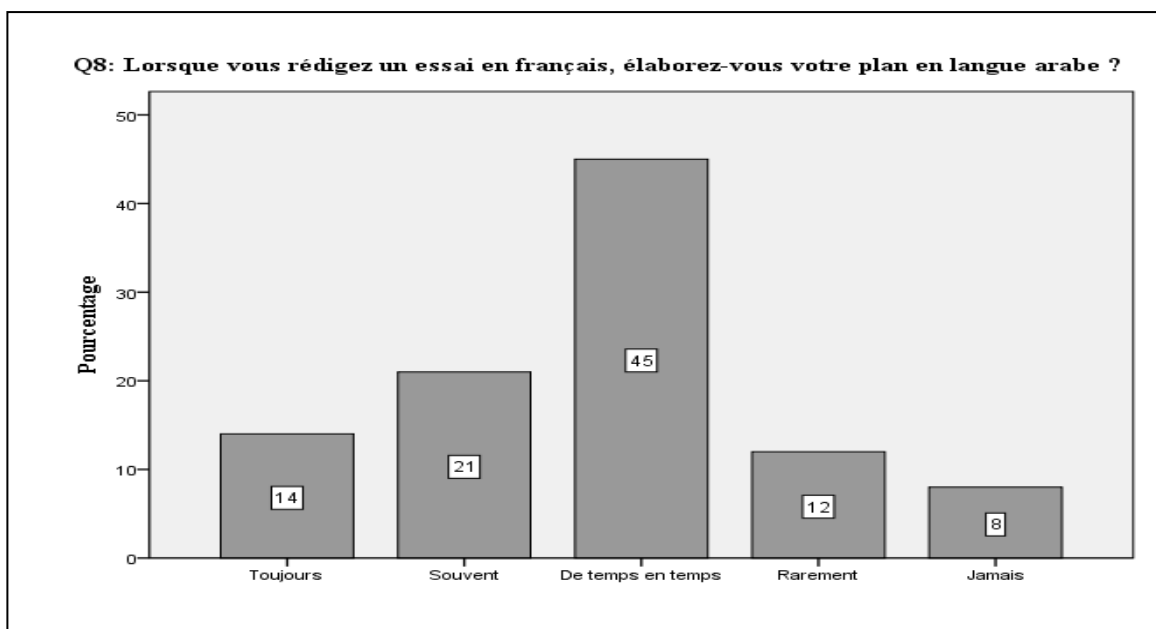
2.2.2.3.1. Le recours à l'arabe classique lors de la planification

Cette question fermée (Q8) comprend les cinq catégories citées dans le tableau ci-dessous à savoir : toujours, souvent, de temps en temps, rarement et jamais.

Tableau 38 : Planification en arabe classique

Q8 : Lorsque vous rédigez un essai en français, élaborez-vous votre plan en langue arabe ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Toujours	14	14,0	14,0	14,0
Souvent	21	21,0	21,0	35,0
De temps en temps	45	45,0	45,0	80,0
Rarement	12	12,0	12,0	92,0
Jamais	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Ce tableau renvoie aux stratégies d'écriture mobilisées par les étudiants interrogés lors de la rédaction en français. Nous remarquons que la langue arabe est présente dans la phase de planification chez une grande partie des étudiants avec un pourcentage de 45% qui l'utilisent de manière modérée, d'autres étudiants se basent principalement sur la planification en cette langue puisque 14% des étudiants déclarent planifier toujours en arabe et 21% disent le faire souvent. Cependant, 12% d'entre eux l'utilisent rarement et 8% déclarent ne jamais le faire.

**Figure 39.** Le taux du recours à la langue arabe en phase de planification lors de la rédaction en français

Les résultats montrent que les étudiants recourent à l'arabe classique à des degrés différents en phase de planification lors de la rédaction en français à l'exception d'une minorité des étudiants qui représente 8%. Nous soulignons ici que l'objectif de cette question est de tester l'impact de la langue arabe, langue d'enseignement de tout le cursus préuniversitaire (12ans), sur les stratégies rédactionnelles des nouveaux bacheliers, ici la langue de planification. La majorité des étudiants questionnés (92%) disent avoir l'habitude d'utiliser l'arabe classique au moment de la planification mais avec une fréquence différente. Cela peut être expliqué par le volume horaire consacré à l'enseignement en arabe et notamment à la rédaction en langue arabe qui fait que l'arabe classique domine surtout dans la phase de récupération des idées et de leur organisation. Les étudiants semblent peiner à trouver les idées en français (Akmoun, 2007) puisque l'enseignement préuniversitaire est exclusivement dispensé en arabe. Leurs connaissances antérieures sont donc principalement en cette langue.

Ces résultats corroborent ceux des études conduites dans le cadre du processus cognitif lors de la rédaction en L2 par Zimmermann (2000) et Wang et Wen (2002)⁸⁸. D'après ces recherches, il s'avère que pendant la rédaction en L2, le système linguistique du scripteur n'est pas la seule partie activée dans la mémoire à long terme, mais les connaissances thématiques et rhétoriques qui sont en L1 et à partir desquelles le scripteur élabore des schémas de contenu où la L1 domine sont également activées.

En outre, nos résultats appuient ceux des recherches conduites par Friedlander (1990) et Lay (1982)⁸⁹ sur la langue de planification pendant la rédaction en L2 et qui indiquent que la planification en langue de scolarisation favorise l'activation et la récupération des connaissances de la mémoire à long terme.

2.2.2.3.2. Les idées récupérées de la mémoire à long terme

Nous avons proposé dans cette question (Q9) six catégories de réponse à savoir : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français, le tamazight, l'anglais et autre. Cette dernière catégorie nous a permis, à travers l'analyse des réponses des étudiants, d'ajouter deux autres catégories qui correspondent à l'espagnol et à l'allemand.

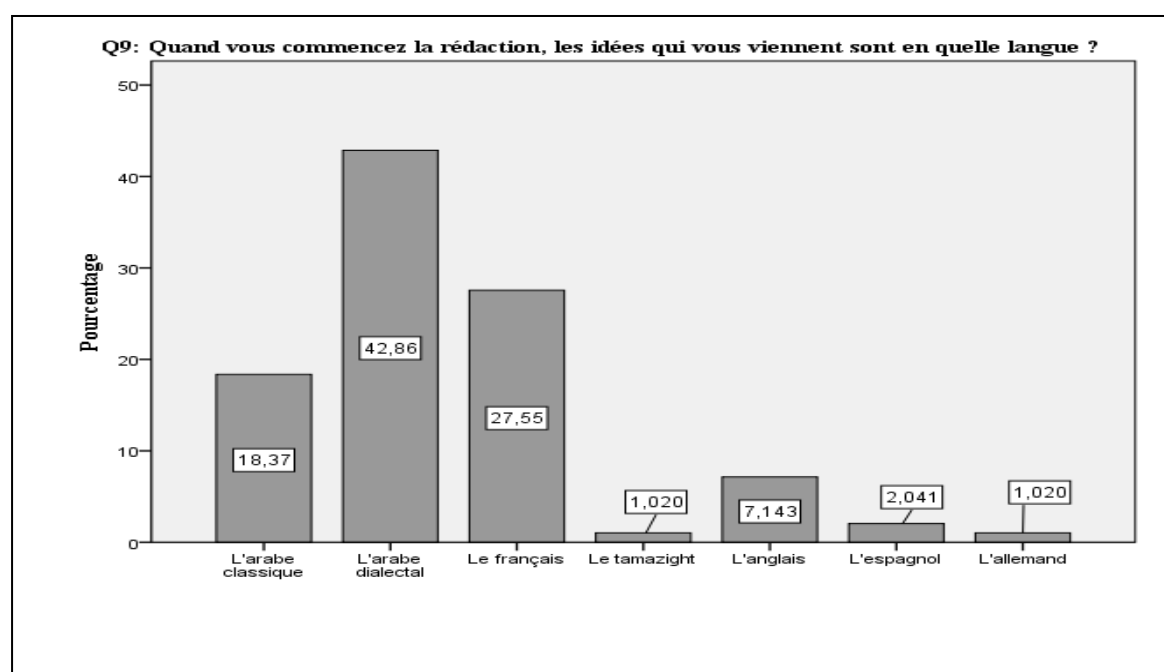
⁸⁸ Voir partie1, chapitre2, pp. 55- 57

⁸⁹ Voir partie1, chapitre 2, p.67

Tableau 39: Langues activées

Q9: Quand vous commencez la rédaction, les idées qui vous viennent sont en quelle langue ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe classique	18	18,0	18,4	18,4
L'arabe dialectal	42	42,0	42,9	61,2
Le français	27	27,0	27,6	88,8
Le tamazight	1	1,0	1,0	89,8
L'anglais	7	7,0	7,1	96,9
L'espagnol	2	2,0	2,0	99,0
L'allemand	1	1,0	1,0	100,0
Total	98	98,0	100,0	
Système manquant	2	2,0		
Total	100	100,0		

D'après ces données, nous remarquons que presque la moitié de notre population d'étude 42,9%, soit 42 étudiants, a l'habitude de réfléchir en arabe algérien dès les premières phases de la rédaction en français. 18,4% d'entre eux, soit 18 étudiants, réfléchissent en arabe classique. 7,1%, soit 7 étudiants, recourent à l'anglais. 2% utilisent l'espagnol, un étudiant recourt à l'allemand et un autre au tamazight. Quant aux 27 étudiants qui restent (27,6%), ils déclarent réfléchir directement en français.

**Figure 40.** La langue des connaissances activées lors de la rédaction en français

Ces données indiquent que les connaissances récupérées de la mémoire à long terme lors de la rédaction en français de 70,45% des étudiants questionnés ne sont pas en français. Seulement 27,55% des étudiants interrogés déclarent récupérer leurs idées en français. Concernant la première catégorie des étudiants dont les connaissances activées ne sont pas en français, elle englobe six langues qui dominent dans les connaissances référentielles de notre population d'étude.

Ces résultats sont conformes aux explications avancées précédemment. D'une part, notre population d'étude constitue un groupe hétérogène formé d'étudiants plurilingues qui ont appris plusieurs langues étrangères dans leur parcours scolaire. Rappelons que les étudiants titulaires d'un baccalauréat en langues étrangères forment la majorité de notre population d'étude avec 65%. En effet, ces derniers ont appris l'espagnol et l'allemand⁹⁰ en plus du français et de l'anglais appris par tous les apprenants algériens. D'autre part, en nous référant aux résultats de l'analyse de la question Q7 relative aux motivations des apprenants par rapport au choix de la filière « langue française », nous avons vu que 22% des sujets concernés par l'enquête n'ont pas choisi d'étudier le français à l'université, c'était, rappelons-le, soit un choix parental soit que les apprenants n'ont pas satisfait les conditions d'accès aux autres filières qu'ils maîtrisent mieux que le français et dans lesquelles ils auraient préféré pouvoir s'inscrire. Cela explique en partie le recours à l'espagnol et l'allemand par trois étudiants qui disent avoir l'habitude de lire en ces langues en considérant le français comme la langue étrangère la plus difficile.

Par ailleurs, le recours aux langues maternelles : l'arabe algérien et le tamazight durant les premières phases de rédaction peut être expliqué par le rôle d'organisation et de contrôle que joue la langue maternelle dans la rédaction en français. Cela rejoint les résultats de l'expérimentation de Lay (1982)⁹¹ qui montrent que le recours à la langue maternelle permet de produire des contenus plus organisés.

En outre, l'utilisation de l'arabe classique peut être expliquée par l'impact de la langue de scolarisation. En d'autres termes, les étudiants ont l'habitude de rédiger en arabe classique pendant 12 ans, donc ils sont habitués à réfléchir en cette langue du moment qu'une grande partie de leurs connaissances référentielles est en arabe classique.

⁹⁰ Cela dépend des wilayas dans lesquelles ils ont fait leurs études secondaires.

⁹¹ Voir partie I, chapitre 4, p. 105

Concernant les étudiants qui disent réfléchir en français lors de la rédaction en cette langue, nous pouvons déduire que leur niveau en langue est supérieur à ceux qui ont l'habitude de recourir à d'autres langues. Les recherches conduites par Lay (1982) et Cumming (1989)⁹² lient le degré de maîtrise en L2 au taux du recours aux autres langues. Ils expliquent que c'est le niveau du scripteur en L2 qui détermine le recours à d'autres langues. Plus sa maîtrise en L2 s'accroît plus le taux de la traduction mentale diminue.

2.2.2.3.3. Le recours à la traduction mentale lors d'un blocage d'idées

Cette dixième question (Q10) est fondamentale parce qu'elle nous permet d'identifier les raisons du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français.

Tableau 40 : Recours à la traduction mentale en situation de blocage

Q10 : Au moment de la rédaction en français, quand vous êtes en panne d'idées, avez-vous l'habitude de réfléchir en une autre langue que le français ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	80	80,0	80,8	80,8
Non	19	19,0	19,2	100,0
Total	99	99,0	100,0	
Système manquant	1	1,0		
Total	100	100,0		

Ces données sont relatives aux stratégies des étudiants au moment d'un blocage d'idées. Nous remarquons qu'un grand nombre de notre population d'étude (80,8%) traduisent mentalement leurs idées quand il se trouve en panne d'idées. Alors qu'une minorité des étudiants (19,2%) n'utilise pas cette stratégie en cette situation.

⁹² Voir partie I, chapitre 2, p. 67

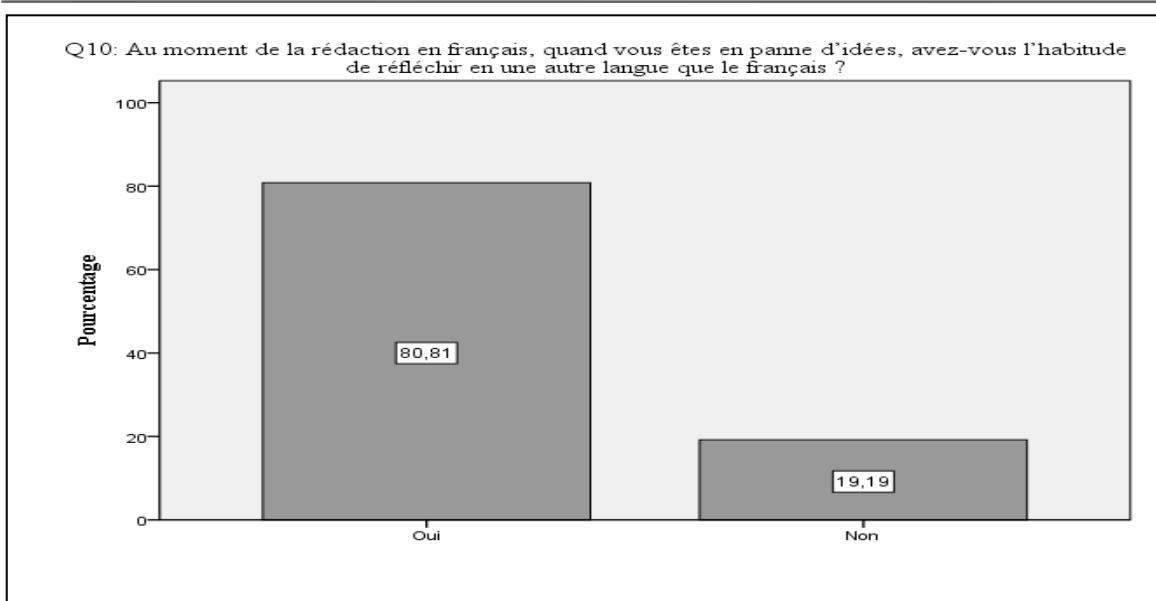


Figure 41. La moyenne des étudiants en fonction du recours aux autres langues dans une situation de blocage

Ces résultats renvoient aux recherches conduites sur le coût cognitif de la production écrite considérée comme la compétence la plus coûteuse et celle qui conduit à une surcharge cognitive notamment pour les rédacteurs novices (McCutchen, 1988)⁹³. Les études menées sur la mémoire de travail ont montré que le coût cognitif est étroitement lié à la charge mentale. Celle-ci dépend des contraintes de la tâche à laquelle est exposé le sujet et de ses capacités de traitement qui renvoient à la quantité des ressources qu'il peut mobiliser. En d'autres termes, le scripteur récupère les informations de la mémoire à long terme, il organise ses idées, il contrôle la cohérence et la cohésion de son texte sans perdre de vue des aspects grammaticaux et lexicaux de la langue de rédaction d'où la complexité de la tâche. De plus, d'après De Koninck et Boucher (1993), l'effort fourni lors de tâche de rédaction sera plus élevé quand il s'agit de rédiger en L2.

2.2.2.3.4. Les langues activées lors d'un blocage d'idées

Cette question fermée (Q11) est liée à la question précédente (Q10), elle concerne les étudiants ayant répondu par « oui » au recours à la traduction mentale en situation de blocage. Elle comprend cinq catégories de réponses : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, l'anglais et autre. L'analyse des réponses des étudiants à la dernière catégorie

⁹³ Voir partie 1, chapitre 2, p. 58

nous a permis de mettre en place deux autres catégories relatives à l'espagnol et à l'allemand.

Tableau 41 : Langues auxquelles les étudiants recourent lors d'un blocage d'idées

Q11 : Laquelle ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe classique	25	25,0	30,9	30,9
L'arabe dialectal	37	37,0	45,7	76,5
Le tamazight	1	1,0	1,2	77,8
L'anglais	16	16,0	19,8	97,5
L'espagnol	1	1,0	1,2	98,8
L'allemand	1	1,0	1,2	100,0
Total	81	81,0	100,0	
Système manquant	19	19,0		
Total	100	100,0		

Ce tableau renvoie à l'éventail des langues utilisées par les étudiants interrogés dans une situation de blocage. Ces langues varient entre arabe classique, arabe dialectal, tamazight, anglais, espagnol et allemand.

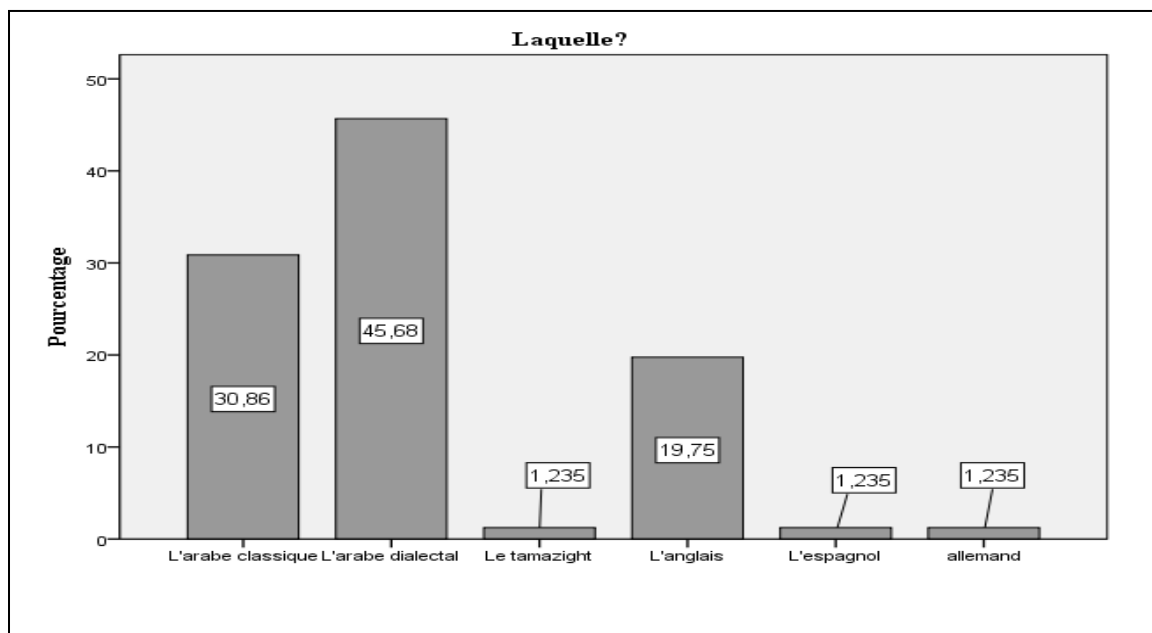


Figure 42. La moyenne des langues auxquelles se réfèrent les étudiants en situation de blocage

Ces données indiquent que les étudiants recourent beaucoup plus à l'arabe algérien (45,68%) et à l'arabe classique (30,86%) au moment d'un blocage qu'aux autres langues. Les résultats montrent également que certains d'entre eux recourent aux langues étrangères préalablement apprises, notamment à l'anglais (19,75%).

Pour expliquer le recours des étudiants interrogés à leurs langues maternelles quand ils se trouvent en panne d'idées, nous nous référons aux études de McCutchen (1988) et de Wang et Wen (2002). En effet, McCutchen (1988)⁹⁴ souligne que les fortes demandes du processus rédactionnel laissent croire que le processus est encapsulé et que les traitements de forte demande affectent la capacité de stockage ce qui conduit à la perte de certaines informations dans la mémoire de travail lors de la transcription. Du coup, le rédacteur ne peut pas coordonner plusieurs processus simultanément. Il recourt donc à sa langue maternelle pour contrôler ses processus et organiser ses idées. Wang et Wen (2002)⁹⁵ expliquent que la rédaction en L2 est un processus bilingue durant lequel les activités de contrôle des processus, génération des idées et organisation des idées se font en L1 du rédacteur.

Quant au recours à la langue de scolarisation (l'arabe classique) et à l'anglais, cela peut être expliqué par l'expertise rédactionnelle de notre population d'étude en ces deux langues. D'une part, ces étudiants sont habitués à la production écrite en arabe classique tout au long de leur formation préuniversitaire. D'autre part, ils déclarent maîtriser l'anglais mieux que le français, donc les processus sont plus ou moins automatisés. En d'autres termes, la capacité cognitive est limitée et répartie entre différents processus, du coup le scripteur ne peut conduire qu'un nombre limité d'opérations mentales. En nous basant sur la théorie capacitaire de McCutchen (1996)⁹⁶, nous pouvons dire que dans le cas de la rédaction en L2, le scripteur novice utilise les ressources disponibles dans d'autres processus peu maîtrisés ou non automatisés comme la recherche du vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, etc. Il construit donc activement ses connaissances, c'est pourquoi l'automatisation des processus qui n'exigent pas un coût élevé diminue la charge cognitive.

⁹⁴ Voir partie I, chapitre 2, p. 58

⁹⁵ Voir partie I, chapitre 2, p. 57

⁹⁶ Cette théorie est expliquée en détails dans le chapitre 2 du cadre conceptuel : « la production écrite en L2 » p.59

2.2.2.3.5. Le rapport entre la formulation des idées et le recours à la traduction mentale

Le rapport entre la traduction mentale et la formulation des idées est étudié à travers les deux questions (Q12) et (Q13) qui renvoient respectivement aux langues utilisées pour formuler une phrase simple et celles utilisées pour formuler une phrase complexe lors de la rédaction en français. Ces deux questions visent à vérifier l'impact du degré de complexité de la tâche rédactionnelle sur le recours à cette stratégie.

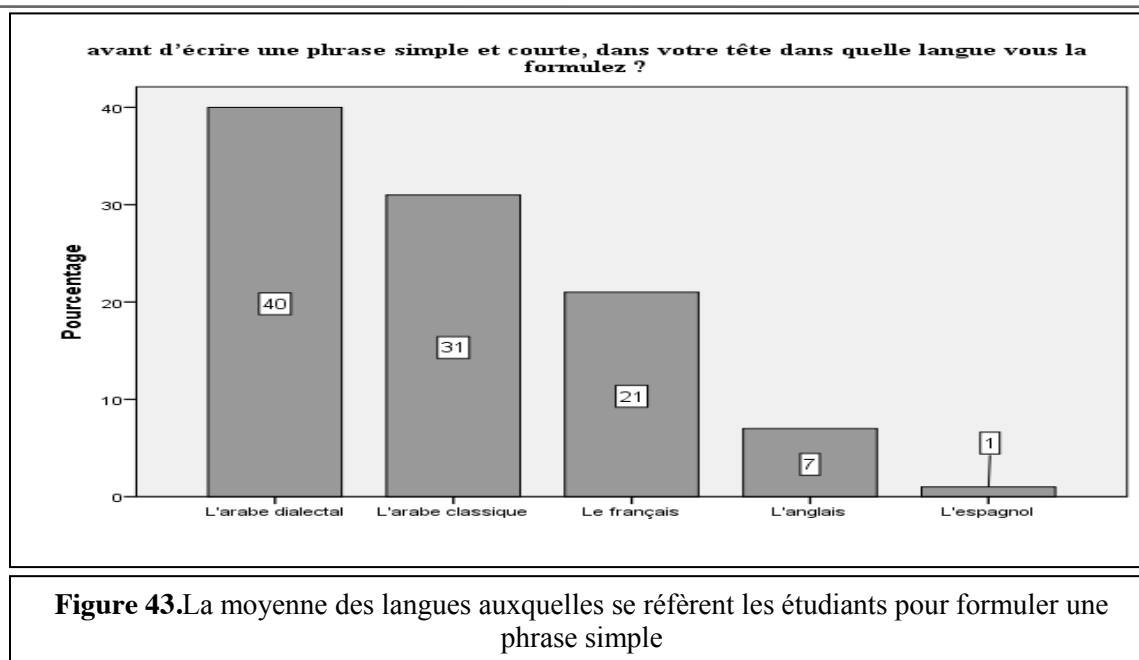
- **Le rapport entre la formulation des phrases simples et la traduction mentale**

Le tableau ci-dessous visualise les réponses des étudiants à la douzième question (Q12)

Tableau 42 : Langues utilisées pour formuler une phrase simple

Q12 : Au moment de la rédaction en français, avant d'écrire une phrase simple et courte, dans votre tête, dans quelle langue vous la formulez ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe dialectal	40	40,0	40,0	40,0
L'arabe classique	31	31,0	31,0	71,0
Le français	21	21,0	21,0	92,0
L'anglais	7	7,0	7,0	99,0
L'espagnol	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Cette question fermée contient les six catégories suivantes : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français, l'anglais et autre. Les réponses des étudiants à la dernière catégorie nous ont permis d'ajouter la catégorie relative à l'espagnol.



Ces données sont relatives aux différentes langues auxquelles se réfèrent les étudiants pour écrire des phrases simples et courtes. Nous remarquons que beaucoup d'étudiants (40%) recourent à l'arabe algérien pour formuler une phrase simple et courte, alors qu'une minorité des étudiants (21%) formule ses idées en français lors de la rédaction en cette langue. 31% d'entre eux se réfèrent à l'arabe classique, 7% à l'anglais et un seul à l'espagnol.

- **Le rapport entre la formulation des phrases complexes et la traduction mentale**

Le tableau ci-dessous visualise les réponses des étudiants à la treizième question (Q13)

Tableau 43 : Langues utilisées pour formuler une phrase complexe

Q13 : Au moment de la rédaction en français, avant d'écrire une phrase complexe ou longue, dans votre tête, dans quelle langue vous la formulez ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
L'arabe classique	49	49,0	49,5	49,5
L'arabe dialectal	32	32,0	32,3	81,8
Le français	10	10,0	10,1	91,9
L'anglais	8	8,0	8,1	100,0
Total	99	99,0	100,0	
Système manquant	1	1,0		
Total	100	100,0		

Il s'agit ici d'une question fermée dans laquelle nous avons proposé six catégories de réponses relatives aux langues suivantes : l'arabe classique, l'arabe algérien, le tamazight, le français, l'anglais et autre.

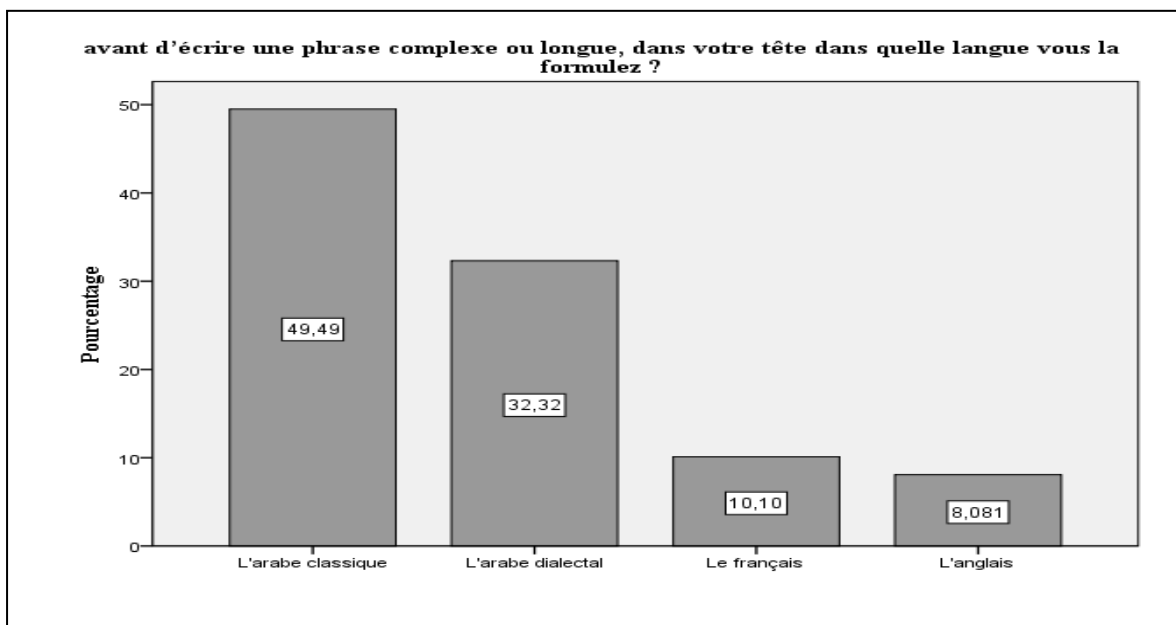


Figure 44. La moyenne des langues auxquelles se réfèrent les étudiants pour formuler une phrase complexe

Nous remarquons que contrairement à la rédaction d'une phrase simple, les étudiants recourent beaucoup plus à l'arabe classique quand il est question d'une phrase longue et complexe. Les réponses à cette question montrent que 49,49% des étudiants formulent leurs idées en premier lieu en arabe classique, 32,32% d'entre eux le font en arabe algérien et 8,08% en anglais. L'analyse a montré également que le nombre des étudiants qui réfléchissent directement en français a diminué puisque seulement 10,1% (contre 21% à la question précédente) disent réfléchir en français lors de la rédaction des phrases longues et complexes en français. Nous pouvons dire alors qu'il y a une corrélation entre la traduction mentale et le degré de complexité des idées à transcrire. Plus l'idée est longue et complexe plus le taux du recours aux langues préalablement apprises (langue maternelle, langue de scolarisation et langues étrangères) augmente.

Les résultats des deux questions Q12 et Q13 sont relatives aux recherches conduites dans le cadre des processus mentaux lors de la rédaction en L2. En effet, dans sa modélisation

sur la formulation des idées lors de la rédaction en L2⁹⁷, Zimmermann (2000) souligne que les tentatives de formulation en L2 peuvent être précédées des tentatives de formulation en L1, ce qui explique la formulation des idées en arabe algérien chez la majorité des étudiants même quand il s'agit de phrases simples et courtes. Un autre facteur peut expliquer le recours à ces langues pendant la rédaction en français par notre population d'étude, c'est la récence ou le niveau d'actualité de la langue de référence. D'après les études de Hammarberg (2001), Cenoz, Hufeisen, & Jessner, (2001) et Bardel, (2006)⁹⁸, le niveau d'activation d'une langue récemment utilisée par le scripteur sera plus élevé par rapport aux autres langues qu'il connaît, c'est pourquoi il peut accéder facilement aux outils linguistiques de cette langue.

Bilan des résultats du 3^{ème} volet

La dépendance des étudiants interrogés à la traduction mentale se dégage nettement de leurs réponses aux six questions de ce volet. En effet, l'analyse des résultats a révélé qu'à l'exception de 8% des enquêtés, le reste des étudiants (92%) ont l'habitude de planifier en arabe classique mais à des degrés différents. Nous avons pu mettre en lumière, à travers les réponses à la question (Q9), les langues composant le répertoire langagier des étudiants en questions et auxquelles ils recourent lors de la rédaction en français. Nous avons constaté que presque la moitié des enquêtés (42,9%) recourent à l'arabe dialectal dès les premières phases de rédaction. Les données de ce volet ont montré que le recours à la traduction mentale est lié à la charge cognitive inhérente aux traitements exigeants de l'activité rédactionnelle en L2. D'une part, 80% des étudiants déclarent recourir à cette stratégie en situation de blocage ; d'autre part, le nombre des étudiants qui ont déclaré réfléchir directement en français a diminué avec l'augmentation du degré de complexité des phrases à produire en français (21% à la formulation des phrases simples contre 10,1% à celle des phrases complexes). Ces résultats corroborent ceux des études menées sur le rapport entre la charge cognitive et le recours à la traduction mentale. D'un côté, le recours à la langue maternelle permet de contrôler les processus et d'organiser les idées (Wang et Wen, 2002) et de l'autre côté, le recours aux autres langues (de scolarisation ou étrangères) dans lesquelles les processus sont automatisés, permet d'alléger la charge cognitive et de laisser de la place à d'autres traitements exigeants en ressources puisque les traitements

⁹⁷ Voir partie 1, chapitre 2 p. 55

⁹⁸ Voir partie 1, chapitre 2, p 72

automatiques n'exigent pas un coût cognitif élevé, elles sont réalisées de façon involontaire, sans interférer avec d'autres processus et n'impliquent pas un contrôle conscient (Piolat, 2004).

2.2.2.4. Présentation et analyse des résultats du 4^{ème} volet : Représentations des étudiants à l'égard du recours à la traduction mentale

Ce volet comprend les trois dernières questions (Q14, Q15, Q16) dont deux fermées et une ouverte. Il vise à vérifier les représentations des étudiants interrogés sur le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français et à déterminer si le recours à cette stratégie est volontaire ou d'une simple habitude involontaire.

2.2.2.4.1. Les représentations des enquêtés à l'égard de la traduction mentale

À travers les deux questions Q14 et Q15, nous voulions vérifier les perceptions des enquêtés, positives soient-elles ou négatives, à l'égard du recours à la traduction mentale pendant la rédaction en français. La question Q14 est fermée (oui /non) et la question Q15 est ouverte « pourquoi ? ». Cette dernière est axée sur les justifications relatives aux perceptions vis-à-vis du recours à la traduction mentale. Nous présentons dans ce qui les résultats des deux questions.

Tableau 44 : Représentations par rapport à la traduction mentale

Q14 : Est-ce que vous trouvez que le recours à l'une de ces langues lors de la rédaction en français est bénéfique pour vous ?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	77	77,0	83,7	83,7
Non	15	15,0	16,3	100,0
Total	92	92,0	100,0	
Système manquant	8	8,0		
Total	100	100,0		

Nous remarquons que la plupart des étudiants interrogés (83,7%) trouvent que le recours aux autres langues pendant l'activité rédactionnelle est bénéfique. Alors que 16,3%d'entre eux ne perçoivent pas l'utilité de cette stratégie.

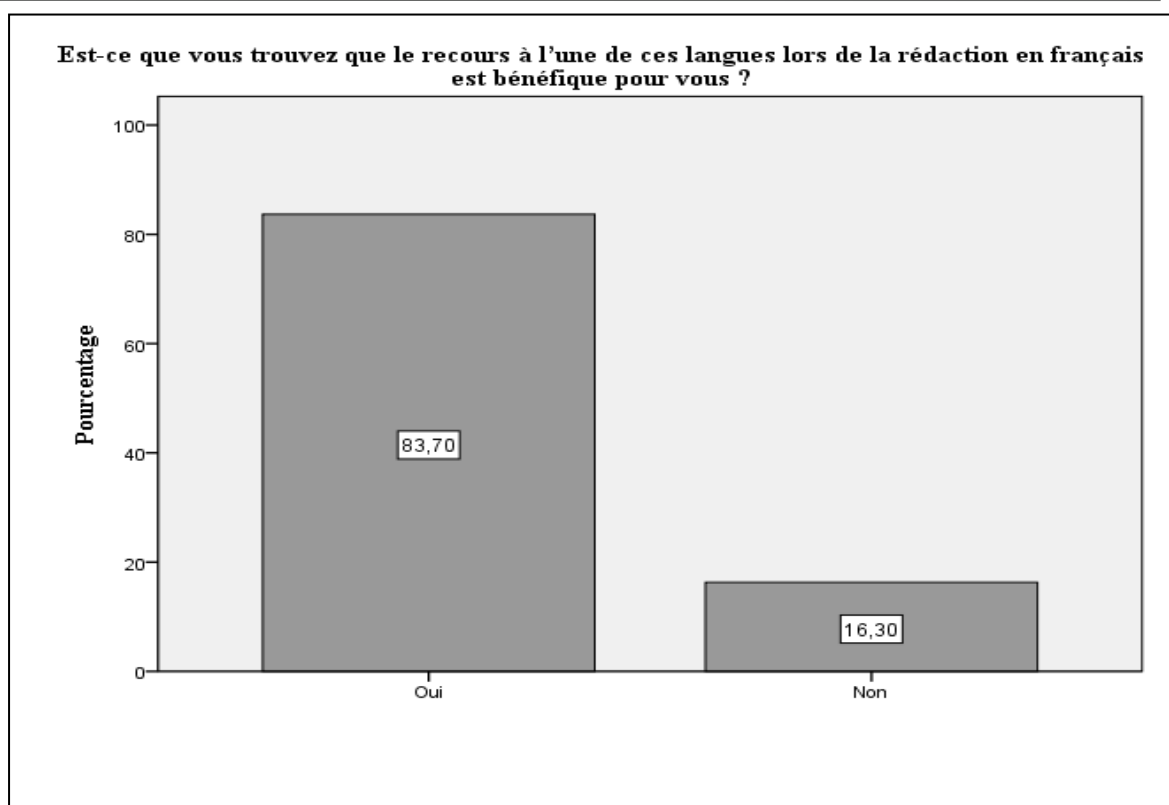


Figure 45. La moyenne de l'utilité de la traduction mentale selon les étudiants

Pour les étudiants qui trouvent que la traduction mentale est bénéfique pendant la rédaction en français, ils expliquent que cette stratégie les aide à organiser leurs idées (voir E40 et E19) et qu'elle facilite leur recherche et leur récupération ce qui permet d'enrichir leurs productions (E22, E13).

E40 : « *parce qu'elle m'aide à organiser mes idées* »

E19 : « *parce que ça m'aide à bien ordonner, structurer et formuler mes idées et de choisir les mots correctes pour exprimer mes pensées* »

E22 : « *car ça m'aide à trouver facilement les idées et après je les traduits* »

E13 : « *Ça nous aide à trouver des idées pour mieux rédiger* »

Certains étudiants disent qu'ils ont plus d'idées en arabe ou en anglais qu'en français, donc ils recourent forcément à la traduction pour pouvoir rédiger en français.

E8 : « *parce que le recours à une autre langue au moment de la rédaction nous donne d'autres idées et ça m'aide à enrichir mon texte* »

E88 : « *parce que des fois j'ai des idées sur le sujet mais en anglais ou en arabe alors je vois que c'est très bénéfique* »

Quant à la deuxième catégorie des étudiants qui ne trouvent pas utile le recours aux autres langues déjà apprises au moment de la rédaction en français, certains déclarent ne pas avoir l'habitude de traduire leurs idées vers le français vu qu'ils disposent de connaissances référentielles en français : E17 : *« parce que j'ai des idées et des informations en français plus que des autres langues »*

D'autres étudiants évitent le recours à la traduction mentale à cause de leurs représentations sur la distance linguistique entre les langues. Ils expliquent que le sens des mots dans la phrase diffère d'une langue à une autre notamment entre le français et l'arabe. En d'autres termes, vu la différence de la charge sémantique des mots d'une langue à une autre, ces étudiants évitent de traduire leurs idées d'une langue de référence vers le français.

E50 : *« parce que le sens des mots dans le texte diffère d'une langue à une autre »*

E66 : *« parce qu'on peut pas trouver les mêmes mots d'une phrase en arabe dans une autre phrase en français, il y a une différence »*

D'autres raisons sont invoquées par ces étudiants pour expliquer que la traduction mentale n'est pas aidante dans la rédaction en français et qu'elle est la source des erreurs de transfert. En effet, ils disent recourir à la traduction mentale quand ils n'arrivent pas à formuler leurs idées en français, mais précisent que cela nuit à la qualité de leurs produits écrits car ils produisent beaucoup d'erreurs.

E78 : *« parce que parfois j'ai pas des idées et je peux pas formuler une phrase correcte en français, mais quand je traduit mes idées vers le français je fait des erreurs catastrophiques ».*

2.2.2.4.2. Les aspects conscient/ inconscient du recours à la traduction mentale

Le tableau ci-dessous présente les résultats de la dernière question (Q16) :

Tableau 45 : Recours volontaire/ involontaire à la traduction mentale

Q16 : Le recours à une autre langue que le français au moment de la rédaction est-il volontaire?				
Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	72	72,0	76,6	76,6
Non	22	22,0	23,4	100,0
Total	94	94,0	100,0	
Système manquant	6	6,0		
Total	100	100,0		

La lecture du tableau montre que 76,6% des étudiants interrogés déclarent recourir volontairement à la traduction mentale alors que 23,4% seulement disent le faire involontairement.

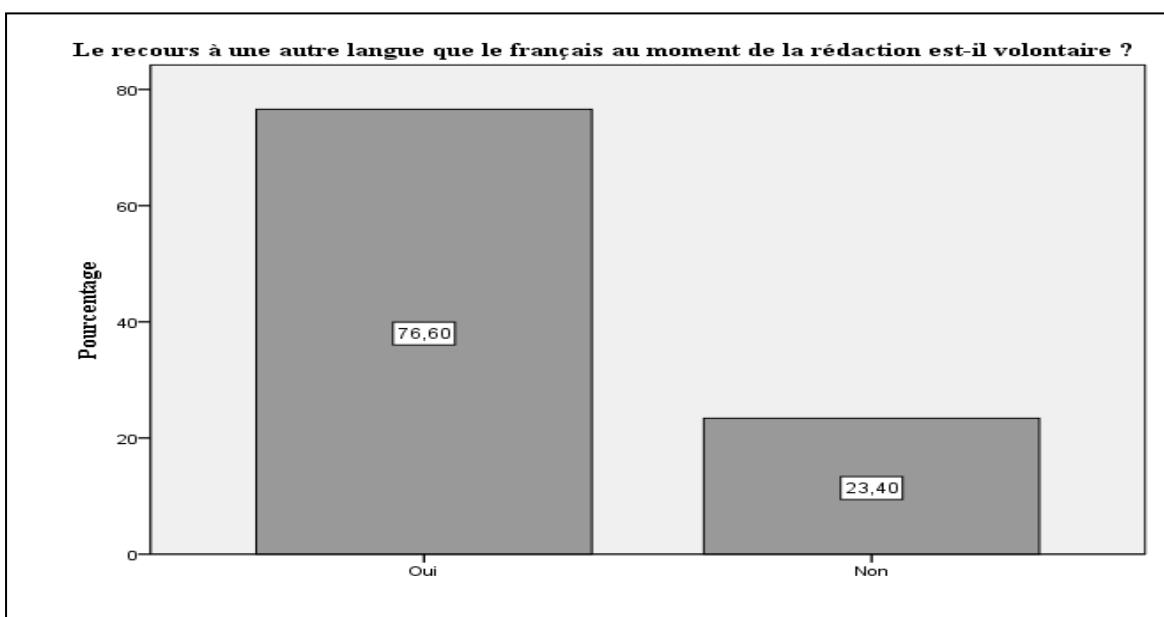


Figure 46. La moyenne du recours à la traduction mentale : volontaire/involontaire

Nous remarquons qu'une grande partie des étudiants (76,60%) recourt volontairement à la traduction mentale lors de la rédaction en français. Cela a une relation significative avec les réponses des étudiants aux questions précédentes. En effet, ces derniers disent recourir à cette stratégie au moment de blocage, en cas de difficultés comme c'est le cas lors de la

formulation des phrases longues et complexes ou la recherche du vocabulaire ou encore pour l'organisation de leurs idées.

Les résultats de ces trois dernières questions se réfèrent aux études conduites par Lay (1982), Friedlander (1990), Guasch (1997) et Wong et Wen (2002)⁹⁹ sur le rôle de la traduction mentale lors de la rédaction en L2, celles de Kellerman (1983) et celles de Cenoz, Hufeisen, & Jessner (2001), De Angelis (2007) sur la psychotypologie¹⁰⁰. Les premières études, rappelons-le, ont montré que le recours aux langues préalablement apprises lors de la rédaction en L2 facilite l'activation et la récupération des connaissances antérieures et permet de produire des textes plus organisés. Par ailleurs, les recherches conduites sur le choix des langues de référence montrent que la psychotypologie qui est la perception du scripteur sur la distance linguistique entre les langues influence le recours aux autres langues perçues comme très différentes de la langue de rédaction. Outre l'activation et l'organisation des idées, la traduction mentale semble nuire à la qualité des productions écrites à travers les erreurs qui émergent. Cela semble affecter négativement la qualité des textes rédigés (Van Weijen et *all*, 2009)¹⁰¹ c'est pourquoi certains étudiants perçoivent négativement le recours à cette stratégie lors de la rédaction en français.

Bilan des résultats du 4^{ème} volet

Les perceptions positives des enquêtés sur l'utilité du recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français se dégagent nettement de leurs réponses aux questions Q14 et Q15. En effet, 83,7% des étudiants interrogés perçoivent positivement le recours aux langues déjà apprises au moment de la rédaction en français. Ils déclarent que cette stratégie les aide dans la recherche, la récupération et l'organisation de leurs idées comme c'est le cas du sujet E22 qui dit : « *car ça m'aide à trouver facilement les idées et après je les traduits* » et du sujet E19 qui dit : « *parce que ça m'aide à bien ordonner, structurer et formuler mes idées et de choisir les mots correctes pour exprimer mes pensées* ». De plus, 76,6% des étudiants recourent volontairement à la traduction mentale ce qui confirme les résultats du volet précédent (3^{ème} volet) relative à la charge cognitive. En effet, les étudiants recourent volontairement à cette stratégie au moment d'un blocage d'idées, en cas de difficulté si les ressources dont ils disposent ne leur permettent pas de résoudre une situation- problème comme c'est le cas de la formulation des phrases complexes (Q13), ou

⁹⁹ Voir partie 1, chapitre 2, pp. 66-67

¹⁰⁰ Voir partie 1, chapitre 2, p. 71

¹⁰¹ Voir partie 1, chapitre 4, p. 107

afin de faciliter la recherche et la récupération des connaissances antérieures qui permet d'alléger la surcharge cognitive de la mémoire de travail.

2.2.2.5. Analyse croisée des résultats

En vue de vérifier l'impact des variables indépendantes (l'âge, le sexe, le lieu de résidence la filière en 3^{ème} AS, la langue maternelle et la note du français au baccalauréat) sur le recours à la traduction mentale, un croisement des résultats a été fait entre les résultats du 1^{er} volet relatif aux variables indépendantes et ceux du 3^{ème} volet concernant le recours à la traduction mentale.

Vu le nombre élevé des étudiants interrogés (100 étudiants), nous avons croisé les résultats de manière automatique à l'aide du test T d'échantillons indépendants sur le logiciel IBM SPSS Statistics 20. Ce test permet de comparer les moyennes des réponses au 3^{ème} volet à celles des variables à tester. Les résultats obtenus révèlent qu'à l'exception de la filière en 3^{ème} AS, il n'y a pas un lien significatif entre les variables « âge », « sexe » et « lieu de résidence » des étudiants interrogés et le recours à la traduction mentale.

- **L'impact de l'âge des étudiants sur le recours à la traduction mentale**

Tableau 46: Impact de la variable « âge » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).

		Test T	
		F	Sig.
Q9	Hypothèse de variances égales	2,491	,118
Q10	Hypothèse de variances égales	2,234	,138
Q12	Hypothèse de variances égales	1,609	,208
Q13	Hypothèse de variances égales	,841	,361

Le tableau montre que le facteur âge des étudiants questionnés sur le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français n'est pas significatif vu que $\text{sig} > 0,05$ ¹⁰².

¹⁰² Dans le test T pour échantillons indépendants sur le logiciel IBM SPSS Statistics 20, quand sig est inférieur à 0,05 ($\text{sig} < 0,05$) nous pouvons dire qu'il y a un lien significatif entre les variables indépendantes de

En d'autres termes, dans notre étude, l'âge des étudiants n'influence pas l'utilisation de la traduction mentale pendant la tâche rédactionnelle. En effet, la comparaison des moyennes du recours à la traduction mentale par les différentes catégories d'âge a révélé qu'il n'y a pas une différence notable entre ces étudiants et presque 77% des étudiants de chaque catégorie recourent à cette stratégie. Donc, nous pouvons dire que contrairement aux études qui ont montré que le recours aux langues déjà apprises augmente avec l'âge¹⁰³, cette recherche a révélé qu'il n'y a aucun lien entre les deux.

- **L'impact du sexe des étudiants sur le recours à la traduction mentale**

Tableau 47 : Impact de la variable « sexe » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).

		Test T	
		F	Sig.
Q9	Hypothèse de variances égales	1,372	,244
Q10	Hypothèse de variances égales	,575	,450
Q12	Hypothèse de variances égales	1,647	,203
Q13	Hypothèse de variances égales	1,606	,208

Les résultats de l'analyse montrent qu'il n'y a aucune relation entre le sexe et l'utilisation de cette stratégie $\text{sig} > 0,05$. Cela implique que la variable sexe n'a aucun effet sur le recours à la traduction mentale par notre population d'étude. Ces résultats peuvent être expliqués par la grande différence au niveau du nombre des deux sexes. Comme l'indique l'analyse de la question (Q2), cette différence est très importante 87% du sexe féminin contre 13% du sexe masculin. De ce fait, les résultats de la comparaison ne montrent aucun lien entre le sexe et le recours à la traduction mentale.

l'étude VI et les questions. Cependant dans le cas inverse, $\text{sig} > 0,05$, nous déduisons que les VI n'ont aucune influence sur les résultats obtenus.

¹⁰³Voir partie I, chapitre 3, p. 92

- **L'impact du lieu de résidence sur le recours à la traduction mentale**

Tableau 48: Impact de la variable « lieu de résidence » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).

		Test T	
		F	Sig.
Q9	Hypothèse de variances égales	,005	,946
Q10	Hypothèse de variances égales	,130	,720
Q12	Hypothèse de variances égales	,004	,949
Q13	Hypothèse de variances égales	2,724	,102

À travers ces données, nous remarquons qu'à l'instar des autres variables indépendantes, le facteur « lieu de résidence » qui renvoie au milieu de l'apprenant n'a pas d'impact sur le recours à la traduction mentale. En effet, 80% des étudiants des deux catégories recourent à cette stratégie. Aucun lien significatif n'est donc établi entre les deux sig>0,05. Cela signifie que cette variable « milieu rural ou milieu urbain » n'influence pas le recours aux langues pendant l'activité rédactionnelle en français.

- **L'impact de la filière de 3^{ème} AS sur le recours à la traduction mentale**

Tableau 49 : Impact de la variable « filière de 3^{ème} AS » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).

		Test T	
		F	Sig.
Q9	Hypothèse de variances égales	,038	,047
Q10	Hypothèse de variances égales	,098	,053
Q12	Hypothèse de variances égales	,217	,643
Q13	Hypothèse de variances égales	,873	,040

Contrairement aux autres variables indépendantes (l'âge, le sexe et le lieu de résidence), la lecture du tableau montre que le facteur « filière de 3^{ème} AS » a un impact sur le recours à la traduction mentale vu que sig des questions Q9, Q10 et Q13 est inférieur à 0,05 : sig < 0,05 sig Q9 = 0,047, sig Q10 = 0,053 et sig Q13 = 0,040. Le croisement des résultats avec ces questions a révélé que les étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique (expérimentales, techniques mathématiques et mathématiques) recourent à la traduction mentale plus que ceux ayant un baccalauréat littéraire (langues étrangères et lettres et philosophie) avec 80% des étudiants issus des filières scientifiques contre 70% des étudiants littéraires. Comme nous l'avons déjà expliqué dans l'analyse du 1^{er} volet, cela renvoie à la différence du volume horaire de l'enseignement du français au lycée entre les filières scientifiques et littéraires selon la matière qu'elle soit essentielle ou secondaire (deux heures par semaine pour les filières scientifiques, trois heures pour les filières littéraires et cinq heures pour les langues étrangères). Donc nous pouvons dire que les étudiants scientifiques sont moins bons en langue que les étudiants littéraires ce qui explique le recours d'un grand nombre d'entre eux à la traduction mentale. Ces résultats corroborent ceux d'O'Malley *et al.* (1985) et d'Ehrman et Oxford (1995)¹⁰⁴ qui ont montré que les apprenants débutants recourent à la traduction mentale plus que les apprenants intermédiaires en langue cible.

Bilan général du questionnaire destiné aux étudiants

Nous avons analysé dans ce chapitre le rôle de l'éventail des langues qui constituent le répertoire langagier de notre population d'étude. Les résultats nous ont permis de mettre en exergue les différentes langues que connaissent les étudiants de 1^{ère} année de licence de français et le taux d'utilisation de chaque langue. Nous avons également analysé les différents objectifs et les moments d'utilisation de chaque langue (situation de blocage, difficultés rédactionnelles, organisation des idées). Ce questionnaire nous a permis d'expliquer les raisons du recours aux langues préalablement acquises/apprises par les étudiants. En effet, les résultats obtenus montrent que le recours à la traduction mentale est lié au niveau des apprenants en français et à la surcharge cognitive due aux traitements coûteux en ressources à savoir la recherche et la récupération des informations de la mémoire à long terme et l'organisation du contenu (Kellogg, 1987). Nous avons constaté que les étudiants recourent énormément à la traduction mentale en cas d'un blocage

¹⁰⁴ Voir partie I, chapitre 3, p. 94

d'idées et pour surmonter les difficultés rédactionnelles (rédaction de phrases complexes) en vue de faciliter le traitement et l'organisation des idées ce qui permet d'alléger la surcharge cognitive. Ceci rejoint les études de Kellogg, (1987), McCutchen, (1996), Olive, Piolat et Roussey (1997) sur le coût cognitif de chaque processus rédactionnel. D'une part, la charge mentale dépend des contraintes de la tâche à laquelle est exposé le sujet et de ses capacités de traitement qui renvoient à la quantité des ressources qu'il peut mobiliser. D'autre part, elle correspond à la quantité maximale d'activation des connaissances. De plus, selon Olive & Piolat (2005), la traduction est le processus le moins coûteux. De ce fait, le recours à la traduction mentale et aux traitements déjà automatisés en langues déjà apprises semble alléger la charge cognitive. Ce chapitre a permis ainsi de fournir une description et une analyse détaillée du répertoire plurilingue des étudiants en question et son usage qui diffère d'une situation à une autre. Ces données permettront d'éclairer et de compléter le traitement et l'analyse des productions écrites des étudiants qui seront présentés dans la section suivante.

2.2.3. ANALYSE DE L'IMPACT DE LA TRADUCTION MENTALE SUR LA RÉDACTION EN FRANÇAIS

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse de l'impact du recours à la traduction mentale sur la rédaction en français chez un public plurilingue constitué de cent étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence de français à l'université Dr. Tahar Moulay à Saïda. Notre démarche expérimentale, rappelons-le, s'est déroulée en deux temps. Dans cette phase de l'analyse, notre corpus est constitué des productions écrites des participants qui étaient appelés à réaliser deux tâches d'écriture durant deux séances (rédaction avec verbalisation et rédaction sans verbalisation). Lors de la première séance, l'ensemble des participants ont réalisé deux tâches simultanément : la première a consisté en la rédaction d'un texte argumentatif qui a été accompagné d'une verbalisation à l'écrit. Nous visions à travers cette séance à diviser l'ensemble des participants en deux groupes G1 et G2. Le premier est constitué des scripteurs ayant recouru à la traduction mentale et le second est composé de ceux qui ne le faisaient pas et ce en vue de comparer les écrits des uns et des autres et de vérifier par là-même l'effet de la traduction sur les produits finaux des scripteurs. Lors de la deuxième séance, les membres des deux groupes ont répondu à la même consigne que la séance précédente. Toutefois, à la différence de la première phase expérimentale, lors de la deuxième phase, les sujets retenus pour l'expérimentation n'étaient pas appelés à verbaliser. Ce sont les productions écrites de cette deuxième séance qui feront l'objet des deux analyses, l'analyse propositionnelle et l'analyse des erreurs interférentielles car nous supposons que lors de la première séance, les apprenants-scripteurs n'ont pas pu se concentrer sur l'activité rédactionnelle à cause du questionnaire de la tâche de verbalisation¹⁰⁵.

Ainsi, cette section présente les résultats de l'analyse des copies recueillies lors des deux séances. Les données nous permettront dans un premier temps de vérifier l'effet produit par la traduction mentale sur le produit final et donc de valider (ou d'invalidier) l'hypothèse relative au rôle de la traduction mentale en tant que stratégie cognitive susceptible de faciliter la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et donc de réduire la surcharge cognitive qu'engendre la tâche d'écriture. Dans un deuxième

¹⁰⁵Nous avons expliqué dans le chapitre méthodologique l'effet de la verbalisation à l'écrit sur la rédaction des étudiants (p. 143), c'est pourquoi nous avons proposé une deuxième séance de rédaction pour parvenir à une analyse plus objective.

temps, nous analyserons les interférences produites par les deux groupes afin de vérifier l'impact négatif de la traduction mentale sur la qualité des textes produits.

En résumé, nous avançons deux prédictions. La première prédiction concerne le nombre des informations produites. Nous supposons que les participants du groupe G1 produiraient des textes contenant plus de propositions que les sujets du groupe G2 : $P_{G1} > P_{G2}$ ¹⁰⁶. La deuxième prédiction concerne la qualité des productions écrites dans la mesure où nous supposons que les étudiants du groupe G1 produiraient plus d'erreurs interférentielles que ceux du groupe G2 : $E_{G1} > E_{G2}$.

2.2.3.1. Présentation et analyse des copies

Avant de présenter les résultats de la 1^{ère} et ceux de la 2^{ème} analyse des productions écrites des étudiants, nous allons présenter d'abord les résultats de la première séance de l'expérience durant laquelle l'ensemble des participants ont eu affaire à une double tâche : rédaction et verbalisation à l'écrit. Les résultats nous permettront d'identifier les participants qui ont traduit mentalement leurs idées lors de la tâche rédactionnelle ainsi que ceux qui n'ont pas eu recours à cette stratégie en vue de les diviser en deux groupes G1 et G2.

2.2.3.1.1. Analyse des résultats de la verbalisation

Lors de la première séance, nous avons travaillé avec toute la promotion de la 1^{ère} année de licence de français (promotion 2019-2020) qui est divisée en cinq groupes. Les étudiants des cinq groupes n'ont pas tous participé à notre expérience. Dans chaque groupe, il y avait environ entre 15 et 24 étudiants qui ont accepté de participer à l'expérience. Le nombre total des participants est de 100 étudiants.

L'analyse des résultats de la verbalisation à l'écrit a d'abord révélé l'existence de deux catégories de scripteurs : la première catégorie renvoie à ceux qui réfléchissent en une multitude de langues et variétés linguistiques dont l'arabe classique, l'arabe algérien et l'anglais. La seconde catégorie désigne les scripteurs qui se basent principalement sur leurs

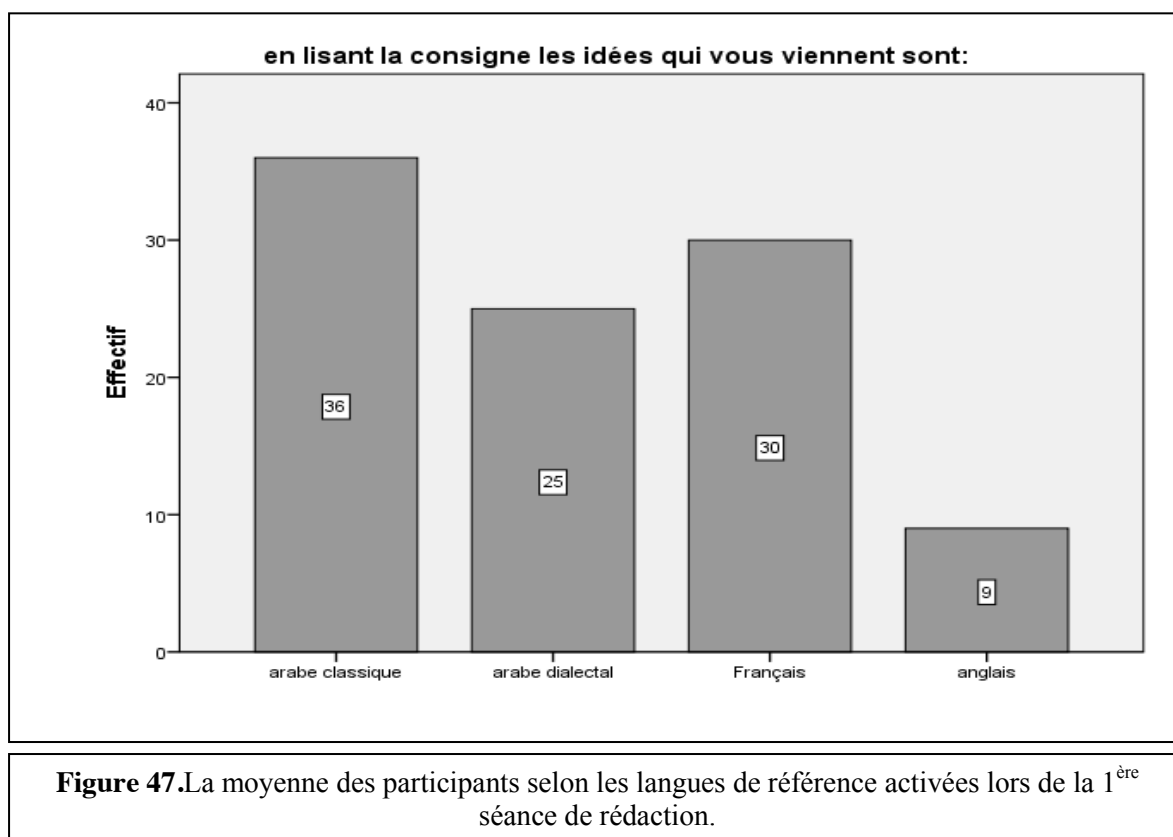
¹⁰⁶Nous avons découpé le texte produit par chaque étudiant en un ensemble de propositions (analyse propositionnelle) où P (proposition) renvoie au nombre des propositions produites par les sujets des deux groupes.

connaissances antérieures en français, c'est-à-dire ceux qui n'éprouvent pas le besoin de recourir aux autres langues préalablement acquises/apprises.

Le tableau suivant présente le nombre et le taux de chaque catégorie :

Tableau 50 : Le nombre des étudiants en fonction des langues activées

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Arabe classique	36	36,0	36,0	36,0
Arabe dialectal	25	25,0	25,0	61,0
Français	30	30,0	30,0	91,0
Anglais	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/



Le tableau indique que 30% des participants ne recourent pas à la traduction mentale de leurs idées lors de la rédaction de leurs textes argumentatifs alors que 70% le font. Parmi ces derniers, 36% des étudiants disent formuler leurs idées mentalement en arabe classique, 25% recourent à l'arabe algérien et 9% recourent à l'anglais. Il est à souligner ici qu'un même étudiant ayant recouru à la traduction mentale peut formuler ses idées dans plusieurs

langues¹⁰⁷. En effet, les résultats de la troisième question du questionnaire d'introspection¹⁰⁸ montrent clairement que les idées sont formulées en français et dans plusieurs langues en présence dans le répertoire langagier des étudiants en question à savoir l'arabe classique, l'arabe algérien et l'anglais. Le tableau suivant présente quelques exemples des premières idées récupérées :

Tableau 51: Quelques exemples sur les langues de référence lors de la 1^{ère} phase de rédaction

Maintenant, essayez d'écrire la première idée qui vous est venue sans changer la langue (c'est-à-dire si l'idée est en anglais ou en arabe par exemple écrivez-la en ces langues)
Sujet 03 : « <i>la réussite scolaire à un rôle très important dans notre vie</i> »
Sujet 10 : « <i>pour réussir dans sa vie professionnelle et pour assurer un meilleur avenir, il faut avoir un but</i> »
Sujet 20 : « <i>Les êtres humains peuvent changer leur vie en modifiant leurs attitudes</i> »
Sujet 51 : « <i>If you dream it you can do it</i> »
Sujet 73: « <i>When you success you will be happy</i> »
Sujet80: « <i>In my opinion, education is the best way to improve yourself all over the society, because it's very important nowadays</i> »
Sujet 07: « <i>كي تنجح في قرابتك تنجح في حياتك</i> »
Sujet 13: « <i>يجب على كل فرد منا أن يجتهد في الدراسة ويتحصل على شهادة البكالوريا لأنها بمثابة عتبة كبيرة للحصول على المراد وتحقيق النجاح وفرض الذات</i> »
Sujet 30: « <i>الدراسة هي الصبح في الحياة</i> »
Sujet 43: « <i>le succès au lycée هو من أهم المراحل التي تضمن بها تحقيق هدفك</i> »

Par ailleurs, afin de décrire ce qui se passe dans leurs têtes durant la rédaction, un grand nombre de participants déclarent que les idées récupérées sont en plusieurs langues à savoir le français, l'arabe et l'anglais. Ils écrivent d'abord les idées qui sont à l'origine en français et ils essaient après de traduire les autres idées :

Sujet 54 : « *les idées qui me viennent sont en désordre et en mélange de langues : français, arabe et anglais et j'ai essayé d'écrire d'abord en français et après je traduis de l'arabe et de l'anglais* » ;

¹⁰⁷ Voir les sujets 30 et 43.

¹⁰⁸ Voir annexe 7.

Sujet 82 : *« dans ma tête il y a un mélange de langues des fois arabe classique et des fois anglais ».*

Nous remarquons que la majorité des participants prennent beaucoup de temps à chercher le vocabulaire adéquat ou les équivalences des idées en français ou encore à essayer de traduire le sens de leurs idées :

Sujet 02 : *« je suis entrain de chercher qu'est ce que ça veut dire le mot "مجبر على" en français »*

Sujet 06 : *« je suis entrain de chercher le sens de "study hard, read more, you're gonna need it, readers or leaders" en français ».*

Concernant les étudiants qui formulent leurs idées directement en français, ils se concentrent plutôt sur l'organisation de leurs idées, le choix du vocabulaire pour convaincre leurs destinataires :

Sujet 10 : *« je veux d'abord organiser mes idées et utiliser un vocabulaire clair pour attirer l'attention des élèves et pouvoir les convaincre »*

Sujet 27 : *« je cherche des exemples pour illustrer mes arguments. J'ai seulement trois arguments je suis entrain de chercher d'autres arguments ».*

En somme, l'analyse de la verbalisation qui a accompagné la rédaction durant la 1^{ère} séance nous a permis de sélectionner les participants qui ont recouru à la traduction mentale et ceux qui ne l'ont pas fait. Pour leurs productions écrites, une heure et trente minutes n'était pas suffisante pour pouvoir accomplir les deux tâches. Les étudiants avaient des difficultés à produire car ils ont perdu le fil de leurs idées et ils n'ont pas pu les organiser sous forme d'un texte cohérent vu le manque de concentration :

Sujet 14 : *« ces questions me perturbent beaucoup, car je ne peux pas me concentrer sur la rédaction et les questions en même temps » ;*

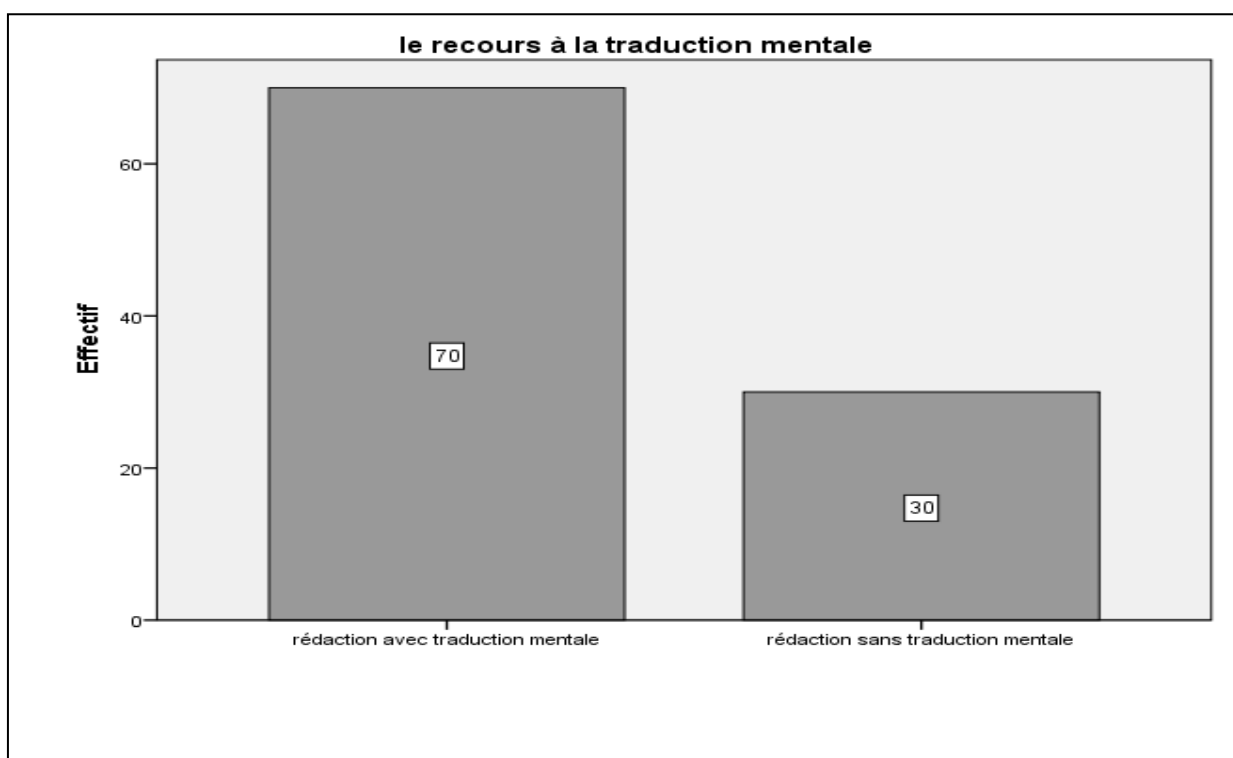
Sujet 22 : *« je suis un peu perturber parce que je suis entrain d'écrire et de répondre à ces questions aussi » ;*

Sujet 93 : *« au début j'avais beaucoup d'idées bien organisées mais après quand j'ai commencé à répondre et rédiger en même temps j'ai perdu le fil » ;*

Sujet 50 : *« j'ai un problème de concentration ».*

Tableau 52: Le nombre des étudiants en fonction du recours à la traduction mentale lors de la 1^{ère} séance

Catégories	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Rédaction avec traduction mentale	70	70,0	70,0	70,0
Rédaction sans traduction mentale	30	30,0	30,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	/

**Figure 48.** La moyenne des participants selon le recours à la traduction mentale

Nous avons subdivisé l'ensemble des participants en deux groupes. Le premier groupe comprend les 70 étudiants ayant recouru à la traduction mentale lors de la rédaction et le deuxième groupe contient les 30 étudiants qui ont formulé leurs idées directement en français. Par souci d'homogénéisation, nous avons retenu 30 étudiants sur les 70 du groupe G1 qui ont participé à la deuxième séance de rédaction. Donc, lors de la deuxième séance il y avait 60 participants. Ces participants forment un public homogène composé de 30 étudiants pour chaque groupe G1 vs G2.

2.2.3.1.2. Résultats de la 1^{ère} analyse : analyse quantitative

Nous allons présenter dans cette phase d'analyse les résultats de l'analyse quantitative des textes rédigés par soixante étudiants lors de la deuxième séance. Il s'agit d'analyser le nombre des propositions produites par les sujets des deux groupes G1 vs G2. Le groupe G1, rappelons-le, renvoie aux étudiants qui ont recouru à la stratégie de la traduction mentale lors de la tâche rédactionnelle et le groupe G2 renvoie aux étudiants qui n'ont pas recouru à cette stratégie. Dans cette partie, nous allons comparer le nombre de propositions produites par les membres des deux groupes. Soulignons que nous avons interdit aux étudiants des deux groupes de recourir aux traducteurs automatiques que ce soit en ligne ou ceux intégrés dans leurs Smartphones ; nous leur avons également interdit l'utilisation des dictionnaires bilingues.

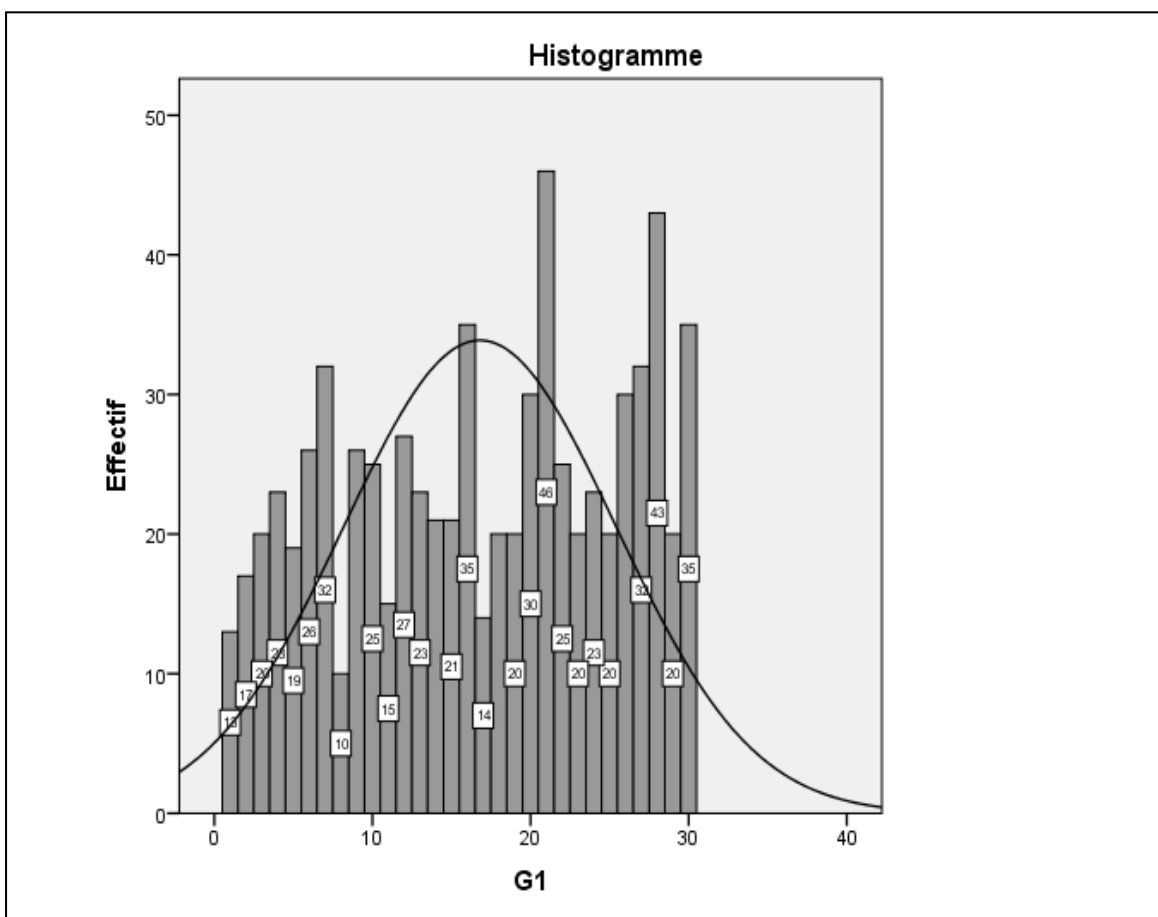


Figure 49. Le nombre des propositions produites par les sujets du groupe G1

Les résultats montrent que les informations produites par les étudiants du groupe G1 varient entre 10 et 46 propositions. Ces derniers ont produit en moyenne 24,36 propositions (moy G1= 24,36).

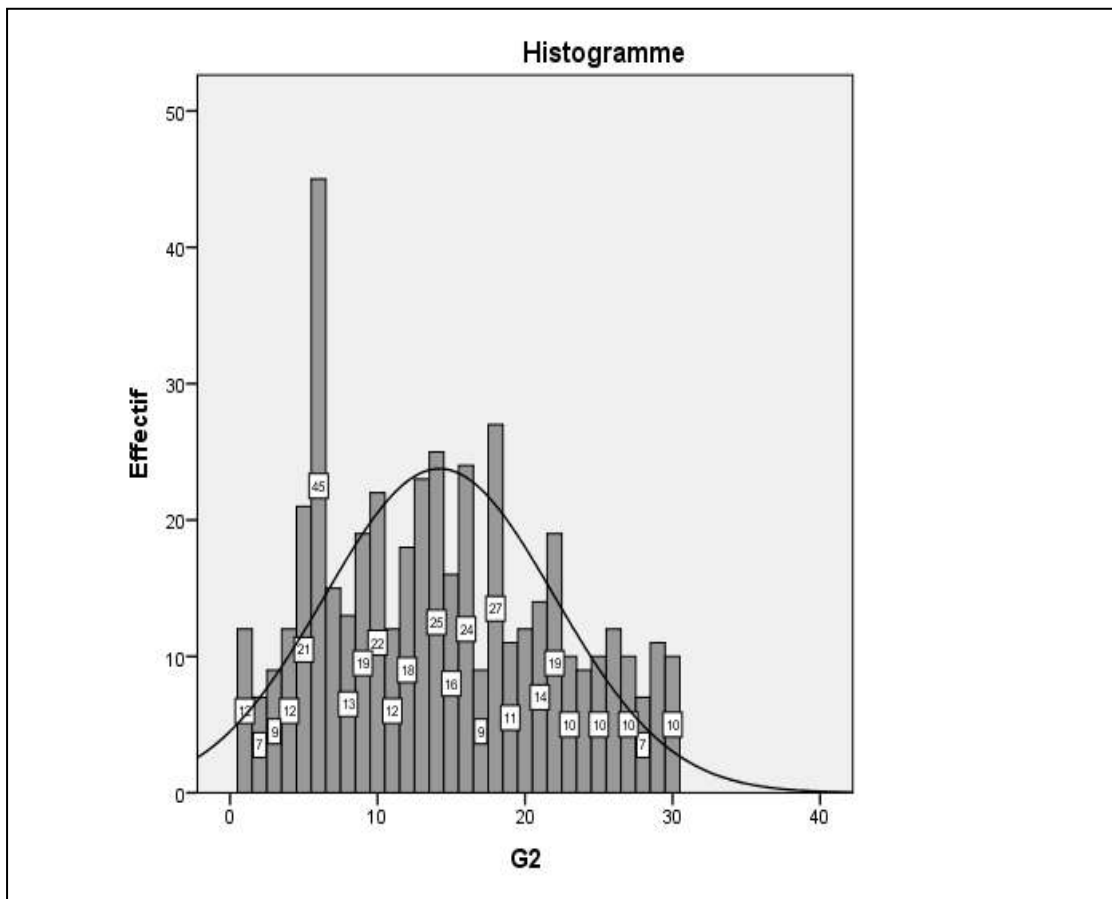


Figure 50. Le nombre des propositions produites par les sujets du groupe G2

Quant aux sujets du groupe G2, les données d'analyse montrent que les informations produites par ces étudiants varient entre 7 et 45 propositions. Les membres de ce groupe ont produit en moyenne 15,46 propositions (moy G2= 15,46).

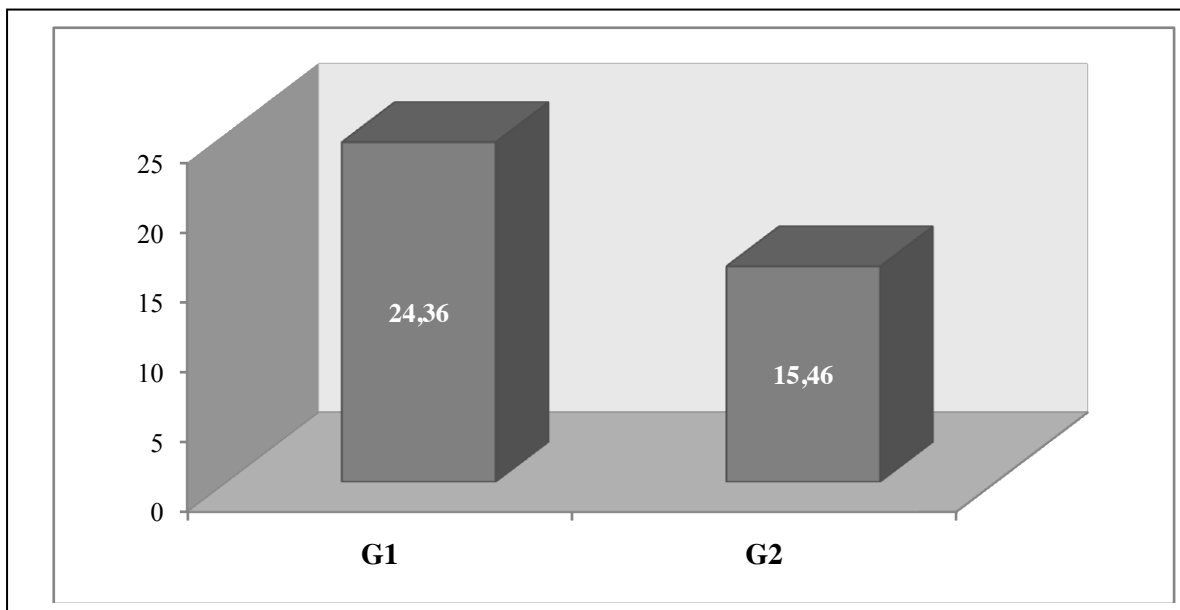


Figure 51. La moyenne des propositions produites par les sujets des deux groupes G1 vs G2

Les données de l'analyse propositionnelle montrent que les sujets du groupe G1 ont produit plus de propositions que les participants du groupe G2 : moy G1=24,36 > moy G2=15,46. En d'autres termes, les étudiants qui ont traduit mentalement leurs idées ont produit des textes plus longs que les étudiants qui ont formulé leurs idées directement en français : $P_{G1} > P_{G2}$. Nous soulignons ici que les étudiants qui ont recouru à la traduction mentale ont transcrit leurs idées sur la feuille de brouillon sans les traduire en français ce qui nous a permis de voir que les informations écrites sur leurs brouillons étaient formulées en plusieurs langues : en français, en arabe classique, en arabe algérien et en anglais¹⁰⁹ sous forme de points. Et puisque nous avons interdit l'utilisation des outils de traduction, les participants ont essayé par la suite de traduire mentalement leurs idées sur la feuille de rédaction. Cela a facilité d'une part, la récupération des informations de la mémoire à long terme et a permis, d'autre part, d'éviter aux participants de perdre leurs connaissances dans la mémoire de travail dans une tentative de les traduire en français sans écrire une première formulation en langue de référence.

En revanche, les sujets du groupe G2 qui ont formulé leurs idées directement en français, d'après les résultats de la verbalisation, n'ont pas l'habitude de traduire mentalement leurs idées et certains évitent de recourir à cette stratégie et essaient de réfléchir en français à

¹⁰⁹ Voir annexe 8

cause des représentations négatives qu'ils ont sur cette stratégie¹¹⁰. Du coup, la tâche devient plus complexe étant donné qu'elle nécessite qu'ils réfléchissent simultanément à la langue de production (L2) et au sujet de la production, ce qui engendre une surcharge cognitive et une perte des idées.

Ces résultats corroborent ceux des études conduites sur la langue de planification, le rôle de la L1 et des langues préalablement acquises/apprises sur la surcharge cognitive lors de la rédaction en L2 selon lesquelles la planification serait le processus le plus coûteux. En effet, Kellogg (1987) souligne que cette phase est coûteuse vu qu'elle est liée à la récupération des informations de la mémoire à long terme et à leur organisation. Selon le modèle de Kellogg (1996)¹¹¹, le processus de la planification nécessite l'activation de tous les composants de la mémoire de travail dont l'administrateur central, la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial¹¹². Par ailleurs, puisque les processus rédactionnels ne sont pas cloisonnés et travaillent plutôt de manière récursive (tel que nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel)¹¹³, chaque processus nécessite l'activation d'un ou de deux composants de la mémoire de travail et les trois processus nécessitent l'activation de l'administrateur central qui est responsable de la récupération des informations de la mémoire à long terme. C'est la raison pour laquelle le scripteur ne peut conduire qu'un nombre limité d'opérations, donc l'automatisation de certains traitements peut alléger la charge cognitive étant donné que ces traitements ne nécessitent pas un contrôle conscient vu qu'ils sont réalisés de manière involontaire et sans interférer avec les autres traitements en laissant de la place aux traitements exigeants en ressources (Piolat, 2004)¹¹⁴.

Dans notre cas, nous qualifions la planification en L1 ou en d'autres langues préalablement apprises plus maîtrisées par les rédacteurs ou plus susceptibles d'être activées lors de la rédaction en L2¹¹⁵ de processus automatisé qui se réalise de manière involontaire, rapide et irrépressible qui ne nécessite pas un effort cognitif élevé et permet ainsi d'éviter la surcharge cognitive. En outre, notre population d'étude a suivi un enseignement dispensé

¹¹⁰ Voir chapitre 2 du cadre expérimental, p. 226

¹¹¹ Le modèle de Kellogg (1996) sur la relation entre le coût cognitif des processus rédactionnels et la mémoire de travail est expliqué en détail dans le chapitre 2 du cadre conceptuel p. 63

¹¹² Les différents composants de la mémoire de travail selon Baddeley (1986) sont développés dans le chapitre 2 du cadre conceptuel p. 61

¹¹³ Voir partie 1, chapitre 2, p. 53

¹¹⁴ Voir partie 1, chapitre 2, p. 64

¹¹⁵ Voir la théorie de la récence de la langue de référence chapitre 2, p. 72

totale en arabe classique pendant 12 ans dans la formation préuniversitaire, ils sont alors habitués à rédiger en cette langue ce qui signifie que les processus rédactionnels sont automatisés. D'après Friedlander (1990),¹¹⁶ la planification en langue de scolarisation facilite l'activation et la récupération des connaissances de la mémoire à long terme ce qui permet de produire des textes plus longs. L'étude conduite par Lay (1982) montre que la planification en langue maternelle des scripteurs facilite la recherche des connaissances et favorise leur récupération¹¹⁷. C'est pourquoi les sujets qui ont traduit mentalement leurs idées ont produit plus de propositions que ceux qui n'ont pas recouru à cette stratégie.

Par ailleurs, les sujets du groupe G1 ont d'abord transcrit les informations récupérées (en français et en langues de référence) et ils les ont traduites mentalement en français alors que les sujets du groupe G2 ont formulé leurs idées directement en français ce qui nécessite la réalisation de plusieurs tâches simultanément : la réflexion sur le sujet de rédaction et sur le système linguistique de la L2 qui n'est pas un traitement automatique, ce qui demande un coût cognitif plus élevé. En d'autres termes, ces étudiants récupèrent deux types de connaissances qui impliquent le recours à un contrôle conscient : les connaissances référentielles (sur le sujet de rédaction) et les connaissances linguistiques d'une L2. En effet, Fayol et Heurley (1995) ont conduit une étude sur la capacité cognitive chez un groupe de scripteurs. Les résultats montrent que les scripteurs à qui on a demandé de garder une suite de mots lors de la rédaction faisaient plus d'erreurs que ceux qui n'avaient pas cette tâche supplémentaire (Paradis, 2013)¹¹⁸. Cela renvoie à la capacité limitée de la mémoire de travail car une seule ressource est responsable à la fois du stockage des informations récupérées et du traitement des processus. Donc, tel que nous l'avons déjà expliqué dans notre cadre conceptuel, les traitements qui demandent un coût cognitif élevé affectent la capacité de stockage de la mémoire de travail ce qui conduit, en cas de surcharge cognitive, à la perte de certaines informations récupérées dans la mémoire de travail (Olive & Piolat, 2005)¹¹⁹. Ce qui explique la différence du nombre de propositions produites par les deux groupes G1 vs G2.

Cette analyse quantitative nous a permis de collecter des données sur l'impact du recours à la stratégie cognitive de la traduction mentale lors de la rédaction en français sur l'activation et la récupération des connaissances de la mémoire à long terme. Les données

¹¹⁶ Voir partie 1, chapitre 2, p. 67

¹¹⁷ Voir partie 1, chapitre 2, p. 67

¹¹⁸ Voir partie 1, chapitre 2, p. 60

¹¹⁹ Voir partie 1, chapitre 2, p. 60

d'analyse montrent que cette stratégie a permis aux étudiants de produire des textes plus longs que ceux qui n'ont pas l'utilisé. En effet, la traduction mentale d'une langue de référence à une L2 permet de diminuer le coût cognitif de certains traitements en mémoire de travail afin de laisser assez de place à l'activité de stockage des informations récupérées de la mémoire à long terme. Cela permet, d'une part, de bien exploiter *les ressources attentionnelles disponibles* (Piolat, 2004) en mémoire de travail, et d'autre part, l'activation des traitements automatisés qui ne sont pas exigeants en coût cognitif diminue la charge cognitive de la mémoire de travail.

2.2.3.1.3. Résultats de la 2^{ème} analyse : analyse qualitative

Le deuxième axe de l'analyse porte sur l'effet produit par la stratégie de la traduction mentale sur la qualité des textes produits. Elle concerne l'analyse des erreurs liées aux interférences des langues auxquelles se sont référés les scripteurs lors de la rédaction en français et montre que la richesse des informations ne garantit pas à elle seule la qualité d'un texte.

Afin d'analyser la qualité des textes rédigés par les participants, une grille d'évaluation a été conçue¹²⁰ à la base des travaux conduits par plusieurs chercheurs dans le domaine de l'analyse contrastive des erreurs et particulièrement celui de Corder (1971) qui porte sur les types d'interférences selon le niveau du texte affecté structure/sens, celui de Weinreich (1979) qui s'intéresse à la typologie de ces erreurs en fonction de leur nature (phonique, morphologique, syntaxique, sémantique et lexicale) et enfin celui de Perdue (1980) qui porte sur les phases d'analyse des erreurs dans une production écrite.

Pour ce faire, nous avons procédé d'abord au relevé systématique des erreurs interférentielles des copies des étudiants des deux groupes G1 et G2. Les erreurs relevées sont dues aux interférences entre les trois systèmes linguistiques : l'arabe classique, l'arabe algérien et l'anglais.

Les interférences relevées ont été subdivisées en deux grandes catégories : les erreurs ouvertes qui montrent une déviation claire de la norme et les erreurs couvertes qui sont des erreurs discursives et langagièrement inacceptables.

¹²⁰Voir partie 2, chapitre 1, p. 151

- **Les erreurs ouvertes (G1)**

Dans notre corpus, nous avons identifié quatre types d'erreurs ouvertes que nous présentons dans ce qui suit :

➤ **Les interférences phoniques**

Celles-ci portent essentiellement sur la confusion entre les systèmes phoniques du français et ceux des langues auxquelles se sont référés les scripteurs. L'une des causes qui provoque des confusions chez les scripteurs est l'absence de certains phonèmes dans les langues de référence comme la confusion entre les sons /e/ et /i/ :

Sujet 04 : « *Amiliorer le niveau* » → améliorer ;

Sujet 13 : « *Je suis une nouvelle bachelière à l'universitie* » → l'université ;

Sujet 21 : « *Il doit garder toujours l'espoir et le courage parce que c'est nécessaire* » → nécessaire ;

Sujet 23 : « *Avec votre réussite scolaire vous pouvez idée votre patrie* » → aider ;

Sujet 26 : « *Les études sont très importants pour améliorer notre compétences* » → Compétences ;

Il est à remarquer que ce genre d'erreurs commises par les étudiants est dû à la prononciation erronée de ces mots. Pour eux, il est difficile de prononcer le son /e/ parce qu'il n'existe ni dans l'arabe classique ni dans l'arabe algérien, ils le substituent, alors, par un /i/. Ce type d'interférence est appelé « Sous-différenciation » (Under-differentiation) (Weinreich, 1953). Il se produit quand deux phonèmes en langue de production ont un même équivalent en langue de référence¹²¹. Donc nous pouvons dire que ces erreurs viennent de la distinction faite entre les deux systèmes phoniques français et arabe classique. En d'autres termes, cela est dû à la différence du nombre de voyelles entre les deux langues. Le français contient seize voyelles qui sont : /a/, /ɑ/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/, /y/, /ə/, /œ/, /ø/, /ã/, /õ/, /ê/, /œ̃/ alors que l'arabe contient trois voyelles courtes /a/, /i/, /u/ et trois longues /ā/, /ī/, /ū/. Ce qui implique que l'équivalent des sons /e/, /ɛ/ en arabe est le phonème /i/.

¹²¹Voir partie 1, chapitre 4, p. 116

Dans le cadre des confusions entre les deux phonèmes /i/ et /e/, nous avons remarqué également que l'interférence peut se produire dans le sens inverse où le /i/ est substitué par un /e/ :

Sujet 10 : « *Et **enréchit** vos idées* » → enrichit ;

Sujet 12 : « *Il y a un grand **défférence*** » → différence ;

Sujet 13 : « *La vie universitaire est totalement **défférent*** » → différent ;

Sujet 13 : « *La vie universitaire est vraiment **defficile*** » → difficile.

Nous pouvons dire que les étudiants sont conscients des erreurs qui se produisent entre les deux phonèmes /i/ et /e/. Donc pour éviter ces erreurs, ils tombent souvent dans l'hypercorrection : « enréchit » pour « enrichit ». Cette hypercorrection peut aussi se produire entre les deux phonèmes /e/, /i/ et /y/. Dans notre corpus, nous avons remarqué que l'étudiant confond entre ces sons et substitue le /e/ et le /i/ par un /y/ :

Sujet 28 : « *Je demande aux étudiants d'être **surieux*** » → sérieux ;

Sujet01 : « *Mais après il sera facile pour **contunuer*** » → continuer.

En outre, cette confusion entre les phonèmes de la langue française peut être due à l'impact de l'usage quotidien de certains mots français qui sont également utilisés en arabe algérien mais sous une autre forme phonique comme le mot « certificat » dont la prononciation diffère en arabe algérien pour devenir /sɛʁtafika/ c'est la raison pour laquelle l'étudiant a substitué le phonème /i/ par un /a/ :

Sujet 16 : « *... des acquis c'est le diplôme, **certaificat**, attestation ... etc.* » → certificat

Ce genre de confusion peut se produire aussi entre les langues ayant des systèmes phoniques identiques. Ces interférences peuvent aussi avoir lieu entre le français et l'anglais en raison des similitudes qui existent entre ces deux langues :

Sujet 01 : « *L'**university** en première année c'est difficile* » ;

Sujet 07 : « *Vous pouvez étudier dans des **university*** ».

Le mot « université » existe dans les deux langues mais avec deux prononciations différentes. Le mot se prononce /ynivɛʁsite/ en français et /ju:nɪ'vɜ:səti/ en anglais. Donc c'est l'influence de l'anglais sur le français qui est à l'origine de cette interférence.

De même, nous avons relevé des erreurs relatives à la rencontre de deux voyelles, une à la fin du premier mot et l'autre au début du mot qui suit. Au lieu de supprimer la première voyelle et la substituer par une apostrophe, les étudiants ont gardé les mots tels qu'ils sont sans aucune modification :

Sujet 13 : « *Elle permet **de enrichir*** » → d'enrichir ;

Sujet 21 : « *Je voulais dire **que il** n'est jamais trop tard* » → qu'il ;

Sujet 09 : « *Vous obligé **de organiser** votre temps* » → d'organiser ;

Sujet 22 : « *Elle aide à choisir ce **que on** veut* » → ce qu'on veut ;

Sujet 19 : « *Parce **que elle** est très importante* » → parce qu'elle.

Tel que nous l'avons montré dans notre chapitre théorique¹²², Weinreich (1953) souligne que ce type d'erreurs renvoie à la réinterprétation des distinctions. En d'autres termes, ces interférences émergent suite à une mauvaise interprétation du système de la langue de rédaction. Elles auront lieu quand une distinction des phonèmes de la langue de production se fait à la base des traits propres au système linguistique de la langue de référence. Dans le cas des exemples cités supra, les scripteurs ont réinterprété le système de la langue française en se référant soit à celui de l'arabe classique soit à celui de l'anglais où le phénomène de suppression des lettres (l'élision) n'existe pas. Le tableau suivant récapitule les interférences phoniques relevées dans notre corpus et leurs interprétations :

¹²² Voir page 117

Tableau 53: Interférences phoniques relevées des productions écrites du groupe G1

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 04	<i>Amiliorer le niveau</i>	Arabe classique	Sous-différenciation	Améliorer
Sujet 13	<i>Je suis une nouvelle bachelière à l'universitie</i>	Arabe classique	Sous-différenciation	L'université
Sujet 21	<i>Il doit garder toujours l'espoir et le courage parce que c'est nécissaire</i>	Arabe classique	Sous-différenciation	Nécessaire
Sujet 23	<i>Avec votre réussite scolaire vous pouvez idée votre patrie</i>	Arabe classique	Sous-différenciation	Aider
Sujet 26	<i>Les études sont très importants pour améliorer notre compitences</i>	Arabe classique	Sous-différenciation	Compétences
Sujet 10	<i>Et enréchit vos idées</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Enrichit
Sujet 12	<i>Il y a un grand défférence</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Différence
Sujet 13	<i>La vie universitaire est totalement défférent</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Différent
Sujet 13	<i>La vie universitaire est vraiment defficile</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Difficile
Sujet 28	<i>Je demande aux étudiants d'être surieux</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Sérieux
Sujet 01	<i>Mais après il sera facile pour contunuer</i>	Arabe classique	Hypercorrection	Continuer
Sujet 16	<i>... des acquis c'est le diplôme, certaficat, attestation ... etc.</i>	Arabe algérien	Prononciation erronée	Certificat
Sujet 01	<i>L'university en première année c'est difficile</i>	Anglais	Distance linguistique	Université
Sujet 07	<i>Vous pouvez étudier dans des university</i>	Anglais	Distance linguistique	Université
Sujet 13	<i>Elle permet de enrichir</i>	Arabe classique	Réinterprétation des distinctions	D'enrichir

Sujet 21	« Je voulais dire que il n'est jamais trop tard »	Arabe classique	Réinterprétation des distinctions	Qu'il
Sujet 09	« Vous obligé de organiser votre temps »	Arabe classique	Réinterprétation des distinctions	D'organiser
Sujet 22	« Elle aide à choisir ce que on veut »	Arabe classique	Réinterprétation des distinctions	Qu'on
Sujet 19	« Parce que elle est très importante »	Arabe classique	Réinterprétation des distinctions	Qu'elle

➤ Les interférences morphologiques

Les interférences morphologiques portent essentiellement, d'après notre corpus, sur le genre des noms. Le genre diffère d'une langue à une autre, ce qui est féminin en arabe peut être masculin en français et vice versa. Ces erreurs ne se produisent pas uniquement entre deux systèmes linguistiques largement différents, elles émergent aussi lorsque les deux systèmes sont semblables à certaines nuances entre eux comme l'absence de la notion du genre dans le système linguistique de l'anglais qui mène à des confusions lors de la rédaction en français.

Dans le cas de notre étude, les interférences morphologiques relevées sont dues essentiellement à l'impact de l'arabe sur le français. Par exemple les noms *résultat*, *conseil*, *moyen* et *mot* sont féminin en arabe et masculin en français mais nous remarquons que leur genre a été transposé au français :

Sujet 03 : « pour obtenir une **bonne résultat** » → نتيجة → **la** résultat

Sujet 05 : « je peux obtenir de **bonne résultats** » ;

Sujet 15 : « **ma conseille** à vous il faut bien travailler » → النصيحة → **la** conseil

Sujet 27 : « Je vous donne **cette conseil** » → هذه النصيحة

Sujet 27 : « pour mieux comprendre **ma conseil** » ;

Sujet 29 : « La réussite scolaire est **une moyen** mettre votre rêve réel » → طريقة

Sujet 10 : « La réussite scolaire est **une mot** qui signifie... » → كلمة

Les interférences du genre des noms ont émergé également dans le sens inverse où les noms féminins en français ont été mis au masculin parce que leurs équivalents en arabe sont masculins tels que les noms *chose, différence, clé, réussite, personne* et *faute* :

Sujet 11 : « *la réussite scolaire est **un chose** important* » → شيء

Sujet 12 : « *il y a **un grand** défférence entre les gens* » → فرق

Sujet 19 : « *Il y a **un grand** défférence au niveau de culture* » ;

Sujet 17 : « *Ce succès est **le clé** de la vie* » → مفتاح

Sujet 29 : « *La réussite scolaire c'est **le clé** de votre avenir* » ;

Sujet 17 : « ***ce réussite** scolaire nous donne une place dans la société* » → النجاح

Sujet 19 : « *on ne peut pas comparer entre **un personne** instruit et **un autre** ignorant* » → شخص

Sujet 25 : « ***Un personne** cultivé ne fait pas **un faute** d'un **personne** ignorant* »

Par ailleurs, ces interférences au niveau du genre n'émergent pas uniquement à cause de la différence du genre des noms d'une langue à une autre. Elles peuvent également se produire en raison de la mauvaise interprétation du lien entre l'adjectif possessif et le nom déterminé. Les équivalents de l'adjectif possessif en anglais (*possessive determiners*) et en arabe (الضمير المتصل) prennent les marques du genre et du nombre avec le nom auquel ils renvoient (le possesseur) : he → his key ; she → her key / هو → مفتاحه , هي → مفتاحها. Alors qu'en français le pronom possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom déterminé : ma clé une clé (nf), **mes** clés. Nous remarquons que les étudiants emploient l'adjectif possessif français en se référant aux règles d'accord de son équivalent, en arabe et en anglais, avec le possesseur :

Sujet 29 : « *La réussite scolaire est **ton clé** de la vie* » → مفتاحك, your key

Sujet 22 : « *Dans **mon tête**, il y a beaucoup des buts* » → في رأسي, in my head

Sujet 29 : « *avec **son réussite** au bac il peut étudier à l'université* » → بنجاحه, his success

Outre les erreurs au niveau du genre des noms, nous avons relevé des erreurs morphologiques qui ont touché la structure du mot résultant de l'impact de l'anglais sur le

français. L'étudiant a confondu entre la structure des mots « réel », « société » et « succès » en français et en anglais : réel → real, société → society, succès → success

Sujet29 : « *La réussite scolaire est une moyen pour rendre votre rêve **réel*** » ;

Sujet 03 : « *pour devenir une personnalité fort dans la **société*** » ;

Sujet 22 : « *le développement d'un pays est lié au **sucssé** scolaire* ».

Ce genre d'interférences que l'anglais exerce sur le français est dû aux similitudes entre les deux systèmes linguistiques. L'apprenant se trompe dans l'orthographe des mots qui sont semblables dans les deux langues.

Quant au nombre des noms, nous avons constaté que l'erreur s'est produite principalement au niveau du mot « *les études* ». En français, le mot « études » au pluriel renvoie à l'acquisition des connaissances dans une institution scolaire ou universitaire. Son équivalent en anglais est également employé au pluriel « studies ». Cependant, en arabe, le terme qui désigne l'enseignement scolaire et universitaire est au singulier « الدراسة ». Dans notre étude, nous remarquons que les étudiants ont transposé le nombre du mot « études » de l'arabe en français, ce qui a engendré les erreurs suivantes :

Sujet08 : « *c'est pour ça il faut apprendre et réussir dans **l'étude*** » ;

Sujet 09 : « ***L'étude** est obligatoire dans la vie* » ;

Sujet 24 : « ***l'étude** est un secret de la réussite dans la vie* » ;

Sujet 27 : « ***l'étude** nous aide dans plusieurs domaines* » ;

Sujet 02 : « *Quand vous réussissez dans **votre étude*** ».

À travers notre analyse, nous avons relevé des interférences morphologiques qui ont touché la forme des verbes en français. Dans l'exemple suivant, l'étudiant a confondu entre le verbe « protéger » en français et son équivalent en anglais « to protect ». Ce dernier a été transposé en français et conjugué selon le modèle du premier groupe « *protecte* » :

Sujet 28 : « *Grace à elle on développe nos connaissances et on **protecte** notre cerveau* ».

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les interférences morphologiques extraites des copies des sujets du groupe G1 :

Tableau 54 : Interférences morphologiques relevées des productions écrites du groupe G1

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 03	<i>pour obtenir une bonne résultat</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Bon résultat
Sujet 15	<i>ma conseille à vous il faut bien travailler</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Mon conseil
Sujet 27	<i>Je vous donne cette conseil</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Ce conseil
Sujet29	<i>La réussite scolaire est une moyen mettre votre rêve réel</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Un moyen
Sujet 10	<i>La réussite scolaire est une mot qui signifie...</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Un mot
Sujet 11	<i>la réussite scolaire est un chose important</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Une chose
Sujet 12	<i>il y a un grand défférence entre les gens</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Une grande différence
Sujet 17	<i>Ce succès est le clé de la vie</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	La clé
Sujet 17	<i>ce réussite scolaire nous donne une place dans la société</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Cette réussite
Sujet 19	<i>on ne peut pas comparer entre un personne instruit et un autre ignorant</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du genre)	Une personne/ une autre
Sujet 22	<i>Dans mon tête, il y a beaucoup des buts</i>	Arabe classique/ Anglais	mauvaise interprétation du lien entre l'adjectif possessif et le nom déterminé	Ma tête
Sujet 29	<i>avec son réussite au bac il peut étudier à l'université</i>	Arabe classique/Anglais	mauvaise interprétation du lien entre l'adjectif possessif et le nom déterminé	Sa réussite
Sujet29	<i>La réussite scolaire est une moyen pour rendre votre rêve réel</i>	Anglais	Similitude entre le français et l'anglais	Réel

Sujet 03	<i>pour devenir une personnalité fort dans la société</i>	Anglais	Similitude entre le français et l'anglais	Société
Sujet 22	<i>le développement d'un pays est lié au succès scolaire</i>	Anglais	Similitude entre le français et l'anglais	Succès
Sujet 08	<i>c'est pour ça il faut apprendre et réussir dans l'étude</i>	Arabe classique	Distance linguistique (confusion du nombre)	Les études
Sujet 28	<i>Grace à elle on développe nos connaissances et on protège notre cerveau</i>	Anglais	Similitude entre le français et l'anglais	Protéger

➤ Les interférences lexicales

Les interférences au niveau lexical renvoient au mauvais choix des unités lexicales. D'après notre corpus, ces interférences sont dues, d'une part, à la traduction littérale de l'arabe/anglais au français et d'autre part, à la polysémie.

En effet, nous avons remarqué que la traduction du vocabulaire d'une langue de référence au français a donné lieu à l'innovation lexicale à travers l'emploi d'un vocabulaire qui n'existe pas en langue française.

Sujet 22 : « *La réussite scolaire est une belle expérience qui est connu seulement par les réussiteurs* »

Le nom « réussiteur », qui n'existe pas en français, est la traduction du nom anglais « winners » qui vient du verbe « to win ». À travers l'exemple précédent, nous constatons que le sujet ne connaît pas le nom « gagnateur » qui est le synonyme de « winner », il a transposé la structure du nom anglais en français

Dans les productions des étudiants 03, 04 et 21, il s'agit d'un calque sémantique de l'arabe classique. La charge sémantique des unités lexicales diffère d'une langue à une autre :

Un seul mot peut avoir plusieurs significations dans les autres langues, tel que « شخصية » et « تخصيص » dont le sens a été emprunté en français ce qui a donné lieu aux erreurs suivantes :

Sujet 03 : « pour devenir *une personnalité fort dans la société* » → لتصبح شخصية قوية

Sujet 04 : « Celui qui réussit aux études devient *une personnalité présentable* » →

من ينجح في الدراسة يصبح شخصية مرموقة

Sujet 21 : « il faut *spécialiser un temps aux loisirs* » → يجب تخصيص وقت للترفيه

Nous soulignons ici qu'en arabe, les mots « personnalité » et « personne » peuvent être des synonymes dans certains contextes où le mot « شخصية » peut être employé pour exprimer le sens du mot « personne ». C'est la raison pour laquelle, les sujets 03 et 04 se sont trompés dans le choix de l'unité lexicale convenable. D'autre part, les verbes « spécialiser » et « accorder » ont le même équivalent en arabe : « خصص » c'est pourquoi l'étudiant a mal choisi le mot adéquat. Dans les trois exemples, il s'agit d'un calque sémantique.

La traduction littérale des idées peut engendrer d'autres types d'erreurs au niveau lexical. Ces erreurs renvoient à l'emploi erroné des éléments lexicaux du français. En d'autres termes, ces erreurs auront lieu quand il y a une transposition en français de l'emploi des unités lexicales d'une langue de référence tel que le verbe « construire » qui existe déjà en français mais son utilisation est calquée de l'arabe classique :

Sujet 06 : « Pour *construire un bon futur* » → لبناء مستقبل جيد

Sujet 26 : « La réussite scolaire aide à *construire un bon futur* » → النجاح المدرسي يساعد

على بناء مستقبل جيد

Dans les productions des sujets 11 et 30, nous remarquons que ces derniers traduisent littéralement leurs idées de l'arabe classique au français. Ils ont ainsi transposé la classe grammaticale de l'unité lexicale de l'arabe ce qui a conduit à l'utilisation du nom « succès » au lieu du verbe « réussir » :

Sujet 30 : « Pour *succès dans les examens, il faut assister dans tous les cours* »

→ للنجاح في الامتحانات

Sujet 11 : « pour *succès dans le baccalauréat vous êtes obligé d'organiser votre temps* » →

للنجاح في البكالوريا

Sujet 30 : « Pour *succès dans la vie universitaire.....* » → للنجاح في الحياة الجامعية

Nous constatons à travers cette analyse que certaines interférences relevées sont à la fois lexicales et sémantiques parce que le mauvais choix de ces unités lexicales est dû à leur charge sémantique qui diffère des langues de référence au français, d'où le calque sémantique.

Le tableau suivant présente les interférences lexicales commises par les étudiants-scripteurs du groupe G1 :

Tableau 55 : Interférences lexicales relevées des productions écrites du groupe G1

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 22	<i>La réussite scolaire est une belle expérience qui est connu seulement par les réussiteurs</i>	Anglais	innovation lexicale à partir du mot anglais : winner	gagneur
Sujet 03	<i>pour devenir une personnalité fort dans la société</i>	Arabe classique	calque sémantique	Une personne
Sujet 04	<i>Celui qui réussit aux études devient une personnalité présentable</i>	Arabe classique	calque sémantique	Une personne
Sujet 21	<i>il faut spécialiser un temps aux loisirs</i>	Arabe classique	calque sémantique	accorder
Sujet 30	<i>Pour succès dans les examens, il faut assister dans tous les cours</i>	Arabe classique	Mauvais choix des unités lexicales	Réussir
Sujet11	<i>Pour succès dans le baccalauréat vous êtes obligé d'organiser votre temps</i>	Arabe classique	Mauvais choix des unités lexicales	Réussir

➤ Les interférences syntaxiques

Ces interférences résultent de l'application des règles appartenant au système de la langue de référence en français sans tenir compte des normes qui régissent cette dernière. Elles renvoient au transfert des caractéristiques syntaxiques d'une langue à une autre. Les interférences relevées sont dues essentiellement au transfert de la structure de la phrase de l'arabe classique à la langue de rédaction, ici le français.

- Problème des auxiliaires :

L'équivalent des auxiliaires être et avoir au présent n'existe pas en arabe ; c'est pourquoi, nous avons remarqué que les principales erreurs des apprenants résident dans l'omission de ces deux auxiliaires d'où des erreurs comme celles qui suivent :

Sujet 01 : « *Le succès est une chose **ne Ø pas facile*** » → النجاح ليس شيئاً هيناً

Sujet 09 : « *Elle Ø essentielle pour notre vie* » → هي مهمة لحياتك

Sujet 20 : « *L'homme Ø besoin des diplômes pour travailler* » → يحتاج الإنسان لشهادات ليعمل

Sujet 30 : « *Vous Ø obligé de organiser votre temps* » → أنت مجبر على تنظيم وقتك

Dans ces exemples, les sujets ont transposé la structure de la phrase de l'arabe classique au français. Plus précisément, en arabe, il n'y a pas de verbe attributif qui sépare le sujet de son attribut : elle est essentielle → هي مهمة

- Problème de pronoms :

Par ailleurs, l'ordre des unités qui constituent la phrase diffère d'une langue à une autre. En français, dans les phrases qui ne sont pas à la forme impérative, les pronoms personnels compléments se placent avant le verbe. Cependant, leurs équivalents en arabe classique et en anglais, viennent après le verbe. L'usage erroné de ces pronoms compléments est l'une des erreurs que nous avons relevées dans notre corpus :

Sujet 02 : « *Elle **donne pour vous** les occasions* » → it gives you the opportunities/ هي تعطيك الفرص

Sujet 02 : « *La réussite scolaire **donne** pour vous* » → **academic success gives you** / النجاح المدرسي يعطيك

Sujet 15 : « *Pour **aider** vous à gagner le respect* » → **to help you gain respect** / لمساعدتك على كسب الاحترام

Sujet 29 : « *Elle est importante pour **développer** toi* » → هي مهمة لتطور نفسك

Dans les phrases des sujets 02 et 15, les pronoms compléments d'objet direct et indirect viennent plutôt avant les verbes « donner et aider » : *elle vous donne, pour vous aider*. Pour le sujet 29, il s'agit d'une traduction littérale de l'arabe classique "لتطور نفسك". Il est plutôt préférable d'utiliser le verbe pronominal *se développer* afin d'exprimer la même idée.

De même, la divergence entre la syntaxe des langues peut entraîner certains nombres d'interférences telles que le dédoublement du sujet. Ces erreurs se produisent le plus souvent parce qu'en arabe, l'indicateur de la personne sujet est systématiquement intégré au verbe. En plus, bien que les équivalents des pronoms personnels du français existent en arabe, l'expression autonome du pronom personnel accompagné du verbe n'existe pas dans la syntaxe de l'arabe puisque ce dernier est intégré au verbe. C'est cela qui explique le dédoublement du sujet dans les exemples extraits de notre corpus :

Sujet 25 : « *Nos **parents ils** n'ont pas tous fait des études* »

Sujet 29 : « *La réussite scolaire **elle** est importante dans la vie* »

Sujet 06 : « *La réussite scolaire **elle** a un rôle très nécessaire* »

- Problème de prépositions :

Nous avons également relevé des interférences syntaxiques dues à la confusion dans le système des prépositions. En effet, chaque préposition a un sens et une fonction différente selon le verbe dont elle dépend. D'après notre corpus, nous constatons que les erreurs commises sont dues à la nature des verbes employés et leurs équivalents en langue arabe telle que la confusion entre « dans » et « à » ; entre « de » et « à » et entre « pour » et « à » :

Sujet 06 : « *Les étudiants aiment réussir **dans** le bac* » ;

Sujet 17 : « *Chaque élève **dans** le lycée* ».

Utiliser une préposition à la place d'une autre est due à la comparaison avec d'autres systèmes de préposition dans d'autres langues. Dans les productions des sujets 06 et 17, nous remarquons que la structure de la phrase de la langue arabe est calquée en français. En effet, l'équivalent de la préposition « dans » en arabe est « في » mais, les équivalents des verbes qui accompagnent cette préposition en français ne se constituent pas forcément avec la préposition « dans ». L'expression du sujet 06 est la traduction littérale de « النجاح في البكالوريا », or en français, le verbe réussir n'est pas accompagné d'une préposition, on dit plutôt *réussir son examen, réussir son baccalauréat*, etc. Le sujet 17 a également gardé la structure de la phrase de l'arabe « في الثانوية » au lieu de dire *au lycée*.

Sujet 02 : « *Elle **donne pour** vous les occasions* » ;

Sujet 02 : « *La réussite scolaire **donne pour** vous* » ;

L'emploi de « pour » au lieu de « à » renvoie à la construction du verbe « donner » en langue arabe « أعطى لـ ». En français, ce verbe est accompagné de la préposition « à » : « donner à » et l'équivalent de la préposition « لـ » en français est la préposition « pour ». Donc, c'est la traduction littérale du verbe de l'arabe qui est à l'origine de cette interférence.

Le tableau suivant résume les erreurs syntaxiques relevées des productions écrites du groupe G1 :

Tableau 56: Interférences syntaxiques commises par les sujets du groupe G1 :

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 01	<i>Le succès est une chose ne ø pas facile</i>	Arabe classique	Transposition de la structure de la phrase de l'arabe classique (omission de l'auxiliaire être)	Une chose n'est pas facile
Sujet 09	<i>Elle ø essentielle pour notre vie</i>	Arabe classique	Transposition de la structure de la phrase de l'arabe classique (omission de l'auxiliaire être)	Elle est essentielle
Sujet 20	<i>L'homme ø besoin des diplômes pour travailler »</i>	Arabe classique	Transposition de la structure de la phrase de l'arabe classique (omission de l'auxiliaire avoir)	L'homme a besoin
Sujet 30	<i>Vous ø obligé de organiser votre temps</i>	Arabe classique	Transposition de la structure de la phrase de l'arabe classique (omission de l'auxiliaire être)	Vous êtes obligés
Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 02	<i>Elle donne pour vous les occasions</i>	Arabe classique/ Anglais	Usage erroné des pronoms personnels compléments	Elle vous donne
Sujet 02	<i>La réussite scolaire donne pour vous</i>	Arabe classique/ Anglais	Usage erroné des pronoms personnels compléments	La réussite scolaire vous donne
Sujet 15	<i>Pour aider vous à gagner le respect</i>	Arabe classique/ Anglais	Usage erroné des pronoms personnels compléments	Pour vous aider
Sujet 29	<i>Elle est importante pour développer toi</i>	Arabe classique	Traduction littérale	Pour te développer
Sujet 25	<i>Nos parents ils n'ont pas tous fait des études »</i>	Arabe classique	Dédoublément du sujet	Nos parents n'ont pas
Sujet 29	<i>La réussite scolaire elle est importante dans la vie »</i>	Arabe classique	Dédoublément du sujet	La réussite scolaire est importante

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 06	<i>Les étudiants aiment réussir dans le bac</i>	Arabe classique	Confusion dans le système des prépositions (entre « dans » et « à »)	<i>Réussir son baccalauréat</i>
Sujet 17	<i>Chaque élève dans le lycée</i>	Arabe classique	Confusion dans le système des prépositions (entre « dans » et « à »)	Au lycée
Sujet 02	<i>Elle donne pour vous les occasions</i>	Arabe classique	Confusion dans le système des prépositions (entre « pour » et « à »)	<i>Donner à : elle vous donne</i>
Sujet 02	<i>La réussite scolaire donne pour vous</i>	Arabe classique	Confusion dans le système des prépositions (entre « pour » et « à »)	<i>Donner à : La réussite scolaire vous donne</i>

• Les erreurs couvertes (G1)

Hormis les erreurs relatives à la forme, nous avons également repéré des interférences en relations avec le discours des participants. D'un point de vue grammatical, les énoncés apparaissent acceptables et corrects, or l'erreur est plutôt discursive. En d'autres termes, c'est la manière d'exprimer les idées qui est langagièrement inacceptable et nuit à la qualité du discours en langue de production :

Sujet 05 : « *elle est importante **dans le temps actuelle*** » ;

Sujet 26 : « *vivre mieux **en temps actuel*** ».

L'expression « en temps actuel » est la traduction littérale de « في الوقت الحالي ». Pour exprimer la même idée en français, il est préférable d'utiliser « actuellement » qui est l'équivalent de l'expression « في الوقت الحالي » en arabe classique.

De même, les exemples des sujets 10 et 29 montrent clairement la langue à laquelle s'est référé l'étudiant pour exprimer ses idées. Nous pensons que les scripteurs concernés ont formulé leurs idées en arabe classique et les ont traduites littéralement en français donnant lieu à cette forme « *pour rendre mes rêves **réalité*** », « *pour rendre votre rêve **réel*** » au

lieu de dire « réaliser mes rêves ». Les expressions erronées sont la traduction de l'énoncé « لجعل أحلامي حقيقة ».

Sujet10 : « *Pour rendre mes rêves réalité* » ;

Sujet29 : « *La réussite scolaire est une moyen pour rendre votre rêve réel* ».

L'arabe algérien est caractérisé par sa richesse à cause de l'emprunt au plusieurs langues : l'espagnol, l'italien, le turc et le français. Cette variété langagière au sein d'un même système conduit parfois à apporter des modifications aux unités lexicales que ce soit au niveau de la prononciation ou sur le plan sémantique. En effet, le mot « niveau » en arabe algérien est l'équivalent de « bon niveau » ou « instruit » en français. Donc, pour désigner une personne instruite, les scripteurs se sont contentés du mot « niveau ». Cette modification sur le plan sémantique est à l'origine des erreurs des sujets 25 et 12. Il vaut mieux dire : « les gens qui ont un bon niveau ; les gens de haut niveau, etc. ». Pour ces deux étudiants, c'est la traduction de l'arabe algérien au français qui est à l'origine de ces erreurs.

En outre, l'expression du sujet 09 trouve son origine dans l'arabe algérien. En effet, pour désigner une personne déstabilisée dans sa vie ou qui n'est pas à l'aise dans une situation donnée, on utilise l'expression /ma laqif ruXah/ : « ملاقيش روحه ». Nous pouvons dire alors que cette expression est à l'origine de l'énoncé « *ne trouvent pas leur vie* » pour dire que les gens sont déstabilisés.

Sujet 25 : « *Les gens qui ont un niveau* » ;

Sujet 12 : « *La réussite scolaire est importante pour avoir un niveau dans la société* » ;

Sujet.09 : « *La plupart des gens souffre du chômage et ne trouvent pas leur vie* ».

Le tableau suivant résume les erreurs couvertes commises par les scripteurs du groupe G1 :

Tableau 57 : Erreurs couvertes commises par les sujets du G1

Sujet n°	Erreur	Langue de référence	Interprétation	Correction
Sujet 05	<i>elle est importante dans le temps actuelle</i>	Arabe classique	Traduction littérale	Actuellement / de nos jours, à l'époque actuelle, etc.
Sujet 26	<i>vivre mieux en temps actuel</i>	Arabe classique	Traduction littérale	à l'époque actuelle
Sujet10	<i>Pour rendre mes rêves réalité</i>	Arabe classique	Traduction littérale	Réaliser mes rêves
Sujet28	<i>La réussite scolaire est un moyen pour rendre votre rêve réel</i>	Arabe classique	Traduction littérale	Réaliser vos rêves
Sujet09	<i>La plupart des gens souffre du chômage et ne trouvent pas leur vie</i>	Arabe algérien	Traduction littérale	La plupart des gens souffre du chômage et sont déstabilisés.
Sujet25	<i>Les gens qui ont un niveau »</i>	Arabe algérien	Calque sémantique	Un bon niveau

- **Les erreurs ouvertes (G2)**

Les erreurs discursives sont commises uniquement par les sujets du groupe G1 qui ont traduit leurs idées de l'arabe classique ou de l'arabe algérien au français. L'analyse des copies des sujets du groupe G2 nous a permis de relever quelques interférences au niveau des prépositions mais qui n'ont pas nui à la qualité de leurs productions. Nous les présentons dans ce qui suit :

➤ **Les interférences syntaxiques**

Sujet 20': « *d'abord, en secondaire, il y a l'examen final du bac* » → **au** secondaire ;

Sujet 13' : « *la réussite scolaire en secondaire a un rôle...* » ;

Sujet20': « *Tout les étudiants aiment et préfèrent le secondaire* » → **tous les étudiants**

Sujet 12' : « *pour moi, la réussite scolaire garantit la belle vie [...] et facilite la vie dans tout les domaines* ».

Ces erreurs relèvent de la confusion dans le système des prépositions notamment entre les deux prépositions « au » et « en », et consiste également à ne pas accorder « tout » avec le nom.

➤ Les erreurs dues à l'impact de l'oral sur l'écrit

Outre les erreurs interférentielles, l'analyse des copies des étudiants du groupe G2 nous a permis de dévoiler certaines erreurs dues à l'impact de l'oral sur l'écrit telle que l'absence de la marque de négation ou l'emploi des termes du langage familier comme l'usage du mot « boulot » qui appartient au registre familier au lieu de « travail » :

Sujet 24' : « *Et pour finir par avoir un bon **boulot*** »

Nous remarquons dans les exemples suivants l'emploi de l'expression « et tout » dont l'usage est relativement fréquent à l'oral. En effet, l'analyse a révélé que plusieurs caractéristiques du discours oral des étudiants sont transmises dans leurs productions écrites telle que l'écriture de « il faut » en éliminant « il » comme dans les exemples du sujet06'.

Sujet 06' : « *C'est ce que nous ont dit nos parents **et tout*** » ;

Sujet06' : « *pour un enfant, Ø faut qu'il apprend à lire à compter **et tout*** » ;

Sujet 06' : « *en plus de ça, Ø faut avoir une expérience, et ø faut savoir parler et communiquer avec les gens* ».

De même, nous avons remarqué l'absence de la première marque de négation « ne » dans certaines productions des participants du groupe G2 qui est une forme réservée à l'oral où « pas » suffit pour exprimer la négation.

Sujet 16' : « *il Ø faut pas lâcher, on doit continuer* » ;

Sujet 06' : « *ça Ø veut pas forcément dire.....* ».

Bilan de l'analyse qualitative

La figure ci-dessous présente le nombre des erreurs interférentielles commises lors de la deuxième séance de rédaction par les sujets des deux groupes G1 vs G2.

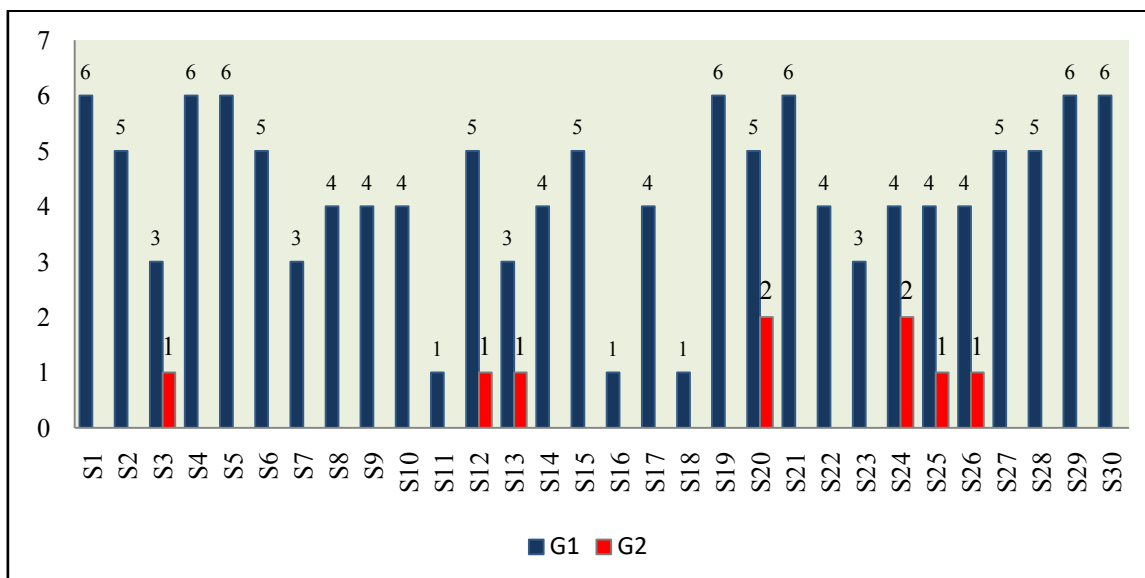


Figure 52. Le nombre des interférences des membres des deux groupes G1 vs G2

Nous remarquons que les erreurs des étudiants du groupe G1 varient entre 2 et 11 erreurs, Alors que celles du groupe G2 se limitent à une ou deux erreurs dans chaque production. Il est à noter que nous avons relevé des interférences dans toutes les copies des sujets du groupe G1. En revanche, il y a que sept (7) participants du groupe G2 qui ont commis des erreurs interférentielles.

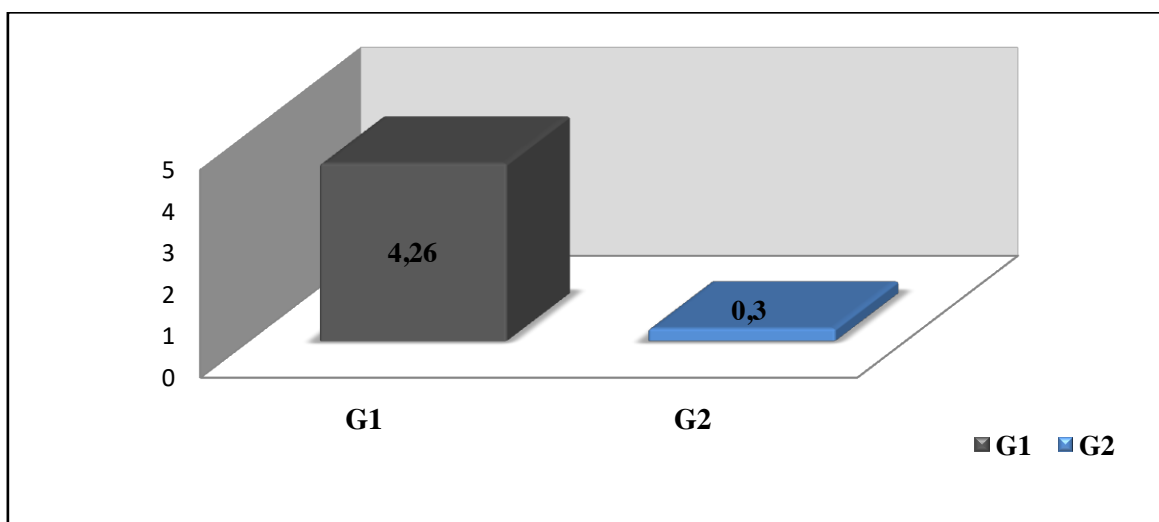


Figure 53. La moyenne des erreurs interférentielles des deux groupes G1 vs G2

Les données de l'analyse qualitative des productions écrites des participants des deux groupes montrent que le groupe G1 a produit plus d'erreurs interférentielles que le groupe G2 : moy G1= 4,26 > moy G2= 0,3. Autrement dit, les étudiants du groupe G2 ont produit des textes de meilleure qualité par rapport au groupe G1 qui ont recouru à la stratégie de la traduction mentale. La qualité des productions écrites varie en fonction du nombre des erreurs produites : $E_{G1} > E_{G2}$. Plus le nombre des interférences est élevé, plus les productions écrites sont de mauvaise qualité. Donc, cette stratégie cognitive a un effet négatif sur la qualité des productions écrites des sujets du groupe G1.

Les membres du groupe G1 ont commis plusieurs types d'interférences (128 erreurs) : phoniques, morphologiques, lexicales, syntaxiques et couvertes (discursives). Or, les sujets du groupe G2 ont commis quelques erreurs (9 erreurs) sur le plan syntaxique en rapport avec le choix des prépositions, mais aucune erreur couverte n'a été relevée.

Quant aux langues de référence dominantes dans chaque type d'interférences, nous avons noté une dominance de l'arabe classique et de l'anglais au niveau phonique, morphologique et syntaxique avec la présence de quelques erreurs dues à l'impact de l'arabe algérien sur le plan phonique. En outre, au niveau lexical, les erreurs commises relèvent principalement de l'impact de l'arabe classique. L'interférence avec l'anglais s'est manifestée à travers l'innovation lexicale des termes qui n'existent pas en français en calquant la structure des éléments lexicaux anglais.

De même, les erreurs couvertes résultent de l'impact de l'arabe classique et de l'arabe algérien à travers la transposition de la structure de l'énoncé et la manière d'exprimer les idées dans ces deux langues, ce qui s'est répercuté négativement sur la structure du discours en français.

Les travaux en didactique cognitive sur la production écrite en L2 et sur l'impact de la traduction mentale sur la qualité des textes rédigés ont permis de mettre en lumière l'effet négatif de cette stratégie sur la qualité des textes rédigés. Ces études montrent que les sujets qui traduisent mentalement leurs idées vers la L2 lors de la rédaction en cette langue produisent des textes contenant plus d'erreurs interférentielles, ce qui affecte négativement la qualité de leurs productions écrites¹²³.

¹²³Voir partie 1, chapitre 4, p. 108

Les résultats obtenus corroborent ceux auxquels sont parvenus Dulay, Burt et Krashen (1982), selon lesquels, l'utilisation de la traduction mentale comme stratégie d'aide à la rédaction en L2 augmente le nombre des erreurs interférentielles : « *the use of translation as an elicitation technique in FL/SL research artificially increases the L2 learner's reliance on the mental translation, and accordingly, the proportion of interference errors* » (Dulay et al., 1982, cités par Demchenko, 2008, p. 26). Ces chercheurs affirment que le recours à cette stratégie augmente le lien entre la L1 et L2 et conduit à produire plus d'interférences (Demchenko, 2008)¹²⁴. Par ailleurs, dans une analyse de la qualité de deux types de productions écrites (rédaction directement en L2 vs rédaction à travers la traduction des idées de la L1 vers la L2), Kobayashi et Rinnert (1992) ont constaté que les écrits issus de la traduction contiennent plus d'erreurs interférentielles que ceux issus d'une rédaction directement en L2. Donc, en nous référant à ces études et aux résultats de notre analyse qualitative, nous pouvons dire qu'il y a une forte corrélation entre la qualité des productions écrites et le degré du recours aux langues préalablement apprises. Plus la dépendance à ces langues est grande, plus le lien entre les langues de référence et le français est élevé et plus le nombre des erreurs interférentielles est également élevé.

Par ailleurs, Cohen et Allison (2001)¹²⁵ affirment que la langue d'enseignement peut avoir un impact sur la langue de pensée des étudiants. En effet, les résultats de leur étude ont montré que les apprenants issus du programme d'immersion recourent moins à la traduction mentale que les apprenants du programme régulier. C'est pourquoi, nous avons remarqué la présence de l'arabe classique comme source d'interférences dans tous les types d'erreurs interférentielles commises.

La proximité entre la langue de rédaction et la langue de référence peut être également une source d'interférences. De Angelis (2007) souligne que si la langue de référence n'était pas apprise comme langue native, il peut y avoir une association des langues étrangères ce qui favorise le transfert entre les deux langues¹²⁶. Cette perception du statut des langues mène à leur catégorisation selon leurs similitudes. Donc, l'apprenant plurilingue associe ces langues dans son répertoire langagier selon leur proximité en se basant sur sa perception psychotypologique. D'après Kellerman (1983),¹²⁷ le recours à une langue donnée est

¹²⁴ Voir partie 1, chapitre 4, p. 108

¹²⁵ Voir partie 2, chapitre 1, p. 134

¹²⁶ Voir partie 1, chapitre 2, p. 72

¹²⁷ Voir partie 1, chapitre 2, p. 71

favorisé par la perception qu'a un apprenant des similitudes entre les langues. Nous pouvons dire que c'est cette psychotypologie qui est à l'origine du recours à l'anglais par les scripteurs.

Dans ce chapitre, nous avons analysé l'impact du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive pendant la rédaction en français par les étudiants de 1^{ère} année de licence de français. Les données d'analyse nous ont permis de vérifier l'effet du répertoire plurilingue des étudiants sur les plans quantitatif et qualitatif. Nous avons constaté au terme de cette analyse que le degré d'indépendance aux langues préalablement apprises détermine l'effet de la traduction mentale. Bien que cette stratégie favorise la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et contribue à alléger la surcharge cognitive des traitements exigeants, elle nuit à la qualité des productions écrites étant donné qu'elle favorise l'émergence des interférences. C'est cet effet négatif qui est à l'origine du rejet de la traduction en classe de langue. Ceci confirme les résultats relatifs aux perceptions négatives des enseignants à l'égard du recours à cette stratégie étant donné que ces derniers trouvent que le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français est une source d'interférences et ne favorise pas le développement de la compétence scripturale.

Réponse aux hypothèses

Les résultats de cette recherche nous ont permis de vérifier, à travers deux questionnaires et une tâche rédactionnelle accompagnée d'une verbalisation à l'écrit, l'impact du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive sur la rédaction en français. En effet, nous avons tenté de vérifier, d'une part, les représentations des enseignants du département de français à l'égard du recours à cette stratégie pendant la rédaction en français, et d'autre part, l'impact du recours aux langues préalablement apprises sur la récupération des connaissances antérieures, sur la surcharge cognitive et sur la qualité des produits écrits des étudiants. Cette recherche vise donc à vérifier trois hypothèses qui sont les suivantes :

1. Les enseignants auraient des représentations négatives quant au recours à la traduction mentale ;
2. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français faciliterait la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et permettrait d'éviter la surcharge cognitive ;
3. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français aurait des répercussions négatives sur la qualité des productions écrites puisqu'il augmenterait le nombre des erreurs interférentielles.

Les résultats obtenus nous ont permis d'apporter des éléments de réponse aux interrogations de cette recherche. Nous allons présenter dans ce qui suit les principaux résultats auxquels nous sommes parvenue.

1. Réponse à la 1^{ère} hypothèse

En vue de vérifier notre première hypothèse relative aux représentations des enseignants du département de français vis-à-vis le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français, un questionnaire leur a été soumis et nous a permis de collecter des données sur leurs perceptions et sur les pratiques susceptibles de conscientiser les étudiants sur les effets de cette stratégie.

Les données obtenues nous permettent de valider notre première hypothèse étant donné que les enseignants interrogés perçoivent négativement le recours aux langues

préalablement apprises et refusent tout recours à la traduction puisqu'ils trouvent que cette stratégie est une source d'interférences et qu'elle influence négativement la qualité des productions écrites des étudiants. De plus, les sujets interrogés trouvent que les étudiants ayant l'habitude de recourir à la traduction mentale deviennent prisonniers des langues déjà apprises ce qui ne leur permet pas d'atteindre le niveau requis en langue d'où le rejet de cette stratégie. Les résultats ont révélé également que les enseignants accordent beaucoup d'importance à l'effort personnel de l'étudiant et proposent de se focaliser davantage sur les activités d'enrichissement des connaissances des étudiants en français susceptibles de les amener à réfléchir directement en français.

2. Réponse à la 2^{ème} hypothèse

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, celle relative à l'impact de la traduction mentale sur la récupération des connaissances antérieures et sur la surcharge cognitive de la mémoire de travail, deux instruments de recherche ont été mis en place : le questionnaire soumis aux étudiants de 1^{ère} année de licence de français et la tâche rédactionnelle. Les résultats obtenus suite à l'analyse du questionnaire ont révélé l'effet positif de la traduction mentale sur l'allègement de la surcharge cognitive de la mémoire de travail lors de la rédaction en français. En effet, la majorité des étudiants interrogés déclarent recourir à la traduction mentale au moment d'un blocage d'idées. Les données montrent que les sujets interrogés se basent principalement sur trois langues (l'arabe algérien, l'arabe classique et l'anglais) mais à des degrés différents. D'une part, en situation de surcharge cognitive, les étudiants recourent à l'arabe algérien afin de contrôler leurs processus et d'organiser leurs idées. Cela ne nécessite pas un effort cognitif élevé puisqu'il n'implique pas un contrôle conscient, ce qui permet d'alléger la surcharge cognitive. D'autre part, les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive entre le degré de complexité de la tâche rédactionnelle et le taux du recours aux langues préalablement apprises puisque, d'après les données obtenues, le recours à l'arabe classique a augmenté quand il était question de formuler des phrases complexes. Dans ce cas, le recours à l'arabe classique permet d'éviter la surcharge cognitive puisque les processus semblent être automatisés en cette langue et sont réalisés de façon involontaire et sans interférer avec d'autres processus ce qui permet de laisser de la place à d'autres traitements exigeants en ressources.

Par ailleurs, les données de l'analyse quantitative des productions écrites des mêmes étudiants ont révélé que les scripteurs qui ont recouru à la traduction mentale (G1) ont produit des textes plus longs que ceux qui ont formulé leurs idées directement en français. Ces résultats confirment les données recueillies par le biais du questionnaire des étudiants. En effet, les étudiants déclarent que la traduction mentale leur facilite la recherche et la récupération des connaissances c'est la raison pour laquelle ils ont pu produire des textes riches en matière d'idées. De même, les résultats de cette première analyse des productions écrites ont révélé que les étudiants ont d'abord transcrit leurs idées sur la feuille de brouillons en laissant leur traduction à une étape ultérieure au risque de les perdre lors des tentatives de leurs traductions en français sans avoir écrit une première formulation en langue de référence. Ces données nous permettent donc de valider la deuxième hypothèse selon laquelle le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français faciliterait la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et permettrait d'éviter la surcharge cognitive due aux traitements coûteux de la production écrite, notamment en L2.

3. Réponse à la 3^{ème} hypothèse

L'analyse qualitative des productions écrites des étudiants des deux groupes (G1 vs G2) a confirmé l'effet négatif de la traduction mentale sur la qualité des textes rédigés en français puisque les textes produits par les sujets ayant réfléchi directement en français (G2) ont été jugé de meilleure qualité par rapport à ceux des étudiants ayant recouru à la traduction mentale (G1). En effet, les résultats ont révélé que les étudiants qui ont traduit mentalement leurs idées ont produit plus d'interférences que ceux qui se sont basés sur leurs connaissances en français. De plus, contrairement aux textes produits par les sujets qui n'ont pas recouru à la traduction mentale, il a été observé que les textes rédigés par les scripteurs ayant recouru à cette stratégie contenaient plusieurs types d'interférences (phoniques, morphologiques, lexicales et syntaxiques) et des erreurs discursives. Ces données confirment les perceptions négatives des enseignants à l'égard du recours aux langues préalablement apprises lors de la rédaction en français. Par ailleurs, ces résultats vont dans le sens des données recueillies à travers le questionnaire administré aux étudiants quant aux langues auxquelles se réfèrent les enquêtés pendant la rédaction en français puisque les interférences relevées résultent de l'impact des trois langues : l'arabe classique,

l'arabe algérien et l'anglais. Conformément à ces résultats, la troisième hypothèse relative à l'effet négative du recours à la traduction mentale sur la qualité des productions écrites est donc validée.

Pistes didactiques

Les résultats auxquels nous sommes parvenue à travers cette modeste recherche montrent que dans un contexte plurilingue, le processus de traduction mentale est une partie indissociable de la production en langue étrangère. C'est un phénomène inévitable et rien ne semble empêcher le recours aux langues préalablement apprises lors de la production en L2 notamment quand le scripteur est doté d'un répertoire plurilingue. C'est pourquoi nous pensons que les apprenants doivent tirer profit de leurs répertoires plurilingues et que les enseignants ne doivent pas bannir le recours à cette stratégie.

Rappelons également que cette recherche a révélé que la traduction mentale joue un rôle important dans le processus de rédaction en L2 dans le sens où elle permet d'alléger la charge cognitive de la mémoire de travail et de produire des textes riches en matière d'idées. Cependant, elle fait ressurgir le phénomène des interférences. De ce fait, si la traduction mentale est importante dans la production en L2, comment les enseignants de langues peuvent-ils aider les apprenants plurilingues à utiliser cette stratégie à bon escient ?

Pour une meilleure utilisation de la traduction mentale en tant que stratégie d'aide à la rédaction en L2, nous proposons un ensemble d'activités susceptibles d'aider les étudiants à trouver les bons équivalents afin d'éviter une traduction littérale de la langue de référence et de diminuer le nombre des interférences. Le choix des activités est fait en fonction des données recueillies. Les pistes et recommandations proposées pourraient être exploitées dans des recherches ultérieures.

- **L'utilisation des documents authentiques**

D'après nos résultats, l'une des principales causes ayant mené les étudiants à recourir à la traduction mentale est le manque de connaissances linguistiques en français. Cette lacune empêche les étudiants-scripteurs à utiliser stratégiquement leurs connaissances antérieures dans les différentes langues déjà apprises et les conduit à traduire littéralement leurs idées vers le français, ce qui influence négativement la qualité de leurs productions écrites. Pour remédier à ce problème, nous proposons d'exploiter en classe de langue les documents authentiques qui constituent, à notre sens, un support bénéfique qui permet d'enrichir les connaissances linguistiques des étudiants notamment le vocabulaire afin de les aider à

trouver les bons équivalents et à traduire du sens sans que les langues présentes dans leurs répertoires plurilingues s'interfèrent. De plus, l'utilisation de ce genre de support en classe de langue conduit les étudiants à utiliser intelligemment la traduction mentale et selon les exigences de la situation de communication. En d'autres termes, le recours à cette stratégie aura lieu quand le sujet de rédaction porte sur des connaissances déjà apprises en langue de scolarisation ou en langue maternelle des scripteurs et non pas à cause des lacunes linguistiques en L2 (le transfert ne peut se faire que s'il existe des similitudes entre les deux situations d'apprentissage et entre les langues en question). Cela permet de produire des textes contenant moins d'erreurs de transfert négatif.

Par ailleurs, les enseignants enquêtés dans cette étude ont insisté sur l'effort personnel de l'étudiant et la pratique de langue en dehors de la classe afin de développer ses compétences en langue. Ils témoignent que la langue française est généralement utilisée uniquement en classe, c'est la raison pour laquelle nous pensons que les documents authentiques, notamment les supports audio-visuels contribuent à motiver et à habituer les apprenants à les consommer en dehors de la salle de classe. La mise en place de cette démarche permet à l'apprenant de s'entraîner à « apprendre à apprendre » et donc développe ses compétences métacognitives en lui offrant une multitude d'outils linguistiques qui lui permettent d'utiliser la traduction mentale de manière plus stratégique pour arriver à une meilleure exploitation de ses connaissances antérieures encodées en d'autres langues préalablement apprises.

Quant au choix du type de documents à mettre en place, nous proposons d'utiliser des supports audio, vidéos ou écrits très divers qui portent sur des sujets de la vie quotidienne¹²⁸ et non pas forcément des documents académiques car, comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie conceptuelle¹²⁹, les apprenants algériens étudient le français comme objet d'étude dans la phase préuniversitaire ce qui implique que les règles qui régissent la langue sont plus ou moins maîtrisées, c'est la mise en œuvre de leurs connaissances qui leur pose problème. De ce fait, un tel type de documents offre une image plus authentique de l'usage de la langue en question.

¹²⁸ Voir fiche pédagogique n° 1, p. 277

¹²⁹ Voir cadre conceptuel, chapitre 1, p. 35

- **Activités de traduction**

La psychotypologie ou la perception des apprenants sur la distance linguistique entre les langues semble influencer le recours aux autres langues plus que la distance linguistique qui existe réellement entre les langues qui composent leur répertoire plurilingue. De ce fait, les apprenants plurilingues recourent aux langues perçues comme les plus proches de la langue de production. Ces langues deviennent ainsi la source la plus dominante du transfert. Cependant, les systèmes linguistiques divergents et considérés par les apprenants comme identiques sont souvent la source du transfert négatif. En vue de développer la conscience des étudiants plurilingues sur la distance linguistique entre les langues qu'ils connaissent, nous proposons de mettre en place des activités de traduction des textes d'une langue déjà apprise (ou acquise) vers le français. Ces activités de traduction et le transfert négatif suscitent chez les apprenants un conflit cognitif et provoque chez eux un déséquilibre dû à la différence entre leurs psychotypologies et la distance qui existe réellement entre les langues. L'écart perçu conduit les étudiants à se questionner sur la source des erreurs du transfert et de remettre en question leurs représentations sur la distance linguistique entre les langues préalablement apprises et le français.

Cette situation de déséquilibre mène les étudiants à un travail de comparaison entre les systèmes linguistiques des langues qu'ils connaissent, ce qui permet de corriger leurs représentations et de développer leur conscientisation afin d'identifier clairement les structures identiques aux deux langues (source et cible) et les structures divergentes. Cela permettrait, pensons-nous, aux apprenants d'être plus intelligents et plus sélectifs (distinguer ce qui est transférable de ce qui ne l'est pas) dans l'activité de transfert afin d'éviter le transfert négatif¹³⁰.

¹³⁰ Voir fiche pédagogique n° 2, p. 278

- **Des activités de compréhension et de production écrite**

Parmi les résultats auxquels cette recherche est parvenue, nous avons le degré de complexité des énoncés à produire comme l'un des facteurs qui déterminent le recours à la traduction mentale en tant que stratégie d'aide à la rédaction en L2. En d'autres termes, c'est lorsque la complexité des énoncés dépasse les capacités linguistiques des apprenants que ces derniers recourent aux autres langues préalablement apprises et qu'ils maîtrisent le plus.

Cela va dans le sens des études de Lay (1982), Cumming (1989), Zimmerman (2000) et Wang et Wen (2002) qui soutiennent l'idée selon laquelle le degré du recours à la traduction mentale est étroitement lié au niveau des apprenants en langue cible. Ces recherches ont montré que les apprenants ayant un faible niveau en L2 s'appuient très souvent sur leurs ressources en langues déjà apprises et produisent beaucoup d'erreurs de transfert, alors que ceux ayant un bon niveau en L2 passe facilement d'une langue à une langue en produisant des textes de bonne qualité. Donc, afin d'aider les apprenants plurilingues à utiliser la traduction mentale à bon escient et à traduire du sens, la focalisation sur des activités de compréhension et de production écrite pourrait développer le niveau des apprenants en langue cible à travers l'enrichissement de leurs connaissances linguistiques et référentielles en français. Cela permettrait d'offrir à l'apprenant les outils linguistiques et les connaissances nécessaires lui permettant de produire en L2 et de développer sa compétence scripturale en diminuant le nombre des interférences notamment les erreurs discursives (les erreurs couvertes) qui nuisent à la qualité du discours produit en L2. Ces activités permettraient aux apprenants d'éviter de produire des énoncés calqués des structures linguistiques des langues de référence et les conduisent à utiliser la traduction mentale uniquement quand les informations à produire sont encodées en d'autres langues déjà apprises afin d'améliorer la qualité de leurs écrits en L2¹³¹.

¹³¹ Voir fiche pédagogique n°3, p. 279

Fiche pédagogique n°1

Utilisation des documents authentiques

Finalité : L'enrichissement des connaissances linguistiques des étudiants en français

Public visé: Les étudiants de 1^{ère} année de licence de français

Objectifs principaux :

- Enrichir le vocabulaire des apprenants en français ;
- Éviter la traduction littérale des idées d'une langue de référence au français ;
- Amener les étudiants à traduire le sens au lieu de procéder à une traduction littérale.

Objectifs intermédiaires :

- Se décentrer par rapport à la langue maternelle ou la langue de scolarisation ;
- Faciliter le passage à d'autres langues ;
- Diminuer le nombre des interférences ;
- Amener les étudiants à recourir à la traduction mentale uniquement quand le sujet de production porte sur des connaissances déjà apprises en d'autres langues que le français ;
- Utiliser la traduction mentale intelligemment et de manière stratégique (traduire le sens et non pas la langue).

Supports utilisés :

- Des documents vidéo ou audio traitant un sujet de la vie quotidienne tel que : l'enregistrement à l'aéroport, visite chez un médecin, reportages, etc.
- Des supports écrits : des journaux, des magazines, des annonces, etc.

Fiche pédagogique n°2

Les activités de traduction et d'analyse contrastive

Finalité : Développer la conscientisation des apprenants sur la distance linguistique entre les langues.

Public visé : Les étudiants de 1^{ère} année de licence de français

Objectifs principaux :

- Amener les apprenants à procéder à une analyse contrastive et des activités de comparaison des systèmes de langues en présence dans leurs répertoires plurilingues ;
- Corriger les représentations faussées des apprenants plurilingues sur la distance linguistique entre les langues préalablement apprises ;
- Éviter le transfert négatif;

Objectifs intermédiaires :

- Identifier les similitudes et les divergences entre les systèmes des langues déjà apprises (raisonnement analogique) ;
- Distinguer les structures transférables de celles qui ne le sont pas ;
- Rendre les étudiants plus conscients sur les structures linguistiques auxquelles ils se sont déjà confrontés ;
- Utiliser la traduction mentale de manière consciente et à bon escient ;

Supports utilisés :

- Des supports écrits en différentes langues déjà apprises par l'apprenant plurilingue, notamment en anglais et en arabe classique en vue d'une meilleure contextualisation.

Fiche pédagogique n°3

Des activités de compréhension et de production écrite

Finalité : Développer le niveau des étudiants en L2

Public visé : Les étudiants de 1^{ère} année de licence de français

Objectifs principaux :

- Développer les compétences linguistiques des apprenants en L2 ;
- Enrichir les connaissances référentielles des apprenants en L2 ;
- Fournir les outils linguistiques et les connaissances nécessaires à la production en L2 ;
- Développer la compétence scripturale des apprenants.

Objectifs intermédiaires :

- Éviter les erreurs couvertes et les erreurs de style ;
- Amener les étudiants à produire des textes de meilleure qualité ;
- Amener les étudiants à produire en L2 sans se baser sur les structures linguistiques des autres langues préalablement apprises ;
- Diminuer le nombre des interférences linguistiques.

Supports utilisés :

- L'enseignant peut utiliser tout type de support écrit en fonction des besoins et du niveau de ses apprenants ;
- Afin de motiver les apprenants à lire en dehors de la classe, l'enseignant peut leur demander de lire des ouvrages ou des romans de leur choix et de présenter un travail écrit résumant ce qu'ils ont retenu afin de s'habituer à écrire en L2.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'impact du répertoire plurilingue des apprenants algérien sur leurs stratégies d'apprentissage lors de la rédaction en français. Elle vise à analyser l'effet du recours à la traduction mentale en tant que stratégie cognitive sur le processus rédactionnel en français et à vérifier les représentations des enseignants vis-à-vis de cette stratégie. Les résultats auxquels nous sommes parvenue nous ont permis quelques avancées sur : (i) les représentations des enseignants du département de français à l'égard du recours aux langues préalablement apprises, (ii) l'effet du recours à la traduction mentale comme stratégie d'aide à la rédaction en français par des étudiants plurilingues sur la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et sur l'allègement de la charge cognitive de la mémoire de travail; (iii) et finalement l'effet de cette stratégie sur la qualité des textes rédigés en français.

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le cadre conceptuel, le recours aux langues préalablement apprises (langue maternelle, langue d'enseignement et langues étrangères) lors de la rédaction en L2 a fait l'objet de plusieurs études en psychologie cognitive et en didactique du plurilinguisme à l'instar de ceux de Lay (1982), Friedlander (1990), Kintsch (1998), Boudechiche (2008), Cohen (2000) et Akmoun (2016) qui ont montré que le recours aux langues déjà apprises pendant la rédaction en L2 est avantageux et permet, d'un côté, de favoriser la récupération des connaissances antérieures de la mémoire à long terme et, de l'autre côté, d'alléger la surcharge cognitive inhérente aux traitements de la production écrite. Néanmoins, d'autres recherches, telles que celles de Lado (1978), Kobayashi et Rinnert (1992), Van Weijen et *all*, (2009) et Haddad (2019) ont montré que la traduction mentale peut avoir un effet négatif sur la qualité des productions écrites puisqu'elle fait émerger les interférences.

La présente étude a permis de montrer, par le biais des résultats de l'analyse quantitative des productions écrites des étudiants et ceux du questionnaire qui leur a été administré, l'importance du répertoire plurilingue des scripteurs et de l'utilisation de la traduction mentale comme stratégie d'écriture lors de la rédaction en français. Cette stratégie favorise la récupération des connaissances de la mémoire à long terme et permet d'éviter la surcharge cognitive. En effet, les résultats de l'analyse du questionnaire montrent qu'en situation de blocage, les étudiants recourent souvent à la langue de scolarisation (l'arabe classique) et à leur langue maternelle (l'arabe algérien, le tamazight) dans le but d'enrichir davantage leurs productions écrites. L'analyse des productions écrites des étudiants confirme ces données et révèle que les sujets ayant traduit mentalement leurs idées ont

produit des textes plus longs par rapport à ceux qui ont rédigé directement en français. Cela renvoie à la nature des processus automatisés qui n'impliquent pas un contrôle conscient et se réalisent de manière rapide et irrépessible, ils ne nécessitent donc pas un effort cognitif élevé et permettent d'éviter la surcharge cognitive et la perte de certaines idées dans la mémoire de travail.

Les résultats ont montré également que le degré de complexité des énoncés à produire détermine le taux du recours aux langues préalablement acquises/apprises. Plus l'énoncé est complexe, plus le degré d'utilisation de la traduction mentale est élevé. Ainsi, c'est lorsque la complexité de la langue dépasse les capacités des scripteurs que ces derniers recourent à la traduction mentale. Il en va de même lorsque les étudiants doivent organiser leurs idées afin de produire un texte plus cohérent.

En revanche, les résultats montrent un effet négatif du recours à la traduction mentale. Il s'est avéré que cette stratégie fait ressurgir le phénomène des interférences, ce qui ne permet pas aux étudiants de produire des textes de bonne qualité. En effet, la qualité des textes rédigés est relative au nombre des interférences produites. Plus le nombre des erreurs est élevé, plus la qualité des productions écrites est mauvaise et vice versa. Le recours à cette stratégie semble augmenter le lien entre la langue de référence et la langue de production L2, ce qui favorise l'émergence des erreurs interférentielles (Dulay, Burt & Krashen, 1982).

De plus, la qualité des textes rédigés est liée au degré d'utilisation des langues préalablement apprises. Plus la dépendance à ces langues est élevée, plus le nombre des erreurs est élevé. Nous remarquons ainsi que ce sont les membres du groupe G1, ayant traduit leurs idées, qui ont produit plus d'interférences.

Sur un autre niveau d'analyse, cette recherche a montré que les enseignants du département de français ont des représentations négatives quant au recours à la traduction mentale par les étudiants du français. Ils refusent tout recours à la traduction même celle visant des fins pédagogiques parce qu'ils trouvent que les étudiants sont prisonniers des langues auxquelles ils se réfèrent et le recours à n'importe quel type de traduction contribuera à inculquer davantage la traduction mentale chez eux. Vu que le manque des connaissances référentielles en français et le faible niveau des étudiants à l'écrit sont à l'origine du recours à cette stratégie, les enseignants accordent beaucoup d'importance à l'effort

personnel des étudiants afin d'enrichir leurs connaissances en français et proposent de se focaliser sur la lecture et la pratique de la langue hors de la classe en vue de les amener à réfléchir directement en français.

Les activités contrastives sont aussi importantes que la lecture. Certains enseignants proposent de mettre en place des activités de comparaison des systèmes de langues afin de développer la conscience linguistique des étudiants. Cette conscientisation est susceptible de corriger les représentations des étudiants sur les distances linguistiques entre les langues et de permettre ainsi d'éviter le transfert négatif.

En outre, cette recherche a permis d'analyser l'impact de certaines variables sur le recours à la traduction mentale et sur les représentations des enseignants à l'égard de cette stratégie. Les résultats ont révélé, d'une part, que le niveau des étudiants en français a déterminé le recours à la traduction mentale. Plus particulièrement, ce sont les étudiants de faible niveau en français qui ont recouru le plus à leurs ressources en d'autres langues. Ceci rejoint les études de Cumming (1989), Zimmerman (2000) et Wang et Wen (2002) sur le rapport entre le degré de maîtrise de la langue cible et le taux du recours aux langues préalablement apprises. D'autre part, contrairement à nos attentes, l'âge, le sexe et le titre de diplôme n'avaient aucun effet sur les perceptions négatives des enseignants vis-à-vis de l'utilisation de la traduction mentale. En revanche, les résultats ont révélé l'existence d'un lien significatif entre l'expérience professionnelle des enseignants et leurs représentations à l'égard de la traduction mentale.

Limites de la recherche

Cette recherche présente à l'instar de toutes les autres recherches quelques limites que nous présentons ici. Le premier élément que nous regrettons est relatif à la technique de verbalisation utilisée pour vérifier nos hypothèses. En effet, afin d'aider les participants à verbaliser leurs pensées lors de la rédaction, ils étaient appelés à répondre à un questionnaire d'introspection au fur et à mesure de la réalisation de la tâche rédactionnelle. Cependant, il nous semble que la verbalisation à l'oral aurait permis d'expliquer davantage le recours aux différentes langues présentes dans le répertoire langagier de notre population d'étude. Toutefois, vu le nombre élevé des participants (100 étudiants), nous étions obligés d'opter pour la verbalisation à l'écrit parce qu'il est recommandé d'appliquer la

verbalisation à l'oral à une seule personne ou à deux à la fois au risque que le participant se trouve influencé par les autres sujets de l'étude.

Le deuxième élément concerne le nombre réduit des enseignants interrogés. En effet, l'enquête par questionnaire a, tel que nous l'avons expliqué précédemment, été réalisée pendant la période du Hirak durant laquelle les universités étaient fermées, ce qui nous a empêché d'interroger tous les enseignants du département de français.

Perspectives de recherche

Cette recherche sur l'effet du répertoire plurilingue des étudiants algériens sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans une tâche rédactionnelle en français a permis de mettre en évidence l'impact du recours à la traduction mentale sur l'enrichissement des contenus des productions écrites et sur la qualité des textes rédigés en classe de FLE. Les résultats auxquels nous sommes parvenue, notamment l'effet négatif produit par cette stratégie, nous ouvrent des perspectives pour des recherches futures.

Premièrement, puisque dans un contexte plurilingue la traduction mentale demeure un phénomène inévitable, il serait intéressant de mettre en place, dans le contexte scolaire, une didactique intégrée des langues qui permettrait de relier les différentes langues entre elles. D'une part, le décloisonnement des cours de langues pourrait être utile afin de mieux explorer les situations de transfert entre les langues présentes dans le répertoire langagier de l'apprenant. Autrement dit, il s'agit de définir des contenus cohérents pour les différents cours de langues afin de les relier et parvenir à une meilleure synergie entre les apprentissages linguistiques et renforcer les acquis dans les langues en question (Beacco et *all.*, 2010, cité par Candelier et *all.*, 2012). Pour ce faire, la coopération entre les enseignants de langues est indispensable en vue de réinvestir les compétences acquises des apprenants en se basant, dans leurs cours, sur les acquis préalables des apprenants dans une langue donnée. L'application d'une telle démarche permet à l'apprenant de se décentrer par rapport à sa L1 et lui facilite le passage à d'autres langues (Candelier et *all.*, 2012).

D'autre part, puisque la perception de l'apprenant sur les similitudes entre les langues (la psychotypologie) influent sur l'apprentissage plus que la distance qui existe réellement entre elles, la mise en place d'un environnement pédagogique susceptible d'inciter les apprenants à comparer les différentes langues et à prendre conscience du fonctionnement

langagier de chaque langue pourrait développer la conscience linguistique des apprenants plurilingues dans la mesure où ils pourraient se rendre compte des interférences et d'améliorer ainsi la qualité de leurs écrits.

De même, cela pourrait également amener les apprenants à bien exploiter les ressources qui constituent leur répertoire plurilingue et à les contrôler de manière consciente afin d'adapter leurs stratégies en situation de production. Il s'agit plus particulièrement de développer la métacognition des apprenants à travers une approche réflexive qui les mènerait à s'interroger sur leurs stratégies d'apprentissage. Cette démarche pourrait les aider à tirer profit de leur répertoire plurilingue et de réguler l'emploi de la traduction mentale à travers une utilisation plus consciente.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Ballard, M. (2003). *Versus: la version réfléchie. Repérages et paramètres, 1.*
- Beacco, J. C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe.* Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Council of Europe.
- Blanchet, P. (2008). *Plurilinguisme et Traduction. Enjeux, possibilités, limites.*
- Bouillon, P. (1998). *Traitement automatique des langues naturelles.* Éditions Duculot.
- Boulet, A., & Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'université* (Vol. 6). PUQ.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Council of Europe. Paris: Les Editions Didier
- Calvet, L. J. (1993). *La sociolinguistique.* Paris: Presses universitaires de France.
- Candelier, M., De Pietro, J. F., Facciol, R., Lőrincz, I., & Pascual, X. (2012). *Le CARAP: une introduction à l'usage.* Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* CLE International.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Multilingual Matters.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie: Pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre.* Paris: L'Harmattan.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2018). *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice.* Oxford University Press.

- Cohen, A. D., Brooks-Carson, A. W., & Jacobs-Cassuto, M. (2000). *Direct vs. translated writing: What students do and the strategies they use*. University of Minnesota. Center for Interdisciplinary Studies of Writing.
- Colonna, F. (1975). *Instituteurs algériens, 1883-1939*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. CEC.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- De Angelis, G. (2007). *Third Or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. P. Mardaga.
- James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.
- Lemaire, P. (2006). *Abrégé de psychologie cognitive*. De Boeck Supérieur.
- Lemaire, P., & Didierjean, A. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive* (éd. 3e édition). De Boeck Supérieur.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Martinet, A. (1960). *Elément de linguistique générale* (éd. 5ème édition 2008). Armand Colin.
- Mitits, L. (2015). *Language Learning Strategies and Multilingualism: Monolingual EFL and Multilingual EFL/L2 Greek Learners in Greek Secondary Education*. Zoe Gavrilidou, University of Thrace.

- Moatassime, A. (2006). *Le Magheb face aux enjeux culturels et euro-méditerranéens: Langage et éducation à l'épreuve d'une nouvelle donne*. Paris: Editions l'Harmattan.
- Mochet, M.-A., & Barbot, M.-J. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*. ENS Editions.
- Molinié, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. France: Le français dans le monde. Recherches et applications.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones* (Vol. 23). Peter Lang.
- Mounin, G. (1963). *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Éd. Gallimard.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies: de l'enseignement des langues*. Clé Internationale.
- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie- lexique et dynamique des langues*. Bruxelles: Editions Duculot.
- Ruph, F. (2011). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université: Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. (PUQ, Éd.)
- Seron, X., Baron, J.-C. (1998). *Neuropsychologie humaine*. Editions Mardaga.
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger: El Hikma.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. les Editions Logiques.
- Thewissen, J. (2015). *Accuracy Across Proficiency Levels: A Learner Corpus Approach*. Presses universitaires de Louvain.
- Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Editions Mardaga.
- Vermes, G., & Boutet, J. (1987). *France, pays multilingue: Pratiques des langues en France*. L'Harmattan.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems* (éd. réimprimée 2010). (W. d. Gruyter, Éd.)

Périodiques

A.Hardan, A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 1712-1726.

Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2: entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* 35 (1). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>

Alamargot, Chanquoy. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (ED.), *la production du langage. Encyclopédie des sciences cognitives*, X, pp. 45-65.

Alamargot, Chanquoy. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. in A. Piolat (Ed.) *Ecriture et Sciences Cognitives*. , pp. 1-14.

Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005, January). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (17), pp. 41-46.

Alessio, M., & Gendrier, F. (2011). Diversité des langues et plurilinguisme. *culture et recherche* (124).

Ambrósio, S., & al, e. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. (L'Harmattan, Éd.) *Cahiers internationaux de sociolinguistique* (7), pp. 9-37.

Aslim-Yetis, V. (s.d.). (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada* (2), pp. 1-13.

Atlan, J. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'APLIUT*, 16 (3), pp. 9-17.

Atlan. (1993). *Stratégies d'apprentissage et exploitation de textes techniques*. ASp. la revue du GERAS, (2), 121-137.

Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science*, 255, pp. 556-559.

- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1-2 (7), pp. 6-21.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 149-179.
- Barré-de-Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, pp. 93-133.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 47-67.
- Ben Amor Ben Hamida, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. *Synergies Tunisie*.(1), pp. 105-117.
- Benazouz, N. (2014). Appropriation du français en algérie: contact de langues et de cultures. *Revue de la faculté des lettres et des langues* (14-15), pp. 111-133.
- Bensalem, D. (2018). L'enseignement du FLE en Algérie : entre les aspirations du système éducatif et la réalité du terrain. *Didacstyle* , pp. 51-66.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2012, March). Superdiverse Repertoires and the Individual. *Multilingualism and multimodality*. pp. 1-33.
- Bozhinova, K. (2010). Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français «de spécialité européenne» en contexte universitaire. *Synergies Canada*, (2), pp 1-8.
- Chahta, H. (2017, janvier-juin). Les documents authentiques vidéo au service de l'apprentissage des savoirs socioculturels en classe de Français. *Revue Didactiques* (11), pp. 129-153.
- Chaker, S. (1995). Dialecte. *Encyclopédie berbère*, (15), DOI : <https://doi.org/10.4000/encyclopedieberbere.2252>.
- Chaker, S. (2008). Langue. (berbère). *Encyclopédie berbère*, (28-29), DOI : <https://doi.org/10.4000/encyclopedieberbere.314>.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII (2), pp. 171-190.

Chomsky, N. (1969). Un compte rendu du « Comportement verbal ». *Langages* (16), pp. 16-49.

Cohen, A. D., & Allison, K. C. (2001). Bilingual Processing Strategies in the Social Context of an Undergraduate Immersion Program. *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: In honor of Bernard Dov Spolsky*, Amsterdam/Philadelphuia: John Benjamins Publishing, pp. 35-60.

Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*, 85 (2), pp. 169-188.

Cortier, C., Kaaboub, A., Kherra, N., & Benaoum, M. (2013). Français langue d'enseignement et prise en compte du bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ? *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (3).

Cumming, A., & Mellow, D. (1996). An Investigation into the Validity of Written Indicators of Second Language Proficiency. Dans A. H. Cumming, & R. Berwick, *Validation in Language Testing* (pp. 72-93). Multilingual Matters.

Darbelnet, J. (1977). Niveaux de la traduction. *Babel*, 23, pp. 6-17.

De Robillard, D. (2001). Peut-on construire des “ faits linguistiques comme chaotiques? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat. *Marges Linguistiques* (1), pp. 163-204.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française. Apprentissage du français langue étrangère* (8), pp. 31-61.

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>

Dourari, A. (2017). La transcription de tamazight pose problème. Par Baker. S. *Liberté*

Dridi, M. (2018, Janvier). La gestion du plurilinguisme et de la triglossie dans le paysage sociolinguistique algérien. *Dakira* (10), pp. 19-29.

Durdureanu, I. I. (2018). Traduction et typologie des textes: pour une définition de la traduction «correcte». *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises*, (3), 8-21.

Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production. *Psychologie Française* (50), pp. 273-285.

Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 32 (1), pp. 57-80.

Fujii, Y. (2012). The Effects of L1 on L2 Writing and Translation: A Case Study. *Journal of Modern Languages*, 22, pp. 32-44.

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères* (26-27), pp. 293-315.

Grandguillaume. (1997). L'oralité comme dévalorisation linguistique. *Peuples Méditerranéens, Langue et stigmatisation sociale au Maghreb* (79), pp. 9-15.

Grandguillaume. (2003). Les enjeux de la question des langues en Algérie. Dans R. Bistolfi, *Les langues de la méditerranée* (pp. 141-165). Paris: L'Harmattan.

Grandguillaume. (2004). La Francophonie en Algérie. *Hermès, La revue*, 3 (40), pp. 75-78.

Griffiths, C. (2004, February). Language Learning Strategies: Theory and Research. *Occasional Paper* (1), pp. 1-25.

Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (10), pp. 1-21.

Guichon, N., & Nwosu, J. (2012, mars 23). *La production de l'écrit dans un dispositif multimédia*. Consulté le août 14, 2019, sur Cahiers de l'APLIUT, XXV (3). DOI : 10.4000/apliut.2368

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, pp. 137-153.

Haddad, M. (2018). La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue. *Action Didactique*. (2). pp 85-104.

Haddad, M. (2019). Une didactique intégrée L1-L2 pour l'apprentissage de l'activité scripturale. *Revue Ichkalat*. (5). pp 645-664.

Hasanat, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français. *Synergies Monde arabe* (4), pp. 209-226.

Hedaywa, J., & Sourak, S. (2013). Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du français Langue étrangère. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series* , 35 (2), pp. 255-264.

Hoareau, Y., & Legros, D. (2006). Culture, langue maternelle, compréhension et production de textes en langue seconde. *Enfance* , 58 (2), pp. 191-199.

Hong Van, D. (2010). La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (1), pp.141-171.

Igbeneghu, B. (2013). Quel modèle privilégier pour mieux appréhender les phénomènes Interlinguistiques : analyse des erreurs ou analyse contrastive ? *The Journal of International Social Research*, 6 (28), pp. 138-145.

Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *langage et société*, 3 (121-122), pp. 235-245.

Kaaboub, A. (2011). Le Français sur objectifs universitaires, une démarche évolutive. *Synergies monde*, (8), 329-337.

Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (4), pp. 441 - 461.

Khainnar, Y. (2019). L'évaluation formative adaptée aux styles et aux stratégies d'apprentissage, en grammaire du F.L.E. *مجلة المعيار*, 23 (45), pp. 1152-1168.

Khamkhien, T.-A. (2010). Factors Affecting Language Learning Strategy Reported Usage by Thai and. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (1), pp. 66–85.

Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992, June). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42 (2), pp. 183-215.

Le Bulletin Didactique. (2012). *Les Méthodologies: Directe et Audio-Orale*.

Lederer, M. (1997). La théorie interprétative de la traduction: un résumé. *Revue des lettres et de traduction*. (3), pp. 11-20

Lee, C. K. (2010). An Overview of language learning strategies. *ARECLS*, 7, pp. 132-152.

Lee, H., Gambette, P., Maillé, E., & Thuillier, C. (2010). Densidées : calcul automatique de la densité des idées dans un corpus oral. *RECITAL'2010 : 12ème Rencontre des Étudiants Chercheurs en Informatique pour le Traitement Automatique des Langues* , pp. 1-10.

Legros, D., Hoareau, Y. V., Boudéliche, N., Makhoul, M., & Gabsi, A. (2008). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel. Dans A.-L. Foucher, *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles: La problématique des aides à l'apprentissage* (pp. 309-327). France: Presses Univ Blaise Pascal.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX (2), pp. 125-135.

M.Knutson, E. (2006, October). Thinking in English, Writing in French. *The French Review*, 80 (1), pp. 88-109.

Marin, B., & Legros, D. (2008). chapitre 6. Psycholinguistique cognitive de la production de textes. Dans B. Marin, & D. Legros, *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte* (pp. 95-113). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review*, 8 (3), pp. 299-325.

Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), pp.75-99. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1664>

Nga, D. T. Q. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (4), 13-25.

Noyau. C. (2014). Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. In ELAN-Afrique. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Archives Contemporaines, pp.63-74.

Olive, Piolat, Roussey. (1997). Effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte : Effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances. *Attention et contrôle cognitif : Mécanismes, développement des habiletés, pathologies*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen. pp. 71-85.

Olive, T., & Piolat, A. (2003, décembre). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII (2), pp. 191-206.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française* (50), pp. 373–390.

Olive. (2012). Working memory in writing. *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. Psychology Press. pp. 485-504.

Oustinoff, M. (2009). Roman Jakobson et la traduction des textes bibliques. *Archives de sciences sociales des religions*, 147, pp. 61-80.

Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*. 8. EDP Sciences. pp. 1719-1729.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1988). Vive la Diffkrence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies. *Fomign Language Annals*, 21 (4), pp. 321-329.

Paradis, H. (2013). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *correspondance*, 18(2).<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/1.html>

Pawlak, M. (2018). The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (2), pp. 427-443.

Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages* (57), pp. 87-94.

Piolat, A., & Olive, T. (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes ? La méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique. *L'Année psychologique*, 100 (3), pp. 465-502.

Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing Time and Cognitive Effort in Revision: Effects of Error Type and of Working Memory Capacity. *Revision Cognitive and Instructional Processes: Cognitive and Instructional Processes*. Kluwer Academic Publishers. pp. 21-38.

Piolat. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx* (51), pp. 55-74.

Poiarkova, E. (2008). Le logiciel de traduction automatique comme aide à l'apprentissage des langues vivantes étrangères. *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles: La problématique des aides à l'apprentissage*. Presses Univ Blaise Pascal. pp. 429-442.

Puren, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Les Langues Modernes* (1), pp. 1-14.

Qasimnejad, A., & Hemmati, F. (2014). Investigating the Language Learning Strategies used by Iranian Monolingual (Persian) and Bilingual (Persian_Turkish) Speakers as EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (136), pp. 26-30.

Rekrak, L. (2020). L'effet de La traduction de l'arabe vers le français sur la qualité de la production écrite d'un texte explicatif en FLE. *Didacstyle*. (2). pp 143-164.

Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, (2), 179-184.

Shi, H. (2017, Fall). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, pp. 24-36.

- Souriau, C. (1975). L'arabisation en Algérie. *Introduction à l'Afrique du nord contemporaine*. Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans, Éditions du CNRS. Aix-en-Provence. pp. 375-397.
- Takam, A. F. (2006). De la traduisibilité et de l'intraduisibilité: Une approche linguistique de la traduction. *Initial (e) s*, 21, pp. 84-95.
- Taleb Ibrahimi, K. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. (C. i. pédagogiques, Éd.) *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (70), pp. 53-63.
- Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb* (I). DOI : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- Temim, D. (2006). Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ?. *Le français aujourd'hui*, 3(154), pp.19-24.
- Van Weijen, D. et al. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, pp. 235-250.
- Vanda, G. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique. *Études de Linguistique Appliquée*, pp. 20-33.
- Villanueva, A. M. (2010). L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère. *Synergies Venezuela* (5), pp.115 - 139.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11 (3), pp. 225-246.
- Wertsch, J. (1979, January). From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development* (22), pp. 1-22.
- Zhai, L. (2008). Comparison of Two Writing Processes: Direct versus Translated Composition. *Cross-cultural Communication*, 4 (1), pp. 8-17.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction* (10), pp. 73-99.

Actes de colloques

Coste, D. (2001). La notion de compétence plurilingue. *Actes du séminaire- L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Disponible sur [eduscol: http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html](http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html), Consulté le 07 06, 2018.

Lacoste, A., & Mongrain, S. (2011). L'effet de la traduction sur la qualité de la production écrite des locuteurs du persan en français langue seconde. *Colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage* (pp. 54-78). Montréal: Université du Québec.

Rivens, A. (1994). Les interférences phoniques : un lien entre la langue source et la langue cible. *Colloque du CREA (Centre de Recherches d'Etudes Anglophones) sur le thème Lien, liages et déliages*. Université Stendhal - Grenoble III. pp. 1-14. <https://docplayer.fr/17113312-Les-interferences-phoniques-un-lien-entre-langue-source-et-langue-cible.html> consulté le 23-08-2019.

Rapports de recherche

Belmihoub, C. (2016). Étude exploratoire sur l'accès des femmes au marché du travail en Algérie. Friedrich Ebert Stiftung.

Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., & van de Ven, P. H. M. (2007). Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe.

Domp martin, C. (2013). *répertoires trilingues et alternances codiques: quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations?* halshs-00863240

Hodel. H.P. (2007). Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues. In *Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV* (2004-2007).

Kadi-Ksouri, L., Mabrou, A., & Miled, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb: État des lieux et propositions*. l'Agence universitaire de la Francophonie.

O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., & Kupper, L. (1985). *Learning Strategies Used by High School Students Learning English as a Second Language*. Virginia: Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Thèses et mémoires

Akmoun, H. (2014). Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs. *Thèse de doctorat non publiée*. Université Blida 2.

Al-Attrache, R. (2003). Analyse d'erreurs en traduction français-arabe Etudiants arabophones et francophones à Damas (centre culturel français) et à Lyon (Université Lumière Lyon 2). *Thèse de doctorat en Lexicologie et terminologie multilingues – Traduction* . disponible sur le lien http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2003/al-attrache_r/pdfAmont/al-attrache_r_chapitre3.pdf.

Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. *Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en didactique* . Université de Montréal.

Bentayeb, R. (2012). Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants. Cas des apprenants de la troisième année secondaire. Lycée Redha Lachouri-Biskra. *mémoire de magistère de français, option didactique* , 192. l'Université de Ouargla.

Bounouara, Y. (2016). Production de texte argumentatif en FLE : utilisation de la L1 et ses effets. *Thèse de doctorat en didactique* , 241. Batna, Algérie: Université de Batna 2.

Debbagh, A. (2017). Les stratégies d'enseignement-apprentissage en FLE. L'exemple d'une classe primaire de la Grundschule en Allemagne. *Thèse de doctorat* , 293. Ecoole doctorale des Humanités, Université de strasbourg.

Demchenko, A. (2008). Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde: aide ou handicap? *Mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues* . Université du Québec, Montréal.

Djemaoune, K. (2010). L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ? *Mémoire de Magister* , 427. Constantine: universite mentouri-constantine.

Hamon, Y. (2013). Les TICE pour la production écrite et la traduction de l'italien vers le français : le cas de la SSLMIT de Forlì. *Thèse de doctorat en traduction et interprétation et interculturalité* , 744. Université de Alma Mater Studiorum de Bologne.

Lajoie, M. (2007, Mai). Utilisation du français (L1) dans la classe d'anglais (L2) au secondaire: étude du discours de quatre enseignantes du premier cycle du secondaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique* . Université du Québec à Montréal .

Matei, L. (2013). Les représentations de la compétence et de l'enseignement plurilingues au niveau tertiaire L'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, en Roumanie. 250. *Thèse de doctorat*, Université de Lausanne, Suisse.

Rekrak, L. (2016). Carte des connaissances et compréhension/ production d'un texte explicatif en classe de langue. *Thèse de doctorat en didactique du FLE*. Université d'Oran2.

Rheault, A. H. (2010). Analyse argumentative du discours épilinguistique au Québec: les lieux communs comme indicateurs de normes. *Thèse de doctorat*. Université de Sherbrooke et Université Catholique de Louvain.

Sebane, M. A. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. *Thèse de doctorat* . Université de Mostaganem, Algérie.

Ying, X. (, 2013). Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation. *Thèse de doctorat*, Bordeaux III: Université Michel de Montaigne.

Ying, X. (2013). Approche cognitive en didactique des langues: analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation. *Thèse de doctorat*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III

Ziouani, F. (2017). La chanson au service de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne. Cas des étudiants de master de langue française. *Thèse de doctorat*. Université d'Oran 2.

Documents officiels

Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2008). *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 Janvier 2008*. Algérie.

ESI, (2019). Moyennes minimales BAC 2019.

MESRS. (2019, Juin 18). Circulaire n°01 du 15 Chawal 1440 H correspondant au 18 juin 2019 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat Au titre de l'année universitaire 2019-2020. Algérie.

Référentiel général des programmes, Mise en conformité avec la loi n°_ 08-04 du 23 janvier 2008. (2009). Algérie.

Dictionnaires

Cuq. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (éd. 2e édition). Paris: Editions OPHRYS.

Sites internet

Chaker, S.,(2004). *Langue et littérature berbères*. Consulté le 18-05-2018 : https://www.clio.fr/bibliotheque/langue_et_litterature_berberes.asp

Leclerc, J. (2017). « Algérie Données historiques et conséquences linguistiques ». Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval Consulté le 20-05-2018: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-2Histoire.htm>

Mémoire à long terme, structure et organisation. (2012). Dans *Psychologie.psyblogs.net*. Consulté le 08- 08- 2018: <http://psychologie.psyblogs.net/2012/01/cours-memoire-long-terme-structure-et.html>

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL.....	15
CHAPITRE 1 : LE PLURILINGUISME EN ALGÉRIE : ÉTAT DES LIEUX	17
1.1.1. LE PAYSAGE LINGUISTIQUE EN ALGÉRIE.....	18
1.1.1.1. LE PLURILINGUISME.....	19
1.1.1.2. LES LANGUES EN ALGÉRIE	21
1.1.1.2.1. <i>L'arabe classique</i>	22
1.1.1.2.2. <i>L'arabe algérien</i>	23
1.1.1.2.3. <i>Le tamazight</i>	24
1.1.1.2.4. <i>Le français</i>	26
1.1.2. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE	28
1.1.2.1. LA LANGUE DE SCOLARISATION	29
1.1.2.1.1. <i>L'arabe classique comme langue de scolarisation</i>	30
1.1.2.2. LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE	33
1.1.2.2.1. <i>L'enseignement en français</i>	33
1.1.2.2.2. <i>L'enseignement du français</i>	34
1.1.3. LA NOTION DE RÉPERTOIRE PLURILINGUE	36
1.1.3.1. DU RÉPERTOIRE VERBAL AU RÉPERTOIRE PLURILINGUE.....	37
1.1.3.1.1. <i>Le répertoire langagier</i>	37
1.1.3.1.2. <i>Le répertoire plurilingue</i>	38
1.1.3.2. LA COMPÉTENCE PLURILINGUE.....	40
1.1.3.2.1. <i>Une compétence déséquilibrée</i>	41
1.1.3.2.2. <i>Une compétence dynamique</i>	43
CHAPITRE 2 : ÉCRIRE EN L2.....	45
1.2.1. LA PRODUCTION ÉCRITE EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE.....	46
1.2.2. LE PROCESSUS COGNITIF DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE.....	47
1.2.2.1. LES MODÈLES DE LA PRODUCTION DE TEXTES	49
1.2.2.1.1. <i>Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)</i>	49
1.2.2.1.2. <i>Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)</i>	51
1.2.3. LA PRODUCTION ÉCRITE EN L2.....	52
1.2.3.1. LA MODÉLISATION DES PROCESSUS RÉDACTIONNELS EN L2	52
1.2.3.1.1. <i>Le modèle de Zimmermann (2000)</i>	52
1.2.3.1.2. <i>Le modèle de Wang et Wen (2002)</i>	55
1.2.4. LA SURCHARGE COGNITIVE	58
1.2.4.1. LA RELATION ENTRE LA MÉMOIRE DE TRAVAIL ET LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL	59
1.2.4.1.1. <i>La théorie capacitaire de l'écriture de McCutchen (1996)</i>	59
1.2.4.1.2. <i>La mémoire de travail selon Baddeley(1986)</i>	61
1.2.5. LE RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LA RÉDACTION EN L2	65

1.2.5.1.	LANGUE MATERNELLE ET APPRENTISSAGE DE LA L2	65
1.2.5.2.	LANGUE MATERNELLE ET RÉDACTION EN L2	66
1.2.6.	LE RÔLE DES AUTRES LANGUES DANS LA RÉDACTION EN L2	69
1.2.6.1.	L'INFLUENCE DES LANGUES ANTÉRIEURES.....	71
CHAPITRE 3 :	LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN L2.....	75
1.3.1.	LE CONCEPT DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	76
1.3.2.	LES TYPES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	78
1.3.2.1.	LES STRATÉGIES COGNITIVES.....	79
1.3.2.2.	LES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	80
1.3.2.3.	LES STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES	81
1.3.3.	LA CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN L2	81
1.3.3.1.	LA CLASSIFICATION DE RUBIN (1989)	82
1.3.3.2.	LA CLASSIFICATION D'OXFORD (1990)	84
1.3.3.3.	LA CLASSIFICATION D'O'MALLEY ET CHAMOT (1990).....	87
1.3.4.	LES FACTEURS INFLUANT SUR LE CHOIX DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	91
1.3.4.1.	L'ÂGE	92
1.3.4.2.	LE SEXE.....	93
1.3.4.3.	LE NIVEAU DE MAÎTRISE DE LA LANGUE CIBLE	94
1.3.4.4.	L'IMPACT DU PLURILINGUISME SUR LE CHOIX DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	95
CHAPITRE 4 :	DE LA TRADUCTION MENTALE À L'INTERFÉRENCE	97
1.4.1.	LA TRADUCTION : ESSAI DE DÉFINITION	98
1.4.2.	LA TRADUCTION ET LE CONTACT DES LANGUES	100
1.4.3.	LA TRADUCTION ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	101
1.4.3.1.	LA TRADUCTION DANS LA PRODUCTION ÉCRITE.....	103
1.4.3.1.1.	<i>La traduction mentale</i>	<i>104</i>
1.4.4.	LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	109
1.4.5.	LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE	111
1.4.5.1.	LES ÉTAPES DE L'ANALYSE CONTRASTIVE	112
1.4.5.1.1.	<i>Le relevé de l'erreur</i>	<i>112</i>
1.4.5.1.2.	<i>La description de l'erreur</i>	<i>113</i>
1.4.5.1.3.	<i>L'explication de l'erreur</i>	<i>114</i>
1.4.5.2.	LA TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES	116
1.4.5.2.1.	<i>L'interférence au niveau phonique</i>	<i>116</i>
1.4.5.2.1.1.	Sous-différenciation (Under-differentiation).....	116
1.4.5.2.1.2.	Sur-différenciation (Over-differentiation).....	117
1.4.5.2.1.3.	Réinterprétation des distinctions (Reinterpretation of distinctions)	117
1.4.5.2.1.4.	Substitution phonique (Phone substitution)	118
1.4.5.2.2.	<i>L'interférence au niveau morphologique</i>	<i>118</i>
1.4.5.2.2.1.	Le genre et le nombre	118
1.4.5.2.2.2.	La forme des verbes et leur conjugaison	119
1.4.5.2.3.	<i>L'interférence au niveau syntaxique</i>	<i>119</i>
1.4.5.2.4.	<i>L'interférence au niveau sémantique</i>	<i>120</i>

1.4.5.2.5.	<i>L'interférence au niveau lexical.....</i>	121
1.4.5.3.	LA TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES SELON CORDER (1971).....	122
1.4.5.3.1.	<i>Les erreurs ouvertes.....</i>	122
1.4.5.3.2.	<i>Les erreurs couvertes.....</i>	122
DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE.....		125
CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE.....		128
2.1.1. OBJECTIFS ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....		129
2.1.1.1. LES OBJECTIFS.....		129
2.1.1.2. LE CHOIX DU THÈME.....		130
2.1.1.3. LE CHOIX DE L'ÉCRIT ARGUMENTATIF.....		131
2.1.1.4. LE CHOIX DES MODÈLES THÉORIQUES RETENUS.....		132
2.1.1.4.1.	JUSTIFICATION DU CHOIX DES MODÈLES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL.....	132
2.1.1.4.2.	JUSTIFICATION DES CLASSIFICATIONS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE RETENUES.....	132
2.1.1.5. LE CHOIX DU PUBLIC.....		133
2.1.1.5.1.	CHOIX DES ÉTUDIANTS.....	133
2.1.1.5.2.	CHOIX DES ENSEIGNANTS.....	135
2.1.1.6. JUSTIFICATION DU CHOIX DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....		135
2.1.1.6.1.	LE QUESTIONNAIRE.....	135
2.1.1.7. JUSTIFICATION DU CHOIX DES MÉTHODES D'ANALYSE.....		136
2.1.1.7.1.	POURQUOI L'ANALYSE PROPOSITIONNELLE ?.....	136
2.1.1.7.2.	POURQUOI LA TECHNIQUE DE VERBALISATION ?.....	137
2.1.2. DESCRIPTION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES.....		139
2.1.2.1. LE QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS.....		139
2.1.2.2. LE QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS.....		141
2.1.2.3. LES TÂCHES PROPOSÉES.....		142
2.1.2.3.1.	ACTIVITÉ DE RÉDACTION.....	143
2.1.2.3.2.	LA VERBALISATION À L'ÉCRIT.....	143
2.1.2.4. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE ET CONSIGNES.....		144
2.1.3. DESCRIPTION DES TYPES D'ANALYSE.....		146
2.1.3.1. L'ANALYSE PROPOSITIONNELLE.....		146
2.1.3.2. L'ANALYSE CONTRASTIVE DES ERREURS.....		147
2.1.3.2.1.	ÉLABORATION DE LA GRILLE D'ANALYSE.....	149
CHAPITRE 2 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS.....		154
2.2.1. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS.....		155
2.2.1.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 1^{ER} VOLET : VARIABLES INDÉPENDANTES.....		156
2.2.1.1.1.	RÉPARTITION SELON L'ÂGE DES ENSEIGNANTS.....	156

2.2.1.1.2.	RÉPARTITION SELON LE SEXE DES ENSEIGNANTS	158
2.2.1.1.3.	RÉPARTITION SELON LA LANGUE MATERNELLE DES ENSEIGNANTS	159
2.2.1.1.4.	LE TITRE DU DIPLOME DES ENSEIGNANTS	160
2.2.1.1.5.	EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	162
BILAN DES RÉSULTATS DU 1^{ER} VOLET.....		163
2.2.1.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 2^{ÈME} VOLET :		
REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA TRADUCTION MENTALE		164
2.2.1.2.1.	PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE NIVEAU DES ÉTUDIANTS EN LANGUE (1 ^{ÈRE} SECTION)	164
•	<i>Perceptions des enseignants à l'égard du niveau des étudiants en français</i>	<i>164</i>
•	<i>Perceptions des enseignants à l'égard du niveau des étudiants en production écrite.....</i>	<i>166</i>
•	<i>Les causes à l'origine du niveau des étudiants en production écrite</i>	<i>167</i>
2.2.1.2.2.	L'IMPACT DES LANGUES PRÉALABLEMENT APPRISSES SUR LA RÉDACTION EN FRANÇAIS (2 ^{ÈME} SECTION)	169
•	<i>Les représentations des enseignants vis-à-vis de l'impact de la langue d'enseignement sur la rédaction en français</i>	<i>169</i>
•	<i>Le degré d'influence de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants en production écrite (justifications)</i>	<i>171</i>
•	<i>Le recours aux langues déjà apprises lors de la rédaction en français</i>	<i>173</i>
•	<i>Erreurs dues à la traduction mentale</i>	<i>174</i>
2.2.1.2.3.	LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS INTERROGÉS À L'ÉGARD DE LA TRADUCTION MENTALE (3 ^{ÈME} SECTION)	176
•	<i>Impact de la traduction mentale sur la rédaction en français.....</i>	<i>176</i>
•	<i>Répercussions du recours à la traduction sur la rédaction en français</i>	<i>178</i>
•	<i>Le manque de connaissances référentielles en français comme source de la traduction mentale</i>	<i>180</i>
BILAN DES RÉSULTATS DU 2^{ÈME} VOLET.....		181
2.2.1.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 3^{ÈME} VOLET :		
SENSIBILISATION ET CONSCIENTISATION AUX EFFETS DE LA TRADUCTION MENTALE SUR LA QUALITÉ DES TEXTES		182
2.2.1.3.1.	LA TRADUCTION DU SENS COMME ALTERNATIVE À LA TRADUCTION LITTÉRALE.....	182
2.2.1.3.2.	<i>Les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser la traduction du sens.....</i>	<i>184</i>
2.2.1.3.3.	<i>L'enseignement de la traduction à des fins pédagogiques</i>	<i>187</i>
2.2.1.3.4.	<i>Les méthodes d'enrichissement des connaissances des étudiants en français</i>	<i>190</i>
BILAN DES RÉSULTATS DU 3^{ÈME} VOLET.....		192
2.2.1.4. ANALYSE CROISÉE DES RÉSULTATS		192
BILAN GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS .		197
2.2.2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS		198
2.2.2.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 1^{ER} VOLET : VARIABLES INDÉPENDANTES.....		
2.2.2.1.1.	RÉPARTITION SELON L'ÂGE DES ÉTUDIANTS.....	199
2.2.2.1.2.	RÉPARTITION SELON LE SEXE.....	200
2.2.2.1.3.	RÉPARTITION SELON LE LIEU DE RÉSIDENCE	201
2.2.2.1.4.	RÉPARTITION SELON LA FILIÈRE DE 3 ^{ÈME} AS	203
2.2.2.1.5.	LA LANGUE MATERNELLE DES ÉTUDIANTS	204
2.2.2.1.6.	LA NOTE DE FRANÇAIS AU BACCALAURÉAT	205

BILAN DES RÉSULTATS DU 1^{ER} VOLET.....	207
2.2.2.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 2^{ÈME} VOLET : MOTIVATIONS QUANT À ÉTUDIER LE FRANÇAIS	208
2.2.2.2.1. MOTIVATIONS DES ENQUÊTÉS	208
BILAN DES RÉSULTATS DU 2^{ÈME} VOLET	211
2.2.2.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 3^{ÈME} VOLET : RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE	211
2.2.2.3.1. LE RECOURS À L'ARABE CLASSIQUE LORS DE LA PLANIFICATION.....	211
2.2.2.3.2. LES IDÉES RÉCUPÉRÉES DE LA MÉMOIRE À LONG TERME.....	213
2.2.2.3.3. LE RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE LORS D'UN BLOCAGE D'IDÉES	216
2.2.2.3.4. LES LANGUES ACTIVÉES LORS D'UN BLOCAGE D'IDÉES.....	217
2.2.2.3.5. LE RAPPORT ENTRE LA FORMULATION DES IDÉES ET LE RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE.....	220
BILAN DES RÉSULTATS DU 3^{ÈME} VOLET	223
2.2.2.4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU 4^{ÈME} VOLET : REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DU RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE	224
2.2.2.4.1. LES REPRÉSENTATIONS DES ENQUÊTÉS À L'ÉGARD DE LA TRADUCTION MENTALE.....	224
2.2.2.4.2. LES ASPECTS CONSCIENT/ INCONSCIENT DU RECOURS À LA TRADUCTION MENTALE	227
BILAN DES RÉSULTATS DU 4^{ÈME} VOLET	228
2.2.2.5. ANALYSE CROISÉE DES RÉSULTATS	229
BILAN GÉNÉRAL DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS	232
2.2.3. ANALYSE DE L'IMPACT DE LA TRADUCTION MENTALE SUR LA RÉDACTION EN FRANÇAIS.....	234
2.2.3.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES COPIES.....	235
2.2.3.1.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA VERBALISATION	235
2.2.3.1.2. RÉSULTATS DE LA 1 ^{ÈRE} ANALYSE : ANALYSE QUANTITATIVE.....	240
2.2.3.1.3. RÉSULTATS DE LA 2 ^{ÈME} ANALYSE : ANALYSE QUALITATIVE	245
• <i>Les erreurs ouvertes (G1).....</i>	<i>246</i>
➤ Les interférences phoniques.....	246
➤ Les interférences morphologiques	250
➤ Les interférences lexicales	254
➤ Les interférences syntaxiques	257
• <i>Les erreurs couvertes (G1).....</i>	<i>261</i>
• <i>Les erreurs ouvertes (G2).....</i>	<i>263</i>
➤ Les interférences syntaxiques	263
➤ Les erreurs dues à l'impact de l'oral sur l'écrit.....	264
BILAN DE L'ANALYSE QUALITATIVE	265
RÉPONSE AUX HYPOTHÈSES.....	269
PISTES DIDACTIQUES.....	273
CONCLUSION GÉNÉRALE	280
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	286
TABLE DES MATIÈRES	302

LISTE DES TABLEAUX.....	308
LISTE DES FIGURES	310

Liste des tableaux

Tableau 1 : Des exemples des erreurs décrites dans l'analyse de Ben Amor Ben Hamida (2009) d'après la stratégie de surface d'Ellis (1994).....	114
Tableau 2 : Les types d'interférences	124
Tableau 3 : Grille d'analyse des erreurs interférentielles	151
Tableau 4 : Résumé des étapes de la démarche pratique.....	152
Tableau 5 : Tableau récapitulatif de la démarche expérimentale	153
Tableau 6 : Âge des enseignants.....	156
Tableau 7 : Sexe des enseignants	158
Tableau 8: Langue maternelle des enseignants	159
Tableau 9 : Titre du diplôme des enseignants	161
Tableau 10: L'expérience des enseignants dans l'enseignement supérieur	162
Tableau 11:Le niveau des étudiants en français	165
Tableau 12 : Le niveau des étudiants de la 1 ^{ère} année de licence de français en production écrite	166
Tableau 13: Les facteurs influant sur le niveau des étudiants en production écrite	167
Tableau 14 : Les représentations des enseignants sur l'impact de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants	170
Tableau 15: Justifications	171
Tableau 16: Le recours à la traduction mentale.....	173
Tableau 17: Justification.....	175
Tableau 18: Impact positif/ négatif du recours à la traduction mentale sur les productions écrites.....	176
Tableau 19: Justification.....	178
Tableau 20 : Les causes du recours à la traduction mentale.....	180
Tableau 21:Degré d'efficacité de la traduction du sens	183
Tableau 22 : Pratiques enseignantes pour aider à éviter la traduction littérale	185
Tableau 23 : Usage de la traduction à des fins pédagogiques	188
Tableau 24: Justification.....	189
Tableau 25: Méthodes proposées par les enseignants	190
Tableau 26: L'impact de la variable « âge » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants).....	193
Tableau 27 : L'impact de la variable « sexe » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants).....	194
Tableau 28: L'impact de la variable « langue maternelle » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants).....	194
Tableau 29: L'impact de la variable « titre du diplôme » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants).....	195
Tableau 30: L'impact de la variable « expérience dans l'enseignement » sur les représentations des enseignants (Test d'échantillons indépendants)	196
Tableau 31: Âge des étudiants.....	199
Tableau 32: Sexe des étudiants.....	200
Tableau 33 : Lieu de résidence des étudiants	201

Tableau 34 : Filière de 3 ^{ème} AS des étudiants.....	203
Tableau 35: Langue maternelle des étudiants.....	204
Tableau 36 : Note de français au baccalauréat	205
Tableau 37 : Choix de la langue française à l'université.....	208
Tableau 38 : Planification en arabe classique.....	212
Tableau 39: Langues activées.....	214
Tableau 40 : Recours à la traduction mentale en situation de blocage.....	216
Tableau 41 : Langues auxquelles les étudiants recours lors d'un blocage d'idées.....	218
Tableau 42 : Langues utilisées pour formuler une phrase simple	220
Tableau 43 : Langues utilisées pour formuler une phrase complexe	221
Tableau 44 : Représentations par rapport à la traduction mentale	224
Tableau 45 : Recours volontaire/ involontaire à la traduction mentale.....	227
Tableau 46: Impact de la variable « âge » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).....	229
Tableau 47 : Impact de la variable « sexe » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).....	230
Tableau 48: Impact de la variable « lieu de résidence » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).	231
Tableau 49 : Impact de la variable « filière de 3 ^{ème} AS » sur le recours à la traduction mentale par les étudiants (Test T d'échantillons indépendants).	231
Tableau 50 : Le nombre des étudiants en fonction des langues activées	236
Tableau 51:Quelques exemples sur les langues de référence lors de la 1 ^{ère} phase de rédaction	237
Tableau 52: Le nombre des étudiants en fonction du recours à la traduction mentale lors de la 1 ^{ère} séance	239
Tableau 53: Interférences phoniques relevées des productions écrites du groupe G1	249
Tableau 54 : Interférences morphologiques relevées des productions écrites du groupe G1	253
Tableau 55 : Interférences lexicales relevées des productions écrites du groupe G1.....	256
Tableau 56: Interférences syntaxiques commises par les sujets du groupe G1 :.....	260
Tableau 57 : Erreurs couvertes commises par les sujets du G1.....	263

Liste des figures

Figure 1. Les composants cognitifs de la production écrite selon Hayes et Flower (1980).	49
Figure 2. Modèle du processus rédactionnel en L2 (Zimmermann, 2000, p. 85).....	53
Figure 3. Modèle du processus de formulation en L2 (Zimmermann, 2000, p. 86).....	54
Figure 4. Modèle descriptif du processus de composition en L2 (Wang et Wen, 2002, cités par Barbier, 2003, p. 14).....	56
Figure 5. Les différents composants de la mémoire de travail selon la modélisation de Baddeley (1986).	62
Figure 6. La relation entre les processus rédactionnels et la mémoire de travail selon Kellogg (1996).....	63
Figure 7. Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez Vygotsky 1986 (Ying, 2013, p. 82).....	66
Figure 8. Composantes de la métacognition (Tardif, 1992, p. 60).....	80
Figure 9. La classification des stratégies d'apprentissage selon Rubin (1989) (Cyr, 1998, pp. 36-37)	82
Figure 10. La classification des stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990) (Cyr, 1998, pp. 32-33).	85
Figure 11. La classification des stratégies d'apprentissage en L2 d'après O'Malley et Chamot (1990) (Cyr, 1998, p. 39)	87
Figure 12. La moyenne de la tranche d'âge des enseignants.....	157
Figure 13. La moyenne des enseignants interrogés selon le sexe féminin/ masculin	158
Figure 14 . Langue maternelle des enseignants interrogés.....	160
Figure 15. Le titre du diplôme des enseignants.....	161
Figure 16. L'expérience professionnelle au supérieur.....	162
Figure 17. Le niveau des étudiants de la 1 ^{ère} année de licence de français en langue française.....	165
Figure 18. Le niveau des étudiants de la 1 ^{ère} année de licence de français en production écrite	166
Figure 19. Les causes à l'origine du niveau des étudiants en production écrite.....	168
Figure 20. Les représentations des enseignants à l'égard de l'impact de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants à l'écrit.....	170
Figure 21. Les répercussions de la langue d'enseignement de la formation préuniversitaire sur le niveau des étudiants en production écrite	172
Figure 22. Le recours à la traduction mentale lors de la rédaction en français	174
Figure 23. Les erreurs dues à la réflexion en une autre langue lors de la rédaction en français.....	175
Figure 24. Les représentations des enseignants sur l'impact de la traduction mentale.....	177
Figure 25. Les représentations des enseignants sur les effets de la traduction mentale sur la rédaction en français.....	179
Figure 26. Le manque des connaissances référentielles en français.....	181
Figure 27. Les représentations des enseignants sur l'effet de la traduction du sens sur la qualité des écrits des étudiants	183

Figure 28. Les propositions des enseignants sur les pratiques permettant d'éviter une traduction mentale littérale en production écrite	186
Figure 29. Les représentations des enseignants à l'égard de l'impact de l'enseignement explicite de la traduction à des fins pédagogiques sur le recours à la traduction mentale	188
Figure 30. Les représentations des enseignants quant à l'usage de la traduction à des fins pédagogiques	189
Figure 31. Les propositions des enseignants des méthodes permettant l'enrichissement des connaissances des étudiants et la diminution du recours à la traduction mentale	191
Figure 32. La moyenne de la tranche d'âge des étudiants	199
Figure 33. La moyenne des étudiants des deux sexes	200
Figure 34. La moyenne des étudiants en fonction du lieu de résidence	202
Figure 35. La moyenne des étudiants selon leurs filières en 3 AS	203
Figure 36. La moyenne des étudiants selon leur langue maternelle	205
Figure 37. La moyenne des étudiants en fonction de leurs notes au baccalauréat	206
Figure 38. La moyenne des étudiants en fonction de leur motivation d'étudier le français à l'université	209
Figure 39. Le taux du recours à la langue arabe en phase de planification lors de la rédaction en français	212
Figure 40. La langue des connaissances activées lors de la rédaction en français	214
Figure 41. La moyenne des étudiants en fonction du recours aux autres langues dans une situation de blocage	217
Figure 42. La moyenne des langues auxquelles se réfèrent les étudiants en situation de blocage	218
Figure 43. La moyenne des langues auxquelles se réfèrent les étudiants pour formuler une phrase simple	221
Figure 44. La moyenne des langues auxquelles se réfèrent les étudiants pour formuler une phrase complexe	222
Figure 45. La moyenne de l'utilité de la traduction mentale selon les étudiants	225
Figure 46. La moyenne du recours à la traduction mentale : volontaire/involontaire	227
Figure 47. La moyenne des participants selon les langues de référence activées lors de la 1 ^{ère} séance de rédaction	236
Figure 48. La moyenne des participants selon le recours à la traduction mentale	239
Figure 49. Le nombre des propositions produites par les sujets du groupe G1	240
Figure 50. Le nombre des propositions produites par les sujets du groupe G2	241
Figure 51. La moyenne des propositions produites par les sujets des deux groupes G1 vs G2	242
Figure 52. Le nombre des interférences des membres des deux groupes G1 vs G2	265
Figure 53. La moyenne des erreurs interférentielles des deux groupes G1 vs G2	265

ملخص

تتعلق هذه الدراسة التجريبية بتأثير الفهرس متعدد اللغات للطلاب الجزائريين على استخدام استراتيجيات التعلم عند الكتابة بالفرنسية. يكمن جوهر هذه الدراسة في كشف تأثير الترجمة الذهنية من لغة مرجعية إلى اللغة الفرنسية على استرجاع المعلومات وعلى جودة النصوص المحررة من طرف طلاب السنة الأولى ليسانس لغة فرنسية. وعليه فإن الهدف من هذا البحث هو دراسة استخدام الترجمة الذهنية على عملية الكتابة باللغة الفرنسية، لهذا الغرض قمنا بإجراء تحليل مزدوج: كمي ونوعي الذي سمح بالتحقق من الآثار الإيجابية / السلبية لاستخدام اللغات التي تم تعلمها سابقاً أثناء الكتابة باللغة الفرنسية. من الناحية الكمية، تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن استخدام الترجمة الذهنية في الكتابة يقلل العبء المعرفي الكامن في المعالجات الصعبة للنشاط التحريري مما يسمح بترك مساحة كافية لنشاط التخزين في الذاكرة العاملة. ولكن من الناحية النوعية، تكشف البيانات المتحصل عليها عن تأثير سلبي للترجمة الذهنية على جودة النصوص المحررة بسبب عدد أخطاء التداخل اللغوي الناتجة.

الكلمات المفتاحية : الفهرس متعدد اللغات ، استراتيجيات التعلم ، الكتابة ؛ ترجمة ذهنية، لغة مرجعية ، التداخل اللغوي.

ABSTRACT

This experimental research concerns the effect of Algerian students' multilingual repertoire on the use of cognitive strategies when writing in French. The essence of this study is to unravel the impact of the mental translation from a reference language to the French language as a target language on knowledge retrieval and on the quality of texts produced by first year BA French students. The objective is therefore to examine the effect of using mental translation on the drafting process in French. To do this, a double analysis was carried out: quantitative and qualitative. These made it possible to verify the positive / negative effects of using languages previously learned (acquired) during writing in French. Quantitatively, the findings show that the use of mental translation in a writing task reduces the cognitive load inherent from the demanding processing of the editorial activity thus leaving enough space to the working memory storage activity. Qualitatively, however, the data collected reveal a negative effect of mental translation on the quality of written productions due to the number of interference errors produced.

Keywords: multilingual repertoire; learning strategies; written production; mental translation; reference language; interference.