Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université LOUNICI ALI DE BLIDA 2
Faculté des lettres et des langues
Département de français

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat sciences
Spécialité : Didactique du français langue étrangère

L'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE

(Cas des apprenants de 4ème année moyenne)

Réalisée par
Aicha CHOUAF

Dirigée par
Dre. Ferhani Fatma-Fatiha

Devant le jury composé de :

AÏT DAHMANE Karima, Professeure, université LOUNICI Ali Blida 2,	Président
FERHANI Fatma-Fatiha, MCA, université de la Formation Continue, Alger,	Rapporteur
BENAMMAR Naïma, Professeure, ENS d'Oran,	Examinateur
FEMMAM Chafika, Professeure, Université de Biskra,	Examinateur
AKMOUN Houda, MCA, Université Ali Lounici Blida 2,	Examinateur
BENACHENHOU Assya, MCA, Université Ali Lounici Blida 2,	Examinateur

Soutenue publiquement le 29/05/2022 à Blida 2

2021/2022

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université LOUNICI ALI DE BLIDA 2
Faculté des lettres et des langues
Département de français

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat sciences
Spécialité : Didactique du français langue étrangère

L'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE

(Cas des apprenants de 4ème année moyenne)

Réalisée par
Aicha CHOUAF

Dirigée par
Dre. Ferhani Fatma-Fatiha

Devant le jury composé de :

AÏT DAHMANE Karima, Professeure, université LOUNICI Ali Blida 2,	Président
FERHANI Fatma-Fatiha, MCA, université de la Formation Continue, Alger,	Rapporteur
BENAMMAR Naïma, Professeure, ENS d'Oran,	Examinateur
FEMMAM Chafika, Professeure, Université de Biskra,	Examinateur
AKMOUN Houda, MCA, Université Ali Lounici Blida 2,	Examinateur
BENACHENHOU Assya, MCA, Université Ali Lounici Blida 2,	Examinateur

Soutenue publiquement le 29/05/2022 à Blida 2

2021/2022

Dédicaces

Mes parents qui me sont très chers ;

Ma mère que Dieu la garde et lui prête longue vie, Fatiha

Mon père que Dieu lui fait miséricorde, Bachir

Mes sœurs et frères : Radhia, Houria, Nadia, Abdellah et Mohamed Chérif

Mon conjoint et ma belle fille : Hamza et Takwa

Je vous dédie tous ce modeste travail.

Remerciements

Après avoir remercié le Bon Dieu de m'avoir donné de la santé et de la force afin de mener à terme ce travail de recherche, je tiens également à remercier toutes les personnes dont la contribution a permis à ce travail de voir le jour :

- ✓ Madame FERHANI Fatma-Fatiha, ma directrice de recherche qui a accepté de diriger cette recherche. Je la remercie pour son soutien constant et sa grande disponibilité. Qu'elle accepte ma reconnaissance et ma profonde gratitude.
- ✓ Les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et par conséquent participer à l'amélioration de sa qualité.
- ✓ Le directeur de l'Education Nationale de la wilaya d'Oum El Bouaghi qui m'a autorisée à accéder à certains établissements et mes ex-collègues qui m'ont facilité le recueil des données.
- ✓ Tous les élèves et enseignants qui ont accepté de participer à l'enquête et à l'expérimentation.
- ✓ Les membres de ma famille qui m'ont beaucoup encouragée et soutenue tout au long de ces années de recherche. Que Dieu les récompense tous, chacun selon son investissement !

Résumé

La *Didactique du plurilinguisme* suscite l'intérêt de nombreux chercheurs et didacticiens des langues étrangères. En effet, les relations entre les langues composant le répertoire plurilingue des apprenants sont multiples même si elles sont implicites et les mettre en exergue dans un pays comme l'Algérie où la diglossie, voire le multilinguisme sont prégnants est une mission exaltante. De nombreux spécialistes du domaine ont focalisé leur attention, sur l'influence que peuvent exercer les langues déjà connues par l'apprenant sur la (les) langue (s) cible (s)et ont montré le manque de pertinence d'envisager un enseignement/apprentissage des langues de façon cloisonnée lorsqu'il est possible de tirer profit de sa (ses) langue (s) de référence pour accéder efficacement à l'apprentissage d'une/de nouvelle (s) langue (s). C'est dans cette optique que se situe notre recherche dont l'objectif est d'étudier l'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration des productions écrites des apprenants du français, langue étrangère.

Pour effectuer notre recherche, après avoir fait un état de l'art sur le sujet, nous avons mené une étude mixte par le biais d'un questionnaire destiné à des enseignants et des apprenants du cycle moyen, et une expérimentation combinée avec une étude documentaire auprès de deux groupes d'apprenants de 4ème année moyenne : un groupe témoin et un groupe expérimental. L'analyse quantitative des données recueillies, couplée à celle qualitative des productions écrites, a montré, qu'en classe, dans leur vécu d'élèves, les enquêtés/expérimentés accordent un statut valoriséà l'arabe, langue qui remplit plusieurs fonctions dans diverses situations d'apprentissage, notamment celles relatives à l'écriture/réécriture. Le transfert de la langue source vers la langue cible des compétences acquises s'effectue sur différents plans : textuel, pragmatique, interactif, curriculaire, déclaratif et procédural. Cette recherche nous permettra de corroborer les résultats de nos lectures théoriques et de vérifier dans quelle mesure la L1 (l'arabe) est en mesure d'exercer un impact positif sur l'amélioration des productions écrites en L2 (FLE).

Mots clés : arabe, production, écriture/réécriture, influence positive, FLE.

Abstract

The Didactics of plurilingualism arouses the interest of many researchers and didacticists of foreign languages. Indeed, the relationships between the languages composing the plurilingual repertoire of learners are multiple even if they are implicit and highlight them in a country like Algeria where diglossia, or even multilingualism are prevalent is an exhilarating mission. Many specialists in the field have focused their attention on the influence of languages already known by the learner on the target language(s)and demonstrated the lack of relevance of considering language teaching/learning in a siloed manner where it is possible to take advantage of its reference language(s) to effectively access learning a new language(s). It is in this perspective that our research is situated, whose objective is to study the impact of Arabic (standard and dialect) on the improvement of written productions of learners of French as a foreign language.

To carry out our research, after having made a state of the art on the subject, we conducted a joint study through a questionnaire intended for teachers and learners of the middle cycle, and an experiment combined with a documentary study with two groups of 4th year average learners: a control group and an experimental group. The quantitative analysis of the data collected, coupled with the qualitative analysis of the written productions, showed that, in the classroom, in their experiences as students, the respondents/experienced people give a status valued to Arabic, language that performs several functions in various learning situations, including writing/rewriting. The transfer of acquired skills from the source language to the target language takes place on different levels: textual, pragmatic, interactive, curricular, declarative and procedural. This research will allow us to corroborate the results of our theoretical readings and to verify to what extent the L1 (Arabic) is able to have a positive impact on the improvement of written productions in L2 (FFL).

Keywords: Arabic, production, writing/rewriting, positive influence, FFL.

الملخص

يثير علم التعددية اللغوية اهتمام العديد من الباحثين و العلماء المختصين في مجال اللغات الأجنبية .والواقع أن العلاقات بين اللغات التي تشكل مرجع المتعلمين المتعدد اللغات متعددة حتى ولو كانت ضمنية. تسليط الضوء عليها في بلد مثل الجزائر حيث يسود ازدواج اللسان، أو حتى تعدد اللغات، يعد مهمة مبهجة .

العديد من المتخصصين ركزوا اهتمامهم في هذا المجال على تأثير اللغات التي يعرفها المتعلم بالفعل على اللغة المستهدفة وأثبتوا غياب رؤية واضحة بخصوص التفكير في تعليم/تعلم اللغة بطريقة ساكنة حيث من الممكن الاستفادة من اللغة المرجعية للوصول بفعالية إلى تعلم لغة جديدة .

من هذا المنظور تقع أبحاثنا ، التي تهدف إلى دراسة تأثير اللغة العربية (المعيار واللهجة) على تحسين الإنتاج الكتابي لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبي ة.

ولكي ننفذ هذا البحث ، وبعد بالتطرق الئ أحدث المعلومات عن هذا الموضوع ، قمنا بإجراء دراسة هجينة من خلال استبيان موجه للمعلمين والمتعلمين في المرحلة المتوسطة ، وتجربة مقترنة بدراسة وثائقية تضم مجموعتين من المتعلمين في السنة الرابعة: مجموعة شاهدة ومجموعة تجريبية .وأظهر التحليل الكمي للبيانات التي تم جمعها ، إلى جانب التحليل النوعي للبيانات المتعلقة بالإنتاج الكتابي ، أن المجيبين/ المجرب معهم يولون أهمية كبيرة للغة العربية ، لاعتبارها لغة تؤدي عدة وظائف في مختلف حالات التعلم ، بما فيها تلك المتعلقة بالكتابة/إعادة الكتابة .ويتم نقل المهارات المكتسبة من لغة المصدر إلى اللغة المستهدفة على مستويات مختلفة: النصوص ، والبراغماتية ، والتفاعلية ، والمناهج الدراسية ، التقريرية والإجرائية.

هذا البحث سيسمح لنا بتأييد نتائج قراءاتنا النظرية والتحقق من مدى قدرة اللغة 1 (اللغة العربية)على إحداث تأثير إيجابي على تحسين الإنتاج الكتابي في اللغة 2 (اللغة الفرنسية) .

الكلمات الرئيسية: العربية، الإنتاج، الكتابة/إعادة الكتابة، التأثير الإيجابي، الفرنسية لغة أجنبية.

Sommaire

Dédicaces
Remerciements
Résumé
Liste des tableaux
Liste des figures
Introduction générale …… 1

Partie n° 1 : Approche théorique de la recherche

Chapitre 1 : Les apports de la didactique du plurilinguisme à la pratique scripturale en FLE ……9
Chapitre 2 : Les spécificités de l'écriture en arabe/français ……65
Chapitre 3 : La réécriture des textes dans un milieu plurilingue ……109

Partie n° 2: Méthodologie de la recherche, constitution du corpus, analyse des données et discussion des résultats

Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche et constitution du corpus ……154
Chapitre 5 : Analyse des données quantitatives ……180
Chapitre 6 : Analyse des données qualitatives ……...251
Chapitre 7 : Discussion des résultats ……..284

Conclusion générale ……297
Références Bibliographiques
Annexes
Table des matières

Liste des tableaux

Tableau n° 1: Répartition des apprenants selon le sexe

Tableau n° 2: Répartition des apprenants selon l'âge

Tableau n° 3: Répartition des apprenants selon la moyenne d'âge

Tableau n° 4: Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) à la maison

Tableau n° 5: Répartition des apprenants selon la langue la plus utilisée à la maison

Tableau n° 6: Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) par leurs parents

Tableau n° 7: Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) une fois dans la rue

Tableau n° 8: Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) une fois à l'école

Tableau n° 9: Répartition des apprenants selon la pratique de l'arabe/ le français par les apprenants sur le plan scriptural et auditif

Tableau n° 10: Répartition des apprenants selon le degré de la pratique de l'arabe/ le français sur le plan scriptural et auditif

Tableau n° 11: Répartition des apprenants selon leur expérience acquise en matière de l'école coranique ou autre type de formation avant l'accès à l'école institutionnelle

Tableau n° 12: Répartition des apprenants selon la pratique de l'écrit par leurs parents

Tableau n° 13: Répartition des apprenants selon la langue dans laquelle leurs parents pratiquent de l'écrit

Tableau n°14: Répartition des apprenants selon l'aide apportée par leurs parents en matière de l'écrit

Tableau n° 15: Répartition des apprenants la langue dans laquelle les parents apportent de l'aide à leurs enfants

Tableau n° 16: Répartition des apprenants selon leur langue préférée lors de la communication orale

Tableau n° 17: Répartition des apprenants selon leur langue préférée lors de la communication écrite

Tableau n° 18: Répartition des apprenants selon la langue la plus facile à apprendre

Tableau n° 19: Répartition des apprenants selon la langue la plus difficile à apprendre

Tableau n° 20: Répartition des apprenants selon le code le plus facile à apprendre

Tableau n° 21: Répartition des apprenants selon la langue la plus utile à leur égard

Tableau n° 22: Répartition des apprenants selon l'impact de la maitrise de la grammaire du français sur l'apprentissage du code écrit dans la même langue

Tableau n° 23: Répartition des apprenants selon l'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues

Tableau n° 24: Répartition des apprenants selon la langue sur laquelle ils se basent le plus pour apprendre le français écrit
Tableau n° 25: Répartition des apprenants selon l'existence de divergences entre les langues en cours d'apprentissage (l'arabe et le français)
Tableau n° 26: Répartition des apprenants selon l'existence de convergences entre les langues en cours d'apprentissage (l'arabe et le français)
Tableau n° 27: Répartition des apprenants selon l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues
Tableau n° 28: Répartition des apprenants selon la langue utilisée en classe avec l'enseignant de français
Tableau n° 29: Répartition des apprenants selon l'utilisation de l'arabe par l'enseignant de FLE
Tableau n° 30: Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel il fait recours
Tableau n° 31: Répartition des apprenants selon les différentes situations dans lesquelles il recourt à l'arabe
Tableau n° 32: Répartition des apprenants selon qu'ils apprécient ou non les échanges en arabe
Tableau n° 33: Répartition des apprenants selon l'autorisation accordée par l'enseignant de FLE quant à l'expression en arabe
Tableau n° 34: Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel il leur est permis de recourir
Tableau n° 35: Répartition des apprenants selon les situations dans lesquelles il leur est permis d'y recourir
Tableau n° 36: Répartition des apprenants selon le recours à l'arabe lors de l'écriture d'un texte en FLE
Tableau n° 37: Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel ils recourent pour écrire un texte en FLE
Tableau n° 38: Répartition des apprenants selon l'aide apportée par l'enseignant lors de l'écriture d'un texte en FLE
Tableau n° 39: Répartition des apprenants selon le niveau de la langue dans lequel il les aide à écrire en FLE
Tableau n° 40: Répartition des apprenants selon la/ les langue (s) présente (s) lors de la séance de production écrite et de compte rendu de la production écrite
Tableau n° 41: Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de production écrite

Tableau n° 42: Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de compte rendu de la production écrite
Tableau n° 43: Répartition des apprenants selon l'acteur responsable de la correction des erreurs
Tableau n° 44: Répartition des apprenants selon la réaction éprouvée par l'enseignant de FLE lors des erreurs commises
Tableau n° 45: Répartition des apprenants selon la langue utilisée lors du traitement de l'erreur
Tableau n° 46: Répartition des apprenants selon la langue qu'ils préfèrent utiliser lors du traitement de l'erreur
Tableau n° 47: La pratique de l'arabe par les apprenants sur le plan scriptural et auditif * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite
Tableau n° 48: La langue préférée lors d l'écriture de textes * la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite en FLE
Tableau n° 49: Le code le plus facile à apprendre par les apprenants * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite
Tableau n° 50: L'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite
Tableau n° 51: L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces même langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite
Tableau n° 52: L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de compte rendu de la production écrite
Tableau n° 53: Récapitulatif des modèles
Tableau n° 54: Répartition des enseignants selon le sexe
Tableau n° 55: Répartition des enseignants selon l'âge
Tableau n° 56: Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans l'enseignement
Tableau n° 57: Répartition des enseignants selon le statut accordé à l'arabe en classe de FLE
Tableau n° 58: Répartition des enseignants selon les situations dans lesquelles ils recourent à l'arabe en classe de FLE
Tableau n° 59: Répartition des enseignants selon l'existence de convergences ou de divergences entre l'arabe et le français
Tableau n° 60: Répartition des enseignants selon le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs entre l'arabe et le français

Tableau n° 61: Répartition des enseignants selon la possibilité d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français
Tableau n° 62: Répartition des enseignants selon les difficultés majeures rencontrées par leurs apprenants lors de la rédaction
Tableau n° 63: Répartition des enseignants selon leur réaction à l'égard des erreurs commises par leurs apprenants
Tableau n° 64: Résultat du test Khi-2
Tableau n° 65: Résultat du test Khi-2
Tableau n° 66: Résultat du test Khi-2
Tableau n° 67: Résultat du test Khi-2
Tableau n° 68: Récapitulatif des modèles
Tableau n° 69: Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 1
Tableau n° 70: Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 2
Tableau n° 71: Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 1
Tableau n° 72: Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 2
Tableau n° 73: Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 1
Tableau n° 74: Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 2
Tableau n° 75: Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 1
Tableau n° 76: Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 2
Tableau n° 77: Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 1
Tableau n° 78: Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 2
Tableau n° 79: Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 1
Tableau n° 80: Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 2
Tableau n° 81: Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 1
Tableau n° 82: Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 2
Tableau n° 83: Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 1
Tableau n° 84: Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 2
Tableau n° 85: Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 1
Tableau n° 86: Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 2
Tableau n° 87: Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 1
Tableau n° 88: Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 2
Tableau n° 89: Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 1

Tableau n° 90: Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 2
Tableau n° 91: Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 1
Tableau n° 92: Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 2
Tableau n° 93: Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 1
Tableau n° 94: Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 2
Tableau n° 95: Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 1
Tableau n° 96: Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 2
Tableau n° 97: Répartition des copies selon la notation des accents/ version 1
Tableau n° 98: Répartition des copies selon la notation des accents/ version 2
Tableau n° 99: Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 1
Tableau n° 100: Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 2
Tableau n° 101: Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 1
Tableau n° 102: Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 2
Tableau n° 103: Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 1
Tableau n° 104: Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 2
Tableau n° 105: Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 1
Tableau n° 106: Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 2
Tableau n° 107: Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 1
Tableau n° 108: Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 2
Tableau n° 109: Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 1
Tableau n° 110: Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 2
Tableau n° 111: Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 1
Tableau n° 112 : Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 2
Tableau n° 113: Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 1
Tableau n° 114: Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 2
Tableau n° 115: Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 1
Tableau n° 116: Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 2
Tableau n° 117: Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 1
Tableau n° 118: Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 2
Tableau n° 119: Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 1

Tableau n° 120: Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 2
Tableau n° 121: Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 1
Tableau n° 122: Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 2
Tableau n° 123: Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 1
Tableau n° 124: Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 2
Tableau n° 125: Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 1
Tableau n° 126: Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 2
Tableau n° 127: Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 1
Tableau n° 128: Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 2
Tableau n° 129: Répartition des copies selon la notation des accents/ version 1
Tableau n° 130: Répartition des copies selon la notation des accents/ version 2
Tableau n° 131: Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 1
Tableau n° 132: Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 2
Tableau n° 133: Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau pragmatique
Tableau n° 134: Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau textuel et transphrastique
Tableau n° 135: Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau phrastique
Tableau n° 136: Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau infraphrastique
Tableau n° 137: Croisement des résultats quantitatifs et des résultats qualitatifs

Liste des figures

Figure n° 1 : Répartition des apprenants selon le sexe

Figure n° 2 : Répartition des apprenants selon l'âge

Figure n° 3 : Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) à la maison

Figure n° 4 : Répartition des apprenants selon la langue la plus utilisée à la maison

Figure n° 5 : Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) par leurs parents

Figure n° 6 : Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) une fois dans la rue

Figure n° 7 : Répartition des apprenants selon la/les langue (s) parlée (s) une fois à l'école

Figure n° 8 : Répartition des apprenants selon la pratique de l'arabe/ le français par les apprenants sur le plan scriptural et auditif

Figure n° 9 : Répartition des apprenants selon le degré de la pratique de l'arabe/ le français sur le plan scriptural et auditif

Figure n° 10 : Répartition des apprenants selon leur expérience acquise en matière de l'école coranique ou autre type de formation avant l'accès à l'école institutionnelle

Figure n° 11 : Répartition des apprenants selon la pratique de l'écrit par leurs parents

Figure n° 12 : Répartition des apprenants selon la langue dans laquelle leurs parents pratiquent de l'écrit

Figure n° 13 : Répartition des apprenants selon l'aide apportée par leurs parents en matière de l'écrit

Figure n° 14 : Répartition des apprenants la langue dans laquelle les parents apportent de l'aide à leurs enfants

Figure n° 15 : Répartition des apprenants selon leur langue préférée lors de la communication orale

Figure n° 16 : Répartition des apprenants selon leur langue préférée lors de la communication écrite

Figure n° 17 : Répartition des apprenants selon la langue la plus facile à apprendre

Figure n° 18 : Répartition des apprenants selon la langue la plus difficile à apprendre

Figure n° 19 : Répartition des apprenants selon le code le plus facile à apprendre

Figure n° 20 : Répartition des apprenants selon la langue la plus utile à leur égard

Figure n° 21 : Répartition des apprenants selon l'impact de la maitrise de la grammaire du français sur l'apprentissage du code écrit dans la même langue

Figure n° 22 : Répartition des apprenants selon l'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues

Figure n° 23 : Répartition des apprenants selon la langue sur laquelle ils se basent le plus pour apprendre le français écrit

Figure n° 24 : Répartition des apprenants selon l'existence de divergences entre les langues en cours d'apprentissage (l'arabe et le français)
Figure n° 25 : Répartition des apprenants selon l'existence de convergences entre les langues en cours d'apprentissage (l'arabe et le français)
Figure n° 26 : Répartition des apprenants selon l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues
Figure n° 27 : Répartition des apprenants selon la langue utilisée en classe avec l'enseignant de français
Figure n° 28 : Répartition des apprenants selon l'utilisation de l'arabe par l'enseignant de FLE
Figure n° 29 : Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel il fait recours
Figure n° 30 : Répartition des apprenants selon les différentes situations dans lesquelles il recourt à l'arabe
Figure n° 31 : Répartition des apprenants selon qu'ils apprécient ou non les échanges en arabe
Figure n° 32 : Répartition des apprenants selon l'autorisation accordée par l'enseignant de FLE quant à l'expression en arabe
Figure n° 33 : Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel il leur est permis de recourir
Figure n° 34 : Répartition des apprenants selon les situations dans lesquelles il leur est permis d'y recourir
Figure n° 35 : Répartition des apprenants selon le recours à l'arabe lors de l'écriture d'un texte en FLE
Figure n° 36 : Répartition des apprenants selon le niveau de l'arabe auquel ils recourent pour écrire un texte en FLE
Figure n° 37 : Répartition des apprenants selon l'aide apportée par l'enseignant lors de l'écriture d'un texte en FLE
Figure n° 38 : Répartition des apprenants selon le niveau de la langue dans lequel il les aide à écrire en FLE
Figure n° 39 : Répartition des apprenants selon la/ les langue (s) présente (s) lors de la séance de production écrite et de compte rendu de la production écrite
Figure n° 40 : Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de production écrite
Figure n° 41 : Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de compte rendu de la production écrite

Figure n° 42 : Répartition des apprenants selon l'acteur responsable de la correction des erreurs
Figure n° 43 : Répartition des apprenants selon la réaction éprouvée par l'enseignant de FLE lors des erreurs commises
Figure n° 44 : Répartition des apprenants selon la langue utilisée lors du traitement de l'erreur
Figure n° 45 : Répartition des apprenants selon la langue qu'ils préfèrent utiliser lors du traitement de l'erreur
Figure n° 46 : Diagramme joint des points de modalités
Figure n° 47 : Diagramme Points des objets étiquetés par nombres d'observations
Figure n° 48 : Diagramme Mesures de discrimination
Figure n° 49 : Répartition des enseignants selon le sexe
Figure n° 50 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans l'enseignement
Figure n° 51 : Répartition des enseignants selon le statut accordé à l'arabe en classe de FLE
Figure n° 52 : Répartition des enseignants selon les situations dans lesquelles ils recourent à l'arabe en classe de FLE
Figure n° 53 : Répartition des enseignants selon l'existence de convergences ou de divergences entre l'arabe et le français
Figure n° 54 : Répartition des enseignants selon le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs entre l'arabe et le français
Figure n° 55 : Répartition des enseignants selon la possibilité d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français
Figure n° 56 : Répartition des enseignants selon les difficultés majeures rencontrées par leurs apprenants lors de la rédaction
Figure n° 57 : Répartition des enseignants selon leur réaction à l'égard des erreurs commises par leurs apprenants
Figure n° 58 : Diagramme Joint des points de modalité
Figure n° 59 : Diagramme Points des objets étiquetés par nombres d'observation
Figure n° 60 : Diagramme Mesures de discrimination

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Pour réussir sa tâche dans une classe de français langue étrangère où le français n'est pas la seule langue existant dans le répertoire linguistique des apprenants, l'enseignant professionnel accorde – ou devrait accorder- autant d'attention aux pratiques langagières de ses apprenants qu'aux aux discours que ceux–ci peuvent produire au cours de l'apprentissage du FLE.

Analyser ces pratiques et discours est une stratégie d'enseignement permettant de déceler, non seulement les causes ayant engendré ces pratiques, mais également, les conséquences qui en ont résulté.

Renforcer les bonnes conduites et proposer des solutions susceptibles de permettre aux apprenants d'avancer efficacement dans leur apprentissage font partie des objectifs visés par l'enseignant et leur atteinte permet aux élèves d'améliorer leurs compétences communicatives à l'oral et à l'écrit. La production écrite est, en effet, une activité importante car elle est l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage vu que l'élève doit y réinvestir les savoirs et savoir-faire acquis par le biais des activités proposées par l'enseignant lors des séances de compréhension de l'oral et de l'écrit et de fonctionnement de la langue, lexique, syntaxe, conjugaison et orthographe.(RGP[1], 2008, p :1)

La compréhension de l'écrit et la production écrite sont deux compétences indissociables, dans la mesure où «plus on lit, mieux on écrit et plus on écrit, mieux on lit» (Ferhani, 2006, p : 195) et figurent dans les finalités assignées à l'enseignement du français en Algérie (Référentiel général des programmes). L'un des objectifs principaux visés par l'enseignement du FLE en Algérie : « Accéder aisément à la documentation dans cette langue ».

La nécessité de maitriser la compétence de production écrite en FLE émane du statut valorisé que les institutions éducatives algériennes lui accordent dans les différents documents officiels émanant de la Commission nationale des programmes (RGP et Programme de 4ème année moyenne, 2005, p : 30). La maîtrise de la compétence de production écrite est d'autant plus déterminante qu'elle figure dans les évaluations certificatives clôturant les différents cycles du parcours scolaire, BEM et baccalauréat.

En effet, au cours des neuf années d'enseignement/apprentissage constituant le parcours scolaire de base (cinq ans au primaire et quatre ans au collège), les apprenants construisent et coconstruisent des connaissances et des compétences langagières dans les trois langues qui constituent leur répertoire plurilingue : l'arabe (scolaire/standard) appris dès la première année primaire, le français dès la troisième année primaire et l'anglais à partir de la première année moyenne.

[1] Référentiel général des programmes, issu de la Loi d'Orientation du 23.01.08.

La recherche que nous avons décidé de mener part du constat selon lequel les acteurs de la classe de FLE (apprenants et enseignants) ne mobilisent pas les stratégies idoines pour gérer efficacement les différentes relations existant entre les langues constitutives du répertoire linguistique des apprenants. Elle a pour élément déclencheur l'expérience personnelle et les observations accumulées au cours de notre courte carrière de PEM[2] de français au cycle moyen : 3 ans à Berriche et 4 ans à F'kirina, deux communes de la wilaya d'Oum El Bouaghi, région Chaouia, connue pour sa diglossie arabe/chaoui aurésien.

Notre constat est le suivant : les apprenants du cycle moyen ont à leur actif un répertoire plurilingue composé de :

- la langue maternelle (arabe dialectal ou tamazight avec ses différentes variantes), acquise dès la naissance,
- l'arabe standard, appris dès la 1ère année primaire,
- du français, appris à partir de la3ème année primaire,
- l'anglais, appris à partir de la 1ère année moyenne.

Cependant, arrivés au palier final du cycle moyen (4ème AM), les élèves éprouvent des difficultés à produire un texte écrit cohésif et cohérent, en dépit de l'important volume horaire consacré à l'enseignement du français entre la 3ème AP et la 3ème AM, soit 640 heures. Comparativement, le niveau B1 du CECR[3] est atteint à 360 heures et le B2 à 698 heures.

Nous avons ainsi remarqué que lors des activités relevant de la préparation ou de la production d'un texte écrit en français, langue-cible, les apprenants recouraient, souvent en dépit de la demande de l'enseignant, au dictionnaire bilingue arabe-français ou échangeaient entre eux en langue maternelle ou en arabe, langue de scolarisation.

Selon les recherches en matière d'acquisition des langues, il est possible de mener un apprentissage simultané et rapproché de deux ou plusieurs langues même si cela induit des interférences chez l'apprenant, mais la politique linguistique en Algérie a consacré un enseignement/apprentissage séparé des langues en question.

Nous avons ainsi constaté que chaque langue s'enseigne de manière totalement séparée de l'autre. Aucune tentative de rapprochement ou de coordination entre les acteurs des différentes langues (inspecteurs/formateurs et enseignants) n'a été envisagée afin d'inciter les apprenants à tirer profit de leur richesse linguistique.

Nos lectures relatives aux récentes recherches menées dans le cadre de la didactique du plurilinguisme ont attiré notre attention sur le fait qu'il est fortement conseillé de tirer profit

[2]Professeur d'enseignement moyen
[3] Cadre européen commun de référence

des langues pré acquises afin d'accéder à l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s). En d'autres termes, il est possible d'effectuer des transferts d'une langue vers une autre dans le but, non seulement de faciliter l'apprentissage de la langue cible en visant différentes compétences scripturales ou orales, mais aussi de consolider les acquis dans la (les) langue (s) déjà apprise (s).

Prendre appui sur la langue arabe afin d'accéder à l'apprentissage d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français, semble évident pour certains, surtout pour les initiés à la Didactique du plurilinguisme, mais semble impossible pour la majorité. Pour ces derniers, envisager l'enseignement/apprentissage du français via la langue arabe ne mène à aucun résultat positif et ne favorise point le rendement acquisitionnel de la langue cible. Il s'agit, principalement, d'un nombre considérable d'enseignants qui ne sont pas informés des avancées de la Didactique du plurilinguisme.

Nous nous sommes trouvée confrontée à une interrogation cruciale: Quel (s) type (s) de transfert (s) peut (peuvent) être effectué (s) entre les langues concernées ?

La réponse à cette interrogation nous semble étroitement liée au type de relation entre ces langues. Autrement dit, s'il s'agit de langues génétiquement proches, des transferts de type linguistique sont fortement possible. A contrario, dans le cas de langues génétiquement éloignées comme le français et l'arabe, les transferts à effectuer pourraient être conditionnés à des facteurs exogènes.

Suite à ce qui a été avancé, nous pouvons ainsi formuler notre question centrale de recherche: ***Quel impact peut exercer l'arabe sur la qualité des textes écrits en FLE ?*** **Autrement dit,** ***comment l'arabe peut-il représenter une aide à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants en FLE ?***

Cette question principale induit d'autres questions secondaires, telles:

a. Sur quel (s) plan (s) l'arabe, conçu comme langue de départ et d'appui, peut-il intervenir pour aider les apprenants à réussir leurs écrits en FLE ?
b. Quel (s) type (s) de connaissances antérieures peuvent être transférées, de la langue source vers la langue cible, lors de la rédaction de textes en français?

Notre objet d'étude s'intéresse au taux de présence de la langue arabe et à sa manière d'impacter l'acquisition de la compétence scripturale en langue française, et ce, à travers les réponses aux questionnaires proposés, les interactions inter-apprenants lors de la rédaction, les textes qui en résultent, mais surtout à travers l'évaluation de leur degré de conformité aux normes rédactionnelles.

Certes, les études menées en vue de confirmer la possibilité de transférer des connaissances d'une langue vers une autre sont nombreuses. Cependant, nous situons modestement notre travail de recherche dans un contexte peu investigué, dans la mesure où les recherches effectuées sur l'influence potentielle de l'arabe sur l'apprentissage du français, particulièrement concernant l'activité de production écrite à la fin du cycle moyen, sont peu nombreuses, voire rares.

Pour pouvoir répondre aux interrogations soulevées, nous avons émis l'hypothèse générale suivante : *bien qu'il s'agisse de deux systèmes linguistiques typologiquement éloignés l'un de l'autre, nous supposons que l'arabe pourrait exercer une influence positive sur la qualité des textes à rédiger en FLE.*

Au plan méthodique, les hypothèses opérationnelles pourraient être précisées ainsi :

Hypothèse opérationnelle 1 : il serait possible que les apprenants tirent profit de leurs connaissances relevant des plans pragmatique et textuel en arabe (considéré comme langue de référence et d'appui), pour réussir leurs écrits en FLE.

Hypothèse opérationnelle 2 : l'arabe standard pourrait également servir le FLE sur le plan curriculaire. En effet, dans une optique de transversalité et d'interdisciplinarité, l'enseignant de français peut, concernant l'activité d'écriture/réécriture, les thématiques abordées et la typologie des textes à produire, adopter la même démarche que son homologue, l'enseignant d'arabe.

Hypothèse opérationnelle 3: sur le plan interactif, l'arabe dialectal peut également entretenir avec le FLE une relation de complémentarité. En effet, cette langue considérée comme langue source pour les apprenants, pourrait être perçue comme un instrument d'aide lors des interactions enseignant/apprenants ou apprenant/apprenants. Le principal objectif visé serait de discuter et d'expliquer certains faits linguistiques constituant des obstacles à l'écriture/réécriture dans la langue cible. Opter pour une phase intermédiaire de conceptualisation pourrait aider les apprentis-scripteurs à progresser dans leur apprentissage à travers le processus essai/erreur/remédiation médiée et essai/amélioration individuelle.

Hypothèse opérationnelle 4 : les acquis à transférer seraient d'ordre déclaratif et procédural, ce qui pourrait affecter positivement la qualité des textes écrits en FLE du double point de vue cohérence et cohésion.

Tester empiriquement ces hypothèses, équivaut pour nous à les transposer en un ensemble de variables et d'indicateurs.

En effet, Paul N'da définit la variable comme étant un concept plus ou moins abstrait, contenu dans une hypothèse et prêt à être vérifié, testé empiriquement (2015, p : 65). Pour que ce

concept abstrait soit concrétisé, il faut l'opérationnaliser à l'aide d'indicateurs conçus comme un ensemble de caractéristiques concrètes observables et mesurables (Ibid, p : 75).

Ainsi, si les variables ont pour fonction de préciser des concepts inclus dans les hypothèses (générales et opérationnelles), les indicateurs servent à les préciser davantage (Ibidem).

Autrement dit, pour qu'une variable soit opératoire, il faut la préciser au moyen d'un ensemble d'indicateurs pour la rendre observable et quantifiable.

Nous concevons cette recherche comme une tentative d'exprimer la relation entre deux sortes de variables : la variable dépendante qui porte sur la qualité des textes écrits en FLE, et trois variables indépendantes qui portent sur : (1) les connaissances déjà acquises en arabe sur le plan pragmatique et textuel, (2) l'arabe comme moyen d'échange verbal en classe pour débloquer certaines situations d'apprentissage, (3) le contenu et la méthode d'enseignement de l'activité d'écriture/réécriture en arabe.

Nous développons ci-après notre appréhension des indicateurs.

1. Les indicateurs de la variable dépendante (la qualité des textes écrits en FLE)

Selon Charolles, pour qu'un texte réponde au critère de qualité, il faut qu'il soit à la fois cohérent et cohésif.

- Les indicateurs de la cohérence sont :
  - la progression attestée au niveau de l'information.
  - l'enchainement logique des différents paragraphes.
  - l'absence de contradiction.
- Les indicateurs de la cohésion sont :
  - la présence de connecteurs assurant les articulations entre les idées développées.
  - la présence d'anaphores permettant d'éviter les redondances.
  - l'emploi du champ lexical adéquat.
  - une ponctuation servant à la distinction des idées les unes des autres.
  - l'emploi correct des temps verbaux.

2. Les indicateurs des variables indépendantes

- Variable n°1 : les connaissances déjà acquises en arabe et en français sur les plans pragmatique et textuel
  - L'habitude de lire des journaux, des livres en arabe et en français, de regarder des chaines télévisées diffusant des contenus en arabe et en français.
  - Le rôle de l'école coranique ou autre type de formation préscolaire
  - La pratique parentale de l'écrit à la maison et la possibilité de transférer leurs connaissances à leurs enfants.

- Les représentations sur les langues (la plus aimée, la plus utile, la plus facile vs difficile à apprendre, le code le plus facile à acquérir, etc.).
- La conscience qu'ont les apprenants des langues composant leur répertoire plurilingue.
- L'impact positif/négatif que peut jouer la connaissance des langues sur d'autres langues.
- L'existence des convergences/divergences entre l'arabe et le français et les transferts possibles de l'une vers l'autre.

➢ Variable n°2 : l'arabe comme moyen d'échange verbal pour débloquer certaines situations d'apprentissage

- Le statut de l'arabe dans l'entourage des apprenants (à la maison, dans la rue, à l'école).
- Le statut, l'utilité vs l'inutilité de l'arabe dans une classe de FLE.
- Les modalités de recours à l'arabe lors de la rédaction d'un texte en français.
- Le taux de présence de l'arabe lors de la séance d'écriture/réécriture en FLE.

➢ Variable n°3 : le programme/la pédagogie d'enseignement de l'écriture/réécriture en arabe[4]

- Le statut et le traitement de l'erreur.
- L'acteur responsable de la remédiation à l'erreur.

La vérification de ces indicateurs nous amène à proposer le protocole d'enquête qui sera détaillé dans un chapitre réservé à la méthodologie adoptée ainsi qu'à la démarche de constitution du corpus à analyser.

En premier lieu, nous avons conçu deux questionnaires, l'un, destinés aux apprenants et l'autre, aux enseignants dans le but de nous informer sur les représentations des enquêté.es sur la relation de l'arabe avec le français et la possibilité de la première langue à servir la seconde en effectuant des transferts de la langue de référence vers la langue cible. L'ensemble de ces représentations nous permettra de savoir si ces acteurs sont conscients de la complémentarité pouvant exister entre les différentes langues composant le répertoire plurilingue des apprenants et ce, sur différents plans.

En second lieu, afin de confirmer les réponses de nos enquêtés, deux consignes de production écrite ont été proposées à des apprenants répartis en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe-témoin. Pour le groupe expérimental, ont été pris en compte le type/thème de texte

[4] L'absence de coordination entre le programme d'enseignement d'arabe et celui de français nous pousse à juger utile de tester d'autres indicateurs relevant du plan curriculaire (comme les types de textes et les thèmes abordés lors des activités d'écriture/réécriture, le déroulement de ces activités) via le deuxième outil de recherche qu'est la quasi-expérimentation.

déjà étudié en arabe ainsi que le déroulement de cette activité dans la même langue. Pour le groupe témoin, le type/le thème du texte à rédiger n'ont été préalablement étudiés et le déroulement de la séance d'écriture/réécriture en arabe n'a pas été pris en considération.

La tâche de la rédaction a été réalisée en deux phases :

- Rédaction d'un premier jet ;
- réécriture de cette première version, corrigée auparavant par nous (l'auteure chercheure de ce travail).

En dernier lieu, une comparaison des résultats obtenus auprès des deux classes pour mesurer le taux d'influence des variables mentionnées plus haut sur la qualité des écrits réalisés a été établie.

Le but de notre recherche consiste donc à étudier la nature de la relation entretenue entre l'arabe et le français tout en mettant l'accent sur l'impact de cette langue de référence (l'arabe standard et/ou dialectal) sur la compétence scripturale à acquérir dans la langue cible (le français), en décrivant les différentes représentations que construisent apprenants et enseignants enquêtés à propos du statut qu'ils accordent à l'arabe dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en FLE et en évaluant le taux de réussite des textes produits au regard des normes rédactionnelles admises.

Plus précisément, il est question de/d' :

- Identifier les différents plans sur lesquels peuvent s'effectuer des transferts de la langue arabe vers la langue française.
- Distinguer les types d'acquis ou de savoirs pouvant être transposés de l'arabe vers le français.

Dans une optique méthodique, nous avons réparti notre travail en deux parties principales.

La première partie présente les fondements théoriques de la recherche et s'articule en trois chapitres :

- Le premier synthétise les principaux concepts afférents au cadre de la didactique du plurilinguisme et met en lumière les apports de ce nouveau champ d'investigation à l'enseignement/apprentissage du FLE en général, et celui de la pratique scripturale, en particulier.
- Le deuxième recense les différentes spécificités de l'écriture en langue arabe et en français.
- Le troisième rend compte des mécanismes et des avantages de la réécriture des textes produits dans un milieu plurilingue.

La seconde partie rend compte de la méthodologie de recherche adoptée pour mener à terme cette étude et présente, analyse et discute les résultats. Elle comporte quatre chapitres.

- Le quatrième définit les aspects méthodologiques de la recherche à partir de l'explicitation de la démarche méthodologique adoptée, les conditions d'accès au terrain, les instruments de recherche mis en œuvre, l'échantillonnage, les méthodes de dépouillement des données et les méthodes d'analyse de ces données.
- Le cinquième expose les résultats de l'analyse des données **quantitatives** recueillies par le biais des deux questionnaires.
- Le sixième présente les résultats de l'analyse des données **qualitatives** obtenues au moyen de l'expérimentation spontanée fusionnée avec l'étude documentaire.
- Le septième est consacré à la discussion des résultats obtenus à partir du croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs, à la confirmation vs infirmation des hypothèses de recherche émises au départ et de la généralisation des résultats atteints.

La thèse sera clôturée par une conclusion générale dans laquelle seront synthétisés les résultats de la recherche et exposées les limites et les perspectives de cette recherche.

PARTIE N °1

CHAPITRE N° 1

Les apports de la didactique du plurilinguisme à la pratique scripturale en FLE

Introduction

L'objectif de l'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère est d'installer chez l'apprenant des compétences de communication à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production.

Les recherches menées et les travaux élaborés dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères tentent de répondre à des questions relatives aux stratégies, méthodes et techniques susceptibles de permettre à l'enseignant d'aider ses apprenants à acquérir et à développer ces compétences.

Selon Meissner[1], cité par Lena Binder in *La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du Français Langue Etrangère : La situation actuelle et les perspectives* (2008, p : 4), la didactique du plurilinguisme a fait son apparition au milieu des années 1990 dans le contexte de construction de l'Union européenne et elle *«répond à une volonté politique de l'Europe en favorisant le multilinguisme social et en développant des stratégies d'enseignement de textes multilingues en classe, elle réagit face à une multi- culturalité; [...] en faisant appel aux pré-savoirs, elle donne une réponse aux exigences de l'apprentissage interdisciplinaire et, en même temps, elle adopte l'impératif du centrage sur l'apprenant; en mettant en rapport les langues à apprendre avec les langues déjà apprises, elle s'ouvre vis- à-vis de la nécessité d'apprendre durant toute la vie [...].* »

Cette discipline a pour vocation d'aider les enseignants comme les apprenants dans leurs tâches pour enseigner et apprendre plus rapidement mais aussi plus efficacement. La compétence scripturale constitue le noyau central de ce travail de recherche et c'est donc autour de ce sujet que nous allons nous pencher tout au long de ce chapitre.

Il nous semble donc adéquat, dans ce qui suit, de tracer, d'abord un panorama historique et définitoire de quelques concepts-clés tels le/la: plurilinguisme, multilinguisme, didactique du plurilinguisme, répertoire linguistique/plurilingue, compétence plurilingue et langue maternelle. Ensuite, nous allons montrer comment se constitue le répertoire plurilingue chez les apprenants ainsi que le rôle que peut jouer la langue maternelle dans la constitution de ce répertoire verbal. Puis, nous allons évoquer l'importance et l'intérêt qu'ont les langues déjà présentes dans le répertoire plurilingue des apprenants, ainsi que l'impact de l'alternance des langues au sein de la classe d'une langue étrangère sur le développement de la compétence

[1] https://www.grin.com/document/130691 (consulté le 08/06/2018 à 08h50)

scripturale. Pour finir, nous exposerons certains éléments de réponses offerts par la didactique du plurilinguisme au service de la compétence scripturale en langue cible.

1 Aperçu historique et définitoire de quelques concepts-clés

1.1 Plurilinguisme vs multilinguisme

Etymologiquement parlant, et selon le dictionnaire Wictionnaire (version électronique), le terme de *plurilinguisme* provient du préfixe *pluri-* qui veut dire *plusieurs* et du suffixe *–lingue* qui provient du latin *lingua* et qui signifie *langue.* L'adjectif « plurilingue » qualifie une personne, qui, à l'intérieur d'une communauté, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relation avec la famille, avec l'administration, relation scolaire, etc.)

Historiquement, la notion du plurilinguisme date des siècles passés et a connu plusieurs significations au fil du temps, en fonction de la spécificité du contexte dans lequel elle est employée.

Dans son article intitulé le *Plurilinguisme, objet d'histoire*[2] (2016), Benoit Grévin montre, à travers divers exemples, la situation linguistique ayant prévalu au sein des différentes communautés en Europe et ailleurs dans le monde, que le terme *plurilinguisme* est plus ancien que nous ne pouvons croire.

En effet, évoquant l'exemple assyrien qui date du VIIIème siècle avant J.C, l'un des fonctionnaires assyriens a demandé à son roi, Sargon II, la possibilité d'envoyer ses écrits en langue araméenne car certains cadres de l'Empire ne s'expriment pas couramment dans la langue officielle de l'Empire qu'est l'akkadien assyrien (2016, p : 333).

A travers sa réponse négative à cette requête, le Roi exprimait son opinion à l'égard de la langue officielle de l'Empire : langue sacrée qui doit être transmise d'une génération à une autre. Mais cette langue censée être de prestige est en train d'être oubliée par une partie de la population de l'Empire (Ibid, p : 334).

Vers la fin du VII siècle avant J.C, l'akkadien assyrien a disparu et a été remplacé par l'araméen sous ses diverses variétés (Ibidem).

L'utilisation de l'akkadien assyrien à la fin du VII siècle avant J.C et son remplacement par les diverses variétés de l'araméen vers la fin du VIII siècle montre que le maintien de telle ou telle langue ou variété dépend des instances politiques, d'une part, et que, d'autre part, la présence concomitante de plusieurs langues ou variétés de langues au sein de la société, a toujours existé. Cela prouve que le phénomène de la coexistence de plusieurs langues se résumant dans le terme de plurilinguisme n'est pas récent et date bien des siècles révolus.

[2] http : www.cairn.info/revue-hypotheses-2016-1-page-333.htm (consulté le 14/07/2018 à 18h49)

Par ailleurs, dans l'un des articles intitulé *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*[3], Michèle Verdelhan-Bourgade (2007) a tenté d'éclairer ce terme de *plurilinguisme* en répertoriant les définitions qu'il a connues au fil des années.

Selon Galisson et Coste (1976), cités par l'auteur déjà mentionné, le plurilinguisme est une « *situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme=plurilinguisme) sont utilisées concurremment* » (2007, article non paginé).

Ainsi, est-il permis de penser, qu'à cette époque, les termes *plurilinguisme* et *multilinguisme* recouvraient une même signification?

Selon le même auteur, le mot *plurilinguisme* a connu d'autres définitions entre 1976 et 2003, en fonction des résultats des recherche entreprises sur le sujet et des cinq critères retenus pour les définir : la dimension géographique, psycho-sociale (personne, société), le rapport entre les langues (Il s'git du bilinguisme équilibré ou asymétrique. On parle ici d'une relation d'égalité ou non entre les langues ou les variétés de langues en question. Relation d'égalité du point de vue de même statut ou non, même degré de maitrise ou non), la manière d'apprendre les langues (s'agit ici d'un apprentissage diachronique des langues en question au sein d'un contexte qui diffère d'une langue à une autre ou d'un apprentissage synchronique des langues concernées au sein d'un même contexte, et le résultat d'apprentissage (Il s'agit du bilinguisme appelé additif ou soustractif où ni l'une ni l'autre langue ou variété de langue est maitrisée parfaitement. (2007, article non paginé).

Dans les lignes qui suivent, nous évoquerons les deux premières dimensions en détails.

Quant au terme *multilinguisme*, lui aussi a connu, juste après 1976, une autre signification complètement différente de celle de *plurilinguisme*.

Il convient, d'abord, de signaler que le terme de multilinguisme est le plus utilisé dans le contexte anglophone par rapport au terme de plurilinguisme qui semble le plus répandu sur le terrain francophone[4] (Dominique Macaire, 2008, p : 5).

Dans un article intitulé *Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe*[5], Chantal Cali affirme que le *multilinguisme* désigne « *à la*

[3] https://journals.openedition.org/trema/246 (consulté le 14/07/2018 à 13h42)
[4] http://acedle.u-strasbg.fr (consulté le 08/07/2018 à 08h48)
[5] https://gerflint.fr/Base/Europe1/Chantal.pdf (consulté le 31/08/2021 à 9h59))

fois la diversité linguistique d'une société et la capacité d'un individu à maitriser plusieurs langues » (2006, p: 120).

Autrement dit, le *multilinguisme* est envisagé à la fois par rapport à la société où coexistent plusieurs langues et par rapport à l'individu ayant l'aptitude à maitriser plus d'une langue.

Dans un article intitulé *Le multilinguisme : un phénomène universel*, paru dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Jacques LECLERC (2015) définit le terme de *multilinguisme* comme « *un phénomène complexe qui résulte de la cohabitation des langues. Il revêt plusieurs formes. Il peut être individuel, social ou étatique. Dans sa forme la plus simple, le multilinguisme correspond au bilinguisme (ou trilinguisme) de l'individu. Le bilinguisme social, quant à lui, est étendu à toute une communauté. Pour ce qui est du bilinguisme étatique ou bilinguisme institutionnel, il correspond au bilinguisme officiel assumé par l'Etat* »[6] (Article non paginé).

En d'autres termes, nous entendons par *multilinguisme*, ici, la présence simultanée de plus d'une langue chez un individu (on parle de multilinguisme individuel), au sein de la société (on parle alors de multilinguisme social) ou du point de vue des instances politiques officielles (il est question ici de multilinguisme étatique).

Selon cet article, le terme de *multilinguisme* est désigné par rapport à la situation linguistique de l'individu, de la société ou de l'état en question et non pas par rapport à la capacité d'acquérir les langues en présence.

Cité par Dominique Macaire (2008) dans son article intitulé *« D'une Didactique des langues à une Didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche*, Tremblay précise la notion de *multilinguisme* par rapport à celle de *plurilinguisme :* «N*ous convenons (…) de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre »* (pp : 21, 22).

Ainsi, Tremblay distingue-t-il multilinguisme du plurilinguisme par rapport à deux paradigmes : l'utilisation personnelle des langues par les individus d'une société et la cohabitation de ces mêmes langues au sein de cette société.

[6] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm (consulté le 14/07/2018 à 13h47)

La dichotomie *plurilinguisme/multilinguisme* figure également dans le Guide du Conseil de l'Europe cité par l'auteure de cet ouvrage, « *Le terme de multilinguisme renvoie à la " présence dans une zone géographique déterminée […] de plus d'une variété de langues…", tandis que le plurilinguisme … désigne le "répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent"* » (2006, p : 9) Cette définition de *multilinguisme* recouvre la même signification que les précédentes alors que le *plurilinguisme* connait une nouvelle signification : il désigne l'ensemble de variétés de langues constituant le répertoire linguistique des individus. Le terme de *plurilinguisme* est ainsi défini par rapport à un nouveau paradigme : celui des constituants du répertoire linguistique des individus. Néanmoins, les deux termes, *multilinguisme* et *plurilinguisme* comportent des sèmes récurrents : l'individu, la société, l'Etat, la capacité à apprendre les langues, l'usage de ces langues et les composantes du répertoire plurilingue.

La classification de critères permettant de distinguer entre *multilinguisme* et *plurilinguisme* fluctue en fonction des recherches menées par les spécialistes et découle de leur vision et de leur façon d'analyser les différents contextes multilingues, les données qu'ils recueillent sur terrain ainsi que les résultats obtenus par le biais de ces recherches.

Dans *Didactique du plurilinguisme et développements scolaires*[7], F.-J. Meissner, cité par Filomena Capucho et al, définit le terme de *plurilinguisme* de manière plus détaillée que celles que nous avons présentées supra «(…) *Par plurilinguisme, il ne faut pas comprendre que l'on doive disposer de plusieurs langues au même niveau. Plurilingue est celui qui dispose, en comparaison avec sa langue maternelle, de connaissances plus ou moins réduites de deux autres langues, dans les mêmes registres de compétence ou dans des registres différents (par exemple pour assurer des contact oralement ou par écrit, pour lire, pour mener des entretiens professionnels, etc.*» (2007, p : 2).

L'auteur désigne par « plurilinguisme » l'ensemble de connaissances qu'a le locuteur dans sa langue maternelle mais aussi dans au moins deux autres langues. Ces connaissances à acquérir ne doivent pas être forcément du même niveau (degré de maitrise), ni du même registre (écrit, oral, lecture). Cette définition énonce que pour être plurilingue, il faut avoir à sa disposition au moins trois langues : sa langue maternelle + deux langues étrangères.

Cité par Lena Binder, cité supra, Franz-Joseph Meissner, fondateur de la Didactique du plurilinguisme en Allemagne, aborde la notion du *plurilinguisme* du point de vue de la finalité à atteindre par l'Union Européenne. Selon lui, « *il s'agit d'abord d'un objectif*

[7] https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/.../prof/.../lisboa (consulté le 08/07/2018 à 07h43)

pédagogique de l'Union Européenne qui veut dire que ses citoyennes et citoyens soient ou deviennent plurilingues. Ainsi, est-il recommandé aux éducations nationales d'enseigner au moins deux LV [langues vivantes] à un maximum d'élèves. […] . » (2008, p : 4).

Cette définition de Franz-Joseph Meissner introduit un nouveau critère pour définir la notion de plurilinguisme : celui de l'objectif ou la finalité à atteindre par les instances politiques en Europe envers leurs citoyens (être ou devenir plurilingue).

Le terme de plurilinguisme est défini aussi du point de vue de la valeur qu'il a ou qu'il représente au sein de l'Europe. Dans ce sens, Crochot[8] affirme que *le CECR* (le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) « *met le plurilinguisme "au centre de la réflexion, comme projet éducatif et politique au service de la citoyenneté démocratique en Europe (…) Le plurilinguisme est considéré comme étant le fondement de la tolérance linguistique, il est donc un élément capital de l'éducation interculturelle »* (2006, p : 10).

Dans son ouvrage intitulé *Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme*, Crochot déclare : « *tout locuteur est plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maitrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous* » (2006, p : 11). L'auteur précise que la maitrise de ces variétés linguistiques peut être inscrite dans un cadre institutionnel (au sein de l'école) ou non institutionnel (au sein de la famille, lieu de travail, la rue).

Ainsi, les politiques éducatives européennes considèrent-elles le plurilinguisme comme une valeur qui va garantir l'installation d'autres valeurs comme la citoyenneté, la démocratie, la tolérance linguistique et humaine, le respect de la culture de l'autre, etc.

Dans son *Dictionnaire de didactique*, Jean-Pierre Cuq définit le plurilinguisme comme « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines, rôles, statuts et identités des participants, actes, stratégies et genres ; modalités et canaux, ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite)*». (2003, p : 195).

Autrement dit, Jean-Pierre Cuq voit dans le plurilinguisme cette capacité de gérer les différentes composantes du répertoire plurilingue en fonction des données de la situation de

[8] https://archive.ecml.at/documents/relresearch/crochot.pdf (consulté le 08/07/2018 à 07h47).

communication telles : le rôle à jouer par le locuteur, son statut par rapport à ses interlocuteurs, l'acte à accomplir, l'objectif à atteindre, etc.

1.2 La didactique du plurilinguisme

Le concept « didactique du plurilinguisme » a connu plusieurs définitions en fonction du contexte géographique dans lequel il est né ou est employé et de la nature des travaux et recherches au sein desquels le syntagme s'est développé. Pour illustrer cette pluralité de définitions, nous avons sélectionné quelques définitions appartenant au contexte francophone et d'autres au contexte germanophone où l'expression «didactique du plurilinguisme » a pour équivalents : concept intégratif du plurilinguisme, acquisition linguistique multiple, didactique cohésive des langues, plurilinguisme curriculaire, curriculum global des langues.

Cité par Lena Binder (cf, supra, p : 9), Franz-Joseph Meissner, affirme que le concept de la didactique du plurilinguisme date de l'année 1995 et expliquer les apports de ce nouveau champ d'investigation de la manière suivante : « *En favorisant le multilinguisme social, elle répond à une volonté politique de l'Europe ; en développant des stratégies d'enseignement de textes multilingues en classe, elle réagit face à une multiculturalité ; […] ; en faisant appel aux pré-savoirs, elle donne une réponse aux exigences de l'apprentissage interdisciplinaire (verntzends Lernen) et, en même temps elle adopte l'impératif du centrage sur l'apprenant (lernerorientierung) ; en mettant en rapport les langues à apprendre avec les langues apprises, elle s'ouvre vis-à-vis de la nécessité d'apprendre durant toute la vie* » (2008, p : 4).

A travers cette citation, nous constatons que la didactique du plurilinguisme est là pour répondre aux attentes des instances politiques de l'Europe : la formation plurilingue pour le maximum d'individus. La création de nouvelles stratégies d'enseignement relatives à des textes produits en plusieurs langues favorise la multiculturalité. En outre, l'apprenant est placé au centre du processus d'enseignement/apprentissage où ses pré-savoirs sont pris en compte pour accéder à la construction de nouveaux savoirs, par le biais de la confrontation des langues déjà apprises avec les langues à apprendre. La citation montre que la dimension linguistique est envisagée en même temps que la dimension culturelle.

Il est donc question d'ouvrir les esprits afin d'accéder non seulement à la langue mais également à la culture de l'autre. L'enseignant dans sa classe se trouve confronté à plusieurs défis : il est censé avoir une idée sur la spécificité des langues qui composent le répertoire plurilingue de son apprenant mais aussi sur les différentes cultures qui les véhiculent, il doit adopter des stratégies efficaces afin de l'aider à réussir ses tâches, etc.

Dans un autre article intitulé *Didactique du plurilinguisme et développements scolaires*, Filomena Capucho et al (mentionnés supra), citent également Meissner pour définir l'expression Didactique du plurilinguisme : « *Il s'agit d'une didactique transversale qui s'ajoute aux didactiques disciplinaires concernées. Son but est d'assurer un apprentissage meilleur en vue d'acquérir un plurilinguisme. L'un des points principaux pour la DP est formé par les connaissances déjà acquises par l'apprenant et leur prise en compte régulière par la démarche didactique* » (Op. cit, p : 1). L'auteur insiste donc sur la relation qu'entretient la Didactique du plurilinguisme avec les didactiques d'autres domaines car la DP est une discipline qui va servir les autres didactiques d'autres disciplines et vice versa. Il s'agit alors d'une relation de complémentarité.

Dans le même article, ces mêmes auteurs (Filomena Capucho et al) soulignent que la Didactique du plurilinguisme vise la réalisation de deux principaux objectifs. Le premier étant l'acquisition de deux langues étrangères de l'Union Européenne au minimum et d'autres langues dans le cas possible, à côté de la langue maternelle par le maximum de citoyens européens. Quant au deuxième objectif, il est question de faire de l'apprenant un acteur responsable de son processus d'apprentissage et autonome dans le sens où il doit apprendre à apprendre tout seul, s'auto-évaluer et s'auto-corriger dans le cas échéant (2007, p : 4).

Britta Hufeissen et Gerard Neuner tentent, pour leur part, de définir la notion de didactique du plurilinguisme dans l'un de leurs articles intitulé *Le concept de plurilinguisme- Apprentissage d'une langue tertiaire- L'allemand après l'anglais*[9]. Ils définissent quatre principaux aspects de ce nouveau champ de recherche en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il s'agit, tout d'abord, de la prise en compte des connaissances linguistiques acquises antérieurement par l'apprenant et le rôle qu'elles peuvent jouer afin d'accéder à l'apprentissage d'une langue étrangère car « *celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois à "zéro", mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue* » (2004, pp : 14, 15).

Puis, et contrairement à ce qui est envisagé dans l'enseignement monolingue, la maitrise parfaite de la langue cible n'est pas nécessaire de même que pour le niveau de compétence et le profil linguistique qui ne doivent pas être forcément identiques dans les langues en question, c'est-à-dire dans la (les) langue (s) déjà apprise (s) et la (les) langue (s) à apprendre (Ibidem).

[9] http : archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf (consulté le 10/07/2018 à 11h27)

Ensuite, considérés comme un handicap devant l'apprentissage de langue (s) étrangère (s) selon les méthodes anciennes, les nouvelles langues à apprendre constituent au contraire un atout dans le sens où on ne recommence pas l'apprentissage dès le début à chaque langue cible car notre mémoire est semblable à un réseau selon lequel sont reliées entre elles de plusieurs manières et il ne s'agit pas de savoirs séparés d'un domaine à un autre. Donc, exclue (s) au départ, la (les) langue (s) déjà apprise (s) sont prise(s) en compte, d'où l'importance à accorder aux différentes expériences d'apprentissage des langues. Autrement dit, chaque expérience vécue pour apprendre une langue va servir l'apprentissage d'une nouvelle langue (Ibid, p : 16).

En effet, les recherches menées autour du fonctionnement de la mémoire et du traitement de l'information montrent que le nouveau savoir ne peut être stocké dans la mémoire de façon durable que s'il peut occuper une place au sein d'un répertoire de savoirs déjà installé. Ainsi, plus on apprend de nouvelles langues, plus notre répertoire de connaissances est enrichi.

Enfin, ayant comme objectif principal l'acquisition d'un mode efficace pour un apprentissage linguistique après la scolarité, un rôle primordial est accordé à l'école, celui de doter ses apprenants de stratégies et de méthodes susceptibles de les aider, les guider vers l'apprentissage d'une langue étrangère. Car, quelle que soit la durée qu'on consacre à la maitrise parfaite de telle ou telle langue, il s'avère que cette durée reste toujours insuffisante d'où la nécessité de continuer le chemin après avoir terminé ses études à l'école (Ibid, p : 18).

En effet, Beacco, cité par Alarcão et al in *De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique*[10], écrit que « *L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin dans sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'école consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie* » (2009, p : 9).

D'après Michel Candelier, dans *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre*[11], l'expression didactique du plurilinguisme la plus utilisée par les didacticiens de langues étrangères (2008, p : 72) a plusieurs synonymes : enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique plurielle des langues, didactique de la

[10] http : www.ua.pt/cidtff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12615 (consulté le 10/07/2018 à 11h28)
[11] http : lefildubilingue.org/files/Candelier_Cah5-**1**.pdf (consulté le 08/07/2018 à 08h 41)

pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique, approche plurielle des langues et des cultures, approches plurilingues. Ce domaine de recherche « "*met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu […] s'étend […], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent* "» (Conseil de l'Europe, 2001 : 11, Moore, ibid, cité par M. Candelier, 2008 : 72).

Autrement dit, les langues et les cultures en question ne doivent pas être envisagées comme séparée l'une de l'autre, mais bien au contraire, comme un tout constituant une compétence communicative basée sur tous les savoirs déjà acquis et en cours d'acquisition. Il s'agit d'une relation de complémentarité qui doit être entretenue non seulement entre les langues en présence dans le répertoire plurilingue des apprenants et les cultures qui les véhiculent, mais aussi entre ces langues et cultures et les expériences linguistiques vécues par ces apprenants. On tient alors compte dans ce nouveau champ d'enseignement/apprentissage des langues étrangères de savoirs à la fois déclaratifs[12] et procéduraux[13].

Michel Candelier ajoute que des participants à l'élaboration de l'ouvrage publié par Jacqueline Billiez en Hommage à Louise Dabène, intitulé *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme,* s'accordent pour définir ce champ d'investigation par rapport aux « *moyens didactiques adéquats pour aider l'apprenant à développer non pas la connaissance d'une langue mais bien la maitrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié* » (Ibid, p : 73). Cependant, cette définition demeure floue dans la mesure où elle ne donne aucune indication sur la nature de ces moyens didactiques.

Danièle Moore affirme quant à elle, que « *"l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues"* » (Ibid, p : 75).

En d'autres termes, la didactique du plurilinguisme désigne ces travaux qui permettent des échanges entre tous les enseignements : linguistiques et disciplinaires ainsi que ceux qui portent sur telle ou telle langue selon le besoin ressenti.

Meissner, de son tour, cité par Michel Candelier in *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre,* affirme que « *derrière ces diverses étiquettes se profile de façon centrale ce principe de l'économie d'apprentissage par-dessus toutes les langues*

[12] Savoir déclaratif : l'ensemble de connaissances linguistiques que peut posséder un apprenant (J.-P. Cuq, 2003, p : 218).
[13] Savoir procédural : l'ensemble de savoir-faire relatifs à la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible (Ibid, p : 219).

particulières qui s'expriment dans le titre anglais de Hufeisen/ Neuner (2003) […]. Retenons : ce qui est visé et est d'ores et déjà en marche, c'est le remplacement d'une conception purement additive de l'apprentissage de plusieurs langues par une conception reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert » (2008, p : 78).

En définissant cette expression, Meissner considère la question de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères non plus comme un apprentissage additif selon lequel une langue s'apprend après l'autre mais comme un apprentissage intégratif où les langues en question s'entremêlent permettant ainsi l'occasion à l'apprenant d'effectuer des transferts entre ces langues pour économiser le temps et l'effort à fournir et par conséquent avancer efficacement dans la (les) langue (s) cible (s).

Il faut noter aussi que les transferts effectués par l'apprenant ne sont pas seulement d'ordre linguistique, mais aussi encyclopédique et didactique.

La citation suivante l'affirme avec clarté :

« *La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures* (Meissner et al, 2004 :15) » (Ibidem).

Isabelle Alarcão (cf. supra, p : 17) conçoit la didactique du plurilinguisme selon trois dimensions : personnelle, méthodologique et sociopolitique.

D'abord, du point de vue personnel, cette didactique tient compte des individus censés apprendre la langue étrangère en s'intéressant aussi bien à leur histoire et à leurs besoins qu'aux objectifs à atteindre et aux situations sociolinguistiques.

Ensuite, du point de vue méthodologique, elle s'intéresse aux démarches, outils et parcours d'enseignement/apprentissage susceptibles d'aider ces apprenants à réussir leurs tâches aussi rapidement et aussi efficacement que possible.

Enfin, du point de vue sociopolitique, elle s'intéresse aux moyens utilisés dans l'enseignement/apprentissage de ces langues pour installer des valeurs humaines chez les apprenants en question comme la citoyenneté, la culture de la paix, le dialogue, le respect mutuel, etc. (2009, pp : 10,11).

En faisant le point sur les différentes définitions énoncées en amont, nous constatons que l'expression didactique du plurilinguisme est définie par rapport à plusieurs critères : objectif à atteindre, moyens mis en œuvre, nature de la personne concernée. En effet, le consensus est fait autour de plusieurs constantes :

- Accorder une grande importance à la transversalité des enseignements linguistiques et non linguistiques car chaque discipline va, de manière directe ou implicite, servir l'autre, d'où l'importance à accorder au phénomène de transfert.
- Tenir compte des connaissances déjà acquises par les apprenants car elles constituent le socle sur lequel se construire l'apprentissage de toute autre langue. De plus, utiliser les pré-acquis permet d'économiser du temps et des efforts à fournir pour assimiler de nouvelles langues.
- Centrer l'intérêt sur l'apprenant, acteur principal de la classe de langue étrangère, en s'intéressant à son capital linguistique, ses besoins, ses expériences, ses visées, etc.

En prenant en compte tous ces points, la didactique du plurilinguisme en tant que champ d'investigation, peut parvenir à atteindre l'objectif fixé par l'Union Européenne, celui de faire, au fil du temps, du maximum de citoyens européens des individus plurilingues.

A partir de ce qui a été présenté, peut-on considérer la Didactique du plurilinguisme comme une science à part entière ? Ou ne serait-elle qu'une sous-branche de la Didactique des langues étrangères ? Les travaux de recherche sur le sujet que nous présenterons, en aval, pourraient répondre à ces interrogations ou du moins, ouvrir des pistes de réflexion.

1.3 Le répertoire linguistique

La notion de répertoire linguistique est une notion qui semble occuper une place importante au sein de la didactique du plurilinguisme dans le sens où, à travers sa description et son analyse, elle permet aux chercheurs et aux didacticiens, de trouver des éléments de réponses aux problèmes concrets rencontrés par les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cependant, à travers des études menées dans ce cadre, le terme de répertoire linguistique est étroitement lié à d'autres expressions qui semblent être employées dans des contextes voisins, voire identiques pour certains d'eux. Il s'agit de : répertoire langagier, répertoire verbal, répertoire bi-/ plurilingue, répertoire communicatif, répertoire culturel et répertoire d'enseignement.

C'est pourquoi, il convient d'éclairer ces notions de sens quasi équivalent pour en déceler les éventuelles nuances.

Le syntagme « répertoire langagier »[14] (Marion Dufour, 2014, 182), équivaut à « répertoire communicatif » pour Louise Dabène, à « répertoire pluriel et dynamique » pour Lüdi, à

[14] http :journals.openedition.org/lidil/3515 (consulté le 20/07/2018 à 08h26)

« répertoire plurilingue » pour Murphy-Lejeune et Zarate, à « répertoire linguistique » pour Daniel Coste (Danièle Moore, 2006).

Pour sa part, Nathalie Tamin [15] affirme que l'expression « répertoire verbal » a été introduite pour la première fois par J. Gumperz en 1964 dans le cadre des travaux élaborés autour de la sociolinguistique (2007, p : 147).

Dans le Dictionnaire de Didactique, Cuq définit cette expression comme « *l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Le répertoire verbal doit être conçu dans son aspect dynamique et évolutif, impliquant des compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires pour les locuteurs* » (2003, p : 214).

Cette définition montre qu'il s'agit des langues dont dispose un (des) locuteur (s) pour répondre à ses / leurs besoins communicatifs.

Dans son article intitulé *La notion de compétence plurilingue*[16], Daniel Coste précise davantage la définition qu'il donne à « répertoire linguistique » : *« c'est l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maitrisées ou développées- que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. […]. Un des intérêts du concept de répertoire est qu'il n'impose en aucune manière que, les variétés considérées relèvent toutes d'une même langue […]* » (2001, article non paginé).

Les variétés de langues qui composent ce répertoire linguistique ne doivent pas appartenir forcément au même système linguistique et n'exige pas le même degré de maitrise pour la totalité de ces variétés. Ainsi, l'apprenant pourra-t-il mobiliser de telle ou telle variété linguistique selon les différentes situations auxquelles il se trouve confronté.

Pour Louise Dabène, citée par Danièle Moore, dans *Plurilinguismes et école*, il s'agit de « *tenir aussi compte, à côté de la dimension verbale, de la dimension non verbale de la communication et des aspects socioculturels de l'interaction*.» (2006, p : 100)

En somme, il faut également prêter attention à certains facteurs extralinguistiques tels : le cadre spatio-temporel, l'intention de communication, les interlocuteurs (leurs rôles et statuts), etc.

[15] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/document (consulté le 20/07/2018 à 08h39)
[16] http :www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option (consulté le 08/07/2018 à 07h33)

Danièle Moore cite également Perrégaux qui considère « le répertoire culturel» comme un sous-répertoire inclus dans le répertoire linguistique. Celui-ci comporterait certains traits témoignant de l'appartenance à une communauté, de l'acceptation, de la construction de la culture qu'adopte chaque apprenant, des représentations qu'il a des différentes langues constituant son répertoire linguistique. Car derrière toute langue, il y a une culture qui influe et s'influe (2006, p : 102).

Quant au « répertoire d'enseignement », il englobe l'ensemble de « pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mémo-gestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire (D. Moore, 2006, p : 63). Ainsi, faut-il entendre par répertoire d'enseignement, l'ensemble de conduites auxquelles recourt l'enseignant en classe pour transmettre le savoir à ses apprenants. Ces conduites peuvent être d'ordre verbal (recours à la langue), d'ordre non verbal (recours aux images à titre d'exemple), d'ordre mémo-gestuel (certains gestes sont susceptibles de transmettre le message mieux qu'un mot ou une expression) ou d'ordre interactionnel (les échanges qui peuvent se dérouler entre les différents acteurs au sein de la classe).

1.4 La compétence plurilingue

La compétence plurilingue est aussi l'une des notions qui a beaucoup interrogé les chercheurs et didacticiens de langues étrangères vue l'importance qu'elle a occupée au sein de la didactique du plurilinguisme. Dans ce qui suit, nous allons tenterons d'expliciter ce concept en nous référant aux écrits sur le sujet.

Du point du vue historique, selon Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique*, c'est à Chomsky que l'on doit le terme de compétence. Il a été inventé au sein de la linguistique pour désigner l'ensemble de savoirs et connaissances innées que possède un individu sur le système grammatical de la langue à apprendre. Ces connaissances et savoirs sont susceptibles de le rendre capable de reconnaitre les énoncés fautifs de ceux qui ne le sont pas, d'où la notion de compétence linguistique (2003, p : 48). La notion de compétence est alors envisagée au début par rapport aux connaissances portant sur le fonctionnement interne de la langue en question.

Au cours des années suivantes, Hymes, cité par J.-P. Cuq, a apporté un changement au niveau du concept de compétence en lui attribuant l'adjectif qualificatif communicatif. Selon lui, pour être compétent, il ne suffit pas de produire des phrases correctes et de reconnaitre celles qui sont incorrectes, mais il faut, à côté de cette compétence d'ordre linguistique, cette

aptitude à maitriser les différentes données offertes par les diverses situations de communication dans lesquelles il va produire/reconnaitre ces phrases. Autrement dit, « *avoir une maitrise même parfaite des règles grammaticales, syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques et phonétiques est certes nécessaire mais insuffisant, car il faut tenir aussi compte du facteur espace/temps, de la nature et du statut des interlocuteurs, de leur rôle, de l'objectif à atteindre*. (Ibid, pp : 48,49). Pour Hymes, la compétence communicative inclut donc la compétence linguistique.

Avec l'avènement du nouveau champ de recherche qu'est la didactique du plurilinguisme, apparaît un nouveau type de compétence qui dépasse largement le cadre linguistique et communicationnel : c'est la compétence plurilingue que certains chercheurs qualifient de « pluriculturelle ». Quant à Dominique Macaire (cf. supra, p : 13), il affirme que cette expression renvoie à Coste, Moore et Zarate (2008, p : 24).

Ces auteurs lui attribuent la définition suivante : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maitrise à des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y pas de superposition ou de juxtaposition de compétences déjà distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* » (Ibidem).

En d'autres termes, l'apprenant est censé avoir à sa disposition, à côté de la compétence communicative dans les langues qui composent son répertoire plurilingue qui englobe la compétence linguistique, une compétence d'ordre culturel portant sur les différentes cultures que véhiculent ces langues.

Moore (2006) affirme que « *l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle marque toutefois un déplacement fort par rapport à celle-ci (la compétence de communication)* » (p : 241). Pour étayer son argument, il cite Daniel Coste : « *" […] la compétence plurilingue apparait bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés*». *(Coste, 2002b :117) »* (Ibid, p : 212).

Dans le même ouvrage, pour définir la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, Moore (2006) avance quatre points de divergence entre les deux types de compétence :

- ✓ La compétence communicative est à maitriser dans un délai bien précis, contrairement à la compétence plurilingue qui évolue tout au long de la vie de l'apprenant.
- ✓ Les sous-compétences qu'inclut la compétence communicative (écrit, oral, compréhension, production) sont à maitriser à des degrés égaux. Ce qui n'est pas le cas pour la compétence plurilingue où ces sous-compétences ne doivent pas être forcément maitrisés à des degrés identiques car cela dépend de l'objectif à atteindre, d'où le caractère déséquilibré de cette notion.
- ✓ Contrairement à la compétence communicative qui est fixe, la compétence plurilingue est en changement permanent car de nouveaux acquis de tous types sont à chaque fois intégrés dans son répertoire plurilingue, d'où la nécessité de le configurer constamment.
- ✓ Si la compétence communicative est la même pour tous les apprenants, la compétence plurilingue est individuelle car liée étroitement à des facteurs spécifiques à chaque apprenant : acquis linguistiques antérieurs, expérience d'apprentissage vécue, représentations sur les langues du répertoire plurilingue. (Ibid, p : 241).

Dans *Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*[17], Christian Degache propose, pour sa part, une définition particulière de la notion de compétence plurilingue dans le cas où les langues en présence sont linguistiquement proches. Pour lui, il s'agit, d'abord, de l'existence déjà-là de la capacité à reconnaitre des énoncés dans la langue à apprendre au vu de sa proximité avec la (les) langue (s) déjà apprise (s). Puis, il est question de pouvoir établir des comparaisons entre certaines unités d'ordre lexical, morphologique ou syntaxique. Ces comparaisons vont même permettre l'émission des hypothèses sur la forme de certains mots ou expressions. Enfin, plus l'apprenant se trouve en contact avec cette langue apparentée, plus cette compétence s'enrichira avec le temps (2006, p : 11,12).

Dans le contexte germanophone, la notion de compétence plurilingue recouvre selon Herdina et Jessner une autre appellation : celle d'expertise plurilingue. En effet, les auteurs avancent une définition qui semble plus détaillée que les précédentes. Cités par Chantal Cali mentionné déjà plus haut, ces auteurs déclarent que *« Cette expertise […] recouvre plusieurs composantes : non seulement la connaissance d'un langage, mais aussi la connaissance*

[17] http :www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf (consulté le 08/07/2018 à 08h13)

procédurale sur la façon d'utiliser en situation ce langage. La maitrise native du langage ne peut être la norme qui s'applique aux plurilingues, selon ces chercheurs, la connaissance que ceux-ci ont de leur L_1, L_2, etc. est différente de celle de locuteurs natifs de L_1, L_2. Les apprenants développent également par l'expérience des apprentissages linguistiques multiples une conscience linguistique renforcée, et un système procédural particulier, notamment caractérisé par des stratégies métacognitives importantes » (Op. cit, p : 122).

Autrement dit, l'apprenant est censé acquérir, à côté de savoirs sur la langue à apprendre, des savoirs portant sur le mode d'acquisition de ces savoirs linguistiques selon la situation. De plus, il ne s'agit pas d'avoir une maitrise parfaite de la langue en question car cela est très rarement possible. Grâce aux expériences vécues en matière d'acquisition de nouvelles langues, l'apprenant finit par développer une conscience linguistique et métalinguistique comme la capacité de réfléchir sur la langue et d'être créatif.

Ainsi, les chercheurs appréhendent-ils la compétence plurilingue toujours par rapport à la compétence ciblant un apprentissage monolingue. En effet, nombreux sont les facteurs qui sont pris en charge pour acquérir cette compétence. Ils sont d'ordre : linguistique, communicatif, culturel, procédural (métacognitif), métalinguistique et méta discursif

Il s'avère alors que le défi à relever aussi bien par l'enseignant que l'apprenant est énorme et que les efforts à fournir ainsi que le temps à y accorder par ces deux acteurs le sont aussi.

1.5 La langue maternelle

Dans le cadre des recherches menées autour de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la notion de langue maternelle a suscité beaucoup d'intérêt auprès de pédagogues, didacticiens et chercheurs de domaines voisins. La place centrale qu'elle a pu occuper à travers leurs réflexions lui a permis de revêtir de plusieurs définitions selon les contextes dans lesquels elle s'est développée. C'est pourquoi, il convient d'expliciter cette notion dans les lignes qui vont suivre.

Historiquement parlant, la notion de langue maternelle date du seizième siècle (plus précisément en 1538). En effet, Pierre Boutan (2003) dans son article *Langue (s) maternelle (s) : de la mère ou de la patrie ?*[18] souligne que le Dictionnaire historique de la langue française d'Alain Ray offre la définition suivante pour le qualificatif maternel, elle : « *le mot qualifie ce qui vient de la mère, à l'intérieur de la communauté, du ménage d'abord dans langage maternel évincé par langue maternelle (1538)* » (2003, p : 139).

[18] https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-137.htm (consulté le 24/07/2018 à 07h05)

On remarque alors que la notion de langue maternelle n'est pas récente vu qu'elle date de plusieurs siècles en amont, d'où les différentes significations qui lui sont attribuées.

Dans son ouvrage intitulé *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Véronique Castellotti tente d'expliciter la notion de langue maternelle en se référant à certains critères proposés par Louise Dabène (2001, pp : 21-23) à savoir : le critère étymologique (ou morphologique), l'antériorité d'appropriation, le mode d'acquisition, la fonction remplie par cette langue et le degré de compétence.

Dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Louise Dabène aborde comme premier critère celui d'ordre étymologique. Le qualificatif maternel est formulé par rapport à la mère, « *celle qui est parlée par la mère* » (1994, p : 10). L'enfant acquiert donc, de manière inconsciente, la langue que sa mère utilise pour communiquer avec lui.

Cependant, la diversité des situations plurilingues rend cette définition floue ou ambigüe. En effet, il arrive, parfois, que la langue que l'enfant acquiert dès son enfance n'est pas celle de sa mère. L'auteur donne l'exemple de la Gambie où l'enfant peut être élevé par une autre famille parlant une langue autre que celle parlée par sa famille d'origine.

Dans d'autres contextes plurilingues, il se peut que la mère dispose de deux langues qu'elle utilise en même temps pour entrer en contact avec les membres de sa famille. Dans ce cas, la langue maternelle ne se limite pas à une seule langue, mais elle peut être en nombre de deux et plus.

Quant au second critère, il est envisagé par rapport à l'ordre ou l'antériorité d'appropriation. La langue maternelle est « *la première dans l'ordre d'acquisition* » (Ibid, p : 11). Si on prend en compte ce critère, la langue maternelle peut, comme elle ne peut pas être, celle parlée par la mère. Nous constatons alors que ce critère est dans certains cas particuliers étroitement lié au premier critère.

Selon Louise Dabène (1994), la notion de langue maternelle peut être envisagée par rapport au degré de compétence dans cette langue. Ainsi, est appelée maternelle celle qui « *serait […] la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu des capacités mémorielles plus fortes. […] Le locuteur « natif » est donc considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue* » (Ibidem).

Selon ce critère définitoire, la langue qui semble la mieux maitrisée est considérée comme langue maternelle et non point celle parlée par la mère, ni celle acquise, en premier, dès l'enfance.

Quant au critère relatif au mode d'acquisition, « *la langue maternelle est souvent caractérisée […] par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle* » (Ibid, p : 13). Partant de cette définition, nous constatons que le sujet en question acquiert cette langue de manière spontanée, inconsciente, c'est-à-dire sans se rendre compte.

De plus, l'appropriation de la langue se fait sans l'intervention ou l'aide d'une autre personne, c'est-à-dire qu'il est le seul responsable de cette acquisition.

Enfin, cette acquisition se fait par le biais des échanges permanents avec son entourage (Ibid, p : 14).

Dans sa thèse de Doctorat en Science du langage, sociolinguistique et didactique des langue, *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité* (op cit.), Nathalie Thamin cite Louise Dabène qui a tenté d'associer trois concepts aux différents critères selon lesquels la langue maternelle est définie à savoir : le parler vernaculaire, la langue d'appartenance et la langue de référence (2007, p : 167). Le parler vernaculaire «*correspond au premier contact du sujet avec le langage, acquis au sein du groupe de pairs* » ; la langue d'appartenance, ou langue de revendication, a une relation avec « *l'ensemble des attitudes et représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'élément constitutif de l'identité* » ; la langue de référence porte sur « *l'ensemble des instruments heuristiques dont dispose l'apprenant* ». Dans le contexte d'enseignement /apprentissage, ces instruments lui serviront dans la transmission de savoirs comme supports à la construction des apprentissages fondamentaux (Ibidem).

Cité par Danièle Moore in *Plurilinguismes et école,* Skutnabb-Kangas (1988, p : 16) avance deux autres critères liés à la fonction et l'identification. Selon le critère fonctionnel, la langue maternelle se définit comme « *la (les) langue (s) qu'on utilise le plus* », c'est-à-dire celle à laquelle recourt l'individu dans la majorité des situations de communication qui lui sont offertes. Quant au critère identitaire, la langue maternelle est « *la (les) langue (s) avec la/lesquelle (s) on s'identifie* ». C'est ce dernier critère de la langue qui permet à l'individu en question de se démarquer par rapport aux autres quant à ses racines et ses origines (2006, p : 108).

A ce propos, Dabène et Billiez, citées par Véronique Castellotti, rappellent l'exemple d'un jeune d'origine algérienne qui a déclaré que « *Ma langue maternelle, c'est l'arabe mais je ne la parle pas* » (2001, p : 22).

Dans son *Dictionnaire de didactique,* Cuq propose une définition de la notion de langue maternelle. L'envisageant du point du vue sociopolitique, il la définit comme « *la langue*

nationale ou […] l'une des langues nationales [qui doit] être pensée en fonction de la réalité effective d'espace plurilingues … » (2003, p : 151). Nous remarquons ici que la dénomination de telle (s) ou telle (s) langue (s) comme maternelle (s) est relative aux instances politiques d'un pays qui décide du statut national qu'on attribue à cette (ces) langue (s).

Du point de vue historique, la langue maternelle a été définie, dès l'Antiquité comme « *la langue de première socialisation dans la famille* » (Ibidem), par rapport à celle de l'école.

A partir de ces critères définitoires de la notion de langue maternelle et de ces trois domaines que Louise Dabène a délimités, nous considérons alors que la langue maternelle, définie selon le critère étymologique et celui de l'ordre/mode d'acquisition, relève du parler vernaculaire. Envisagée du point de vue du degré de compétence, la langue maternelle se considère comme une langue de référence. Du point de vue identitaire, on peut la considérer comme une langue d'appartenance. Et enfin, selon le critère fonctionnel, elle peut relever soit du parler vernaculaire, soit de la langue de référence.

En résumé, la difficulté de s'accorder sur une définition unique pour la notion de langue maternelle de la part des didacticiens, d'une part, et la diversité des situations sociolinguistiques, d'autre part, a poussé ces chercheurs à opter pour d'autres dénominations qui semblent plus claires et plus opératoires à savoir : langue première et langue d'origine.

En effet, selon Véronique Castellotti, « langue première » est la langue acquise en premier lieu par l'enfant, et, en même temps, celle qui occupe une place importante chez le locuteur lui-même, pour la société, l'école ou la communauté dans laquelle il évolue (2001, p : 23).

Quant à la langue d'origine, c'est celle qui est acquise dans le pays d'origine. Elle comprend à la fois la langue première, déjà évoquée, mais aussi les langues acquises, simultanément ou non, hors de l'horizon familial (à l'école ou au milieu de ses pairs) (Nathalie Thamin, 2007, p : 168).

En comparant ces deux notions, nous constatons que la langue d'origine englobe la langue première. Il faut noter aussi que la langue première ou la langue d'origine peuvent dépasser une seule langue. Elles peuvent être plurielles, tout dépend du contexte des langues en contact.

2 Le mode de constitution du répertoire plurilingue

Nombreuses sont les études qui, menées dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, ont tenté d'apporter des éléments de réponse aux différentes interrogations soulevées autour de la manière selon laquelle se constitue le répertoire plurilingue des apprenants voulant apprendre une (de) nouvelle (s) langue (s) étrangère (s). Tous ces éléments de réponse tournent autour de

la notion de représentations qui paraît, selon les didacticiens, d'une importance cruciale car son analyse permet de déceler aussi bien la diversité des situations sociolinguistiques auxquelles sont confrontée les apprenants en question que les raisons selon lesquelles ces derniers attribuent différents statuts et fonctions aux langues composant leur répertoire plurilingue, la nature de la compétence plurilingue à installer ou en cours d'installation, le choix de telle ou telle langue comme langue de référence.

Jean-Pierre Cuq évoque, dans le *Dictionnaire de Didactique,* l'importance de la notion de représentations en affirmant que « *La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement même), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives* » (2003, pp : 215, 216).

L'auteur confirme ainsi l'idée selon laquelle il est nécessaire de tenir compte des différentes représentations des apprenants sur la (les) langue (s) qu'ils apprennent et sur son (leur) enseignement/apprentissage mais aussi sur les enseignants, les apprenants et les décideurs des politiques linguistiques et éducatives du pays vu le rôle crucial qu'ils jouent dans l'appropriation de la (les) langue (s) cible (s).

Les travaux élaborés autour de l'analyse de différentes situations plurilingues montrent que la formulation de l'ensemble de ces représentations est fortement liée à des facteurs relatifs aux divers contextes dans lesquels vivent les différents acteurs en question.

C'est pourquoi, il nous semble utile de définir, tout d'abord, la notion de représentations, puis, d'exposer certaines classifications attribuées à cette notion. Ensuite, nous tenterons de montrer la relation qu'entretiennent les représentations sur les langues avec le processus d'appropriation de la (des) langue (s) concernée (s) mené par l'apprenant. Enfin, nous évoquerons certains facteurs responsables de la formation de ces représentations.

2.1 Définition de la notion de représentations

Selon Evangélia Moussouri, citée par Louise Dabène in *De la Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, nous entendons par représentations « *l'image que les acteurs de l'enseignement/apprentissage ont des langues avec lesquelles ils se trouvent en contact et qui constitue […] l'aspect central de l'appropriation d'une langue seconde. Les domaines influencés par cet aspect sont les stratégies développées tant par les enseignants que les*

apprenants, l'apport de la famille et celui du groupe des pairs dans l'appropriation de la langue cible, les habitudes et les pratiques discursives et communicatives adoptées tant par les enfants que leur parents en milieu informel » (1998, p : 199).

D'après cette définition, non seulement les représentations de langues qu'ont les apprenants qui sont pris en compte, mais aussi celles des parents, des enseignants et des membres de la société dans laquelle ils vivent, car ces apprenants sont étroitement liés à leurs familles qui les influent, et ils se trouvent obligés de tisser des liens avec ceux du dehors de la famille ayant aussi un impact sur eux. Nous pouvons dire alors que le noyau familial et hors familial a un rôle à jouer quant à la reformulation des représentations linguistiques des apprenants.

L'impact qu'exerce ce noyau sur l'ensemble de ces représentations touche plusieurs domaines : les stratégies auxquelles recourt l'apprenant et/ou l'enseignant (le cas d'une appropriation formel, c'est-à-dire en classe) pour s'approprier la langue cible, le rôle que peut jouer les membres de la famille et ceux d'ailleurs peut être réduit ou étendu, le choix de telle ou telle langue pour communiquer.

Nous constatons alors que, d'une part, les représentations des langues ne portent pas uniquement sur les statuts, les fonctions et les valeurs de langues qui sont en présence, et d'autre part, ces représentations influencent et sont influencées à la fois par les différents domaines que nous venons d'évoquer. Il s'agit donc d'une relation d'influence réciproque entre les deux champs.

Appelées aussi « attitudes », Guiseppe Manno, in *L'anglais précoce en Suisse alémanique* (2004), cité par Gerhard Neuner et Britta Hufeisen dans *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*- définit la notion de représentations en disant qu' : *« il s'agit de la restitution mentale d'un objet externe. Elles intègrent à la fois des aspects cognitifs de perception et des aspects sociaux, puisqu'elles prennent forme dans les interactions sociales et constituent un code conventionnel pour la communication »* (2004, p : 162).

La formation des représentations est donc liée à deux composantes : les capacités cognitives de perception des objets sociaux externes de la part de l'individu. A partir du résultat qui découle de cette façon de percevoir les choses, la personne finit par établir une sorte de code à travers lequel elle entre en contact avec les membres de la société. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les objets sociaux externes peuvent être à titre d'exemple, les différentes langues et les personnes qui les parlent. Pour ce qui est aspect cognitif, c'est la façon selon laquelle l'individu perçoit la différence de ces langues.

Les représentations sont alors les réactions de cet individu face à l'existence de plusieurs natures de langues : facile/difficile à apprendre, utile ou non, importante/moins importante, …
Les travaux de recherche élaborés autour des représentations linguistiques des différents acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mais aussi de ceux qui sont censés se les approprier en milieu naturel ont montré que celles-ci (les représentations) ont un impact décisif sur le processus d'appropriation de ces langues.

En effet, dans un autre article intitulé *L'apport des représentations langagières dans l'enseignement des langues étrangères et secondes*[19], Evangélia Moussouri (2010) affirme que : « *De nos jours, il est évident que l'image que les acteurs impliqués dans le processus d'appropriation d'une langue ont non seulement de ce processus, mais aussi de la langue, joue un rôle primordial au sein des instances qui participent à cette "aventure"* » (2010, p : 510). Cette citation décèle l'importance que recouvrent ces représentations quant au processus d'appropriation entamé par l'apprenant de la langue cible. Par « instance », l'auteure entend la famille, l'école, l'entourage des apprenants, de leurs parents, le pays d'accueil ainsi que le pays d'origine (Ibidem).

Toujours dans le même ordre d'idées mais dans un autre article, paru dans *De la Didactique des langues à la Didactique du plurilinguisme,* sous le titre « *Propositions typologiques pour la catégorisation des représentations linguistiques dans le processus d'appropriation d'une langue seconde* » Moussouri montre que les représentations élaborées par l'apprenant influent aussi bien sur le répertoire bi-plurilingue des individus concernés que sur le type de communication établie entre eux et leurs interlocuteurs natifs (Ibid, p : 200).

Ainsi, le répertoire de ces personnes est-il d'abord caractérisé comme une interlangue et désigné par son caractère dynamique, évolutif et par la créativité d'unités lexicales ; il remplit les fonctions que nous avons énoncées en amont. Plus ces apprenants avancent dans l'appropriation de la langue cible, plus leur niveau de compétence linguistique, métalinguistique, communicative et discursive s'améliore concomitamment à la déconstruction/reconstruction de leurs représentations sur cette interlangue. En outre, l'influence qu'exerce l'ensemble de représentations sur le processus d'appropriation est encore plus remarquable si ces apprenants non natifs se trouvent en contact direct avec des locuteurs natifs (communication exolingue) car ces interlocuteurs vont se retrouver éloignés quant à leur attitudes envers la langue cible, leurs pratiques langagières, etc.

[19] http : www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/French%20papers/Moussouri.pdf (consulté le 30/07/2018 à 19h50)

2.2 Types de représentations

Pour rendre compte de la notion de représentations, les didacticiens des langues étrangères ont établi des catégorisations fondées sur deux paramètres principaux: le type de contexte dans lequel elles sont développées et l'impact qu'elles ont sur le processus d'appropriation.

Citée par Louise Dabène (op ;cit.), Evangélia Moussouri distingue les représentations élaborées en milieu familial de celles élaborées en milieu scolaire. Les premières sont dues, d'une part, aux différentes relations qui existent entre les langues sur le plan social (appelées représentations sociales) que ce soit dans le pays d'accueil où se trouvent les individus en question ou dans le pays d'origine où se manifestent la volonté de protéger leur (s) propre (s) langue (s). Les paramètres qui régissent ces différentes relations portent les politiques linguistiques du pays accueillant et celui d'origine (c'est-à-dire les statuts/fonctions attribués à la (aux) langue (s) existant sur leur territoire, statut formel/informel de la langue à apprendre (importance, utilité, fonction, etc.), et sur le degré de vitalité de la langue cible dans le pays d'accueil (le poids qu'elle a chez les habitants, chez l'institution, etc.) (1998, pp : 201,202).

D'autre part, ces représentations individuelles sont dues aux relations existant entre les langues et la personne qui les parle. Les paramètres qui les régissent concernent : les modalités selon lesquelles la langue cible est acquise (ou non) au sein de la famille, en comparaison avec la langue d'origine, la façon de percevoir le parcours migratoire de la famille, les habitudes communicatives que cette dernière adopte, les fonctions que remplissent les langues en présence, etc. (1998, pp : 202,203).

Quant aux représentations développées en milieu scolaire, elles concernent le processus d'apprentissage impliquant son contenu et sa forme.

Il s'agit de s'intéresser aux aspects linguistique, sociolinguistique et culturel de l'enseignement de la langue cible (le contenu) ainsi qu'à la présence des marques transcodiques dans le parler bi-plurilingue de la personne concernée (la forme), sans oublier les différentes valeurs que les enseignants et les apprenants ont de l'enseignement/apprentissage de la langue en question (efficace, utile, facile) (Ibidem).

Partant de l'idée selon laquelle les attitudes ou les représentations linguistiques peuvent renforcer l'appropriation d'une langue donnée ou l'affaiblir, Giuseppe Manno (op.cit. p : 162) distingue les attitudes positives des négatives.

En effet, dans *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire-l'allemand après l'anglais*-, il affirme que : « *les attitudes positives envers une langue*

accroissent la motivation et la disposition à l'apprendre, les attitudes négatives les réduisent » (Ibid, p : 162).

Nous en déduisons que les attitudes positives sont celles qui motivent l'apprenant et lui facilitent la tâche pour apprendre la langue étrangère. Par contre, celles qui sont considérées comme négatives, elles jouent le rôle d'obstacle gênant l'apprenant dans l'appropriation de cette langue.

2.3 Facteurs régissant les représentations

La spécificité des contextes dans lesquels vivent les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et la diversité des situations sociolinguistiques auxquelles ces acteurs sont confrontés déterminent la diversité des représentations linguistiques. Nous tenterons, dans ce qui va suivre, d'en expliciter quelques-unes.

Commençons par la dimension psychoaffective et symbolique de la langue d'origine qui pousse les parents et leurs enfants à valoriser leur langue d'origine dans le but de préserver leur identité et leur héritage linguistique. En effet, citées par Michel Candelier et al dans *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Stéphanie Clerc et Claude Cortier ont mené, au sein de certains écoles et collèges en France, une étude autour des pratiques langagières et des représentations des langues d'élèves plurilingues nouvellement arrivés en France et d'autres nés en France mais qui ont de parents étrangers, l'objet de l'enquête étant de décrypter les représentations de ces élèves sur leur plurilinguisme.

Afin d'atteindre cet objectif, il a été demandé aux élèves de caractériser les langues constituant leur répertoire linguistique, en classant par ordre décroissant les adjectifs : préférée, la plus belle, la plus utile, la plus facile et la plus difficile. Les réponses à ces questions et les commentaires apportés ont confirmé l'importance de la dimension psychoaffective et symbolique attachées à la langue d'origine. En effet, les élèves interrogés ont déclaré qu'ils la considèrent comme : langue du plaisir des mots, la langue de l'affectif, celle qu'ils utilisent pour communiquer avec les leurs, celles qu'ils parlent quotidiennement ainsi que le montrent les commentaires suivants: « *J'aime l'arabe parce qu'il y a des mots rigolo* », « *arabe parce que je suis né en Algérie et ma mère m'a appris à parler arabe quand j'étais petit* », « *parce que si je pars en vacance au Maroc, les autres ne vont pas comprendre* », « *parce que je parle tous les jours en arabe* », « *parce que je parle beaucoup*

en tunisien avec mes parents et mes sœurs et frères » (CLERC, S. et CORTIER, C. cités par Candelier et al, 2008, pp :152-156).

Pour ces élèves, il parait clair que c'est à la langue d'origine qu'ils accordent plus d'importance au détriment d'autres langues qui composent leur répertoire plurilingue, car, grâce à elle, ils peuvent échanger avec ceux de leurs pays d'origine, ils se sentent à l'aise et sécurisés. C'est la seule langue qui leur permet de confirmer leur identité et, par conséquent, se démarquer des autres.

Danièle Moore va dans le même sens dans *Plurilinguismes et école* en évoquant une autre enquête menée auprès de familles migrantes désireuses de protéger leur héritage linguistique en préservant leurs langues d'origine. Cette préservation passe par l'utilisation quotidienne à la place de celle (s) utilisée (s) par les membres de la société accueillante. L'auteur donne l'exemple des adolescents punjabis en Angleterre qui optent pour l'utilisation exclusive de leur langue d'origine avec leurs parents (2006, p : 80).

La portée communicative de la (les) langue (s) présente(s) dans l'entourage de l'apprenant constitue une autre dimension selon laquelle s'organise et se développe son répertoire plurilingue et va déterminer sa préférence pour l'une toutes de ces langue (s) en lui accordant plus d'importance, sans doute au détriment de sa langue d'origine. C'est le cas de certains parents appartenant à la communauté punjabie en Angleterre qui utilisent comme langue l'ourdou ou l'hindi pour communiquer en famille alors qu'ils ont comme langue d'origine le punjabi ou le mirpuri (D. Moore, Ibidem).

Les résultats des recherches précitées montrent que la langue qui sert le plus à communiquer peut dominer même celle qualifiée de langue d'origine : certaine (s) langue (s) prend (prennent) de l'ampleur alors que d'autre (s) se trouve (nt) réduite (s), d'où la notion de dynamique qualifiant le répertoire plurilingue des apprenants.

La volonté de certains parents de transmettre leur expérience plurilingue à leurs enfants est l'un des facteurs principaux permettent, en l'organisant de manière spécifique, d'enrichir le répertoire plurilingue de leurs enfants.

Moore rapporte l'exemple de certaines familles canadiennes de langues différentes qui veulent développer le répertoire plurilingue de leurs enfants. Ces familles, à côté de leurs propres langues utilisées à la maison, encouragent aussi l'apprentissage du français au sein de l'école (contexte immersif), ce qui va leur permettre de posséder un répertoire linguistique riche et diversifié (Ibid, p : 81).

L'auteure mentionne, en effet, l'exemple de la mère de Cathryin qui déclare : « *Je pense que c'est la spécialité au Canada. Je pense que c'est ce qui fait la richesse du Canada. La France n'a que le français, l'Angleterre n'a que l'anglais, mais le Canada a le français et l'anglais* » (Ibid, p : 261).

Il semble, ici, que la langue cible à acquérir est valorisée et encouragée au détriment de la (les) langue (s) parlée (s) au sein de la famille. Au contraire, les deux groupes de langues se trouvent en relation de complémentarité ayant comme fonction l'enrichissement du répertoire plurilingue et par conséquent la participation à la construction de la compétence plurilingue.

L'âge des enfants joue aussi un rôle quant à l'organisation et la constitution de leur répertoire plurilingue. En effet, et avant leur scolarisation, ils sont astreints à opter pour la (les) langue (s) de l'un ou des deux parents au sein de la cellule familiale. Mais une fois atteint l'âge de la scolarisation, l'enfant se trouve au sein d'un nouveau milieu, confronté à une (d'autres) langue (s) et exposé à un nouveau système linguistique qu'il devra maîtriser pour pouvoir tisser des liens avec les interlocuteurs de ce nouveau contexte. En outre, le rôle de cet enfant change et il devient alors médiateur dans les relations entre ses parents et l'école, au lieu d'être un récepteur inactif de toutes ces langues en présence.

Leconte (1997), cité par Moore (2006) donne l'exemple de certaines mères africaines dont les enfants scolarisés ont pu développer leurs compétences en français grâce aux différentes occasions qui leur sont offertes par le biais des échanges verbaux avec leurs camarades de classe. Ce qui a incité ces mères de suivre des cours de français pour pouvoir aider leurs enfants à faire leurs devoirs (Ibid, p : 83).

Ainsi l'âge des enfants ne doit-il pas être sous-estimé lorsqu'il est question d'analyser et de décrire leurs répertoires plurilingues.

Le genre des interlocuteurs avec lesquels l'enfant entre en contact a également son impact sur le choix des langues qui constituent son répertoire plurilingue. La même auteure cite l'exemple des mères migrantes, sans emploi et au niveau de scolarisation insuffisant, mais très proches de leurs enfants tout en étant très loin des interlocuteurs de l'extérieur. Ces femmes se sentent plus responsables que les hommes et prennent conscience de leur rôle déterminant dans la transmission de la (les) langue (s) qu'elles parlent avec leur progéniture. (Ibidem).

Moore rapporte aussi l'exemple de groupes aborigènes Maxacalis de l'Etat du Mina Gerais vivant au Brésil. Dans le but de protéger leur (s) langue (s), ces groupes interdisent aux femmes d'apprendre le portugais pour ne pas le transmettre à leurs enfants, (Ibid, p : 84).

Daniel Véronique, cité par Louise Dabène, évoque, pour sa part, un autre facteur qui influe sur la composition du répertoire plurilingue chez les enfants. Il s'agit des interrelations entre langue dominée et langue dominante. Autrement dit, il est question de valeurs et statuts attribués à ces langues, aussi bien de la part de la société que de l'institution. Favoriser une langue au détriment d'une autre, prouve que celle dotée d'un statut élevé influe sur le remplacement des langues. On assiste donc à un phénomène de naissance vs disparition de langue (s) qui recompose le répertoire linguistique. Ce changement, à la fois mouvant et permanent, explique le recours de l'enfant aux emprunts, aux alternances codiques, aux néologismes, etc. (1998, p : 180)

L'auteur cite l'exemple de certains groupes issus de l'immigration algérienne dont leur pratique langagière est caractérisée par un mélange arabe / français qui semble être majoritaire par rapport à l'emploi exclusif de l'arabe. Nous voyons alors que, dans ce cas, le français prend le pas sur l'arabe qui reste réservé uniquement à la sphère familiale (Ibid, p : 183).

Le parcours scolaire des enfants avant l'immigration influe aussi positivement ou négativement sur l'enrichissement ou l'appauvrissement des répertoires plurilingues de ces enfants. En effet, une enquête menée par Fabienne Leconte et Clara Mortamet, citées dans un article intitulé *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*[20], a montré que ces personnes, une fois arrivés au pays d'accueil (France) se trouvent surpris par la négligence de leur capital linguistique et culturel par l'institution scolaire qui les accueille en leur proposant enseignement monolingue. Au lieu de considérer la langue pré-acquise comme un adjuvant pour acquérir la langue-cible, cette richesse linguistique et culturelle est, paradoxalement, perçue comme un handicap. De plus, l'impossibilité de demander aux enseignants de cette langue cible de connaitre les langues qui composent les répertoires plurilingues de leurs élèves, leur rend la tâche d'acquisition plus ardue (2005, p : 23). Cette attitude de déni, va influencer leurs représentations sur leur (s) langue (s) d'origine, mais aussi sur celles à accorder à la langue de scolarisation et in fine, sur la constitution ou la composition de leur répertoire linguistique.

Confrontés à ce conflit linguistique, ces apprenants vont finir par, soit rejeter complètement la langue de l'école et maintenir leur (s) langue(s) d'origine, soit au contraire, opter pour le français, et négliger de manière consciente ou inconsciente la (les) leur(s).

Dans la même enquête, les auteurs ont tenté de tester l'influence des cultures d'apprentissage dans le pays d'origine et celui d'accueil sur leurs représentations de langues. Nous entendons

[20] http : www.univ- fr/dyalang/glottopol (consulté le 08/07/2018 à 07h40)

par culture d'apprentissage, selon Fabienne Leconte et Clara Mortamet, « *L'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe* »(2005, p : 24).

Les résultats de leur enquête, menée auprès des élèves de maternelle et de cours préparatoire en Guyane française, montrent l'importance des cultures d'origine dans la réussite scolaire. Elle a montré que ces élèves, de culture amérindienne méconnaissent les règles d'interaction et de comportements pratiquées au sein de l'institution scolaire, ce qui a un impact négatif sur leur rendement scolaire. Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble du groupe-classe, ils ne se sentent pas concernés parce qu'ils croient que l'enseignant doit les interpeller, individuellement, en utilisant son nom, d'où leur absence de réaction aux questions collectives.

En outre, ces élèves ont l'habitude d'apprendre par imitation, ce qui n'est pas le cas pour la culture d'apprentissage française qui, dans ses activités scolaires, se base sur l'utilisation des discours (Ibid, p : 25). On voit alors que plus les cultures d'apprentissage du pays d'origine et celui d'accueil sont éloignées, plus les résultats scolaires sont insuffisants, plus le répertoire plurilingue des enfants est influencé.

Citée par Danièle Moore dans *Plurilinguisme et apprentissages*, Louise Dabène, affirme que : « *la langue, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs* » (2006, p : 119).

Cette citation évoque l'importance du code écrit dans le tissage de liens entre (les) langue (s) concernée (s), étant donné que ce code est envisagé par rapport à plusieurs dimensions : religieuse, nationaliste, identitaire, etc.

Danièle Moore donne l'exemple de l'Angleterre et du Canada où les familles punjabies se trouvent dans l'obligation de choisir la langue et l'écriture selon lesquelles leurs enfants vont être éduqués. « L'hindi écrit en devanagari » a un rapport avec certaines valeurs de nationalisme et de respect. Le punjabi écrit en gurmukhi est réservé à l'enseignement religieux (Ibid, p : 111).

L'arabe standard en Algérie est associé à l'apprentissage du Coran et des principes de l'Islam au sein des établissements coraniques. Nous voyons alors que grâce à ces dimensions d'ordre nationaliste, religieux, ou simplement humain, les individus pratiquant ces systèmes d'écriture se trouvent, consciemment ou non, attachés aux langues de ces systèmes, d'où la reformulation d'attitudes positives envers elles, ce qui va influencer la manière dont ils configurent et organisent leurs répertoires plurilingues.

Nous pouvons ainsi avancer que les facteurs qui influencent les représentations et, en même temps, sont influencés par elles sont multiples ; nous pouvons, à la suite de Manno, cité par Neuner et Hufeissen, également y ajouter d'autres, comme : la distance objective entre les langues, les méthodes d'enseignement/apprentissage adoptées en classe, les relations humaines entre les individus parlant les langues d'origine et celles d'accueil, Tout dépend des situations sociolinguistiques dans lesquelles se trouvent les individus en question. Cela nous permet de déduire que leur répertoire plurilingue est en changement permanent tout au long de leur vie.

3 L'intérêt des langues déjà connues

Au vu de ce qui a été présenté précédemment, on ne peut nier l'importance de l'existence des langues déjà acquises et/ou apprises par un apprenant voulant accéder à une (de) nouvelle (s) langue (s) pour enrichir son répertoire linguistique.

En effet, nombreux sont les travaux de recherche qui ont été élaborés ayant pour objectif de présenter les avantages du fait de connaitre plusieurs langues et leur impact positif sur l'appropriation d'autre (s) langue (s).

C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, il convient tout d'abord de tracer un panorama historique de la prise en compte ou non des relations entre langue (s) connue (s) et langue (s) à connaitre. Puis, nous évoquerons les conséquences positives qu'a (ont) la (les) langue (s) déjà là dans l'accès à uns (de) nouvelle (s) langue (s) en nous basant sur la notion de conscience, ses types et ses niveaux. Pour terminer, nous exposons quelques expériences susceptibles d'expliciter l'impact des langues que possède déjà l'apprenant sur son appropriation d'autre (s) langue (s).

3.1 Relation langues connues/langues étrangères

La discussion des relations entre la (les) langue (s) déjà connue (s) (entre autres la langue maternelle) et la (les) langue (s) à apprendre, aussi bien dans les grands courants d'acquisition linguistique qu'à travers les approches pédagogiques n'est pas un phénomène récent puisqu'il date de la première moitié du 17ème siècle.

En effet, dans *De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive,* Henri Besse cite Jan Amos Comenius qui souhaitait que « *l'enseignement d'une nouvelle langue (une L_2 pour les élèves) soit adapté "à la langue déjà connue, en n'insistant que sur les différences"* » (2005, p : 71) et qui était contre le fait de commencer « *par l'utilisation des mêmes règles grammaticales* » car « *(…)la langue maternelle des élèves (leur $L_{1)}$ entretient avec la L_2 enseignée "des rapports originaux qu'il nous faut découvrir si nous voulons qu' (ils)*

apprennent rapidement" » (Ibidem). Ainsi, l'analyse contrastive entre la langue connue et celle à connaitre existe-t-elle depuis fort longtemps dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Par ailleurs, les travaux et études menés en didactique parviennent à une conclusion partagée : le fait de s'appuyer sur leurs acquis dans leur langue maternelle fait gagner, aux apprenants, du temps et des efforts dans l'apprentissage de la langue-cible.

En donnant l'exemple de la langue grecque, enseignée après la L_1 et laL_2, Besse ajoute qu'« *il n'est nullement nécessaire de rappeler les définitions du nom, du verbe, des cas ou des règles de la syntaxe puisque les élèves les ont déjà apprises* »(Ibidem) et préconise que les savoirs acquis par l'apprenant soient pris en charge lors d'une future appropriation linguistique.

Durant cette période et même au début du 18ème siècle, l'apprenant est censé découvrir « le différent génie des deux langues » en passant par l'intermédiaire de la traduction $L_1 \rightarrow L_2$. Donc, en traduisant de la langue cible vers la langue connue, l'apprenant finit par découvrir les faits linguistiques divergents des deux langues en question.

Ayant comme objet d'étude les productions langagières d'apprenants et comme objectif l'amélioration des pratiques d'enseignement, l'analyse contrastive, appelée aussi linguistique contrastive, est l'un des courants acquisitionnels de langues étrangères qui a fait son apparition aux Etats-Unis en 1945, avant d'arriver en France, vingt ans plus tard.

Charles Carpenter Fries, précurseur de ce courant, cité par H. Besse mentionné supra, affirme qu'il s'agit « *d'interpréter à des fins pratiques pour l'enseignement, le principe de la science linguistique moderne et d'utiliser les résultats de la recherche linguistique scientifique* » pour développer « *une analyse descriptive adéquate et à la langue enseignée et à la langue native des élèves* » (Ibid, p : 73).

Cette affirmation décèle le travail descriptif devant être fait sur les deux langues en question : la langue connue et la langue cible en vue de montrer la relation entretenue entre les deux systèmes linguistiques.

Pour sa part, Robert Lado, disciple de Carpenter Fries, affirme que la comparaison des deux systèmes de langues des élèves permet de réduire les difficultés liées à l'apprentissage de celle-ci car, plus les faits linguistiques appartenant aux deux systèmes sont proches, plus ces difficultés sont réduites (d'où les transferts positifs effectués de la L_1 vers la L_2). A contrario, plus les faits linguistiques sont distants, plus ces difficultés sont nombreuses (d'où les transferts négatifs) (Ibidem).

en 1974, Charles-Pierre Boutan souligne, qu' « *on ne parvient à créer, un second comportement verbal spontané qu'en construisant, à partir d'un système d'habitudes acquis avec la langue maternelle, un nouveau système tout aussi complexe et conforme aux contraintes spécifiques de cette langue seconde* » (in Martine Marquilló Larruy, 2003, p : 63).

D'après les citations présentées ci-dessus, nous constatons la relation étroite qui existe entre le système linguistique connu et celui à apprendre et la nécessité de prendre en compte les faits convergents comme les faits divergents afin de guider l'apprenant à progresser dans l'apprentissage de la langue cible.

L'Analyse des erreurs est un autre courant acquisitionnel de la langue qui a émergé en opposition à l'Analyse Contrastive qui avait montré ses limites (2005, pp : 73,74), (2003, pp : 62-66).

La relation L_1/ L_2 est abordée à travers la notion de l'erreur. Il s'agit récolter les erreurs produites par l'apprenant pour s'en servir à des fins d'apprentissage. Selon la théorie dite « essai /erreur/remédiation », on n'envisage pas la relation entre L_1 et L_2 du point de vue de la spécificité de chaque système linguistique mais par rapport à la spécificité de la modalité d'acquisition de ce système linguistique car l'erreur y est étroitement liée (Ibid, p : 71).

Les travaux élaborés après ceux portant sur l'Analyse des Erreurs, ont tenté d'évoquer la relation L_1/L_2 d'une autre manière en se basant sur la notion d'interlangue. Appelée aussi système approximatif, système intermédiaire, dialecte idiosyncrasique, grammaire intériorisée, l'interlangue désigne la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné, caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (Jean-Pierre Cuq, 2003, pp : 139, 140). Pour découvrir ce qui caractérise ces systèmes transitoires, il s'agit d'examiner les différentes étapes selon lesquelles progresse l'apprenant de la L_2 ainsi que leurs origines et ce, à travers la comparaison entre les formes linguistiques jugées correctes et celles qualifiées d'erronées (Ibid, p : 73).

Nous voyons donc, à travers les trois grands courants d'acquisition des langues étrangères, que la notion de la relation L_1/L_2 a toujours occupé une place importante dans les réflexions sur la question de l'appropriation de la langue cible, même si la façon de l'aborder diffère d'un courant à un autre.

Pour ce qui est de la place et du statut de la $langue_1$ de l'apprenant et sa relation avec la $langue_2$ appréhendés au prisme des différentes approches pédagogiques, nous pouvons énoncer que :

-Dans la méthode traditionnelle une grande importance est accordée à la traduction qui est envisagée pour faire apprendre la grammaire ou le vocabulaire (Cuq et Gruca, 2005, p : 255). En passant d'une langue à une autre, deux types d'exercices sont adoptés : le thème et la version. Le thème consiste en la transposition des extraits de textes en langue maternelle en des extraits de textes en langues étrangère. La version est la transposition d'un extrait de texte en langue étrangère en langue maternelle.

On constate alors que l'apprenant de langue étrangère est censé effectuer des va-et-vient entre celle-ci et sa langue 1 afin d'accéder à l'apprentissage des règles grammaticales et du vocabulaire. La relation entre L_1 et L_2 y est alors prise en considération.

- La méthode directe exclut carrément la traduction de la classe. Pour pouvoir transmettre le savoir à ses apprenants, l'enseignant prend appui sur la langue cible en recourant également au para verbal (gestes, mimiques, dessins, images et environnement immédiat) (Tagliante, 2006, p : 50).

  On voit ici que la relation L_1/L_2 est prise en compte même si les partisans de cette approche négligent totalement la présence en classe de la L_2 en parallèle avec la L_1.
- La méthode audio-orale et la structuro-globale audio-visuelle, quant à elles, accordent plus de l'importance à la langue cible (Ibid, p : 52).

  Cela veut dire que la L_1 de l'apprenant n'est ni totalement évacuée, ni favorisée, mais elle occupe une deuxième position par rapport à la langue étrangère.

  Selon Cuq et Gruca, en se référant aux principes de l'Analyse Contrastive, il est question dans cette approche de dégager les points communs et les points divergents entre les deux langues concernées pour que les apprenants évitent le maximum d'erreurs dues aux interférences (2005, p : 259).
- Concernant l'approche communicative, Christine Tagliante affirme à propos du recours à la L_1 que : « *si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations, en langue 1de ce qu'il a subodoré du fonctionnement de la langue 2, il serait dommage de l'en priver. Le recours à la traduction systématique n'est, en revanche, d'aucune utilité* » (2006, p : 62).

D'après cette citation, nous voyons que les tenants de cette approche autorisent clairement le fait de recourir à la L_1 de l'apprenant si celle-ci lui permet de confirmer ses acquis dans la L_2. La L_1 est là pour aider et encourager cet apprenant à construire du savoir dans la L_2.Cependant, il ne s'agit en aucun cas de traduire de manière permanente car la priorité est accordée à la langue étrangère.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que selon qu'elle soit autorisée ou interdite, impliquée implicitement ou explicitement, son impact sur l'acquisition de la L_2est positif ; La L_1 de l'apprenant était et reste toujours au centre de la réflexion des chercheurs du domaine. En effet, comment les théories acquisitionnelles des langues étrangères pourraient-elles se construire ou se renforcer sans la prise en considération du capital linguistique de l'apprenant, constitué de la (les) langue (s) déjà connue (s). Négliger le passé linguistique des apprenants ne sert pas l'acquisition d'une langue étrangère.

3.2 Avantages de la prise en compte de ces relations

Nombreux sont les travaux de recherches qui, élaborés dans le cadre de la Didactique du plurilinguisme, s'accordent sur le fait que connaitre une ou plusieurs langues au une influence décisive sur l'appropriation de nouvelle (s) langue (s). Cet impact positif se manifeste à plusieurs niveaux : linguistique, métalinguistique, acquisitionnel et communicationnel.

Dans *Le Concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – l'Allemand après l'anglais,* Gerard Neuner montre les avantages potentiels de la relation entre la (les) langue (s) déjà connue (s) par l'apprenant et la langue cible.

D'abord, le fait de s'appuyer sur le (les) langue (s) qui existe (nt), permet à la fois d'économiser le temps consacré à l'apprentissage de la nouvelle langue et de renforcer les acquis. Ainsi, selon l'auteur, « Celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois « à zéro », mais au contraire, l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue » (op. cit. 2004, p : 15).

En outre, le degré de traitement et de stockage de nouveaux acquis est intimement lié à leur fixation dans un répertoire de connaissances déjà là. Autrement dit, les acquis antérieurs et acquis ultérieurs peuvent maintenir de fortes relations. Ainsi, l'auteur affirme-t-il que « *selon les constatations de la recherche sur la mémoire, de la théorie du traitement de l'information, de la psychologie de la connaissance du savoir et de la psycholinguistique […], l'apprentissage se fait généralement de telle sorte, que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire que s'il peut s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes* » (Ibid, p : 16).

De plus, l'expérience acquise lors de l'apprentissage de la première langue étrangère enrichit non seulement le répertoire linguistique établi par la langue maternelle, mais aussi l'expérience linguistique menée lors de l'apprentissage de celle-ci. Cela veut dire que plus on accède à l'apprentissage de nouvelles langues, plus on enrichit ses expériences

d'apprentissage linguistiques antérieures. Et donc la relation entre ce qui est connu et ce qui est à connaitre permet de tenir compte à la fois du savoir déclaratif (savoir linguistique) et du savoir procédural (savoir sur l'expérience d'apprentissage) (Ibid, p : 17).

Par ailleurs, le fait d'accéder à de nouveaux savoirs dans la langue étrangère et les comparer avec ceux de la langue maternelle permet de faire naitre une réflexion constante sur les ressemblances, les différences, ce qui est facile, ce qui ne l'est pas. Les expériences d'apprentissage des langues activent de nouveaux procédés d'apprentissage, et recourent à de nouvelles stratégies d'apprentissage qui permettent à l'apprenant d'être conscient de son processus d'apprentissage et capable de le modifier ou de l'améliorer quand c'est nécessaire (Ibid, pp : 22, 23). C'est ce que les spécialistes nomment « conscience linguistique et métalinguistique ».

A partir de ce qui précède, nous disons affirmer qu' au lieu d'être exclue, la langue maternelle (et également toutes les langues connues) doit être intégrée car elle constitue le point de référence de tout apprentissage linguistique ultérieur.

Dans un article intitulé cité supra, Chantal Cali analyse les composantes de la notion d'expertise plurilingue[21], en se référant aux représentations qu'ont des étudiants[22] de la spécificité de leur apprentissage multilingue (Op. cit, pp : 119-123).

Cette analyse a permis de déceler le rôle que joue l'apprentissage antérieur d'une (ou plusieurs) langue (s) sur celui ultérieur d'autre (s) langue (s) nouvelle (s). Autrement dit, l'impact des langues déjà présentes sur le développement d'un sentiment de flexibilité cognitive, de la conscience métalinguistique, méta pragmatique et méta discursive, des stratégies métacognitives et sur l'aspect psychologique.

Les déclarations suivantes le montrent de façon explicite:

a. Concernant la conscience métalinguistique " *Apprendre une ou plusieurs langues étrangères vous apprend à réfléchir à la grammaire, à la syntaxe, etc., comme des concepts abstraits qui sont autant d'outils que vous pouvez utiliser pour n'importe quel langage, plutôt que des règles toutes faites et qui ne s'appliquent qu'à la langue maternelle*".
b. Concernant le sentiment de flexibilité cognitive "*Pour moi, apprendre une langue étrangère, quelle qu'elle soit, rend le cerveau plus flexible, plus capable de s'adapter aux concepts d'une autre langue, faisant les choses d'une manière différente*"

[21] Expression proposée par Herdina et Jessner à la place de compétence plurilingue.
[22] Les étudiants en question font partie de la 41ème promotion de l'Académie diplomatique de Vienne.

c. Concernant la conscience méta pragmatique et méta discursive "*Si ma compréhension du mot style pour les langues est juste, alors je dirais qu'il y a des ressemblances frappantes entre les normes d'un bon style écrit dans les différentes langues indo-germaniques*".

d. Concernant les stratégies métacognitives "*Je sais comment on peut apprendre une nouvelle langue : on apprend des nouvelles langues avec plus de système*".

e. Concernant les aspects psychologiques, "*Le plurilinguisme est surtout une aide parce qu'il élimine la peur lorsqu'on apprend une nouvelle langue. On a beaucoup plus confiance en soi, et du coup il n'y a pas de blocage dans l'apprentissage. La motivation est plus grande, parce qu'on a déjà expérimenté la réussite dans les apprentissages des autres langues*" (2006, pp : 124, 125).

Danièle Moore, mentionnée déjà plus haut, va dans le même sens et affirme dans *Plurilinguismes et école* que l'apprenant, qui était victime de relations entre L_1 et L_2, devient le premier responsable du processus d'apprentissage de la nouvelle langue en sollicitant en permanence ses acquis linguistiques préalables selon les besoins qu'il ressent. L'auteure ajoute que la prise en compte de ces relations dépasse largement le niveau ou le cadre linguistique (Op. cit, p : 193)

Pour appuyer sa thèse, Moore cite Louise Dabène qui note que « *L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage* » (Ibidem).

En d'autres mots, être exposé à plusieurs langues et en établissant des comparaisons entre elles, va permettre à l'apprenant de tracer les différentes distances qui peuvent s'opérer entre ces langues, c'est-à-dire lesquelles sont proches l'une de l'autre, lesquelles sont éloignées pour savoir par la suite celle sur laquelle il peut s'appuyer, celle à laquelle il faut faire attention pour éviter le maximum des interférences, et pour désigner aussi le plan lexical, syntaxique, phonétique sur lequel telle ou telle langue va lui servir dans l'acquisition de la langue cible.

Abordant la relation de la (les) langue (s) qui existe (nt) déjà dans le répertoire linguistique des apprenants et leur impact sur l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s) dans son article figurant dans *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, (Michel Candelier et al, cités supra, 2008), Bono évoque la notion de conscience

métalinguistique en la définissant comme suit : « *la capacité à porter son attention sur les formes du langage afin de manipuler, contrôler et planifier leur utilisation* » (p : 96).

Cette définition montre que le fait de s'appuyer sur des acquis linguistiques antérieurs dépasse largement l'acquisition linguistique proprement dite pour arriver jusqu'à réfléchir sur les différentes formes du langage qui vont servir à la communication. Bono ajoute que : « *les locuteurs plurilingues font preuve :*

- *D'une meilleure acceptation de la nature arbitraire et symbolique du signe linguistique, qui va de pair avec une décentration par rapport à la langue ou aux langues de référence ;*
- *D'une approche analytique des langues ;*
- *D'une sensibilité accrue vis-à-vis des fonctions sociales du langage ;*
- *D'une plus grande créativité ;*
- *D'un meilleur contrôle de la tâche langagière, par exemple pour repérer des fautes et les corriger* » (Ibid, p : 97).

En d'autres termes, plus l'apprenant a à sa disposition des langues qu'il maitrise plus ou moins suffisamment, plus il est apte à accepter l'arbitraire du signe linguistique, à analyser les langues en question (en recourant à des comparaisons), plus il devient créatif et peut contrôler la tâche langagière, comme il peut maitriser les différentes fonctions du langage à des fins communicationnelles.

En résumé, nous pouvons avancer que les acquis linguistiques ou non linguistiques antérieurs de l'apprenant influencent à la fois l'accès aux savoirs linguistiques dans la (les) nouvelle (s) langue (s), et la résolution des difficultés d'apprentissage et par conséquent de communication car chaque langue sert avant tout à communiquer. Et ces acquis préalables développent ce que les chercheurs appellent la réflexion métalinguistique[23] définie comme « *un ensemble organisé de description et d'analyse de faits de langue, visant à rendre ceux-ci explicites* » (Castellotti, 2001, p : 78).

3.3 Quelques expériences menées sur terrain

Voulant tester sur terrain l'impact des langues déjà connues par l'apprenant sur l'appropriation d'une nouvelle langue, de nombreuses expériences ont été menées dans différents contextes dont les deux expériences présentées ci-après. Pour plus de détails autour

[23] Cette expression est à distinguer de l'activité métalinguistique qui désigne un processus supposé conscient nécessairement développé par les locuteurs dans l'acquisition et l'utilisation d'une langue (Véronique Castellotti, 2001, p : 78).

d'autres expériences, on peut se référer aux écrits de Moore (2006, pp : 309-322) et Araujo Carreira (pp : 389-392)

3.3.1 L'expérience de Waterford

Dans un article intitulé *L'approche communicative et l'éveil au langage : des frères ennemis? Quelques aperçus apportés par une expérience de l'enseignement précoce du FLE*, qui figure dans l'ouvrage *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (conçu en hommage à Louise Dabène, 1998, pp : 286-289), Aine Furlong et David Singleton décrivent une expérience menée auprès d'un groupe d'apprenants irlandais du Comté de Waterford au sud-est de l'Irlande, connaissant déjà l'anglais et voulant apprendre le français.

Afin d'analyser les phénomènes de transfert entre l'irlandais, l'anglais et le français, deux questions leur ont été posées :

1. *Crois-tu que le fait de connaitre deux langues –l'irlandais et l'anglais –t'aidera à apprendre une troisième langue – le français ?"oui – non" ?*
2. *Explique pourquoi* (Les statistiques que nous allons mentionner concernent un seul groupe d'apprenants).

Les résultats ont montré que 46,3% des apprenants trouvent que deux langues facilitent l'apprentissage d'une troisième, les 53,7% affirmant le contraire.

En effet, les premiers déclarent qu'ils savent comment les langues marchent/fonctionnent, qu'ils peuvent traduire, que la prononciation de la troisième langue peut bénéficier du contact avec les deux autres langues.

Par contre, les autres affirment l'existence d'une distance entre les trois langues et éprouvent le risque de les confondre.

D'après ces statistiques, nous constatons qu'il est très important d'encourager les apprenants de langues étrangères à réfléchir sur les langues qu'ils possèdent déjà afin de pouvoir identifier les points communs entre elles pour en tirer profit.

3.3.2 L'expérience de Marseille

Cette expérience a été présentée par Candelier et al dans "*Conscience du plurilinguisme* : *pratiques, représentations et interventions*" (2008). Elle a été menée avec des enfants francophones âgés de 7 à 10 ans voulant développer des compétences en matière de compréhension écrite dans trois langues voisines: espagnol, italien et portugais.

L'hypothèse de départ est que l'on peut se servir des connaissances préalables en langue maternelle pour acquérir la langue cible, en y accédant avec facilité et sans y consacrer beaucoup de temps.

Après avoir rappelé aux apprenants quelques faits linguistiques susceptibles de poser problème dans les langues concernées, les chercheurs précités ont remarqué que les apprenants n'ont pas éprouvé beaucoup de difficultés pour reconnaître et comprendre les textes écrits en trois langues. Ils soulignent que :

" *de manière générale, les réactions ont été très positives devant la tâche nouvelle. […] Nous n'avons aucun doute sur le fait que les enfants (re)travaillent le français par le prisme des autres langues, comme l'ont montré les nombreuses remarques et réactions des enfants, que ce soit lors des séances de lecture ou lors des leçons*" (Ibid, pp: 230, 231).

Nous constatons alors que, non seulement les apprenants sont conscients de l'existence des similitudes et des différences qui existent entre les langues connues et les langues à apprendre, mais qu'ils sont capables aussi de les gérer et les exploiter de manière profitable.

4 L'alternance des langues en classe, quel profit ?

En amont, nous avons tenté de montrer, à travers une recension des études et des travaux de recherches spécifiques, que les apprenants ayant des acquis préalables en matière de langues et d'apprentissage des langues peuvent en tirer profit pour des apprentissages ultérieurs de nouvelles langues. En aval, nous allons expliciter certains phénomènes relatifs à la prise en compte des relations entre les langues présentes dans le répertoire plurilingue de ces apprenants à savoir l'alternance des langues: définition, types, formes, fonctions et domaines voisins avec qui elle entretient des rapports.

4.1 Définition de la notion d'alternance codique

Selon le contexte dans lequel elle s'est développée et la réflexion qu'en ont fait les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues, l'expression « alternance codique » recouvre plusieurs nominations à savoir : code-swiching, code-mixing, alternance codique, alternance des codes, alternance des langues, changement de langues, etc.

Cités par Mouna Lahlah (2009) in *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère*[24], Hamers et Blanc soulignent que « *L'alternance de codes (code swiching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » (p : 161).

[24] http : http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie5/lahlah.pdf (consulté le 08/07/2018 à 07h53)

Autrement dit, il s'agit de recourir à deux ou plusieurs codes en même temps lors d'un échange verbal entre des interlocuteurs possédant ces codes, à des degrés de maitrise différents, le but étant de communiquer entre eux.

Dans son article intitulé *Le Mythe – Rôle de la L_1*[25], A. Tétrault définit l'alternance codique comme « *tout changement de langues dans les discours* » (2006, article non paginé), donc la présence de plusieurs langues au sein du même discours.

Pour sa part, in *Dictionnaire de Didactique*, J-P. Cuq définit l'alternance codique comme « *le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé – phrase ou d'un échange, ou entre deux situation de communication* » (2003, p : 17).

A travers cette définition, nous constatons qu'il est question d'un locuteur qualifié de bilingue qui recourt à plus d'une langue ou à plus d'une variété au sein d'une même langue afin de s'exprimer ou communiquer avec les autres. Selon la spécificité du contexte de sa production, le recours à ces langues ou ces variétés de langue se fait de manière consciente ou inconsciente. Le locuteur en question est capable de mobiliser certaines ou l'ensemble de ces ressources linguistiques incluses dans son répertoire verbal pour atteindre des objectifs bien précis, tout en étant conscient ou non, du choix de telle ou telle langue ou variété de langue.

L'alternance peut donc informer sur la richesse du répertoire linguistique de la personne concernée et sur le statut et la place qu'occupe chacune de ces langues ou variétés au sein de ce répertoire ? D'où l'importance d'exploiter les apports de cette alternance de codes afin d'aider l'apprenant à réussir les différentes tâches communicatives qui lui sont proposées et le guider vers l'appropriation de la langue cible dans les contextes scolaire et extrascolaire.

Cependant, il est important de distinguer les vraies alternances codiques du changement aléatoire des langues. C'est le respect des règles grammaticales au sein de la chaine linguistique produite qui les différencie.

4.2 Formes de l'alternance codique

En ce qui concerne les formes de l'alternance codique, Ehrhart et Ntahonkiriye, , Coste et Anciaux, Delcroix et Alby, cités par Julien Basso (2016) dans *Formes et fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques*[26], optent pour une classification selon trois critères : la personne qui produit l'alternance codique, le contenu et le sens des phrases produites et la place de l'alternance codique dans l'interaction didactique.

[25] http : www.cavi.univparis3.fr/.../Voix_plurilingues_Colombie_Britannique.pdf (consulté le 08/07/2018 à 08h40)
[26] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633229 (consulté le 09/08/2018 à 10h40)

Le premier critère distingue l'alternance intra locuteur qui se produit *« lorsqu'un même locuteur utilise de façon conjointe deux ou plusieurs langues dans un énoncé* » de l'alternance inter/locuteurs constatée « *lorsqu'un individu parle dans une langue et que le récepteur lui répond dans une autre* » (2016, p : 66). Ce qui les différencie, c'est la nature de l'alternance codique produite par une seule personne ayant recours à plus d'une langue au sein d'un même énoncé ou par deux personnes et plus utilisant des langues différentes.

Concernant le second critère, celui du contenu et le sens de la phrase produite, Coste propose trois indicateurs :

1. L'alternance de répétition : lorsque le locuteur traduit, reformule ou résume dans une langue ce qui a été dit précédemment dans une autre langue.
2. L'alternance de distribution complémentaire : lorsque le locuteur opte pour deux langues dans un même énoncé.
3. L'alternance de commentaire métalinguistique : lorsque l'apprenant réfléchit sur la langue étrangère en utilisant la langue maternelle (L_1) pour la décrire ou l'apprendre (Ibid, pp : 66, 67).

Anciaux, Delcroix et Alby, cités par J. Basso, proposent trois formes d'alternance codique pour le troisième critère :

1. L'alternance spontanée qui apparait de manière inconsciente, irréfléchie, au sein de l'interaction sans qu'elle ait été prévue.
2. L'alternance sollicitée est le passage d'une langue à une autre, demandé explicitement par l'un des acteurs.
3. L'alternance exploitée, au service de l'enseignement/apprentissage d'une notion pour atteindre un objectif pédagogique fixé (Ibid, p : 67).

Les critères de classification des différentes formes de l'alternance codique sont nombreux. Ils portent dans l'ensemble sur : l' (les) utilisateur (s) des langues concernées, la situation et le moment dans lesquels cette alternance de langues intervient. Le rôle que jouent les alternances codiques apparait sur plusieurs niveaux à savoir : le maintien de l'interaction et la réflexion métalinguistique sur la L_2. C'est ce que nous allons détailler dans les lignes suivantes.

4.3 Types de l'alternance codique

Poplack, cité par Saad Fadel Faraj dans *L'alternance codique ou le code swiching dans l'échange verbal*, établit une typologie de trois types d'alternance codique : l'inter-phrastique, l'intra-phrastique et l'extra-phrastique.

L'alternance inter-phrastique « *se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue* » (2007, p : 185). Le locuteur intègre de manière spontanée, une phrase/proposition appartenant à une langue A, dans une conversation menée en langue B, dans le but de s'adresser plus facilement et directement à son interlocuteur.

Dans l'alternance intra-phrastique, « *le locuteur peut introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence* » (Ibid, p : 186). Ainsi, le locuteur a-t-il le libre choix d'alterner entre les langues dont il dispose tout en respectant les règles grammaticales de ces langues en présence. Ce qui témoigne d'une connaissance plus ou moins suffisante des langues concernées, et donc d'une compétence bi/plurilingue en cours de construction. C'est grâce à ce type d'alternance qu'on peut juger les bons locuteurs bilingues de ceux qui ne le sont pas encore.

L'alternance extra-phrastique consiste en « *l'utilisation de petites unités monolingues de l'autre langue (…) et sert à ponctuer le discours* » (Ibidem) et au recours à des mots servant à s'exclamer, à des interjections, utilisées par les locuteurs inconsciemment.

Hamers et Blanc, également cités par Saad Fadel Faraj, distinguent deux types d'alternance codique : l'alternance de code de compétence et l'alternance de code d'incompétence. Le premier type est « *utilisé par un bilingue compétent dans les deux langues et employé comme stratégie de communication avec d'autres bilingues* » (Ibid, p : 181). Dans ce cas, les compétences dans les langues en question sont égales.

Le deuxième type est considéré comme « *une stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à sa langue dominante, suppléer un manque de compétence dans sa langue la plus faible* » (Ibid, p : 182). Contrairement au premier type, dans le second, le degré de maitrise des langues en présence n'est pas égal et il est alors question de langue dominante et langue dominée. Ainsi, la première est là pour récupérer le manque attesté par la deuxième.

4.4 Fonctions de l'alternance de langues

Les définitions mentionnées ci-dessus révèlent que la première fonction de l'alternance codique est d'ordre communicatif mais elle en remplit d'autres qu'il convient d'éclairer ci-après.

Dans *Plurilinguismes et école,* Moore (2006, p : 166) distingue les alternances selon les fonctions qu'elles remplissent en classe de langue étrangère : les tremplins et les relais. Les premières sont orientées vers les moyens linguistiques susceptibles de faciliter l'apprentissage

et par conséquent transmettre les informations, et les secondes qui portent sur la continuation du déroulement de la communication. Pour la spécialiste, l'alternance de langues a deux principales tâches : faciliter la communication et guider vers l'apprentissage.

Par conséquent, alterner les langues en classe permet à l'apprenant comme à l'enseignant, de porter leur attention sur l'objectif à atteindre dans une situation de communication précise, mais aussi et en même temps sur les moyens langagiers nécessaires pour mener à bien cette interaction.

Lahlah (2009, pp : 165, 166) souligne dans son article *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère* qu'il existe une autre typologie, inspirée des travaux de D. L. Simon (1997), Moore (1996) et Castellotti (1997) qui optent pour trois sous-catégories pour chaque grande fonction, que nous détaillons ci-après :

1. *Alternance favorisant l'appropriation linguistique*

   a. Les alternances-tremplin : elles portent sur les outils nécessaires pour transmettre une information. Ici, l'apprenant en L_1répond à une sollicitation de l'enseignant en L_2 pour confirmer d'abord le contenu de sa réponse.

   b. Les alternances-balises de dysfonctionnement : par manque dans la L_2, l'apprenant recourt à sa L_1 pour continuer l'échange avec son interlocuteur.

   c. L'alternance comme support à la compréhension : l'apprenant comme l'enseignant recourent à la L_1 pour confirmer la compréhension.

2. *Alternance favorisant le déroulement de la communication*

a. L'alternance-entraide : l'apprenant recourt à sa L_1 dans le but d'aider son camarade sollicité par l'enseignant en L_2.

b. L'alternance-pivot des interactions : ici, la L_1 et la L_2 sont considérées comme moyens pour attirer l'attention des élèves pendant le déroulement du cours.

c. L'alternance- témoin de l'affirmation du sujet-personne dans le discours : ici, l'apprenant recourt à sa L_1 dans le but de vouloir exprimer ses propres opinions, ses appartenances culturelles, …

N. Maarfia, dans *L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique*[27](2008, pp : 98-101) propose une autre typologie plus détaillée.

En effet, elle distingue :

[27] http : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/maarfia.pdf- (consulté le 08/07/2018 à 07h55)

1. *Alternance au service de la communication*

- Du côté de l'enseignant : il recourt à la L_1 de l'apprenant pour : rétablir l'ordre dans la classe et faire des commentaires sur le comportement des élèves ; poser des questions d'ordre personnel ; pour évaluer la réponse d'un élève.
- Du côté de l'apprenant : il recourt à sa propre L_1 pour : demander/ donner une information ; demander quelque chose ; dénoncer un camarade ; faire un commentaire en aparté.

2. *Alternance au service de l'apprentissage*

- Du côté de l'enseignant : il s'agit de donner une explication, rappeler ou expliquer une règle, donner des consignes ; faire passer un message ; guider l'apprenant ; clarifier ses propos
- Du côté de l'apprenant : il y recourt pour vérifier le sens ; pallier une insuffisance linguistique ; répondre à certaines questions.

Cité par Julien Basso (voir supra, p : 48), Causa propose une autre typologie où l'alternance codique a comme fonction de transmettre des connaissances ou ce qu'il appelle « stratégie contrastive » et vise à créer ou maintenir l'interaction (Op. cit, p : 67).

A l'instar de Moore, Causa classe les alternances de langues en fonction des buts à atteindre d'après l'appropriation d'une langue cible : disposer d'un ensemble de bagage linguistique et se doter d'un bagage communicationnel.

Les différentes typologies que nous avons présentées ci-dessus sont établies selon des critères bien précis : le but à atteindre en alternant les langues (ou les variétés de langues), la diversité des situations de communication ou d'apprentissage et l'acteur qui fait recours à tel ou tel changement linguistique. Cependant cette classification n'est pas exhaustive car d'autres chercheurs proposent leurs propres catégorisations[28]fondés sur les critères de dimension pédagogique (l'organisation et la gestion du cours et de la classe) et de niveau d'analyse.

Dans son article déjà mentionné Tétrault (2006) rend compte d'une enquête menée dans une classe d'immersion française précoce au Canada ayant deux principaux objectifs : observer les situations dans lesquelles les étudiants ont recours à leur L_1, pour déterminer quand ils utilisent ces alternances codiques et pour analyser les différentes réactions de l'enseignant (e) face aux alternances produites. Les résultats de cette enquête ont montré que les participants ont alterné entre l'emploi du français (L_2) considéré comme une langue cible et l'emploi de

[28] Julien Basso in Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques (2016 : pp : 66, 67**)** et Jean-Pierre Cuq dans Dictionnaire de Didactique (2003, p : 18).

l'anglais (L_1) comme étant la langue de référence pour les raisons suivantes: signaler une lacune ou une difficulté lexicale ; lancer un appel à l'aide ; vérifier ou clarifier la compréhension, maintenir la communication ; effectuer un discours social en situation de parité avec l'interlocuteur (Article non paginé).

Il s'avère que les raisons pour lesquelles ces apprenants ont eu recours à l'alternance codique reflètent dans l'ensemble des besoins communicatifs divers et des besoins relatifs à l'apprentissage de la langue cible.

Quant aux réactions de l'enseignante face aux alternances codiques produites, elles ont pour buts de : corriger en reformulant afin de mener l'apprenant à se corriger ; confirmer la compréhension ; rapprocher les étudiants des langues et rapprocher les langues entre elles-mêmes pour développer leurs compétences. ; accepter de continuer l'échange pour maintenir le contact, utiliser la L_1 comme pont pour passer à l'autre L_2.

Donc, l'enseignant (e) aussi recourt à la L_1 pour faire avancer les étudiants dans leur apprentissage de la L_2 et aussi pour les doter d'habiletés d'ordre interactionnel et communicatif.

4.5 Rôle de l'alternance de langues dans la construction de la compétence plurilingue

Les travaux de recherches menées par les didacticiens, en général, et Moore, en particulier, autour de la présence de la (les) langue (s) de référence de l'apprenant et leur impact sur l'appropriation de la langue cible, montrent que le recours aux alternances codiques permet à l'apprenant de se construire, au fur et à mesure, une macrocompétence qui inclut les compétences dans les langues concernées. La fonction majeure de l'alternance codique est de gérer ces sous-compétences en passant d'une langue à une autre (2006, p : 160).

En effet, Porquier et Py, cités par D. Moore dans *Plurilinguismes et école,* affirment à ce propos qu' « *Elle [cette macrocompétence] permet aussi justement d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre* » (Ibidem).

Ce passage effectué d'une langue à l'autre rend l'apprenant compétent sur le plan:

- grammatical en introduisant des éléments de la langue 1 dans des énoncés appartenant à la langue 2, tout en respectant sa syntaxe,
- communicatif en maintenant le contact avec ses interlocuteurs,
- acquisitionnel car recourir à la langue 1 est perçu comme une demande de l'aide auprès d'un locuteur plus compétent (Ibid, p : 161).

Pour résumer l'alternance codique, ses formes, ses types, ses fonctions et le rôle qu'elle peut jouer dans l'accès à la langue 2, nous pouvons confirmer l'idée selon laquelle l'alternance de langues en classe de langue étrangère doit être didactisée, c'est-à-dire les instances éducatives doivent adopter une perspective bilingue ou plurilingue face aux alternances de codes afin d'en tirer profit au maximum. Cependant, pour ce faire, il serait inadéquat d'abuser de l'utilisation de la (les) langue (s) de référence en classe car si le recours à la L_1 devient le moyen privilégié pour faciliter l'accès à la L_2, la compétence dans cette dernière ne sera jamais développée. Il faut donc adopter le principe suivant : « *tolérance ne rime pas avec laisser-faire* » (Matthey et Moore, cités par Aline Tétrault, 1997, p : 72).

En outre, il faut savoir choisir le moment et la manière propice pour recourir à la L_1 de la part de l'apprenant car il a la responsabilité de gérer et contrôler les pratiques langagières dans sa classe. C'est d'ailleurs l'une des questions importantes auxquelles nous tenterons de répondre tout au long de notre recherche : quand et comment la (les) L_1 des apprenants doit (doivent)-elle(s) intervenir en classe de L_2 ?

5 Plurilinguisme et développement de la compétence scripturale en L_2

Tous les travaux de recherches élaborés que nous avons évoqués précédemment nous permettent de confirmer les apports du plurilinguisme au développement des différentes compétences dans la langue cible à savoir la compréhension et la production, à l'oral et à l'écrit. C'est à la production écrite en contexte plurilingue, nous avons décidé de porter une attention particulière afin d'essayer d'apporter quelques éléments de réponse susceptibles d'aider les apprenants plurilingues à acquérir et/ou développer une compétence satisfaisante à l'écrit dans la langue cible, le FLE en l'occurrence.

Il nous semble important de définir, d'abord, la « compétence scripturale » en évoquant les spécificités de l'écriture en L_2 et les facteurs qui influencent l'apprentissage de l'acte d'écrire en langue cible. Ensuite, nous exposerons les différentes stratégies mises en œuvre lors de la rédaction, aussi bien de la part de l'apprenant que celle de l'enseignant. Enfin, nous présenterons quelques-uns des avantages de l'écriture collaborative dans un contexte d'apprentissage plurilingue.

5.1 Définition de l'expression « compétence scripturale »

La notion de compétence scripturale recouvre plusieurs significations, en fonction du contexte dans lequel elle est née et le champ de recherche au sein duquel elle est analysée. Dans le *Dictionnaire de didactique* la compétence scripturale est définie comme « *le degré de maitrise de la culture de l'écrit* » (J. P. Cuq, 2003, p : 219).

C'est donc la capacité d'un apprenant à manipuler les différents aspects du domaine de l'écrit, en compréhension (la lecture) et en production (l'écriture). Mais cette définition lapidaire ne renseigne ni sur le type, ni sur la nature de la capacité que l'apprenant est censé avoir dans ce domaine.

De son côté, dans *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Yves Reuter (1996) propose une définition plus détaillée que la précédente. Pour lui, « *Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.)* » (1996, p : 58).

Dans le présent travail de recherche, nous adoptons cette définition et nous considérons la compétence scripturale comme synonyme de la compétence en production écrite**.**

Autrement dit, avoir une compétence scripturale désigne le fait d'avoir à sa disposition un ensemble de savoirs linguistiques et non linguistiques, de savoir gérer l'ensemble des processus mentaux nécessaires à la mise en œuvre de la tâche d'écriture, ainsi que les représentations qu'un apprenant forge autour de l'écriture (sa relation avec l'écriture, la nature de cette dernière, le statut qu'elle occupe).

Nombreux sont donc les paramètres à prendre en compte quand il est question d'aborder la notion de compétence scripturale. Être compétent en matière d'écriture ne signifie pas uniquement avoir des connaissances linguistiques et extralinguistiques, mais c'est avoir, aussi, la capacité de gestion des différents processus cognitifs ainsi que les images conçues autour de l'écriture et qui sont susceptibles d'influencer positivement ou négativement le degré de maitrise de cette compétence.

Dans un article intitulé *Un modèle didactique de la compétence scripturale*[29], Michel Dabène affine la définition de la compétence scripturale en lui associant, à côté de l'écriture, la lecture. En effet, selon l'auteur, « *la compétence [scripturale est] […] un ensemble de composantes dont la maitrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit. Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives* » (1991, p : 10).

[29] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030 (consulté le 26/08/2018 à 06h48)

En d'autres termes, celui qui dispose de cette compétence scripturale possède un ensemble de connaissances linguistiques (vocabulaire, syntaxe, morphologie, orthographe), sémiotiques (éléments verbaux et non-verbaux : graphie, typographie) et socio pragmatiques (savoirs portant sur les fonctions sociales de l'écrit, la diversité des discours écrits et les représentations qui leur sont attribuées). En ce qui concerne les savoir-faire, il s'agit d'avoir des connaissances portant sur la grammaire de texte et des connaissances procédurales et de gestion des activités d'écriture susceptibles d'aider le scripteur à mieux organiser le texte à produire. Enfin, par représentations, nous entendons le discours produit autour de l'écrit, de ses pratiques réelles et de son évaluation, discours pouvant avoir un impact décisif quant à la réussite de l'acte de lire/écrire.

5.2 Spécificités de l'écriture en L_2

Les travaux de recherche menés autour des processus rédactionnels en langue 1 et en langue 2 ont montré leur similitude dans les deux langues. Grâce au phénomène de transfert de compétence acquises en matière de la (les) langue (s) déjà connue (s) vers la langue cible à connaitre. En effet, dans son article intitulé *Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue : problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe*[30], Ameur-Amokrane souligne que « *des apprenants qui auraient atteint un niveau avancé en écriture en langue maternelle transféreraient en général leur compétence en langue étrangère* » (2009, p : 72). L'ensemble de connaissances à transférer de la L_1 vers la L_2 sont celles liées surtout aux processus de « haut-niveau » (à savoir la planification, la mise en texte et la révision).

Dans l'article pré cité, Ameur-Amokrane cite Edelsky (Op. cit, 2009) qui montre, suite aux nombreuses enquêtes qu'il a menées sur l'expression écrite, que les savoirs acquis en espagnol par des apprenants âgés de six, sept et huit ans constituent une base dont ils peuvent tirer profit lors de l'écriture en anglais.

Citée par Mélanges Daniel Coste dans *Plurilinguisme et apprentissages* (2005), Cumming (1988) va dans le même sens en affirmant qu'il existe une relation forte « *entre un score élevé dans l'organisation du discours ou dans le contenu des textes et la compétence scripturale ; scores qui sont significativement différents des scores portant sur les compétences linguistiques en L_2* » (2005, p : 258).

L'enquête menée donc par A. Cumming auprès des étudiants ayant à leur disposition trois niveaux de compétence scripturale en français (L_1) et deux niveaux de compétence linguistique en anglais (L_2) confirme l'idée de transférabilité des connaissances

[30] http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie6/amokrane.pdf (consulté le 28/08/2018 à 10h58)

extralinguistiques et que les savoirs d'ordre linguistique en L_2 ne jouent pas un rôle décisif quant à la maitrise plus ou moins satisfaisante de la compétence scripturale.

Pour aider son apprenant à améliorer la qualité du texte qu'il produit, lorsque les processus de «niveau supérieur » sont suffisamment maitrisés par l'apprenant, l'enseignant doit porter une attention particulière aux processus de «niveau inférieur» : maitrise du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

A l'inverse, face à des apprenants débutants en L_2 et lorsque les processus de « niveau supérieur » sont insuffisamment développés, l'enseignant et l'apprenant se trouvent face à une situation pleine d'enjeux car ils sont censés fournir des efforts énormes pour atteindre un niveau de maitrise plus ou moins acceptable dans les deux types de processus.

En outre, dans le cas où les langues présentes dans le répertoire plurilingue des apprenants sont génétiquement proches, ces efforts à fournir seront moindres du fait de la possibilité de transférer certains aspects linguistiques communs de la L_1 vers la L_2.

Cependant, la question qui se pose devant nous est la suivante : comment s'effectue le transfert des connaissances, surtout d'ordre extralinguistique ? La réponse à cette interrogation nous est fournie par Houda Akmoun dans son article intitulé *Le transfert L_1/L_2 : entre représentations et pratiques de classe*[31]. En effet, par transfert des connaissances, elle entend « *un traitement cognitif complexe qui se distingue du simple mécanisme de réutilisation automatique des apprentissages* » (2016, document non paginé).

Autrement dit, ce traitement cognitif de savoirs déjà acquis par l'apprenant, est qualifié de complexe car il s'agit d'une nouvelle situation d'apprentissage complètement différente de la précédente vus les facteurs multiples à prendre en compte : les données disponibles, le résultat du traitement des connaissances déjà acquises, le but à atteindre d'après cette nouvelle situation, etc. En analysant toutes ces données, l'apprenant finit par identifier les similitudes et/ou les différences entre les deux situations pour décider, enfin de compte des savoirs qui vont lui servir dans la réalisation de la tâche inhérente à la nouvelle situation d'apprentissage.

Ce phénomène de transfert s'avère d'une importance cruciale dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères car, à force de l'effectuer, il dote l'apprenant d'une capacité à « apprendre à apprendre » ce qui fait de lui un acteur autonome et responsable de son apprentissage de la langue cible.

[31] https://journals.openedition.org/apliut/5352 (consulté le 17/08/2018 à 09h20)

5.3 Facteurs influençant l'apprentissage de l'écriture en L_2

L'activité d'écriture dans un contexte plurilingue est une activité très complexe, difficile à mener surtout par un scripteur novice étant donné qu'il doit prendre en considération de nombreux facteurs pour exécuter la tâche demandée. Comme nous l'avons déjà souligné, l'apprenant plurilingue arrive en classe de L_2avec des acquis, son capital de connaissances antérieures linguistiques et culturelles doit être sollicité en classe et même en hors-classe.

Le second facteur est étroitement lié au premier, car pour considérer l'ensemble de savoirs préalablement acquis, les attitudes des enseignants à l'égard du recours à ces acquis dans la (les) langue (s) première (s) doivent être positives parce qu'elles affectent positivement le processus d'apprentissage de l'écriture en L_2.

En effet, dans son article mentionné déjà ci-dessus, H. Akmoun montre que des enseignants de français de troisième année secondaire (filière langues étrangères) avaient des perceptions négatives vis-à-vis de l'utilisation de la L_1 (l'arabe) et préfèrent recourir à la reformulation des questions, à leur changement total et parfois ils se trouvent eux-mêmes obligés d'y répondre en L_2 (le français). Ils justifient leurs réponses en alléguant que les deux langues en question sont différentes, et qu'ils ne savent pas comment les insérer en même temps lors de l'apprentissage de la L_2. Par contre, les attitudes des élèves à l'égard de leurs acquis antérieurs en L_1 étaient positives. Ils étaient parfaitement conscients de l'existence de relation entre les deux langues qu'ils apprennent et qu'il est possible de transférer certains savoirs, surtout stratégiques pour les réutiliser lors du prochain apprentissage en L_2 (Ibid, 2016, document non paginé).

Nous voyons donc que même si les apprenants sont conscients de l'utilité de leur bagage en L_1, le fait que l'enseignant adopte une position négative vis-à-vis de ce bagage va, implicitement, les bloquer et rendre son exploitation banale, sans aucun intérêt.

A l'inverse, lorsque ces attitudes sont positives, l'enseignant va réfléchir à la meilleure façon d'optimiser les stratégies d'enseignement de l'écriture dans le but d'un développement de la compétence scripturale dans la langue cible, dans un premier temps, et de sa maitrise, dans un second temps.

Le troisième facteur porte sur la culture qu'adoptent les apprenants vis-à-vis de l'écriture au sein du milieu familial et dans des établissements spécifiques comme les écoles coraniques. En effet, lorsque l'activité scripturale n'est pas (ou peu) pratiquée à la maison, l'apprenant la trouve étrangère et difficile à réussir uns fois à l'école, ce qui peut engendrer des résultats décevants quant à l'écriture en L_2. Nous pouvons citer l'exemple de certains apprenants

algériens qui, avant d'être scolarisés, acquièrent les principes premiers de l'écriture à la maison (lorsque les parents sont instruits) à la crèche ou au sein de ces écoles coraniques. Ces apprenants ne vont pas rencontrer de grands problèmes une fois à l'école quant à l'apprentissage de l'écriture.

Un autre facteur à prendre en compte et c'est d'ailleurs le facteur le plus important : celui de s'intéresser aux représentations et attitudes des élèves sur l'écriture en L_2. Pour favoriser ces représentations et attitudes et guider l'apprenant vers la construction des images positives à l'égard de l'acte d'écrire dans la langue cible, un ensemble de démarches doit être adopté. Celui-ci trouve son explication à travers deux notions : l'engagement dans la littéracie et le rapport à l'écrit (Cathrine Maynard et Françoise Armand, 2015, p : 72)[32].

Par engagement dans la littéracie, nous entendons que l'apprenant d'une langue cible est censé investir ses capacités cognitives et affectives afin de réussir une tâche à mener en participant à des activités qui portent sur l'écriture. Ce succès en matière d'écriture va lui permettre de développer au fil du temps de la confiance en lui (Ibid, p : 73).

Cité par les auteurs susmentionnés, Guthrie envisage la notion d'engagement selon quatre paramètres (Ibidem) :

- ✓ Un engagement cognitif selon lequel l'apprenant est censé se concentrer et en fournir un effort cognitif pour mener à bien la tâche d'écriture en question.
- ✓ Un intérêt affectif selon lequel l'apprenant doit éprouver une motivation et un plaisir à l'égard de l'activité d'écriture.
- ✓ La mise en œuvre de capacités cognitives par l'apprenant qui va recourir à ses acquis antérieurs et aux stratégies déjà assimilés.
- ✓ L'exercice permanent de cette pratique d'écriture au sein de l'école et même en dehors de celle-ci.

Parallèlement à la prise en compte de ces paramètres, Cummins évoque la notion « d'*empowerment* » désignant « un processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maitrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement » (Ibid, p : 74).

Autrement dit, il s'agit de la création des conditions de travail permettant à l'apprenant de participer en classe en mobilisant toutes ses capacités intellectuelles, dans toutes les langues

[32] https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Histoires-familiales-EHF/Articles-scientifiques/Maynard_Armand_2015.pdf (consulté le 15/08/2018 à 14h26).

de son répertoire linguistique en vue de le rendre autonome dans son apprentissage de l'écriture.

La notion du « rapport à l'écrit »est très répandue dans le contexte francophone et susceptible de rendre compte de la relation qu'entretient l'apprenant avec son apprentissage de l'écriture en visant les représentations qu'il a sur sa valeur, ses usages et son apprentissage.

Christiane Blaser et Suzanne-G, Chartrand, citées par Catherine Maynard et Françoise Armand, définissent cette notion comme : « *un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir* » (Ibid, p : 75).Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des émotions positives que l'apprenant éprouve à l'égard des activités « littéraciées ». Ces sentiments constituent une source de motivation devant le succès dans l'apprentissage de l'écriture.

Le rapport à l'écrit est ainsi envisagé selon quatre dimensions :

- ✓ la dimension affective qui correspond aux sentiments relatifs à l'écrit ; sentiments qui naissent au fur et à mesure du temps (en consacrant le temps suffisant à la réussite de cette tâche), de l'effort fourni et de la pratique récurrente de l'écrit.
- ✓ La dimension praxéologique qui concerne les pratiques réelles de lecture et d'écriture menées par l'apprenant ainsi que la façon de réfléchir sur ces pratiques.
- ✓ La dimension conceptuelle est relative aux idées et aux images que construit l'apprenant sur l'écrit et qui l'aident à réussir.
- ✓ La dimension axiologique qui porte sur la valeur qu'accorde l'apprenant à l'écrit et au rôle que celui-ci joue dans sa vie personnelle et scolaire.

Toutefois, en analysant les caractéristiques des deux notions explicitées plus haut, une question importante s'impose à nous : comment faire naitre l'ensemble de ces sentiments positifs à l'égard de l'écrit, en particulier de l'écriture chez des élèves plurilingues ? C'est une autre question à laquelle nous tenterons de répondre dans le présent travail de recherche.

Le dernier facteur susceptible de contribuer à avancer vite et de manière efficace dans l'apprentissage de l'écriture en L_2, est le travail collaboratif lors de la rédaction, sujet ayant suscité l'intérêt de nombreux chercheurs pour ses effets positifs sur le rendement acquisitionnel des apprenants.

Dans son article intitulé *Des apprenants face aux textes : « c'est plus scientifique le conditionnel* » figurant dans *Plurilinguisme et apprentissages,* Annick Giroud souligne que « *l'écriture collaborative constitue une modalité de travail qui permet de déceler les différents aspects des interactions qui se déroulent entre les scripteurs au moment de la rédaction, le degré de compétence en matière de langues qui entrent en jeu, le degré de maitrise des processus mis en œuvre y compris les stratégies adoptées*.»(2005, p : 293).

En outre, ce mode de travail collaboratif est au service à la fois de l'apprenant et de l'enseignant.

Du côté de l'apprenant, les scripteurs concernés par la tâche d'écriture vont tirer profit l'un de l'autre et par conséquent avancer dans l'apprentissage de l'écriture en L_2.

Du côté de l'enseignant, ce dernier va découvrir les différentes stratégies qu'adoptent ces scripteurs afin d'améliorer leurs productions écrites en recourant à diverses stratégies d'enseignement de cette tâche.

En effet, les résultats de l'expérimentation que l'auteure a menée (2005, p : 295) ont montré que :

- Les scripteurs expérimentés ont prêté attention aux stratégies argumentatives (but à atteindre, le public visé, le genre de texte).
- Ils ont adopté les trois niveaux d'opérations de production à savoir la référentialisation, la gestion discursive et la textualisation (Nous aborderons en détails ces niveaux d'opérations de production dans le prochain chapitre de ce travail).
- Une activation et une manipulation souple de ces niveaux d'opérations selon le besoin.
- Les scripteurs sont capables de commenter la tâche à accomplir (la production écrite) →commentaire procédural, le produit (le texte) →commentaire métalinguistique et le contexte (de production) →commentaire métadiscursif.
- Le texte se construit au fur et à mesure des reformulations des scripteurs.
- Les compétences langagières des apprenants sont mobilisées en direct

L'écriture collaborative se considère comme un outil pédagogique qui doit être adopté par l'institution scolaire pour ses avantages permettant une progression rapide et efficace dans l'apprentissage de la langue cible, en particulier celui de l'écriture.

Nous constatons ainsi que les attitudes positives des élèves à l'égard de l'écriture doivent être renforcées par des positions positives de la part des enseignants à propos des conditions et

moyens nécessaires à la pratique de l'écriture en L_2, entre autre la prise en charge de l'ensemble du potentiel acquisitionnel des apprenants en L_1.

5.4 Stratégies mises en œuvre dans l'écriture en L_2

Comme nous l'avons souligné précédemment, tout apprenant plurilingue recourt à des stratégies d'apprentissage susceptibles de lui permettre de mener une tâche quelconque dans la langue cible. Ces stratégies se trouvent parfois influencées par des réactions de l'enseignant, qui, de son côté, mobilise des stratégies d'enseignement pour mener ses élèves à progresser en L2. C'est pourquoi, il nous semble important, avant de présenter les stratégies auxquelles recourent l'apprenant et l'enseignant, de définir tout d'abord ce que nous entendons par « stratégie rédactionnelle ». Cité par H. Akmoun (2016) dans l'article susmentionné, Daniel Gaonac'h définit l'expression de stratégie rédactionnelle comme « *des connaissances qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (2016, document non paginé).

En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble de savoirs qu'un apprenant mobilise lors de l'accomplissement de la tâche d'écriture pour acquérir des connaissances relatives à d'autres situations. Il est question alors de transfert de capacités d'une situation à une autre.

Pour ce qui est des « stratégies de passage » adoptées par l'apprenant plurilingue pour passer de la (les) langue (s) qu'il connait vers la langue à connaitre, Chérifa Ghettas, dans son article intitulé *Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école*, publié dans *De la Didactique des langues à la Didactique du plurilinguisme* (Hommage à Louise Dabène, Textes réunies par Jacqueline Billiez) souligne l'existence de trois catégories de stratégies: la stratégie de continuité, la stratégie de substitution et la stratégie d'enfermement. L'identification de ces trois stratégies de passage a été lors d'une enquête menée auprès de 30 élèves âgés de 5 à 7 ans scolarisés dans un établissement de classe maternelle qui se trouve sur les hauteurs d'Alger à El-Mouradia. A travers cette expérimentation, il a été demandé à ces apprenants de raconter une histoire dans la langue de l'école (L'arabe standard). (1998, pp : 245-247).

La stratégie de continuité signifie que pour l'apprenant, il n'y a ni rupture n peut distinction entre le système linguistique déjà acquis et celui à apprendre à l'école. Autrement dit, lorsqu'il doit produire un texte, il possède déjà toutes les structures linguistiques, sans exception, même s'il n'est pas encore en mesure d'établir une différence entre les structures appartenant à sa (ses) langue (s) première (s) et celles appartenant à la L_2. Le manque qu'il ressent en matière de code linguistique en voie de construction à l'école va être comblé par le

code déjà construit. Le recours à ce type de stratégie s'effectue au moment où l'apprenant se trouve bloqué. L'auteure souligne aussi que le recours à cette stratégie se fait de manière spontanée et presque inconsciente.

La stratégie de substitution dénote le fait que l'apprenant devient plus conscient lors du passage du système linguistique déjà mis en place au système à mettre en place à l'école. Ici, l'apprenant réfléchit pour substituer des mots, des structures, des expressions appartenant à sa L_1 par d'autres, relevant de la L_2. Cette progression est relative au facteur temps qui va lui permettre d'être influencé par le discours qui se produit en L_2 au sein de l'école et même ailleurs (par exemple la maison, la rue, tout contexte où la L_2 est pratiquée). Si un élément de la L_1intervient lors de la production en L_2, l'apprenant est capable de s'auto-corriger. Durant cette étape de l'apprentissage, l'apprenant procède à l'émission d'hypothèses qui restent à confirmer ou infirmer au fur et à mesure qu'il entre en interaction avec les différents acteurs de la classe (ses camarades, l'enseignant) et même avec ceux de la maison (parents, fratrie) ou de la sphère amicale.

Quant à la stratégie d'enfermement, elle apparaît lorsque l'apprenant essaie d'éviter tout ce qui appartient à son système linguistique acquis préalablement car, maintenant, il est capable de recevoir clairement la distance entre la L_1 et la L_2. Lors de la production en L_2, il essaie de s'enfermer dans le code linguistique de celle-ci, tout en obéissant à ses normes.

En ce qui concerne les stratégies adoptées par l'enseignant face aux transgressions linguistiques de la part des apprenants, Danièle Moore, dans *Plurilinguismes et école* (2006) distingue plusieurs manières de réagir :

- ✓ soit il leur refuse de recourir à leur (s) propre (s) langue (s) et les oblige à utiliser uniquement la langue de la classe. Dans ce cas, ces apprenants vont se retrouver bloqué ce qui rompt le processus d'apprentissage (p : 164).
- ✓ soit ils vont être contraints de fournir des efforts pour reformuler dans la L_2. (Ibid, p : 165).

La négociation et la remédiation de ces structures non conformes aux normes de la L_2 passe, selon Dausendchön-Gay, cité par Danièle Moore, par cinq étapes :

- ✓ L'apprenant produit un énoncé incomplet ;
- ✓ L'enseignant identifie l'élément erroné et essaie en collaboration avec l'apprenant de contourner la source d'irritation ;
- ✓ L'enseignant propose seul ou en collaboration avec ses apprenants l'élément réparateur ;

- ✓ L'apprenant réutilise l'élément proposé pour une meilleure insertion dans son répertoire de connaissances ;
- ✓ Celui qui a fait la proposition confirme son acquisition (Ibidem).

Conclusion

Toutes ces lectures que nous avons évoquées et toutes les recherches développées tout au long de ce chapitre à travers des travaux de recherche élaborés nous amènent à confirmer l'idée selon laquelle le plurilinguisme est un champ d'investigation qui mérite qu'on lui prête une attention particulière. En effet, les nombreux éléments de réponse que ce champ d'investigation a offerts au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, permettent de faire progresser celui du FLE.

Tous les acteurs concernés par l'acte d'enseigner/apprendre une langue peuvent tirer profit afin d'avancer vite, mais aussi de manière efficace dans l'appropriation de cette langue. En effet, ces résultats permettent, entre autres, de rendre compte de : la façon selon laquelle se construit le répertoire plurilingue des apprenants, les facteurs qui le régissent, de l'impact que peuvent avoir la (les) langue (s) déjà connue (s) sur la (les) langue (s) à connaitre, du rôle que peut jouer l'alternance de langues en classe dans la construction de la compétence plurilingue en général, et dans l'installation de la compétence scripturale dans une des langues composant ce répertoire, en particulier. C'est à travers les spécificités de l'écriture en L_2 par rapport à l'écriture en L_1, que les facteurs influant sur l'apprentissage de « l'acte d'écrire » dans la langue cible émergent, engendrant la mobilisation et la mise en œuvre de stratégies multiples et concomitantes d'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE N° 2

Les spécificités de l'écriture en arabe/français

Introduction

Les résultats des recherches menées autour du plurilinguisme démontrent l'impact décisif que peuvent exercer les acquis préalables des apprenants dans certaine (s) langue (s) sur l'apprentissage d'une langue étrangère. L'influence des langues est vérifiable sur les compétences communicatives, qu'en est-il en ce qui concerne la compétence scripturale ? Quels facteurs entrent en jeu pour influencer, positivement ou négativement, la qualité des textes écrits par les apprenants ?

D'après les études menées dans ce domaine, la production écrite est considérée, par les enseignants et les apprenants, comme une activité extrêmement complexe. C'est pourquoi parmi les tâches imparties à l'enseignant de langue, celle qui consiste à amener ses apprenants à acquérir un niveau de maîtrise acceptable de la compétence scripturale en langue cible paraît difficile.

Il nous semble important de définir, d'abord les concepts "texte écrit" et "écriture" en les appréhendant dans des perspectives multiples : historique, anthropologique, psychologique et linguistique.

Ensuite, nous tenterons de distinguer certaines dichotomies récurrentes dans le champ didactique : texte écrit / texte oral, l'écriture en langue maternelle / en langue étrangère, processus rédactionnels chez le scripteur novice / chez le scripteur expert et production écrite / expression écrite. Par ailleurs, nous présenterons l'historique des différents statuts accordés à la production écrite au fil de l'évolution des approches méthodologiques pour rendre compte de l'état des résultats des recherches spécifiques.

En outre, nous jugeons important de présenter les différentes fonctions accordées à l'écrit. Enfin, nous procédons à une étude comparative entre les systèmes linguistiques arabe et français pour faire ressortir les points de convergence et/ou de divergence dans le but de mettre en exergue l'influence potentielle du système linguistique arabe sur la production écrite en FLE.

1 Qu'est-ce que l'écriture ?

Dès les années 1970, la didactique des langues étrangères s'ouvre sur toutes les sciences considérées comme disciplines de référence, dont le but étant d'en tirer profit pour améliorer les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue cible, d'où la naissance d'une terminologie variée.

C'est pourquoi, avant de définir ce que nous entendons par "texte écrit", d'aborder du point de vue historique, un concept-clé dans notre travail de recherche : « l'écriture ».

1.1 L'écriture du point de vue de l'Histoire

Le terme "écriture", dérivé du verbe « écrire », a deux origines étymologiques: la première est latine « scribere » et signifie « couper », « entailler », la deuxième est grecque « graphein » signifiant « gratter », « inciser ». (Nouveau Dictionnaire étymologique et historique, Larousse, p : 254)

L'écriture est d'abord et surtout « *la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels* » (Larousse, 2016, p : 414)

L'écriture, « scriptura », se définit comme un moyen utilisé dans le but de tracer des informations sur un support en faisant appel à des signes et des symboles. Son invention date de 3400 ans avant Jésus Christ. Les causes principales de son apparition sont l'essor de la vie en société, les grands changements qu'ont subis les sociétés et surtout le développement commercial.

Par la suite, l'écriture a été considérée comme une technique ayant pour objectif de noter le langage en recourant à des signes pour désigner une idée, une personne, un mot ou un objet. Elle a connu plusieurs systèmes selon la nature du représentant (signe) sur lequel repose tel ou tel système et aussi celle du représenté (Stéphane Lojkine[1], 2011, article non paginé).

1.2 L'écriture du point de vue de l'anthropologie

« *L'anthropologie est une science qui s'intéresse à l'étude de l'homme comme objet de connaissance. Elle prend aussi en compte l'organisation des sociétés quels que soient l'époque, le lieu ou la culture* ». (J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* 2003, p : 19).

Dans une optique anthropologique, Nadia Abid[2] cite, dans sa thèse de Doctorat intitulée *Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée*, Jack Goody, qui définit l'écriture comme « *un produit inventé par toute une société afin de pouvoir répondre à ses besoins et sauvegarder ainsi des informations dans différents domaines de la vie : politique, social, religieux, économique, (…) et présente un intérêt sur différents niveaux : intellectuel, fonctionnel, social, linguistique* » (2016, p : 41).

L'écriture joue un rôle crucial dans la mesure où elle a contribué à la construction des identités sociales et individuelles des différents peuples de la planète à travers l'Histoire. En

[1] http : //utpictura18.univ-montp3.fr (Consulté le 22/04/2019 à 23h05)
[2] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01685861(Consulté le 22/04/2018 à 23h05)

effet, les premiers systèmes d'écriture de type pictographique et idéographique avaient comme fonction mnémotechnique et descriptive de certaines formes des êtres humains ou de choses. Avec le temps, ces systèmes d'écriture ont pénétré le secteur économique avec pour finalité de trouver des solutions à la manière de gérer les biens des individus, de transmettre des instructions d'ordre administratif ou politique et d'archiver toutes les informations nécessaires.

Utilisés au début à des fins purement commerciales, ces systèmes d'écriture ont répondu par la suite à un besoin d'ordre institutionnel pour servir des politiciens, des religieux et des savants voulant garder leurs traditions et leurs principes pour les transmettre à leur progéniture. Comme ces signes d'écriture n'étaient pas maitrisés par l'ensemble des membres de la communauté, ce phénomène a créé une sorte de discrimination entre les différente catégories de cette société pour distinguer l'expert du profane, l'instruit de l'illettré, le dominant du dominé.

A ce propos, Abid (op. cit.) se réfère à G. Gardona qui déclarait : « *le fait qu'une société dispose de l'écriture n'entraîne pas que tous ses membres la pratiquent ; au contraire, la connaissance et le maniement de l'écriture ne sont jamais égalitairement partagés. L'utilisation de l'écriture sera l'apanage d'un groupe, à l'extérieur duquel la lecture de l'écrit sera inégalement maîtrisée par des gens, qui de toute façon, n'auront pas accès à la production d'écriture. Non seulement la connaissance de l'écriture sera socialement valorisée, mais encore l'écriture elle-même, du fait des caractéristiques propres à son emploi, sera dotée d'une valeur et d'une efficacité spécifiques. La frontière séparant ceux qui utilisent l'écriture de ceux qui ne l'utilisent pas rend toujours compte d'un clivage social. (…) La fonction de transcription du langage parlé est première, mais l'usage de l'écriture ne s'y réduit pas. L'écriture joue un rôle dans la reproduction sociale et ce rôle varie selon le type de société* » (Ibid, p : 42).

On assiste ainsi au tissage de nouvelles relations entre les membres d'une même société et à l'apparition de nouvelles valeurs et nouveaux statuts dévolus à chacun de ses membres.

En adoptant ces nouvelles valeurs, le pouvoir se voit installé et légitimé dans les palais, les temples et se trouve libre d'imposer des modes de pensées précis, des règles de comportement, etc. C'est ainsi que l'écrit a acquis un statut valorisé au sein des sociétés pour devenir le symbole de la réussite professionnelle. L'accession à la connaissance par le biais de l'apprentissage puis de la maîtrise de l'écriture concrétise la promotion sociale et implique l'adoption de la culture des sphères dominantes.

Au fil du temps, l'écriture a donné lieu à une culture critique des savoirs scientifiques et ce, en procédant à une comparaison entre les cultures des différentes sociétés. L'écriture est conçue comme un outil qui a largement participé à la construction de la pensée humaine. L'écrit a permis à l'individu d'acquérir un « *ensemble de connaissances sociales, culturelles et symboliques lui permettant d'occuper une place au sein de la communauté à laquelle il appartient* » (Ibid, pp : 43-45).

1.3 L'écriture du point de vue de la linguistique

Dans une optique linguistique, et plus précisément dans le cadre de la linguistique textuelle, plusieurs travaux ont été élaborés dès les années 1980 dans le but de répondre à une demande sociale consistant en la nécessaire réorganisation des programmes d'expression écrite (Jean-Paul Bronckart[3], 2005, p : 367).

Selon les recherches menées dans le cadre de la linguistique du texte, l'acte d'écrire dépasse largement le fait de coller des phrases les unes à côté des autres. C'est dans ce sens que J.-M. Adam (2006) dans son ouvrage intitulé *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours* affirme que « *les solidarités syntaxiques entre unités de la langue n'ont qu'une portée très limitée. Dès que l'on passe le seuil de la phrase pour entrer dans le domaine transphrastique, d'autres systèmes de connexions apparaissent, qui ne reposent pas sur des critères syntaxiques mais sur des marques et des instructions relationnelles de portée plus ou moins lointaine »* (p : 36).

Cela signifie qu'écrire un texte exige d'avoir cette capacité à exploiter et mobiliser certaines connaissances au-delà des phrases, et ce dans le but de produire un texte jugé de qualité. Pour qu'il soit ainsi, il doit être cohérent et cohésif.

Autrement dit, il faut que le scripteur ait à sa possession non seulement un ensemble de savoirs linguistiques (anaphores, connecteurs logiques, système des temps verbaux, …) mais aussi des savoir-faire qui lui permettent de bien utiliser ces outils en fonction du type/genre de texte qu'il est censé rédiger et aussi en fonction de la portée communicative de son texte.

1.4 L'écriture du point de vue de la psychologie

Lors d'une conférence de consensus intitulé *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?*[4], Denis Alamargot affirme que l'écriture est une activité qui doit être conçue dans une dimension conceptuelle, pragmatique, linguistique et motrice. Il s'agit de mettre en œuvre un ensemble de processus mentaux qui permettent de traiter certaines

[3] http : //www.rsse.ch/index.html (consulté le 23/08/2018 à 14h36).
[4] http : //www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/ (consulté le 01/05/2019 à 08h23)

données relevant des connaissances sur la tâche à réaliser stockées dans la mémoire à long terme du scripteur : connaissances sur le texte, la syntaxe l'orthographe, des connaissances favorisant la prise en compte des intentions du lecteur, et des connaissances relatives à la matérialisation du texte écrit (2018, p : 04).

Selon les psychologues de la cognition, réussir une production écrite nécessite la possession d'une capacité de gestion de plusieurs stratégies ou opérations mentales (Nous y reviendrons aux apports de la psychologie cognitive à l'apprentissage de la production écrite dans les pages qui suivent) qui consistent en la planification des idées, la concrétisation de ces idées par le biais des outils linguistiques (la mise en texte), la révision du texte produit en vue de l'améliorer, etc.

1.5 Définition de "texte écrit"

Pour définir le syntagme "texte écrit", il nous semble utile d'en expliciter séparément chaque partie.

Au terme de "texte", correspondent plusieurs définitions, élaborées suite aux travaux de recherche entrepris dans les domaines des sciences du langage et de la didactique. Dans leur ouvrage intitulé La *production écrite* (1999), Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, définissent le texte comme « *un moyen de transmettre des informations ou une série de directives à une autre personne ; c'est aussi un appui à l'information, au même titre que le geste, le dessin ou la photo, qui sont aussi des véhicules d'interaction sociale* » (pp : 75,76).

Cité par ces mêmes auteurs, Deschênes affirme qu'un texte « *est un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau* » (Ibidem).

Dans la première définition, le mot "texte" est envisagé par rapport à la fonction qu'il peut remplir, celle d'un outil qui permet d'entrer en contact avec une autre personne pour lui communiquer certaines informations ou lui passer certains messages. Il joue le même rôle qu'un dessin, une photo ou un geste permettant aux individus d'interagir. Par contre, dans la seconde définition, le texte est perçu par rapport à sa nature, celle d'une suite de mots produite oralement ou par écrit quelle que soit sa longueur ou sa nouveauté.

Jean Dubois et al, dans le *Dictionnaire de linguistique* vont dans le même sens et affirment que le texte peut être constitué d'un seul mot : « *"stop" est un texte aussi bien que le Roman de la Rose* » (2001, p : 482). Ainsi, la valeur d'un texte ne réside pas dans le nombre de mots et des énoncés, mais plutôt dans l'intention communicative qu'une personne cherche à transmettre aux autres.

Dans leur ouvrage intitulé *100 fiches pour comprendre la linguistique*, G. Siouffi et D. Van Raemdonck donnent au terme « texte » la définition suivante : *« c'est une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication* » (1999, p : 138). S'appuyant sur les résultats de recherches menées au sein de la Grammaire de texte (Nous entendons par Grammaire de texte un ensemble de modèles permettant de décrire le fonctionnement et la structure des textes (Jean-Pascal Simon in *De la grammaire de phrases à la grammaire des textes*, article paru dans *Journal des instituteurs n° 2*, octobre 1997, Paris : Nathan, p : 01), Jean-Pierre Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, propose une définition plus détaillée par rapport aux précédentes puisqu'il envisage le texte par rapport à son fonctionnement interne, en faisant référence à trois phénomènes (2003, p : 236) :

a. *La microstructure textuelle : elle porte sur les phénomènes observables entre les phrases constituant le texte. Il s'agit des substitutions lexicales et grammaticales, des articulateurs logiques et chronologiques, …*
b. *La superstructure textuelle : elle est relative à la typologie textuelle et la manière de planifier chaque type de texte pour le caractériser et le distinguer d'un autre.*
c. *La macrostructure textuelle : elle concerne le texte dans sa globalité en s'intéressant aussi bien au sens qu'il comporte (dimension sémantique) qu'à l'intention à transmettre (dimension pragmatique).*

D'après cette définition, nous constatons que l'auteur s'est intéressé aussi bien à la forme qu'au contenu pour définir ce qu'est un texte, car prêter attention à la forme au détriment du sens ou vice versa nuit sûrement à la qualité des textes produits.

Pour leur part, dans *Les écrits dans l'apprentissage : Clés pour analyser les productions des apprenants* (1993), Marie-Paule et Péry Woodley sont allées plus loin et ont tenté de donner une définition plus rigoureuse au terme texte tout en s'appuyant sur les études menées dans le cadre de la linguistique textuelle. Selon ces auteurs, « *un texte est un message virtuel, une communication potentielle : il est le reflet d'un acte de discours (dont le scripteur est l'initiateur), mais ne devient communication que grâce à un lecteur, qui, apportant à ce processus interactif qu'est la compréhension une multiplicité de connaissances et de savoir-faire, interprète les signaux contenus dans le texte et se construit une représentation – nécessairement idiosyncrasique – de ce que le scripteur a pu vouloir dire* » (1993, pp : 59, 60). En d'autres termes, un texte est ce moyen qui doit permette à un scripteur, à travers les

signes qu'il fournit, et à un lecteur d'entrer en communication en interprétant ces signes en se servant de savoirs et savoir-faire qu'il possède.

De plus, ce qui permet au texte de se tenir, c'est bien ce que les linguistes du texte appellent *cohérence* ; pour qu'un texte soit de qualité, il doit être cohérent. Là, une question s'impose : Qu'est-ce que la cohérence d'un texte ? La réponse à cette interrogation se trouve exprimée clairement par les auteurs pré cités qui affirment qu'un texte « *ne "contient" pas un message, ni ne possède la qualité ou la propriété de cohérence. Ce message, cette qualité sont le produit de l'interaction entre texte et lecteur* » (Ibid, p : 59). Un autre paramètre entre donc en jeu pour définir ce qu'est un texte : celui relatif au lecteur. En d'autres termes, ce qui donne une certaine qualité ou cohérence au texte c'est bien ce « va-et-vient » effectué entre le texte et ce que le lecteur possède comme capacités d'interprétation, connaissances encyclopédiques sur le monde et données contextuelles tout en se fondant bien évidemment sur des indications fournies par l'auteur à travers son texte.

D'après ce qui a été avancé, nous constatons que la cohérence n'est pas une propriété interne au texte. Au contraire, elle est externe, relative au lecteur car elle prend appui sur des données contextuelles et personnelles pour pouvoir dégager le sens du texte produit.

Charolles (1995), de sa part, cité par Imane El Karfa (2020) dans *La cohérence et la cohésion textuelle: Reconnaissance et articulation*, va dans ce sens et déclare, à propos de la cohérence [5] qu' « *un texte ne peut être cohérent que s'il l'est au niveau microstructurel et au niveau macrostructurel. Les quatre méta-règles (de répétition, de progression, de non-contradiction, et de relation) qui assurent la cohérence « exigent que soient pris en compte des paramètres pragmatiques renvoyant aux participants à l'acte de communication textuelle » »* (p : 234).

Plus précisément, pour qu'un texte soit cohérent, le scripteur est censé prêter une attention particulière à un nombre de règles qui consistent en des éléments qui reviennent au fil du texte pour assurer la continuité, des éléments nouveaux qui assurent la progression dans l'information, des éléments garantissant la non-contradiction et des éléments assurant la communication entre le scripteur et le lecteur (Ibid, pp : 234, 235).

A côte du concept de cohérence, d'autres paraissent très importants dans le sens où ils contribuent à mieux l'éclairer. Il s'agit du concept de *cohésion* et de *structure thématique*.

Selon Charolles, nous entendons par cohésion un ensemble de **«** *liens [qui] maintiennent la structure textuelle et assurent au texte sa « texture ». Ces liens agissent surtout au niveau phrastique et interphrastique, ils renvoient aux relations sémantiques et permettent la*

[5] http://revue-akofena.org/wp-content/uploads/2020/08/17-T02-45-pp.-229-238.pdf (consulté le 06/09/2021 à 10h14)

connexion entre les phrases du texte à l'aide de certains procédés tels que l'anaphore, les connecteurs, la progression thématique, etc.» (Ibid, p : 231).

Cela signifie que la cohésion d'un texte se manifeste via un ensemble d'éléments d'ordre lexico-grammatical permettant d'assurer un enchainement logique entre les différentes unités sémantiques du texte.

Halliday et Hasan, cités par Marie-Paule et Péry-Woodley, dans le même ouvrage mentionné plus haut, entendent par *cohésion* « *les moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation* » (1993, p : 63).

Il s'agit des moyens de nature grammaticale (substitution, conjonction, ellipse) et lexicale (réitération, collocation) ayant pour but de permettre à un ensemble d'énoncés de former un texte jugé de qualité. L'impact de la cohésion sur la cohérence est décisif dans le sens où ces moyens jouent le rôle d'un guide pour le lecteur afin d'arriver à saisir le sens que le scripteur veut véhiculer à travers son texte.

A côte de la cohésion, la structure thématique est aussi considérée comme l'un des éléments qui contribuent à la cohérence globale du texte.

D'après Marie-Paule et Péry-Woodley, le thème est ce sur quoi porte un segment de texte. Pour qu'un texte soit cohérent, la présence de ce thème est obligatoire dans chaque segment. De plus, à part la première, toute phrase du texte contient, d'une part, des éléments connus pour la rattacher à celle précédente, et d'autre part, des éléments nouveaux pour assurer une certaine progression en matière d'information au texte en question (Ibid, pp : 66,67).

Le concept de thème a été aussi évoqué par Bernard Combettes (1978), dans *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants*[6]. Selon l'auteur, le thème est le point de départ de l'énoncé exprimé à travers des éléments connus ou supposés connus du lecteur (p : 75). De plus, si le thème est l'information déjà connue, le rhème est la nouvelle information générée par ce thème et qui assure le développement du contenu de texte (Ibidem).

A partir de ces éléments connus et nouveaux (appelés successivement thèmes et rhèmes), se dégage le thème global du texte. La relation qui existe entre les éléments déjà connus et ceux jugés nouveaux dans chaque phrase forme ce que les chercheurs appellent la *structure thématique*.

Par "écrit", Jean-Pierre Cuq, désigne « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible*

[6] http : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120 (consulté le 06/09/2021 à 10h23)

d'être lue » (2003, pp : 78,79). Autrement dit, nous pouvons désigner l'écrit comme le fait de laisser une trace de signes et de symboles appartenant à une langue donnée pour transmettre un certain message.

L'écrit en tant que substantif peut être aussi défini comme le résultat ou le produit final d'une activité d'écriture (Ibid, p : 79).

D'après les différentes définitions qui ont été proposées au *texte* et à l'*écrit*, nous pouvons définir l'expression *texte écrit* comme étant une suite ordonnée, cohérente et cohésive de phrase (s) transcrite (s) sur un support ayant pour but de transmettre un certain message ou véhiculer certaines informations à un lecteur qui, en comptant sur ses capacités d'interprétation, ses connaissances encyclopédiques du monde extérieur et les données du contexte, est censé collaborer avec le scripteur pour donner du sens à ce texte.

2 Autour de quelques dichotomies relatives à l'écriture

2.1 Texte écrit/texte oral

Nous revenons encore une fois à l'expression *texte écrit* pour mieux l'expliciter en l'envisageant cette fois-ci par opposition au *texte oral*. Si les deux types de texte servent à la communication, les points qui distinguent l'un de l'autre sont nombreux. Dans leurs articles, Fraisse et Breyton[7] (1959, pp : 61-71) et Bidaud et Megherbi[8] (2005, pp : 19-24) avancent certains points de différence entre les deux ordres de l'oral et de l'écrit :

- ✓ **Sur le plan de la chronologie**

Nous savons tous qu'on écrit moins qu'on parle et que l'apprentissage du « parler » précède celui de l'écriture. Cela signifie que, par nature, la parole précède l'écriture ce qui pourrait justifier l'aptitude d'un individu à s'exprimer plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. C'est ce qui pourrait expliquer la difficulté que peut rencontrer cet individu quand il veut écrire surtout au début de l'apprentissage. De plus, biologiquement parlant, le sujet est plus prédisposé à produire de la parole qu'à produire par écrit. En outre, comme il est plus facile de s'exprimer oralement que par écrit, on consacre plus de temps à l'encodage d'un texte écrit.

- ✓ **Sur le plan de la nature de la situation d'expression**

A l'écrit, le sujet se trouve tout seul, face à des outils (stylo et support papier ou numérique) pour transcrire ses idées, pensées, sentiments, émotions, etc. Cette situation diffère de celle de l'oral où le sujet se trouve face – directement ou par média interposé- à un (des) interlocuteur (s) avec qui il va entrer en interaction.

[7] https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596 (consulté le 16/04/2019 à 7h14).

[8] https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-ladolescence-2005-3-page-19.htm (consulté le 16/04/2019 à 7h49).

- ✓ **Sur le plan de la liberté d'expression**

A l'écrit, le sujet « écrivant » est plus libre dans sa production langagière. Il peut marquer des pauses, des retours en arrière pour apporter une précision à des ambiguïtés, chercher une information, …ce qui n'est pas le cas à l'oral où le sujet se trouve conditionné car il est obligé de poursuivre l'interaction avec ses interlocuteurs.

- ✓ **Sur le plan de la nature des ressources et des indices utilisés**

Comme l'activité de la production écrite diffère énormément de la production orale, les ressources et les indices auxquels recourt le sujet ne peuvent pas être les mêmes. Si à l'oral, il est possible de recourir à des indices d'ordre linguistique et non-linguistique comme la prosodie, les gestes, les mimiques, porteurs de significations dans une interaction, seuls les indices d'ordre linguistique entrent en jeu lors de la production écrite. L'écrit est alors moins riche en matière de ressources à mobiliser pour transmettre le message voulu par rapport à l'oral. C'est pourquoi, on exige de la part du scripteur de prêter une grande attention aux ressources exploitées pour arriver à exprimer ses intentions dans de bonnes conditions.

- ✓ **Sur le plan linguistique**

Si l'oral se base sur l'utilisation des mots très fréquents, faciles à récupérer et des tournures de phrases faciles à construire vu le facteur temps qui lui est accordé, à l'écrit, il s'agit de mobiliser des mots souvent non fréquents, appartenant à un registre non-familier, par conséquent, car on consacre plus de temps à produire un texte de qualité. Cela s'explique par la recherche quant au choix du lexique employé, au respect des règles grammaticales ainsi qu'à des indices morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

- ✓ **Sur le plan cognitif**

Les processus cognitifs mis en œuvre par le sujet ne sont pas les mêmes car la nature de l'activité, comme nous l'avons énoncé en supra, diffère entre l'oral et l'écrit. En résumant les caractéristiques de l'écrit par rapport à l'oral, nous pouvons confirmer la difficulté que rencontre le sujet apprenant pour accéder à l'activité de production écrite. Cette difficulté se traduit, comme nous venons de le présenter, à travers la prédisposition biologique moins élevée de ce sujet à l'égard de l'écrit, le facteur temps prolongé comparativement à celui consacré à l'expression orale, la nature de la situation d'expression et les divers moyens mobilisés et les ressources cognitives à mettre en œuvre et qui sont plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral.

2.2 L'écriture en langue maternelle vs en langue étrangère

Comme l'objectif primordial de notre étude est de tester l'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration des compétences scripturales des apprenants en FLE, et de mesurer ainsi la possibilité des transferts effectués à partir de leur langue maternelle vers la langue cible. Ainsi, nous parait-il important de rechercher les dissemblances et les ressemblances de deux activités d'écriture dans les deux langues, en matière de capacités mobilisées, de stratégies déployées et de caractéristiques du produit final qu'est une production écrite.

En ce qui concerne les capacités que peut posséder un apprenant en langue maternelle, Flower, cité par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond in *La production écrite* (cf, supra, 1999) affirme que le scripteur plus ou moins expérimenté accorde une importance particulière à son lecteur en essayant de faire de son mieux pour que le message soit transmis dans de bonnes conditions (1999, p : 54).

De plus, le scripteur se trouve organisé dans sa tâche d'écriture : il cherche, d'abord, les informations nécessaires pour développer le sujet à traiter, puis, lors de la rédaction, il essaie toujours de capter l'attention de son lecteur. Une fois terminé, il révise ce qu'il a écrit afin qu'il soit clair (Ibid, p : 55).

En langue étrangère, l'apprenant est inapte à rédiger des textes efficaces puisqu'il se trouve dans une situation d'incapacité à établir un contact avec son lecteur. Citée par Marie-Paule et Péry-Woodley in *Les écrits dans l'apprentissage*, Scarcella va dans ce sens et déclare que « *Les scripteurs non natifs ont […] tendance à rédiger des orientations longues mais moins efficaces, surtout en ce qui concerne l'aptitude à retenir l'attention du lecteur* » (1993, pp : 37, 38).Ce qui témoigne de cette inaptitude c'est bien le manque de certaines ressources linguistiques et culturelles qui permettent au scripteur de mener une interaction réussie avec son lecteur.

En en langue maternelle, pour réussir son écrit, avant même de procéder à la rédaction proprement dite, l'apprenant mobilise diverses les stratégies : il planifie tout d'abord ses idées, il cherche les informations dont il a besoin et les organise suivant un plan logique en fonction du type de texte qu'il va rédiger. Puis, au fur et à mesure de la rédaction, il peut faire intervenir de nouvelles informations et même modifier le plan qu'il a conçu au début. Enfin, quand il termine, il procède à la révision de ce qu'il a rédigé afin d'apporter certaines modifications ou changements nécessaires à son texte (Cornaire C. et Mary Raymond P. 1999, p : 55).

En langue étrangère, nombreux sont les chercheurs (Zamel, Crashen, Scarcella, Cumming) qui ont montré, à travers des études menées auprès d'apprenants ayant comme langue maternelle le chinois, l'espagnol, le portugais, l'hébraïque, etc., et désirant apprendre l'anglais, que ces apprenants se basent sur les mêmes capacités et stratégies employées lors de l'écriture dans leur langue maternelle (Ibid, pp : 57, 58). Cela encourage les apprenants, d'une part, à effectuer certains transferts à partir de leur langue maternelle vers la langue cible, et d'autre part, leur permet de fournir plus d'efforts pour avoir une maitrise suffisante de la compétence linguistique. L'étude menée par Jones et Tetroe, cités par Marie-Paule et Péry-Woodley, permet de mieux éclairer nos propos. En effet, la comparaison de textes écrits par des hispanophones apprenant l'anglais a dévoilé un phénomène de transfert de L_1 à L_2 en s'intéressant plus particulièrement à l'étape de planification du texte, étape qui semble la moins infectée par la compétence linguistique dans la langue cible (1993, p : 41).

En nous basant sur cette distinction quant aux capacités et stratégies mises en œuvre en langue maternelle comme en langue étrangère par un scripteur plus ou moins habile, nous pouvons caractériser le produit final dans chacune des deux langues comme suit :

- En langue maternelle : le texte écrit parait plus ou moins long, riche en matière d'informations, cohérent et cohésif. Le vocabulaire y est élaboré. Les phrases sont construites selon une syntaxe à la fois simple et complexe.
- En langue étrangère : le texte produit est court, il contient moins d'informations. Il peut être cohérent mais moins cohésif. Le vocabulaire y est très limité. Les phrases sont très courtes et elles sont construites selon une syntaxe simple. On remarque aussi plus d'erreurs. Tout cela est dû à la maitrise non satisfaisante de la langue en cours d'apprentissage (Ibid, pp : 64,65).

2.3 Processus rédactionnels chez le scripteur novice vs expert

Tout apprenant de langue étrangère se considère au début de l'apprentissage comme un apprenant scripteur débutant ou novice. Lors de la rédaction, il adopte des processus propre à lui afin de mener à terme la tâche en question. Pour mieux les éclaircir, nous envisageons ces processus par rapport à ceux adoptés par un scripteur expert.

Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté de décrire les processus mentaux que peuvent adopter les apprenants, habiles ou non, lors de la rédaction de leurs textes.

Selon Rohmer, cité par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond dans leur ouvrage pré cité, le scripteur novice adopte, lors de l'écriture, une démarche linéaire, unidirectionnelle. Cela veut dire qu'il entame tout d'abord l'étape de la *pré écriture* dans laquelle il cherche les

idées nécessaires à la rédaction, les organise suivant un plan précis. Puis, il passe à l'étape de *l'écriture* où il va concrétiser le plan établi à l'aide des outils de la langue. Enfin, il arrive à l'étape de la *réécriture* pour apporter certaines modifications superficielles relatives surtout à la forme du texte rédigé (1999, p : 26). Dans ce cas, l'apprenant scripteur novice se trouve en quelque sorte obligé de suivre cet ordre sans aucun retour en arrière et sans aucune mise en rapport des différentes opérations mentales. C'est différent pour un scripteur expert qui adopte une démarche non-linéaire, dite aussi récursive où il possède cette capacité d'effectuer des retours en arrière au cours des différentes activités en essayant d'apporter des modifications importantes et profondes pouvant toucher même le plan du texte (Ibid, p : 27).

A ce propos, les mêmes auteurs cités ci-dessus affirment que : « *Le modèle de Hayes et Flower illustre bien le cheminement du scripteur habile qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière, ne serait-ce que pour repenser peut-être à la façon dont il planifié sa tâche […] ou encore pour réviser la forme ou le contenu du texte* » (Ibid, p : 28). Bereiter et Scardamalia, également cités par ces auteurs, ont proposé deux descriptions, l'une appelée "connaissances-expression" et l'autre "connaissances-transformation" à propos de l'analyse des comportements rédactionnels relatifs à un scripteur malhabile et un autre habile.

Le premier type de rédacteur (malhabile) écrit son texte en se contentant uniquement des informations qu'il a déjà, sans chercher à recueillir d'autres renseignements sur le sujet à traiter d'où les conséquences suivantes : négligence totale des attentes de son lecteur, un texte mal organisé et peu compréhensible (Ibid, p : 29).

Quant au deuxième type de rédacteur (habile), il se trouve doté de capacités cognitives élaborées lui permettant de les adapter en fonction de la tâche à accomplir. Ces capacités lui permettent aussi de détecter ses propres difficultés et leur trouver des solutions. Par exemple, il peut aller au-delà des connaissances qu'il a pour rassembler le maximum d'informations lui facilitant l'effort de répondre aux attentes de son lecteur. Tout cela a pour objectif primordial de confectionner un texte bien construit et cohérent et transmettre ainsi le message voulu dans de bonnes conditions (Ibid, p : 30). En se comportant ainsi, le scripteur expérimenté finit par réorganiser les informations contenues dans sa mémoire à long terme à travers l'intégration de nouveaux savoirs.

Marlene Scardamalia et Carl Bereiter, cités par Annie Piolat et al affirment que le scripteur expert consacre plus de temps lors de la tâche d'écriture par rapport au scripteur non expert qui passe peu de temps pour écrire son texte. Cela est dû, d'une part, à la quantité considérable d'informations contenues dans la mémoire à long terme du scripteur habile et à

la quantité très limitée d'informations pour le scripteur malhabile. D'autre part, cela renvoie à une surcharge de traitement des informations chez le scripteur expérimenté (d'où la grande difficulté à gérer simultanément et efficacement toutes les composantes de l'acte d'écrire). Ce qui n'est pas le cas pour le scripteur inexpérimenté qui gère les quelques composantes avec aisance (1998, pp : 14, 15).

Dans le même ouvrage, Britton et Tessor vont dans ce sens et affirment que le bon scripteur fournit un effort plus grand car il est censé passer d'une stratégie d'expression des connaissances à une stratégie de transformation des connaissances, ce qui permet de dire que la tâche de rédaction est plus difficile qu'il parait. Par contre, le scripteur novice fournit moins d'efforts car il va s'exprimer en se référant uniquement aux connaissances qu'il a. Il ne s'agit d'aucun processus de transformation, ce qui permet de dire que la tâche de rédaction pour lui est assez simple (Ibid, p : 140).

Toujours dans le même ouvrage, Kellogg suppose le contraire. Selon lui, comme les bons rédacteurs possèdent une quantité d'informations à ne pas sous-estimer, il est fort probable qu'ils fournissent peu d'efforts comparativement aux rédacteurs moins habiles qui devraient fournir plus d'efforts car ils doivent chercher d'autres informations pour construire leur texte (Ibid).

Pour résumer tout ce que nous venons de présenter, nous pouvons avancer que pour que le scripteur novice atteigne le niveau du scripteur expert en matière de qualité du texte à rédiger, il lui faut tracer un long chemin car acquérir une certaine expertise en matière d'écriture est une question de temps et d'expérience (D'après Deschênes, cité par C. Cornaire et Patricia Mary R., 1999, p : 29).

2.4 Dualité production écrite/ expression écrite

En didactique des langues étrangères, il est souvent question, tantôt de *production écrite*, tantôt *d'expression écrite* sans dévoiler la différence entre les deux expressions. C'est pourquoi, nous nous référons aux experts pour les éclairer et éviter toute confusion entre les deux.

Michèle Pendanx distingue la *production écrite* de *l'expression écrite* en faisant appel à deux paramètres : les processus mis en œuvre et le produit final (1998, p : 108). En d'autres termes, on utilise le syntagme *production écrite* si on veut mettre en évidence les processus qu'adopte un scripteur lors de la composition de son texte et celui d'« *expression écrite* » s'il s'agit de la nature du texte final écrit.

Cependant, d'autres, comme Tagliante (2006) considère *production écrite* et *expression écrite* comme termes équivalents. En effet, les deux auteurs ne conçoivent aucune différence entre les deux syntagmes et les utilisent indifféremment comme synonymes dans les titres et les sous-titres. Les deux exemples suivants le montrent clairement.

Exemple n°1 : **Titre** : l'écrit, les activités de production écrite

Sous-titre : Activités de pré-expression écrite et passage à l'expression écrite (2006, p : 127).

Exemple n°2 : **Titre** : L'expression écrite

Extrait de paragraphe : la compétence de production écrite est dépendue des textes lus et compris … (2005, p : 53).

François Quet[9] (2008) va plus loin et distingue la *rédaction* de la *production écrite* et de *l'expression écrite*. Utilisée surtout dans les approches traditionnelles de l'enseignement des langues, telle la méthode Grammaire-traduction, la rédaction fut l'exercice le plus célèbre qui permettait l'accès à la langue étrangère.

Il s'agissait de prendre comme modèle les textes littéraires que l'apprenant devait imiter en partant de la lecture de ces textes. Pour avoir une idée sur quoi il va écrire et comment le faire, cet apprenant est censé, tout d'abord, dégager les idées développées par l'auteur, observer leur enchainement, construire du sens et avoir une idée sur le vocabulaire employé. Puis, en se basant sur ce bagage intériorisé, il passe à la reformulation personnelle pour construire son propre texte (2008, p : 107).

L'apprenant se trouve alors conditionné par les idées qu'impose l'auteur à travers son texte d'où l'introduction, en 1977, de *l'expression écrite* pour remplacer la *rédaction*. Par *expression écrite,* il est question de donner plus de liberté à l'apprenant d'exprimer ses propres idées, pensées et sentiments et de s'appuyer beaucoup plus sur sa propre expérience et imagination pour construire un texte qui lui appartient réellement et non à l'auteur d'un autre texte.

Vers la fin de 1980, on assiste à une substitution de l'*expression écrite* par la *production écrite* car, comme l'affirme Anne-Marie Chartier, citée par François Quet, « *il ne suffit cependant pas […] "d'avoir de quoi dire pour écrire"* » (Ibid, p : 108). Autrement dit, pour réussir son écrit, il n'est pas question de se contenter d'avoir à l'esprit le thème à développer. En effet, de nombreux facteurs entrent en jeu : la compétence linguistique nécessaire à la réussite d'un texte, les connaissances encyclopédiques dont il dispose et qui aident à

[9] http://journals.openedition.org/recherchestravaux/330 (consulté le 26/04/2019 à 11h01)

l'enrichir, la prise en compte de son lecteur (l'intention de communication), les stratégies déployées pour mener à bien cette tâche, etc.

3 Place de la production écrite dans les approches pédagogiques

En survolant les spécificités qui caractérisent chacune des approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous constatons que chacune d'elles repose sur des principes qui lui sont propres et ce par rapport à certains critères : l'objectif à atteindre, le matériel didactique qu'elle a à sa disposition, la discipline référentielle, etc. C'est ce qui a permis à chacune de ces approches d'accorder, entre autres, un statut particulier à la production écrite et c'est sur quoi nous allons mettre l'accent dans les lignes qui suivent.

La lecture de l'article de Christian Puren intitulé *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988)[10], de l'ouvrage *Production écrite* de Claudette Cornaire et Patricia Mary Rayond (1999) et celui du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), nous permet de résumer ces principes et de dégager le statut qu'a connu l'activité de production écrite au sein de la classe de langue étrangère.

3.1 L'approche traditionnelle

Même si son objectif était de permettre à l'élève de lire, écrire et parler couramment la langue cible, autrement dit, chercher à installer une vraie compétence communicative, les principes et les procédés sur lesquels repose cette approche ne reflètent nullement cette réalité.

En effet, appelée aussi méthode *grammaire-traduction,* elle met le point surtout sur l'enseignement de la grammaire en faisant recours à la lecture et la traduction de textes des grands écrivains de l'époque (1999, p : 04). Une fois le cours de grammaire présenté et les règles explicitées, l'enseignant propose à son élève une série d'exercices dits de *version* (traduire un texte de langue étrangère en langue maternelle) et de *thème* (traduire un texte de langue maternelle en langue étrangère). A travers ces deux types d'exercice, le sujet apprenant est censé vérifier sa compréhension des règles grammaticales (2005, p : 255).

On constate que la grammaire à la syntaxe simple au début, puis à la syntaxe complexe, enseignée de manière explicite, occupe une place prépondérante dans cette méthodologie, au détriment de tout autre type de compétence, y compris la production écrite qui était pratiquée à travers les activités de traduction. Autrement dit, l'élève doit procéder, tout d'abord, à la lecture des textes littéraires, puis, les analyser pour dégager le point grammatical en question

[10] http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/ (consulté le 17/05/2019 à 11h24).

(traité dans la leçon) et retenir des mots, des expressions par cœur pour les réutiliser ultérieurement. Afin de valider sa compréhension, il passe à l'imitation des textes déjà lus et analysés en essayant de construire d'autres textes semblables partant de la composition d'une phrase simple, puis, une phrase complexe, … tout en s'appuyant à chaque fois sur des extraits de textes proposés pour les traduire de la LM vers la LE et vice versa (Ibid, p : 05).

En procédant ainsi, cet élève se consacre à la composition de poèmes et de discours latins (la langue d'apprentissage à cette époque) disant qu'il était lui-même un poète ou un écrivain (1988, p : 20). A ce propos, Puren cite Varenne, qui affirme que la composition littéraire était « *un cadre trop facile à lieux communs, à formules toutes faites, une mosaïque de clichés maladroitement collectionnés et imparfaitement assemblés* » (Ibid, p : 23).

Christian Puren ajoute aussi que l'exercice de composition était de différentes natures et poursuivait différents objectifs. Littéraire au début, car son objectif était d'inculquer aux élève une formation esthétique et non pratique de la langue latine classique qui a influencé les spécialistes de l'enseignement des langues, surtout après l'invention de l'imprimerie et la diffusion par les auteurs de leurs livres. Par la suite, lorsque le français, qui a remplacé le latin devenu de plus en plus une langue morte, est considéré comme une langue usuelle de communication, il a fallu l'enseigner aux enfants qui l'ignoraient, la composition écrite a alors revêtu une dimension grammaticale (Ibid, p : 20).

L'activité d'écriture menée par le biais de la traduction est alors placée au second rang pour être au service de l'enseignement de la grammaire. On constate aussi que l'élève est très conditionné lors de cette tâche, ce qu'il est censé composer dans la langue cible n'est pas personnel, c'est-à-dire qu'il n'est pas appelé à être créatif. Il doit toujours partir d'un modèle à imiter même s'il n'arrive jamais à le réussir. Cité par Christian Puren, Pluche va dans ce sens et affirme que « *s'il s'apprend aujourd'hui quelques prétendus commencements de latin, ce sont des enfants, même de sept et huit ans, qui produisent ce latin du creux de leurs cerveaux. On exige d'eux qu'ils s'assujettissent au travail de la composition et qu'ils se conforment à des règles de pure logique, dès avant la naissance de leur raison. Vous les voyez tristement assis, et dans un repos qui fait leur supplice. Grand silence ; méditation profonde ; choix de mots ; réformes de tours. Enfin il sera dit qu'ils composent en latin, et qu'il y aura des degrés de mieux dans leurs compositions, avant qu'ils aient acquis la moindre idée, le moindre sentiment du caractère de cette langue* » (1988, p : 26).

Les conditions dans lesquelles était alors exercée la tâche d'écriture nous permettent de dire que l'installation d'une vraie compétence scripturale est très difficile à réaliser, voire

impossible, car il était question de former de bons traducteurs, mais non pas de bons rédacteurs en langue cible (Ibid).

3.2 L'approche directe

Selon Christine Tagliante dans *La classe de langue*, l'approche directe est celle qui accorde plus d'importance à l'acquisition de l'oral et à la prononciation des sons de la langue cible surtout dans les premières années de l'apprentissage (2006, p : 50).Par opposition à l'approche traditionnelle, cette approche repose sur le principe direct de l'enseignement de la langue étrangère. Ce qui explique que la traduction est totalement interdite en classe. Aucun recours à la langue maternelle des élèves n'est possible. Les techniques sur lesquelles repose l'enseignant sont : les gestes, les mimiques, les dessins et les images, afin d'expliquer certaines unités lexicales (Ibid).

Le support didactique sur lequel s'appuie l'enseignement des langues vivantes dans cette approche est le *texte* qui, selon Christian Puren, remplit des fonctions déterminées dans chaque stade ou phase d'enseignement.

Durant la première phase, une fois les formes ou structures linguistiques présentées oralement, le texte permet à l'élève de reprendre ce qu'il a déjà vu en classe. Il s'agit de sorte de « *résumé de ce qui a été fait en classe* » pour vérifier un point grammatical, phonétique, lexical ou « *des textes fabriqués, adaptés ou authentiques très simples et très courts : anecdotes, fables et surtout poésies, destinés principalement à la récitation* » dont le but est de renforcer la prononciation (1988, p : 112). Il s'agit ici d'une lecture-reprise.

Pendant la deuxième phase, il est beaucoup plus question de lecture-expliquée dont l'objectif est de faire comprendre le texte à l'élève, mais aussi assimiler de nouveaux savoirs relatifs à la culture et à la civilisation (Ibid, p : 113). Durant la troisième phase, l'élève est censé mener des lectures spontanées en dehors de la classe, dont le but est de le libérer du contrôle de son maitre et de le responsabiliser envers le processus de son apprentissage. A ce propos, E. Hovelaque, cité par Christian Puren, affirme que « *Pendant toute cette deuxième période, l'enseignement des langues vivantes, pour devenir vraiment vivant et efficace, doit viser à l'affranchissement graduel de l'élève, doit tendre à le libérer peu à peu du contrôle incessant du maitre, de sa direction perpétuelle* » (Ibidem).

La pratique de l'écriture y est considérée comme un auxiliaire de l'oral, c'est-à-dire pour renforcer les acquis des apprenants à l'oral. Elle consiste en des activités de dictée et la reformulation par écrit des réponses à des questions sur des textes lus afin d'en vérifier la compréhension. On note, ici, que même ces réponses ne reposent pas sur un style personnel

mais elles se basent presque sur des phrases du texte. (2005, p : 257).La production écrite se limite alors à la composition et l'imitation de la structure des textes déjà exploités.

Si les exercices de *thème* et de *version* (la composition écrite) étaient au service de la maitrise de la grammaire de la langue en cours d'apprentissage dans la méthodologie traditionnelle, l'exercice de lecture, et plus précisément la lecture expliquée, est au service de l'acquisition de la compétence orale et de la prononciation dans la méthodologie directe. Nous voyons alors que la pratique de la production écrite y est envisagée comme une activité facultative par rapport à la pratique de la production orale considérée comme étant une activité primordiale. Selon cette approche, aucune pratique réelle de l'écriture n'est présente en classe.

3.3 L'approche audio-orale et l'approche SGAV

Comme l'approche directe, l'approche audio-orale accorde plus d'importance à l'apprentissage de l'oral au détriment de l'écrit. Elle s'appuie sur deux courants de recherches : la linguistique structurale et le béhaviorisme. Pour atteindre cet objectif, il est question d'acquérir les structures grammaticales de la langue cible par le biais de la répétition et la mémorisation à l'aide des exercices structuraux (2005, p : 51) à travers lesquels l'expression écrite est pratiquée en procédant à des transformations et des substitutions d'un ou de plusieurs éléments au niveau des phrases proposées dans l'exercice en question pour que l'apprenant arrive à construire de nouvelles phrases en fonction de nouvelles données (1999, pp : 5,6).

L'activité d'écriture peut aussi prendre une autre forme ; celle d'une composition à travers laquelle l'élève reprend les mêmes phrases et tournures étudiées oralement (Ibidem). Nous constatons alors que c'est la compétence linguistique qui est favorisée au détriment de la compétence scripturale. Qu'ils soient des exercices de substitution, de transformation ou de composition, ils ne peuvent que renforcer les acquis des apprenants à l'oral. On ne relève aucune trace d'une vraie compétence scripturale installée.

Parmi les reproches qui ont été faits à l'approche audio-orale, c'est que l'enseignement seul des structures linguistiques n'est pas suffisant pour pouvoir transmettre le message et communiquer aisément. Mais, il existe d'autres facteurs qui entrent en jeu et participent dans le maintien de la communication entre les interlocuteurs. C'est sur quoi se sont penchés certains didacticiens en donnant naissance à une autre approche appelée structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) considérée comme prolongement de la MAO (2005, p : 261). En effet, selon les tenants de cette approche, à côté des moyens verbaux ou linguistiques, il faut compter aussi et en parallèle sur des moyens non-verbaux : rythme, geste,

mimique, intonation, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc., pour mener une interaction réussie avec quiconque, d'où l'appellation structuro-globale. De plus, pour favoriser un meilleur accès au sens, il faut associer simultanément la voix à l'image afin que l'apprenant puisse saisir le sens du dialogue qui lui est présenté durant la leçon, d'où l'appellation aussi audio-visuelle (Ibidem).

Nous constatons alors que même dans cette approche, l'accent est mis beaucoup plus sur l'apprentissage de l'oral. Tout ce qui est relatif à l'écrit et l'écriture est négligé, surtout au début de l'apprentissage car une fois avancé dans la maitrise de la parole, la seule forme que prend l'écrit est l'exercice de la dictée qui a comme seul objectif de consolider les acquis des apprenants en matière d'oral (1999, p : 08).

Alors, ni dans l'approche audio-orale, ni la SGAV, l'écrit est pris en considération à travers les pratiques de classe. La déclaration de Puren permet de confirmer notre constatation : « *L'une des fonctions principales du support audio-visuel y est en effet de suppléer le support écrit* » (1988, p : 217), puis, il ajoute : *« Il s'agit pour les méthodologues audiovisualistes d'assurer ainsi préalablement les bases d'une bonne prononciation en évitant les interférences de la graphie* »(Ibidem).

3.4 L'approche communicative

C'est grâce à de nouvelles théories de référence telles la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique et la psychologie cognitive et leurs apports au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que les méthodologues et les tenants de l'approche audio-visuelle ont pu la développer et l'améliorer en y apportant des modifications profondes, donnant ainsi naissance à une nouvelle approche ayant pour objectif principal de faire apprendre à communiquer dans la langue cible (2005, p : 264) : c'est l'approche communicative.

Contrairement aux méthodologues, audio-oralistes, audio-visualistes directs et même traditionnels qui croient que la seule maitrise des éléments linguistiques et grammaticaux est suffisante pour qu'un apprenant puisse communiquer couramment dans cette langue, les partisans de cette approche trouvent que, certes, ces éléments sont nécessaires mais non suffisants. Il y en a d'autres qui entrent en jeu et affectent positivement ou négativement, selon le degré de leur emploi et leur maitrise, l'installation d'une vraie compétence

communicative. Il est question des règles socioculturelles[11] d'emploi de la langue, des règles discursives[12] et des règles stratégiques[13] (Ibid, p : 266).

Comme l'oral, l'écrit occupe dans cette approche un statut privilégié car on est amené à communiquer aussi par écrit : rédiger une lettre, un rapport, demander des renseignements à distance, etc. (1999, p : 12).

Il n'est plus question de consolider les acquis à l'oral par l'intermédiaire de l'écrit. Ce dernier y est envisagé comme une fin en soi et non pas comme un moyen. Les tenants de cette approche cherchent à installer, à travers les principes qu'ils ont conçus, entre autres, une compétence scripturale réelle où la créativité de la part de l'apprenant est fortement marquée.

Les règles de grammaire qui s'approprient par le biais de découverte et d'hypothèses sont valorisées ayant pour but de servir la compétence orale et écrite (2005, p : 267). De même que pour l'activité de lecture qui sert de base pour l'installation d'une compétence de production écrite en faisant référence à des textes non littéraires ; authentiques (1999, p : 12).

Sophie Moirand, citée par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (cf, supra, p : 69), envisage l'activité de production écrite à travers les paramètres suivants : le statut social qu'occupe le scripteur, son rôle et son histoire socioculturelle, les relations qui peuvent être entretenues entre le scripteur, son (ses) lecteur (s) et le référent (le thème traité dans le texte), ainsi que le contexte spatio-temporel (Ibid, pp : 37, 38). Nous voyons alors que pour réussir une production écrite, il ne faut pas se limiter à la seule maitrise des outils linguistiques, mais il faut accorder une attention particulière aux interactions sociales existant entre le scripteur, son lecteur et le texte produit. Réussir une communication à l'écrit, c'est prendre en compte des dimensions sociales et socioculturelles (Ibid, p : 38).

Citée dans un autre article[14] par Libia Justo Meza, Moirand affirme que la maitrise de tous ces facteurs et leur réemploi efficace lors d'une production écrite ne passe que par le biais d'une lecture réussie des textes modèles où l'apprenant procède tout d'abord au repérage des traces linguistiques qui reflètent tous les paramètres mentionnés ci-dessus.

Par conséquent, la production écrite a connu au fil de l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, différents statuts selon qu'elle était considérée tantôt comme une fin en soi, tantôt comme un moyen pour servir l'installation

[11] Il est question de tenir compte du statut, du rôle, de l'âge, du rang social et du sexe des personnes en présence pour réussir une situation de communication donnée (Christine Tagliante in *La classe de langue*, p : 56. 2006. CLE International/SEJER, Paris)

[12] Elles sont relatives à l'intention de communication qu'un locuteur veut communiquer à son interlocuteur (Ibidem).

[13] Elles peuvent être verbales ou non ayant pour but de compenser la maitrise insuffisante de la langue dans laquelle le locuteur s'exprime ou pour rendre son discours plus efficace (Ibidem).

[14] http:www.academia.edu/35743214/Quelques_notions_clés_au_moment_daborder_lenseignement_de_lécrit_en_FLE?scho w_app_store_popup=true (consulté le 20/05/2019 à 08h50)

d'autres compétences comme l'oral. Mais, globalement, la manière selon laquelle était enseignée cette compétence n'était pas efficace au point de permettre à l'apprenant de communiquer efficacement par écrit dans la langue cible car les principes qui ont régi ces approches étaient réservés uniquement à traduire des textes d'une langue vers une autre, consolider certains acquis oraux comme la prononciation ou alors se contenter de construire des phrases isolées en procédant à la transformation et à la substitution de certains éléments. Il a fallu attendre les années 1980 pour que la production écrite rétablisse son vrai statut, où la créativité de l'apprenant est envisagée comme la clé pour réussir l'installation d'une vraie compétence scripturale dans la langue en cours d'apprentissage. Un travail énorme attend alors les didacticiens de langues pour penser aux stratégies susceptibles d'aider ces apprenants à s'approprier cette compétence.

4 Fonctions imparties à l'écriture

Sensibiliser les apprenants de l'importance et du rôle que peut jouer l'acte d'écrire dans leur parcours scolaire et professionnel est l'une des tâches primordiales que les didacticiens, et surtout les méthodologues de l'approche communicative, assignent aux enseignants de langues étrangères. Cela ne peut se faire qu'en leur explicitant les différentes fonctions que l'écriture peut remplir et, par conséquent, le succès qu'elle peut leur garantir dans différents domaines.

C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, nous allons évoquer les fonctions les plus significatives.

4.1 Ecrire pour communiquer

La première fonction que les spécialistes attribuent à la tâche d'écriture est la communication. Envisagée sur un pied d'égalité avec l'oral, l'acte d'écrire sert aussi pour communiquer certaines informations à autrui. Françoise CROS, dans son article[15] intitulé *Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ?,* paru in *Les Cahiers d'Education et Devenir*, affirme que celui qui écrit prend toujours en considération certaines caractéristiques du lecteur à qui il s'adresse. Comme le scripteur n'est pas en situation de face à face avec son lecteur, ce dernier prend tout son temps pour comprendre le message qui lui est transmis. Dans ce cas, le lecteur compte non seulement sur l'habileté scripturale de l'auteur, mais aussi sur ses

[15] http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/pourquoi_lecriture_est_necessaire_aux_enseignats_F_CROS.pdf (Consulté le 24/05/2019 à 11h27)

capacités réceptives pour interpréter ce qui est écrit. Le décodage du texte écrit est alors la responsabilité partagée entre l'émetteur et le récepteur (2011, p : 02).

4.2 Ecrire pour s'exprimer

L'écriture peut être aussi considérée comme un moyen d'expression de soi. Dans son ouvrage intitulé *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques,* Christine Barré-De Miniac, évoque l'importance et le rôle de l'écriture dans la vie du scripteur car, grâce à elle, il peut se dire, découvrir sa personnalité, exprimer ses sentiments et ses opinions envers des thèmes précis (2000, p : 21).

Autrement dit, le scripteur se sent plus à l'aise que de se retrouver face à face avec son lecteur. Dans ce dernier cas, il peut, dans certaines situations, ne pas être en totale sécurité, chose qui ne lui permet pas de s'exprimer avec toute liberté, ce qui est le cas lorsqu'il est seul devant son papier. L'écriture permet alors de rassurer le scripteur en lui offrant toutes les conditions d'exprimer ce qu'il veut.

Ph. Lejeune, cité par la même auteure, va dans le même sens et insiste sur l'intérêt que les pédagogues et les didacticiens doivent accorder au journal intime dans le cadre de la classe, car il le considère comme le genre par excellence qui autorise l'apprenant à s'exprimer tout en avançant dans son apprentissage (Ibidem).

Cependant, d'après Michèle Guigue dans son article[16] *Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action,* paru in *Vie sociale, n°2,* en écrivant, le scripteur va rencontrer certains obstacles : le choix du thème à traiter, la manière de le faire, la langue correspondante, l'effort à fournir, la nature du lecteur, … qui vont l'amener à valoriser une des composantes de l'écriture au détriment des autres. (2009, article non paginé).

4.3 Ecrire pour faire agir

Selon Michèle Guigue, on peut trouver certains écrits dans lesquels l'auteur ne se contente pas seulement de communiquer certaines informations à son lecteur, mais tout au plus, le pousser à agir (Ibidem). En d'autres termes, quand il écrit, le scripteur attend que son lecteur réagisse, en fonction de ce qui lui est écrit et des circonstances dans lesquelles il se trouve. L'émetteur et le récepteur partagent alors le travail une fois les écrits réalisés. Ces derniers ont alors trois objectifs : soit inciter le lecteur à poursuivre le travail (exemple : sensibiliser de la situation désastreuse de la planète pour pousser le lecteur à agir et préserver l'environnement contre les dangers qui le menacent), soit tisser une relation de partenariat entre le scripteur et le lecteur

[16] https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2-page-11.htm# (Consulté le 24/05/2019 à 11h36)

(exemple : le cas d'un professeur qui rédige un rapport sur la qualité d'une production écrite de son élève qui, à son tour, doit réagir en essayant de remédier aux erreurs qu'il a commises), soit soutenir une relation de complémentarité hiérarchique (exemple : le cas d'un médecin qui rédige un rapport médical certifiant que tel élève n'est pas apte à pratiquer du sport au sein de l'école, chose qui va soutenir la décision prise par l'administration en question) (Ibid).

4.4 Ecrire pour produire de la pensée

Dans son article *Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ?* Françoise CROS affirme que l'écriture peut avoir comme fonction de produire de la pensée (2011, p : 02). Emmanuel Brel, cité par l'auteure déjà mentionnées, déclare dans ce sens : « *J'écris non pas pour dire ce que je pense, mais pour le savoir* » (Ibidem).

Le premier lecteur d'un texte écrit n'est pas un lecteur quelconque, mais c'est le scripteur lui-même. En lisant ce qu'il a écrit, d'autres interrogations et interprétations peuvent lui venir à l'esprit, outres celles soulevées par les autres lecteurs. C'est là où l'auteur va découvrir sa propre pensée à partir de la lecture des mots qu'il a transcrit (Ibidem).

En d'autres mots, c'est grâce à l'écriture que le scripteur découvre ses propres idées et sa manière de penser en interagissant avec son propre texte à travers des allers et des retours qu'il effectue entre la lecture et l'écriture.

4.5 Ecrire pour découvrir la pensée des autres

On n'écrit donc pas seulement pour se découvrir soi-même, mais pour découvrir aussi ce que les autres (les lecteurs possibles) pensent. En effet, comme le sens de tout texte n'est jamais totalement épuisé, il se peut que sa lecture suscite des interrogations et des interprétations autres que celles déjà soulevées et discutées par le scripteur lui-même. C'est ce qui va conduire à découvrir ce que les autres pensent et réfléchissent (Ibid). L'auteur, dans ce cas-là, va s'engager à nouveau dans l'écriture pour répondre à ces interrogations et ainsi enlever toute ambiguïté. L'écriture a alors une autre fonction dite heuristique.

4.6 Ecrire pour réfléchir sur la langue à apprendre

Une fois en classe de langue étrangère, l'écriture peut être envisagée comme un outil de réflexion et par conséquent d'apprentissage de la langue cible. Michèle Pendanx dans *Les activités d'apprentissage en classe de langue* affirme que « *L'écrit, qui permet l'observation et qui a une dimension individuelle, est le véhicule principal de l'apprentissage de l'abstraction, de la conceptualisation et de la formulation des règles, de la réflexion de chacun sur ce qu'il apprend et sur la manière de l'apprendre* » (1998, p : 112).

A travers cette citation, nous constatons que c'est grâce à l'activité d'écriture que l'apprenant peut procéder à la découverte et à la conceptualisation des règles du système linguistique qu'il est en train d'apprendre. Contrairement aux paroles qui s'envolent, le texte écrit est un produit concret, palpable qui nous permet de l'observer, l'analyser, d'y réfléchir et par conséquent, découvrir tout ce qui est caché entre ses lignes. L'auteur va jusqu'à dire que l'écriture joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage de la langue cible en affirmant que *« Les activités d'écriture ont une place importante dans l'apprentissage, au delà de l'utilité qu'ont leur reconnait du point de vue strictement communicatif* » (Ibidem).

Pour conclure, nous pouvons dire que les différentes fonctions que recouvre l'écriture et ses apports dans les différents domaines font d'elle une activité primordiale dans le sens où tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à savoir : concepteurs de programme, inspecteurs, enseignants, apprenants et même parents doivent lui accorder une place spécifique dans le système éducatif en y consacrant le volume horaire suffisant et un programme riche et bien détaillé.

5 Facteurs influençant la qualité des textes écrits

Les études et recherches évoquées au cours du présent chapitre nous permettent de confirmer l'idée selon laquelle l'écriture est une tâche difficile à réussir vus les nombreux paramètres qui entrent en jeu afin qu'un écrit puisse être qualifié de bon, tels : la nécessaire prise en compte des processus de haut et de bas niveau, la prise en charge des attentes du lecteur, la nature du message à transmettre, l'objectif à atteindre par le scripteur, etc.

Cependant, il existe d'autres facteurs non moins importants que ceux déjà évoqués et que nous estimons susceptibles d'exercer une influence positive ou négative sur la qualité des textes à écrire, facteurs que tout enseignant de langue étrangère doit prendre en considération en classe pour aider ses apprenants à mener la tâche d'écriture avec succès. C'est sur quoi nous allons nous pencher dans les lignes qui suivent.

5.1 Facteurs positifs

Nombreux sont les facteurs qui peuvent influer positivement sur la qualité des textes écrits par les apprenants de langues étrangères.

5.1.1 La lecture

Dans sa théorie appliquée à l'écriture, Krashen, cité par Cornaire et Raymond (op.cit.) déclare que la lecture joue un rôle très important dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants dans le sens où, si elle est menée surtout de manière extensive, ces

derniers vont finir par emmagasiner un savoir énorme qui leur sera bénéfique ultérieurement lors de l'écriture. C'est grâce à ce contenu compréhensible que l'apprenant va pouvoir accéder à la pratique de l'écriture en tenant compte, avec le temps, du contenu comme de la forme du texte à écrire (1999, pp : 70, 71).

Cité dans le même ouvrage sus-mentionné, Jano Poulos, dans une étude qu'il a menée autour de la possibilité de l'existence d'une relation positive entre la lecture en LM et en LS et l'écriture en LS auprès de 79 adultes apprenant l'anglais comme LS, a montré que plus on consacre de temps à la lecture extensive, plus on rédige de meilleurs textes. La durée réservée alors à la lecture influe surement positivement sur la qualité des textes rédigés (Ibidem).

Houari Bellatreche, pour sa part et dans son article intitulé *Les étudiants algériens et leur rapport à la littéracie, entre écrits académiques et écrits sociaux : études de cas*[17], va dans le même sens et affirme, dans une étude qu'il a menée auprès des étudiants algériens de première année licence de français sur leur rapport à la littéracie en contexte plurilingue, dont l'objectif est de mesurer leur niveau de littéracie, que « *la lecture est un moyen d'apprentissage d'une grande importance dans la mesure où elle permet au lecteur d'acquérir des structures grammaticales élaborées, d'enrichir son vocabulaire, de développer son esprit critique et d'améliorer son niveau de littéracie* » (2009, p : 111).

En d'autres mots, la lecture est envisagée comme un outil qui va doter l'apprenant d'une certaine compétence linguistique, plus précisément une compétence d'ordre grammatical, lexical, mais aussi et surtout une compétence d'ordre littéracié, c'est-à-dire lui montrer comment procéder lors de la lecture et de l'écriture, et ce par le biais de savoirs qu'il va intérioriser dans sa mémoire.

5.1.2 La reformulation

D'après Marie-Paule et Péry-Woodley (cf, supra, p : 70), la reformulation comme pratique pédagogique est l'une des stratégies que tout enseignant de langue étrangère doit adopter en classe avec ses apprenants surtout au début de l'apprentissage afin de les inciter à la tâche d'écriture. Cette stratégie s'applique selon cinq stades ou phases selon lesquels l'apprenant saisit progressivement certaines normes qui régissent l'acte d'écrire où tous les apprenants sont censés répondre à un sujet commun de production écrite (1993, p : 166).

Le premier stade consiste à proposer aux apprenants un contenu d'informations sous la forme d'un ensemble de faits ou de propositions à partir desquels ils vont rédiger un texte. L'objectif de présenter ce contenu de départ est de pousser l'apprenant à se concentrer sur comment faire

[17] http : //ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/houari.pdf (consulté le 16/10/2019 à 13h01)

de ces propositions un texte bien construit et leur éviter de réfléchir sur les idées correspondantes au thème à développer.

Au deuxième stade, il s'agit de rédiger de manière individuelle le texte après avoir organisé le contenu du départ qui a été proposé dans le désordre.

Au troisième stade, il est question de soumettre une des productions écrites des apprenants à un locuteur natif qui va y apporter certains changements de forme et/ou de contenu tout en respectant ce que le scripteur veut dire dans son texte.

Au quatrième stade, l'enseignant distribue le texte de départ et celui du « reformulateur » à chaque membre du groupe pour y repérer les différentes modifications que le texte original a subies en cherchant à interpréter les motifs, analyser les résultats probables.

Au cinquième et le dernier stade, les apprenants vont réécrire leurs textes originaux en tenant compte des éléments discutés dans le stade précédent. La deuxième version du texte, sera, enfin, corrigée (Ibid, pp : 167,168).

En guise de résumé, nous pouvons dire que, si dans la première étape, c'est l'enseignant qui va effectuer le premier pas dans la tâche d'écriture en proposant à son apprenant le contenu dont il aura besoin ultérieurement, la deuxième étape permet à l'apprenant de se projeter dans la tâche d'écriture en mobilisant ce qu'il possède comme ressources sur la langue dans laquelle il écrit ; ressources qui peuvent ou non, correspondre aux normes de l'écriture dans cette langue. Quant à la troisième étape, le reformulateur, généralement l'enseignant, va apporter implicitement une certaine aide à son apprenant à travers la reformulation de son texte en ajustant certaines formes erronées. Lors de la quatrième étape, cet apprenant est censé identifier de façon explicite les changements que le texte a subis en comparant les structures erronées avec celles correctes. Enfin, et en fonction de ce qu'il a retenu en discutant de son texte original et de celui du reformulateur, l'apprenant est appelé à réécrire sa production en remédiant à ses erreurs.

Quoiqu'elle ne permette pas de remédier à toutes les erreurs dès la première fois de son application, la reformulation parait une stratégie efficace pour ceux qui veulent apprendre à écrire des textes dans la langue qu'ils apprennent car elle leur permet de saisir certaines normes de l'écriture, de savoir le contexte de réemploi (quand ? et comment ?), de maitriser certaines structures linguistiques, pour une meilleure exploitation lors de la réécriture de leurs brouillons.

5.1.3 Maitrise de la typologie textuelle

Avoir une certaine connaissance sur les différents types de textes pourrait aider l'apprenant d'une langue étrangère à réussir la rédaction de ces types de textes. C'est ce que certains chercheurs le confirment en considérant cette pratique pédagogique, parmi d'autres, comme une stratégie sur laquelle on peut s'appuyer afin de guider l'apprenant vers l'acquisition d'une certaine compétence scripturale.

J. Michel Adam, cité par C. Claudette et M.-R. Patricia (cf, supra, p : 69) s'est intéressé à la description de l'organisation textuelle de différents types d'écrits correspondant à des processus cognitifs bien déterminés : le type narratif, le type descriptif, le type expositif, le type argumentatif, et le type instructif. Il a constaté également que le fait de reconnaitre et maitriser ces types de textes permet de faciliter leur traitement cognitif lors de la rédaction (1999, p : 80).

L'auteur affirme aussi que lors du développement cognitif des apprenants, ces derniers créent des schémas ou des images mentales des différents types d'écrits qu'il appelle « *des schémas séquentiels* ».

L'existence de ces différents types de schémas aidera ultérieurement l'apprenant à reconnaitre le type de texte en question que ce soit en lecture ou en écriture (Ibidem). Il ajoute que la culture à laquelle appartient l'apprenant joue un rôle décisif quant à la détermination de la nature de ces schémas séquentiels, c'est pourquoi il convient à l'enseignant de langue étrangère de mettre l'accent sur ce point. Il est souhaitable, en effet, qu'il explique à ses apprenants de langues maternelles et de cultures différentes que, par exemple, l'organisation textuelle d'une séquence narrative dans la langue cible peut ne pas être identique à celle de sa langue maternelle, d'où la nécessité d'y accorder une attention particulière s'il veut réussir son écrit dans la langue à apprendre.

De même, l'étude que Hinds, cité également par C. Cornaire et P. M. Raymond (Op. cit, p : 81) a menée auprès d'étudiants de langues anglaise et japonaise, a montré que la structure séquentielle d'un texte expositif écrit en anglais est différente de celle d'un texte écrit en japonais.

Ostler[18]va dans la même direction et affirme, à travers l'examen de productions écrites d'étudiants arabes rédigeant des textes informatifs en anglais, que ces derniers se trouvent influencés par la tradition coranique dont les textes commencent avec une phrase très générale et se terminent par un proverbe, ce qui n'existe pas dans les textes écrits en anglais.

[18] Cité aussi par C. Claudette et M.-R. Patricia, in *La production écrite*, p : 82

Meckay[19] aussi va dans le même sens, ayant remarqué que le contenu des productions écrites n'était pas identique chez deux groupes d'étudiants : le premier groupe était composé de chinois qui vivent en Chine, alors que le deuxième groupe était composé d'étudiants d'origines variées et vivent aux Etats-Unis.

A la consigne suivante : « *Décrivez tout ce qui peut se passer lorsque vous attendez l'autobus et qu'il pleut* », la réponse était très variée : le texte rédigé par les Chinois comprend une sorte de leçon de morale, alors que celui écrit par les membres du deuxième groupe a porté sur les différents problèmes qui peuvent être engendrés tels : les retard, les prévisions de la météo, les voitures en panne, (Ibid, pp : 80,81).

5.1.4 Traitement de la consigne de travail

Savoir traiter la consigne de travail lors de l'écriture contribue largement à la production d'un texte jugé de qualité. C'est ce que Mounir Karek et Nawal Boudechiche (2017) tentent de montrer dans leur article intitulé *La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ?*[20]. Les deux auteurs ont testé l'impact du bon traitement de la consigne sur le degré de réussite du texte à rédiger. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur l'analyse de certaines consignes de production écrite qui figurent dans les manuels scolaires des collégiens, ainsi que sur les résultats du questionnaire qui a été destiné à des enseignants exerçant au collège.

La première analyse a abouti aux résultats suivants : les consignes de travail sont généralement longues, trop guidées et composées, c'est-à-dire qu'elles comportent des sous-tâches qui, à leur tour, conduisent à la réalisation de la tâche principale (2017, p : 179). Ils constatent que l'apprenant se trouve face à une situation caractérisée d'une surcharge cognitive car il est censé mener plusieurs tâches à la fois : se concentrer, lire la consigne pour comprendre ce qui est attendu de lui (fixer le but à atteindre, la démarche à suivre, respecter les critères de réussite), réfléchir sur les connaissances déclaratives qu'il doit solliciter et les connaissances procédurales qu'il doit mobiliser, rédiger, et, enfin, évaluer ses connaissances. On ajoute aussi que la maitrise non satisfaisante de la compétence linguistique constitue un autre obstacle devant l'analyse et la compréhension de la consigne de travail (Ibid, pp : 179-182).

La deuxième analyse, celle relative au questionnaire destiné à 77 enseignants de collège exerçant dans la wilaya de Skikda dont l'objectif est d'avoir une idée sur l'image mentale que se font ces enseignants sur la consigne de production écrite, a permis de constater que plus de

[19] Cité par C. Claudette et M.-R. Patricia, in *La production écrite*, p : 83

[20] http : //gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf (Consulté le 26/08/2018 à 06h43)

la moitié des enseignants enquêtés trouve que le problème réside dans l'incompétence linguistique des apprenants à saisir le sens de la consigne de travail et par conséquent à comprendre ce qui leur est demandé. Les enseignants s'intéressent aussi beaucoup à la surface linguistique de la consigne au détriment du contenu qui est implicite, ce qui les oblige à recourir à des reformulations pour que cette consigne soit claire et compréhensible pour les apprenants. Les résultats montrent également que les enseignants interrogés n'ont pas précisé les démarches qu'ils optent pour aider leurs apprenants à détecter les difficultés qu'ils rencontrent et comment y remédier, et qu'ils (les enseignants) accordent plus d'importance à la pertinence des idées et au fonctionnement de la langue qu'aux processus mis en œuvre et procédures adoptées par l'apprenant (Ibid, pp : 187-191).En somme, les résultats obtenus montrent que les enseignants ne savent pas comment traiter une consigne de travail de production écrite, ce qui va influencer la qualité des textes rédigés par leurs apprenants.

Pour conclure, nous pouvons dire que la consigne de réalisation d'une production écrite joue un rôle à ne pas sous-estimer dans la réussite du texte à rédiger par les apprenants. C'est pourquoi, il convient que les enseignants lui accordent une attention particulière en veillant à ce qu'elle ne soit pas trop chargée de sous-tâches, qu'elle soit bien ciblée et facile à comprendre par les apprenants afin qu'ils puissent écrire des textes acceptables.

5.2 Facteurs négatifs

Les facteurs qui influencent négativement les textes rédigés par les apprenants sont aussi nombreux. Nous pouvons citer le mauvais traitement de la consigne de travail et les capacités limitées de la mémoire de travail[21], l'effet de la non lecture, et la surestimation des activités de réemploi. Dans ce qui va suivre, nous allons détailler ces deux derniers facteurs.

5.2.1 Effet de la non-lecture

En abordant la notion du rapport à l'écrit, ce qui la caractérise et ce qui la compose, Christine Barré-De Miniac évoque l'impact négatif que peut exercer la non lecture sur les compétences scripturales des apprenants. En effet, l'auteure affirme que, lors de la rédaction de textes narratifs, des élèves du primaire ont rencontré des difficultés (2000, p : 25). Il est apparu que ces enfants qui ne lisent pas, ont un vocabulaire pauvre, des structures phrastiques peu élaborées et ne connaissent pas la structure du texte à rédiger : leurs textes leur manquent, à la fois, de cohérence et de cohésion. C'est pourquoi, il est important que les enseignants trouvent

[21] Ces deux premiers facteurs ont été déjà explicités dans 5.1. du point de vue positif. Leur absence engendre alors des effets négatifs et touche à la qualité des textes à écrire.

des moyens pour motiver leurs apprenants envers la lecture parce qu'elle peut les aider à développer et à améliorer leur compétence scripturale.

5.2.2 Surestimation des activités de réemploi

Compter uniquement sur des exercices de réemploi lors de la rédaction de textes en langue étrangère ne peut qu'être considéré comme un véritable obstacle face à l'expression personnelle. Considérées au début de l'apprentissage comme des activités bénéfiques, elles deviennent paralysantes une fois l'apprentissage avancé. Plus l'apprenant s'habitue à ce genre d'activités de production écrite, plus il stagne lors d'une véritable production à l'écrit car les données de départ auxquelles il s'est habitué, le conditionnent et le bloquent. C'est ce que Michèle Pendanx affirme que (cf, supra, p : 78) :« *des acquisitions qui semblaient consolidées en situation de réemploi paraissent s'évanouir dès que l'apprenant se trouve en situation d'expression personnelle* » (p : 112). Ainsi, si le premier type d'activité (celle du simple réemploi) vise l'objectif de garantir une forme correcte du texte à rédiger sur le plan linguistique, les activités de production écrite personnelle ont pour but d'assurer un sens correct au texte en accordant une attention particulière aux dimensions textuelle, énonciative et pragmatique.

L'enseignant de langue doit savoir choisir le moment exact pour recourir à telle ou telle activité en fonction du progrès atteint par ses apprenants. De plus, il ne doit, ni sous-estimer les activités de réemploi, ni les surestimer, mais aussi et surtout, il doit promouvoir les activités de production personnelle.

6 L'arabe et le français : proximité ou distance ?

Toutes les recherches menées autour des apports des langues déjà acquises/apprises dans l'accès à de nouvelles langues ont montré que des transferts à effectuer d'une langue vers une autre sont possibles, sur différents plans. Cependant, tout dépend de la proximité vs distance des langues en question.

En Algérie, l'arabe et le français sont deux langues qui ont connu, au fil du temps, des contacts spécifiques surtout sur le plan historique. C'est pourquoi, il nous semble opportun, dans les dernières lignes du présent chapitre, de survoler brièvement la relation que l'arabe a entretenue avec le français depuis plusieurs décennies. Puis, nous évoquerons le degré de proximité/distance entre les deux langues pour tester la possibilité d'effectuer des transferts du point de vue linguistique (infraphrastique, phrastique, textuel[22]) et didactique, et ce dans le

[22] Ce classement est inspiré de la grille d'analyse des productions écrites de Martine MarquilloLarruy, 2003, p : 87.

but de savoir à quel point l'arabe peut aider à l'acquisition de compétences scripturales en FLE.

6.1 Sur le plan historique

Le contact entre les deux langues, arabe et français, ont vu le jour avec l'arrivée de la colonisation française en 1830. En effet, dès que le colonisateur a envahi l'Algérie, il a tout fait pour anéantir et détruire l'identité du peuple algérien en commençant par effacer sa langue mère : l'arabe. Pour ce faire, les gouverneurs français ont décrété, dès leur installation, la langue française comme unique langue, excluant de facto alors toutes les langues des autochtones. C'est ce qui a été déclaré par Abdenour Arezki dans son article *Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien*[23], paru in *Le français en Afrique n°23, pp : 21-31,* en affirmant que : « *Une loi de 1938 déclarait même l'arabe comme une langue étrangère en Algérie* » (2008, p : 22).

Dans son article intitulé *Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation*[24], paru in Congrès d'éducation comparée à Strasbourg, université Louis Pasteur : 8-10 juillet 99 *: « Pluralité (s) linguistique, pluralisme linguistique : quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation ?* Aicha Maherzi va dans le même sens et affirme que « *Pour les algériens durant la période coloniale, la langue dominante pendant plus d'un siècle, a été celle de l'occupant français, même si celle-ci n'était parlée que par une infime partie de la population autochtone. De 1830 à 1962, la langue dominée a été l'arabe. Combattue par divers moyens, elle s'était mise en veilleuse* » (1999, p : 35).

La relation qui a caractérisé alors le contact entre l'arabe et le français pendant la période de la colonisation est celle d'une domination, la langue française était dominante et la langue arabe, dominée.

Après l'indépendance en 1962, l'arabe a repris son statut de langue officielle et nationale comme il était avant 1830. Quant au français, son statut a reculé surtout dans les textes officiels (lois, décret, constitution, …). En effet, et pour effacer tout aspect relatif à l'occupation française et récupérer ainsi leur pouvoir perdu, une tentative d'arabisation des algériens a été entreprise afin de généraliser l'usage de la langue arabe dans tous les secteurs et tous les domaines. C'est ce qui a été confirmé dans la Charte Nationale de 1976, titre premier, d'après l'article de Abdenour Arezki, sus-mentionné : « *Le peuple algérien se rattache à la patrie dont il est élément indissociable* » (Ibid, p : 21).

[23] http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf (consulté le 16/10/2019 à 13h16)
[24] http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2/Aicha.pdf (consulté le 16/10/2019 à 13h37)

Le même auteur ajoute que : « *il faut alors restaurer la langue arabe dans sa fonction qui lui est dévolue ; la langue nationale et officielle* » (Ibid, p : 24).

Cependant, le conflit qui a éclaté entre ceux qui ont voulu atteindre le pouvoir (arabisants) et ceux qui voulaient le garder (francisants) a fait que cette tentative d'arabiser le pays n'a pas réussi pour les raisons suivantes : son impossible adaptation à la modernisation, c'est une langue symbolisant le sous-développement de l'Algérie (Aicha Maherzi, 1999, p : 36).

D'autres causes ont contribué également à l'échec du mouvement d'arabisation, telles la résistance forte des francisants, l'absence d'une politique linguistique et éducative efficace à l'égard de la langue arabe (manque d'effectif au niveau du corps enseignant, formation inadéquate des enseignants) (Ibid, p : 37).

Dans un article réunissant les interventions des participants à un séminaire intitulé *L'enseignement du français dans les pays de langue arabe*[25], Khaoula Taleb Ibrahimi évoque une autre raison ayant conduit à l'échec de l'arabisation en Algérie : celle relative à la pédagogie et la méthodologie adoptées à l'égard de la langue arabe. A ce propos, l'auteure affirme que l'élève algérien est toujours confronté à un enseignement de type traditionnel de l'arabe. Autrement dit, un enseignement caractérisé par une méthodologie traditionnelle qui opte pour une grammaire traditionnelle et l'arabe littéraire (celle des grands écrivains arabes). De plus, la méthode structuro-globale audiovisuelle adoptée au cycle primaire par les enseignants n'était pas efficace. Encore plus, au cycle moyen et secondaire, la maitrise du fonctionnement de l'écriture est négligé au détriment de l'explication de textes ayant comme unique objectif d'apprendre par cœur les règles grammaticales (2010, pp : 38, 39).

Aicha Maherzi, dans le même article déjà cité, déclare que les coopérants venus du Moyen Orient étaient sans qualification au départ (Ibid p : 37), chose qui a créé une mauvaise image de l'arabe chez certains élèves qui se sont retrouvés obligés de poursuivre leurs études supérieures en arabe après l'arabisation des licences d'enseignement, mais qui devaient passer en chômage une fois eu leurs diplômes. La cause est tout à fait simple : le marché de travail était réservé aux francisants (ceux qui ont opté pour des filières techniques enseignées encore en français (Ibid, p : 38).

Sur le même sujet, Fatiha Ferhani (2003) affirme que « *mise en œuvre de façon hâtive, volontariste sinon forcée, se traduisit par des mesures qui affectèrent le niveau général d'enseignement : recrutement massifs d'instituteurs élevés à ce rang par simple décision*

[25] https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf (Consulté le 24/08/2019 à 10h57).

administrative ou par des concours purement formels, appel à la coopération arabe, notamment égyptienne, souvent constituée de mauvais ou « faux » enseignants. » (p : …….).
L'échec qu'a connu le mouvement d'arabisation surtout au début de la période post-coloniale a contribué au renforcement du statut de la langue française. En effet, grâce à la démocratisation de l'enseignement, le français était encore utilisé sur une grande échelle dans tous les domaines : la politique pour la prise de parole et la parution du journal officiel, à l'école par un bon nombre d'élèves, dans l'administration (Abdenour Arezki, 2008, pp : 23, 25).
L'auteur cite également Zemmouri, qui déclare: « *On peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il l'était du temps des français* » (Ibidem).
Dans le même article, Aicha Maherzi avance que : « *Dans la rue, à l'école, dans les foyers, beaucoup d'algériens se sont mis à parler le français avec une aisance orale étonnante* » (1999, p : 39). Nous voyons alors que le français est largement répandu sur le territoire algérien après l'indépendance. Néanmoins, vers les années 1980, le niveau en français commençait à baisser et aucune mesure ne fut prise pour le rattraper. Khaoula Taleb Ibrahimi, dans l'article déjà évoqué, avance les principales causes de cette baisse de niveau : la politique d'arabisation, le manque d'enseignants dans certaines régions du pays, les méthodologies inefficaces et inadaptées.
En guise de conclusion, d'une relation de domination pendant l'occupation française vers une relation de concurrence entre l'arabe et le français après l'indépendance, quoique cette concurrence n'ait abouti à la maitrise ni à la maitrise de l'une, ni de l'autre des langues en question.

6.2 Sur le plan linguistique

Dans son ouvrage intitulé *Linguistique* (2005), Olivier Soutet affirme que, le français appartient à la famille de langues indo-européenne et l'arabe appartient à la famille chamito-sémitique (2005, pp : 38-40). Cela nous permet de dire que les deux langues sont génétiquement éloignées l'une de l'autre, ce qui signifie que sur le plan du système linguistique, les points de divergence entre les deux langues sont, nombreux. Cependant, certains travaux élaborés autour de points divergents et points convergents entre l'arabe et le français ont montré qu'il existe certains points similaires. Dans ce qui va suivre, nous allons tenter de les expliciter à plusieurs niveaux : infraphrastique, phrastique et textuel[26].

[26] Cette classification des niveaux de la langue est inspirée de la grille d'analyse des productions écrites de Martine MarquilloLarruy in *La production écrite* (2003, p : 87).

6.2.1 Le niveau infraphrastique

Ce niveau s'intéresse principalement à la graphie des mots d'une langue donnée, de même qu'à la correspondance phonie/graphie, c'est-à-dire une équivalence entre ce qui se prononce et ce qui s'écrit.

Dans sa thèse intitulée *Etude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Egypte*[27], Doaa Mohamed Hamdan Ahmed (2013) résume ce qui caractérise l'orthographe arabe comme suit : c'est une langue à alphabet consonantique composé de 29 lettres : 25 consonnes, 02 semi-voyelles (waw et ya), une voyelle (alif) et le hamza (ء).

Cette langue est constituée aussi de quatre voyelles brèves qui se manifestent sous forme de petits signes se plaçant sur la lettre (fatha, damma et soukoun) ou sous la lettre (c'est le cas de Kasra) (2013, p : 28). L'arabe s'écrit de droite à gauche. Au sein du mot, la plupart des lettres sont liées entre elles et occupent plusieurs positions : initiale (ب / بقرة) , médiane (ب /قبر), finale (ذهب/ ب) ou isolée.

C'est une langue qui ne connait pas de majuscules. L'orthographe de cette langue se distingue aussi de celles d'autres langues par la présence de certains traits spécifiques telles : les lettres d'allongement (tanwin, chadda et soukoun), les lettres lunaires et d'autres solaires qui témoignent de la non assimilation pour les premières et l'assimilation pour les deuxièmes, et la lettre *tta* qui s'écrit de deux manières ouverte ou fermées (Ibid, pp : 29, 30).Il faut noter aussi que la majorité des lettres arabes qui s'écrivent se prononcent aussi.

Pour ce qui est l'orthographe française, le même auteur, tout en s'inspirant des travaux de Catach, nous fournit la description suivante : le système orthographique français couvre quatre composantes : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les idéogrammes.

Les phonogrammes sont le résultat de la transcription des phonèmes. Ils peuvent être simples comme /i/ et /t/, comme ils peuvent être composés comportant des signes diacritiques /ï/, des accents /è/, une autre consonne ou voyelle /gn/, /on/ ou deux autres lettres /ain/.

Quant aux morphogrammes, ils constituent des éléments qui permettent de désigner la nature grammaticale ou lexicale des mots. Ils portent sur les marques de genre et de nombre (désinences grammaticales) ou relèvent de l'appartenance d'un mot à sa famille lexicale. En ce qui concerne les logogrammes, ils correspondent à des lexèmes : des mots le plus souvent courts monosyllabiques et homophones.

[27]http : //journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42090/pdf_2&ved=2ahUKEwjk68HA0rLIAhWnM-WKHYx8C0wQFjABegQIAxAB&usg=AOvVaw1plqCg2ytv4wPcspCfTBII (consulté le 10/09/2019 à 12h58)

Les idéogrammes, quant à eux, forment des signes spécifiques au sein de l'orthographe française. Ce sont les lettres majuscules, le trait d'union, l'apostrophe et la ponctuation. A l'opposé de la langue arabe, nombreuses sont les lettres qui, en français, s'écrivent mais ne se prononcent pas. Autrement dit, il y a souvent un grand décalage entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit (Ibid, pp : 25-27). Par ailleurs, le français s'écrit de gauche à droite.

En comparant alors les deux systèmes orthographiques de l'arabe et du français, on constate qu'ils s'éloignent largement l'un de l'autre et les points divergents entre eux sont nombreux. Citons, à titre d'exemple, la présence de la majuscule en français et son absence en arabe, l'existence d'une correspondance entre la prononciation et l'écriture en arabe et son absence en français, l'existence de certains lettres et signes graphiques dans le système orthographique français et leur absence dans le système orthographique arabe et vice versa.

Tous ces points de différence créent chez le scripteur novice arabophone des difficultés d'apprentissage et le poussent à mal prononcer certaines voyelles et consonnes, à inventer de nouvelles graphies qui n'existent pas en français.

6.2.2 Le niveau phrastique

Ce niveau s'intéresse à l'enchainement, à l'ordre des mots au sein de la phrase, qu'elle soit simple ou complexe. Les différentes influences subies par le français et la richesse de la langue arabe font que les deux langues sont dotées d'une syntaxe très compliquée, caractérisée par une grande variété des règles qui les régissent. C'est pourquoi, nous nous contentons de présenter certains points de différence morphosyntaxique et d'éventuelles similitudes entre les deux langues.

Taghrid Baidoun[28] (2015) et Jacques Chavanes[29] (2014) résument certains de ces points divergents et convergents.

Parmi les points de divergence entre les deux langues en question, celui d'ordre morphologique, relatif au genre et nombre des noms. Les noms en arabe et en français ne partagent pas le même genre. En effet, certains noms sont masculins en arabe, mais féminins en français et vice versa, d'où les confusions chez un apprenant arabophone voulant apprendre le français (Exemple : كرسي (masc) ⟶ une chaise (fém), شجرة (fém) ⟶ un arbre (masc)) (Jacques Chavanes, 2014, p : 04).

[28] http : //dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427030 (consulté le 24/08/2019 à 11h39).

[29] https://studylibfr.com/doc/2555925/les-similitudes-et-les-diff%C3%A9rences-entre-le-fran%C3%A7ais-et-l... (Consulté le 24/08/2019 à 12h36)

Quant au nombre des noms, le français possède uniquement le singulier et le pluriel, alors que l'arabe possède le singulier, le duel et le pluriel qui, à son tour, peut avoir une terminaison régulière en (oun et at) ou irrégulière.

De plus, le nombre en arabe s'entend et s'écrit, ce qui n'est pas le cas en français où le nombre des noms s'écrit uniquement, d'où les interférences qui font que les apprenants omettent la marque du pluriel quand ils écrivent en français car elle ne se prononce pas comme le s, x (Ibid, p : 06).

Sur le plan syntaxique, l'ordre des mots dans une phrase simple en arabe n'est pas identique à celle en français. En effet, si la phrase simple en français est composée de deux groupes principaux : le GNS et le GV, en arabe, la phrase simple s'organise selon deux modèles : GV (phrase verbale) et GNS (phrase nominale) ((2015, p : 36).

Exemple : Le garçon est intelligent

GNS GV

يذهب الولد الى المدرسة ⟶ GV (Phrase verbale)

المنزل كبير ⟶ GNS (Phrase nominale)

Du point de vue morphosyntaxique, dans une phrase verbale en arabe, le verbe est toujours au singulier même si le sujet est au pluriel ou au duel (Jacques Chavanes, p : 18). Il s'accorde uniquement en genre, ce qui n'est pas le cas en français où le verbe s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet.

De même que pour l'accord de certains déterminants, tels: tout, certain, qui n'est pas identique dans les deux langues. En français, les deux déterminants s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils déterminent. En arabe, ce n'est pas le cas où le Dét. *tout*, équivalent de كل, garde la même forme quels que soient le genre et le nombre du nom déterminé (Ibid, p : 37).

En ce qui concerne la phrase complexe, le français et l'arabe ne connaissent pas la même équivalence, ni le même emplacement des pronoms personnels COD et COI et des pronoms relatifs. Les pronoms personnels COD et COI se placent avant le verbe en français, mais après le verbe en arabe. Ainsi, en français, on dit : Le livre qui se trouve sur la table est intéressant. Le livre que mon père a acheté est intéressant.

En arabe, le *que* et le *qui* ont un seul et même équivalent الذي . On dit :

الكتاب الذي يوجد فوق الطاولة مهم. الكتاب الذي اشتراه ابي مهم

L'emploi des prépositions représente aussi un autre point de différence entre l'arabe et le français. Par exemple, l'utilisation de *dans* à la place de *à*. Au lieu de dire : *à ce propos,* on dit *dans ce propos* (Ibid, p : 41).

Les particules de négation ne s'emploient pas de la même façon en arabe et en français. En arabe, elle est marquée à l'aide d'un seul mot (Jacques Chavanes, p : 19) et se place avant le verbe. Par contre en français, elle est marquée par deux mots où le verbe, quand il est conjugué, se place au milieu, et quand il est à l'infinitif, il se place après.

La construction des phrases interrogatives est également différente en français et en arabe. En arabe, il suffit de garder le même ordre de la phrase et ajouter au début les particules d'interrogation. Au contraire, en français, pour exprimer une interrogation, il faut ajouter ces particules tout en inversant le sujet et le verbe (B. Taghrid, p : 44).

La concordance des temps pose aussi un grand problème aux apprenants arabophones car elle n'existe pas en arabe. En effet, en arabe, il existe trois temps verbaux seulement : le passé, le présent, (le futur équivaut au présent + certains mots ou certaine lettres) et l'impératif. Quant au français, il connait plusieurs temps verbaux (le passé antérieur, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le présent, le futur simple, le futur antérieur) et plusieurs modes verbaux (l'indicatif, l'impératif, le conditionnel et l'infinitif), d'où les difficultés pour conjuguer correctement les verbes et les agencer.

Les points de similitude entre l'arabe et le français ne sont pas nombreux. Nous pouvons citer :

- Certains noms qui partagent le même genre.

Exemple : Un cahier ⟶ كتاب

Une bibliothèque ⟶ مكتبة

- Les articles définis se placent avant le nom.

Exemple : La porte ⟶ الباب

- La structure de la phrase nominale arabe est pareille à la phrase verbale en français.

Exemple :

Omar écrit son devoir ⟶ عمر يكتب واجبه

Pour conclure, nous disons que les points de divergence entre l'arabe et le français dépassent largement celui des points convergents. C'est pourquoi, il est conseillé à l'enseignant de centrer ses efforts sur ce niveau d'analyse de la langue (niveau phrastique) pour amener ses apprenants à ne pas confondre entre les structures des deux langues en les explicitant de manière parallèle afin de les aider à dégager eux-mêmes ce qui est semblable et ce qui ne l'est pas.

6.2.3 Le niveau textuel ou transphrastique

A ce niveau, il s'agit de la cohérence globale du texte, de la cohésion, l'enchainement des idées, de la progression de l'information et du rôle de la ponctuation dans la contribution à la gestion de cette cohérence.

Dans le cadre des études menées autour du concept *texte* et ce qui fait d'une suite de phrases un tout cohérent, plusieurs linguistes européens l'ont évoqué en faisant référence à d'autres concepts relatifs à celui principal à savoir : cohésion, cohérence, progression de l'information, etc. (cf, supra, pp : 8, 9).

Dans ce qui va suivre, nous les explicitons tout en visant le contexte arabophone, en nous référant à la thèse de Doctorat réalisée par Fadhil Hamasaeed Ameen[30] (2018).

Selon l'auteur de la thèse, le concept de *texte* et celui de *cohérence* sont anciens. En effet, il affirme que les significations accordées au terme *texte* ne concernent pas uniquement les anciens chercheurs et linguistes, mais elles caractérisent aussi ce concept dans la linguistique moderne (2018, p : 78). A ce sujet, il déclare : « *On ne trouve une grande différence entre elles et ce que les chercheurs ont considéré dans la science du texte d'aujourd'hui* » (Ibidem). Puis, il ajoute : « *Les anciens disaient que le Coran est un texte, et le Hadīt est un texte étant donné que dans les deux, l'apparence indique le sens visé, et qu'ils sont considérés par tout ce qui entre sous ce terme (texte, النص) en matière de propriétés reflétées par son sens linguistique* »(Ibid).

L'auteur de cette thèse confirme aussi que certains linguistes trouvent que le sens que recouvre le mot *texte* en tant que signe à double face : signifiant et signifié existe aussi bien dans le mot en arabe (النص) que dans son équivalent étranger (texte) (Ibid).

Dans le même document, l'auteur a évoqué certains chercheurs linguistes arabes qui se sont intéressés à l'analyse de textes et ce qui font d'eux un tout cohérent. Il a cité, à titre d'exemple, Al-Ghiz qui a parlé de l'importance de l'interdépendance des éléments qui constituent un texte en affirmant à propos de la poésie que *« la meilleure poésie est celle que j'ai vue cohérente dans ses parties, facile à prononcer, du coup tu vas sentir qu'elle a été construite de façon fluide comme une seule unité. Ainsi, les lettres qui forment les propos ainsi que les parties de la poésie deviennent compatibles comme si chacune de ces parties est un seul mot* » (Ibid, p : 83).

Abū Hilāl Al - 'Askarī s'est aussi intéressé à la liaison qui doit exister entre les parties d'un texte et déclare: « *chaque chose a une beauté, et l'ornement du livre est le fait de mettre la disjonction et la jonction dans le bon endroit* » (Ibid, p : 84).

[30] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01996702/document (consulté le 24/09/2019 à 6h54).

De son côté, Abd al-qāhir Al-Ğurğani, mentionné dans la même thèse déjà citée, a évoqué le concept de la cohérence à travers l'analyse du texte coranique et il a constaté la raison selon laquelle les Arabes n'étaient pas capables d'imiter ce texte dans sa composition : « *Ils n'ont trouvé dans l'ensemble ni un mot mal placé, ni un mot qu'on peut remplacer par un autre de manière à ce qu'il soit meilleur que le mot de base ou plus créatif, ou plus beau, ils ont trouvé une cohérence merveilleuse qui est irréalisable par les gens, ils ont trouvé un ordre, une fusion, un idéalisme et une solidité* » (Ibidem).

En résumé, nous pouvons dire que la façon d'appréhender le texte chez les Occidentaux, entre autres les Français, est la même que chez les Arabes. Autrement dit, pour transmettre une intention communicative précise, un texte qu'il soit en arabe ou en français, doit être cohérent et cohésif.

Sur le plan textuel, ce sont les mêmes règles qui régissent la compréhension du texte dans les deux langues. Ce qui diffère, ce sont les outils linguistiques qui appartiennent à chacune de ces deux langues.

C'est donc un autre point convergent à exploiter par les didacticiens et les enseignants afin d'amener leurs apprenants à rédiger des textes cohérents et cohésifs en langue cible comme en langue maternelle.

Quant à la ponctuation, le système linguistique français lui accorde une grande importance car elle aide le scripteur à bien organiser ses idées, et le lecteur à bien comprendre l'enchainement de ces idées. En arabe, D'après Dana Awad dans le résumé[31] de sa thèse de doctorat en sciences du langage intitulée *La ponctuation en arabe : Histoire et règles. Etude contrastive avec le français et l'anglais*, les écrits contemporains se sont inspirés de la ponctuation occidentale (en particulier française et anglaise) pour enrichir leur propre système de ponctuation (2013). En effet, l'emploi des signes de ponctuation en français est très proche de celui en arabe. Par conséquent, il ne va pas poser de grands problèmes aux apprenants.

6.3 Sur le plan didactique

Partant de l'idée selon laquelle il est fortement possible de se servir des langues déjà apprises pour accéder, aussi rapidement et efficacement que possible, à l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s), plusieurs chercheurs ont abordé ce phénomène de transfert d'une langue vers une autre dans le cadre d'une nouvelle approche dite *convergence didactique.* C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, nous définirons, d'abord, ce que nous entendons par ce nouveau concept, puis, nous évoquerons ses apports à l'apprentissage des langues et enfin, nous

[31] http://www.theses.fr/s19148 (Consulté le 17/01/2019 à 10h28)

présenterons, les contextes possibles dans lesquels on peut rapprocher les deux langues en cours d'apprentissage.

La lecture de l'article de Mohamed Miled intitulé *Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?* paru in *L'enseignement du français dans les pays de langue arabe*[32] (2010), nous permet d'avoir une idée sur cette nouvelle approche et synthétiser ainsi ce qui a été dit jusque-là à propos de ce concept.

Par définition, nous entendons par *convergence didactique* : « *une approche inscrite dans le développement d'une didactique du plurilinguisme à l'école, visant un rapprochement linguistique, curriculaire et méthodologique de l'apprentissage [en présence dans un contexte donné]* » (2010, p : 42).

Autrement dit, il est question dans cette nouvelle approche, d'une tentative pour trouver des liens possibles entre certaines langues en contact sur le plan linguistique, celui des programmes à enseigner ainsi que des méthodes et méthodologies adoptées pour enseigner ces langues. L'objectif de ce rapprochement étant de faciliter la tâche d'enseignement/apprentissage de la langue cible, mais aussi de renforcer l'acquisition de la langue première (déjà apprise ou en cours d'apprentissage). Cette nouvelle perspective encourage alors le recours à la L_1 de l'apprenant en essayant de tirer profit des pré-requis pour construire de nouveaux acquis.

Roulet, cité par Mohamed Miled, affirme qu'il s'agit d' *« une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structures et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir progressivement des connaissances qui facilitent l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes* » (Ibid, p : 44).

Les études menées autour de ce nouveau concept ont opté pour deux contextes d'études : un cadre conceptuel et un cadre pratique. Pour le premier, il s'agit de mener une sorte de comparaison entre les systèmes linguistiques en question. Les points de comparaison doivent être ciblés par rapport aux difficultés des apprenants et aussi en fonction des démarches didactiques adoptées. Quant au second, il est question d'esquisser des séquences didactiques par l'enseignant dans le but d'harmoniser les programmes à enseigner (Ibid, pp : 44, 45).

L'intérêt d'opter pour une convergence didactique se manifeste sur différents plans. Du point de vue éthique, l'application des principes de cette approche en classe de langue permet d'avoir un regard positif sur l'ensemble des langues qui composent son répertoire langagier,

[32] Actes du séminaire 7-8 décembre 2010 (Pour L'adresse URL, voir supra.)

de se constituer des attitudes positives à l'égard de la langue ayant un statut dévalorisé pour des raisons politiques, historiques. Et c'est ainsi que cet apprenant passe d'un bilinguisme conflictuel à un bilinguisme fonctionnel (Ibid, pp : 45, 46).

Sur le plan psychologique, l'élève arrive en classe de langue étrangère ou seconde, muni d'une certaine expérience langagière acquise en L_1. Autrement dit, en se servant de ce qu'il connaît, il finit par développer des stratégies d'apprentissage qui lui seront bénéfiques pour apprendre la L_2. Ce contenu qui est déjà là va servir aussi l'enseignant étant donné qu'il peut être considéré comme un repère afin de pouvoir mener une progression réussie en L_2 (Ibidem).

Sur le plan didactique, le fait d'aborder deux langues à la fois développe chez le sujet apprenant une compétence bilingue en cours d'installation. En outre, les enseignants des langues en question devraient coordonner entre eux pour établir une progression parallèle au niveau des contenus et des activités dans les deux langues concernées, visant par cela la mise en place de cette compétence bilingue (Ibidem). Pour arriver à installer cette compétence, les décideurs de la politique éducative d'un pays sont censés intervenir sur les curricula en optant pour certaines démarches. Miled avance les propositions suivantes :

« - Définir en amont (par une commission inter-langue) un profil langagier ainsi que des capacités langagières transversales, pouvant servir de base aux commissions spécialisées dans l'élaboration de chaque curriculum de langue.

-Articuler les compétences dans les deux langues selon leurs statuts sociolinguistique et didactique respectifs.

-Eventuellement, exploiter et adapter le CECRL (pouvant être un outil d'harmonisation).

-Concevoir des référentiels de compétences/de formation/d'évaluation dans les cursus de la formation initiale.

-Harmoniser des progressions d'apprentissage en L_1 et L_2(pour des notions grammaticales, des types de texte, des thèmes culturels traités dans les deux langues).

-Harmoniser les approches didactiques en tenant compte des spécificités de chaque système linguistique et des cultures pédagogiques correspondantes» (Ibid, p : 47).

Pour les enseignants de L_2, ils sont appelés à préparer leurs fiches pédagogiques suivant certains repères méthodologiques : énumérer les difficultés d'ordre phonétique, lexical, syntaxique, etc., qui posent problème aux apprenants par rapport à la L_1, mener une comparaison ciblée des faits linguistiques entre L_1 et L_2, fixer les objectifs à atteindre et la manière de se progresser, proposer des démarches de remédiation adéquates (Ibid, p : 48).

Comme notre travail porte sur la compétence scripturale, nous évoquons, ici, l'exemple donné par l'auteur de l'article susmentionné, celui de la production écrite et comment on peut l'envisager dans une optique de convergence didactique. D'après, Miled, il est possible d'expliciter le statut que recouvre l'écrit dans les langues en question en montrant aux apprenants les différentes fonctions qu'il peut remplir au sein de la société, les rôles qu'il peut jouer au sein de l'école et ses bienfaits sur l'acquisition de savoirs non linguistiques appartenant aux différentes disciplines. Il est question aussi d'envisager des compétences communes à la fois en L_1 et L_2, d'opter pour les mêmes modèles théoriques sur lesquels reposent la production écrite, les mêmes démarches didactiques, de suivre le même processus rédactionnel appliqué en L_1 (Ibid, p : 50). Nous pouvons proposer aussi aux apprenants de rédiger des types de textes similaires en L_1 et L_2, de choisir des thèmes déjà abordés en L_1 et les développer en $L_{2, \ldots}$

Tout ce travail nécessite une coordination sérieuse de la part des enseignants des langues concernées afin de parvenir à installer une compétence scripturale de qualité en L_2, mais aussi en L_1.

Alors, si du point de vue historique, la proximité entre l'arabe e le français est fortement marquée pour les raisons que nous avons déjà évoquées, elle l'est aussi du point de vue didactique. Une didactisation de l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français est donc possible. Il reste aux enseignants de centrer leurs efforts sur ce qui concerne les différences d'ordre purement linguistique afin de guider l'apprenant vers l'acquisition, non seulement d'une compétence scripturale dans la langue cible, mais aussi d'une compétence scripturale bilingue.

Conclusion

Tout ce qui a été avancé tout au fil du présent chapitre nous permet de constater que la tâche d'écriture est une activité extrêmement complexe et donc difficile à réussir car nombreux sont les facteurs qui la régissent. Il est vrai aussi que le fait de s'appuyer sur des acquis antérieurs en matière d'écriture est important mais insuffisant, d'où la nécessité de prêter une attention particulière à d'autres facteurs tels que :les spécificités de l'écriture en L_1 et L_2 (la langue cible), les caractéristiques des textes écrits par un scripteur novice vs un scripteur expert, les différentes fonctions que peut remplir l'acte d'écrire en sensibilisant les apprenants de l'aspect pragmatique de cet acte, les paramètres pouvant influencer positivement ou négativement la tâche d'écriture, ainsi que le degré de distance vs proximité entre la langue

qui est déjà là et la langue à apprendre. En effet, la prise en compte de tous ces facteurs permet, aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant, de fixer des stratégies d'enseignement/apprentissage leur permettant d'atteindre leur objectif : celui de rédiger des textes de bonne qualité.

CHAPITRE N° 3

La réécriture des textes en milieu plurilingue

Introduction

Pour tester empiriquement l'impact des acquis des apprenants en langue (s) déjà connue (s) sur la qualité des textes à rédiger en langue cible, et mesurer le degré de leur conformité aux normes qui régissent celle-ci (la langue en cours d'apprentissage), il est possible de recourir à l'évaluation et à la réécriture de ces textes pour mettre en relief des zones de réussite attestées par ces apprenants.

C'est une stratégie jugée efficace dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en général, et de la production des textes écrits, en particulier. En effet, elle permet à l'enseignant de mesurer le degré d'efficacité des moyens qu'il met en œuvre pour installer des compétences scripturales, et déceler leur points forts et leurs point faibles, d'une part. D'autre part, elle permet à l'élève d'avancer dans son apprentissage, de se rendre compte du degré de réussite dans l'installation de la compétence qu'il cherche à maitriser et de valider ainsi les stratégies qu'il a mises en œuvre.

C'est pourquoi, nous estimons important de consacrer ce troisième chapitre à la réécriture des textes d'apprenants plurilingues, opération considérée comme une étape cruciale dans la maitrise du processus rédactionnel et l'acquisition de bonnes stratégies spécifiques à l'acte d'écrire.

Dans ce qui va suivre, nous allons, d'abord, mettre en exergue le concept « réécriture » et ce qui le différencie d'autres concepts utilisés dans un même contexte. Puis, nous exposerons certains processus révisionnels et modalités de correction permettant de découvrir le comportement d'un scripteur lors de la réécriture de son premier jet. Ensuite, nous essaierons de montrer l'intérêt que peut apporter le contexte plurilingue des apprenants à la réécriture de leurs textes, et ce à travers l'exposé d'études menées sur terrain. Enfin, nous esquisserons un panorama historique du statut qu'a connu la réécriture en français/arabe au sein du système éducatif algérien, la façon dont cette activité a été appréhendée par les enseignants algériens et de mesurer son impact sur les transferts d'une langue vers une autre et, par conséquent sur la qualité des textes écrits par leurs apprenants.

1 Quelques concepts définitoires

1.1 Qu'est-ce-que la réécriture ?

La multitude des travaux entrepris autour de l'analyse des brouillons des apprenants et des pratiques pédagogiques mises en œuvre en vue de l'amélioration de leurs écrits a généré plusieurs acceptions au terme de réécriture et ce par rapport à divers paramètres : l'objectif

visé d'après la réécriture, la démarche adoptée lors de l'acte de réécrire, la centration sur la maitrise de la compétence linguistique ou la compétence rédactionnelle. Pour définir ce que recouvre ce mot, nous allons nous référer aux travaux des chercheurs spécialistes du domaine.

Dans sa thèse de Doctorat en didactique de français intitulée *Production écrite : Processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE*[1], Verónica Sánchez Gómez, affirme que les spécialistes trouvent dans la réécriture cette *« capacité qu'a le scripteur de réviser son texte et de le retravailler pour y apporter des corrections quand il existe des dysfonctionnements »* (2013, p : 26). Elle ajoute : « *cette révision passe par une évaluation où le scripteur identifie ce qui ne va pas et par une correction ou solution au problème* » (Ibidem).

Autrement dit, réécrire un texte exige de la part du scripteur d'effectuer des « aller/ retour » sur le texte pour repérer les erreurs commises et les corriger. La réécriture comporte deux composantes : la première, appelée « évaluation » et la deuxième, «correction ».

Julie Roberge (1999), citée par l'auteur de la thèse mentionnée plus haut, constate que le scripteur est censé fournir des efforts énormes car il doit effectuer différentes tâches à la fois : lire et relire plusieurs fois son texte, repérer les erreurs commises, réfléchir aux solutions possibles, passer à la correction effective (Ibidem). Avoir la capacité de mener à bien toutes ces tâches nous permet de supposer que le scripteur concerné est un scripteur habile car les erreurs commises sont dues à la concentration sur certains aspects de l'activité rédactionnelle et non pas à la méconnaissance de certaines règles régissant l'activité d'écriture. Cela explique que d'autres aspects, non moins importants, lui échappent lors de la rédaction, d'où les disfonctionnements qui existent chez un scripteur novice. En effet, le scripteur débutant se trouve incapable de remédier à ces insuffisances et donc, obligé de solliciter l'intervention de l'enseignant pour l'aider à trouver des solutions à ces erreurs.

Pour sa part, Bessonnat, cité par Marie-Odile Hidden (2017) dans son article intitulé *Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée*[2], trouve dans la réécriture l'une des sous-composantes du processus de révision. Pour lui, « *la révision est un processus rédactionnel en deux étapes : une lecture critique en vue d'évaluer le texte, suivie d'une « mise au point » qui peut revêtir deux formes, une correction (toilettage local sur un segment de texte limité) et /ou une réécriture (reformulation globale) »* (2017, p : 02). A travers cette citation, nous constatons alors que la révision englobe, entre autres, la

[1] http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/35265 (Consulté le 07/11/2019 à 10h52)
[2] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02265192 (Consulté le 07/11/2019 à 09h46)

réécriture : elle est l'une des formes de la deuxième étape de la révision appelée « la mise au point ».

En d'autres termes, la réécriture est envisagée comme la reconstruction de tout le texte dans sa globalité. Il s'agit d'apporter un changement radical au texte et non pas de toucher seulement à une partie bien délimitée. Par conséquent, c'est la structure globale du texte qui doit être retravaillée.

De son côté, dans son article intitulé *Le brouillon, véritable outil d'apprentissage de l'écriture*[3], Naïma Dembri (2011) considère la réécriture comme un outil d'intervention didactique, car sa mise en œuvre en classe « *aide à construire aux apprenants des savoirs sur l'activité d'écriture plus justes théoriquement et plus opératoires pratiquement* » (2011, p : 17). En pratiquant cette activité en classe, l'enseignant peut parvenir à inculquer à ses apprenants des savoirs déclaratifs et procéduraux relatifs à la tâche rédactionnelle et donc les pousser à réussir leurs écrits en évitant le maximum d'erreurs de forme, comme de contenu.

En outre, en réécrivant leurs textes, les apprenants finissent par s'approprier des stratégies d'écriture et se rendre compte du phénomène de la surcharge selon lequel il est impossible de gérer efficacement et à la fois toutes les sous-tâches de l'acte d'écrire. La réécriture est alors envisagée comme le meilleur chemin vers la maitrise de l'écriture menée, surtout, en langue étrangère.

Dans leur article intitulé *Réécrire, ou penser à nouveau son texte ?*[4] Dominique Bucheron et al rejoignent l'idée de Bessonnat en affirmant que : « *Réécrire, c'est penser à nouveau son texte, le remettre en travail de manière globale et non modulaire* […]. *Le terme de réécriture renvoie à des processus tout à la fois psychologique, langagier, sémantique, culturel et stylistique.* […] *Réécrire ce n'est pas améliorer son texte, c'est remettre en travail la « forme-sens ».* […] *On ne parlera de réécriture que lorsque subsiste dans le texte un noyau dur, un fil rouge qui fait que le lecteur « reconnait » qu'il s'agit du même texte* » (2000, p : 208). Réécrire un texte, selon ces auteurs, c'est apporter des modifications profondes touchant à la fois au sens comme à la forme tout en prenant en considération plusieurs dimensions: psychologique, langagière, sémantique, culturelle et stylistique, tout en gardant l'idée principale (la matière première) à partir de laquelle s'opère le façonnage du texte en question.

Dans *Contribution de Claudette Oriol- Boyer,* Claudette Oriol-Boyer[5] avance la définition suivante de la réécriture ; il s'agit de « *la somme de préparations, de corrections et de ratures,*

[3] http://revue.umc.edu.dz/index.php /h/article/view/537 (Consulté le 27/11/2019 à 09h05)
[4] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116218 (Consulté le 27/11/2019 à 09h43)
[5] https://doi.org/10.3406/prati.2000.2412 (Consulté le 27/11/2019 à 09h42)

de variantes successives d'un même texte que l'auteur écrit » (2000, p : 218). Pour elle, la réécriture est l'ensemble de versions du même texte que l'auteur peut écrire, en procédant selon plusieurs étapes : recherche des idées, mise en texte de ces idées, commise des erreurs, ratures, remédiation aux erreurs, etc.

Pour sa part, dans son article *Le brouillon, introuvable objet d'étude ?*[6] Catherine Boré, distingue le terme de réécriture de celui de brouillon. Selon l'auteure, si la réécriture est définie comme « *un processus général, un ensemble d'opérations cognitives visant à retravailler le texte, le brouillon est perçu comme le produit, le premier jet que le scripteur met sur sa feuille* » (2000, p : 23).

L'auteure a tracé l'évolution de la signification du terme de réécriture dans le système éducatif en France, concept qui a connu plusieurs conceptions et a été confondu avec beaucoup d'autres. Il a souvent été synonyme de relecture, de correction, ou de lecture critique évaluative qui mènera à une remédiation de toutes les erreurs de formes (Ibid, p : 25). Elle constate que, dans Le guide d'instruction destiné aux élèves en 1990, la consigne de l'épreuve d'écriture comprend les indications suivantes :

« *Tu viens d'écrire un texte. Relis-le et vérifie :*

1. *Que tu as mis des points et des majuscules pour séparer les phrases ;*
2. *Que quand tu as employé un pronom, tu peux reconnaitre facilement de qui ou de quoi tu parles ;*
3. *Que ton histoire a une fin.*

   Fais les corrections nécessaires ».

Ainsi le concept « réécriture » équivaut-il à une relecture qui conduira à une amélioration du premier jet du texte où, les erreurs de forme comme celles de contenu, seront prises en compte par l'élève (Ibid, p : 26).

Par ailleurs, Le guide de relecture de 1992 aussi présente en détail les étapes à suivre pour relire et améliorer son texte.

> « *VERSION DEFINITIVE.*
>
> *Tu vas relire ton brouillon pour l'améliorer et le réécrire.*
>
> *Complète le tableau suivant qui va t'aider à vérifier si tu as bien respecté les règles d'écriture. Mets une croix dans la colonne OUI (Si tu as fait ce qui est indiqué), ou dans la colonne NON (Si tu ne l'as pas fait).*
>
> *Deuxième écriture : version définitive*

[6] https://doi.org/10.3406/prati.2000.2401 (Consulté le 27/11/2019 à 09h17)

1°) En utilisant le tableau que tu viens de compléter, apporte les améliorations nécessaires :

- *Pour que le lecteur comprenne bien ton histoire ;*
- *Pour que ton orthographe soit plus correcte.*

2°) Recopie sur le cahier ton texte ainsi amélioré. Si nécessaire, fais quand c'est possible, les dernières corrections sur le cahier. » (Ibid, p : 27).

En réécrivant son texte, l'élève est censé prêter attention, non seulement aux erreurs formelles, mais aussi et surtout, à son lecteur en prenant soin à la sémantique du message à transmettre. L'auteur qui porte un intérêt aux erreurs formelles ou sémantiques présentes dans le premier jet du scripteur et à la capacité que possède ce dernier pour les prendre en charge, conclut que la réécriture reste une activité coûteuse sur le plan cognitif. En effet, elle exige de la part de l'apprenant comme de l'enseignant, des efforts énormes afin de parvenir à la rédaction de textes de qualité.

1.2 Réécriture vs révision

La révision recouvre aussi plusieurs significations chez les spécialistes. Comme nous l'avons évoqué dans le point précédent, certains chercheurs envisagent la révision comme synonyme de réécriture (Véronica Sánchez Gómez, 2013, p : 26).

Suzanne-G Chartrand, dans son article *Enseigner la révision-Correction de texte du primaire au collégial*[7] définit la révision de la manière suivante : « *Au cours de la révision, le scripteur doit relire son texte pour diagnostiquer l'état de ce dernier en comparant le texte réel (celui qui est écrit) avec le texte projeté (qu'il veut écrire ou qu'il pense avoir écrit) et le texte demandé (la consigne) pour détecter les problèmes : erreurs, disfonctionnements, faiblesses* » (2013, p : 7). En d'autres termes, l'auteure trouve dans la révision une relecture du texte original en vue d'une évaluation qui s'appuie sur ce qu'il juge « bon »dans le texte ainsi que sur les critères de réussite inclus dans la consigne de la production écrite. C'est grâce à cette évaluation que le scripteur arrive à détecter ce qui ne va pas dans son texte.

Heurley, cité par Thi Bich Thuy Do (2011) in *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en Didactique de la production écrite en français langue étrangère*[8] propose trois conceptions pour le terme de révision.

Le premier sens qu'elle recouvre est qu'elle est considérée comme « *un comportement opérationnel et observable qui consiste à effectuer une modification sur un texte* » (2011, p :

[7] http ://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_fd4ab5a22743_Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_18-2_1_.pdf (Consulté le 07/11/2019 à 09 h52)

[8] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00600054 (Consulté le 07/11/2019 à 10h16)

94). Donc, c'est l'action d'apporter une correction à l'ensemble des erreurs commises. Le deuxième sens accordé à ce terme est que la révision est envisagée, à côté de la planification et de la mise en texte, « *comme un sous-processus ou une des composantes du processus d'écriture. Son but est de revenir sur le texte écrit pour l'améliorer* » (Ibidem). Le troisième sens est que la révision est conçue comme tout un processus de contrôle et de gestion des autres sous-processus de rédaction. C'est un processus composé de plusieurs tâches et traitement relatifs à l'écriture (Ibid, p : 95).

Dans la même perspective, Daniel Bessonnat dans *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* va plus loin en détaillant le troisième sous-processus du processus d'écriture. L'auteur affirme que la révision « *se subdivise en deux phases potentielles : la relecture et la mise au point. La révision implique donc une lecture critique, une évaluation du texte en cours d'élaboration : le scripteur vérifie alors l'adéquation du texte aux buts poursuivis et détecte ce qui ne va pas. Deuxième temps de la révision : la mise au point, qui inclut les deux possibilités de la correction (toilettage local) et de la réécriture (reformulation globale)* » (2000, p : 08).

Le scripteur est alors amené à effectuer plusieurs tâches lors de la révision de son texte : il est censé lire le texte pour décider ce qui va et ce qui ne va pas par rapport à la norme de la langue dans laquelle il écrit, en se référant aux critères de réussite inclus dans la consigne. Une fois les décisions prises, il passe à leur exécution en apportant des modifications effectives aux erreurs commises. Ces changements apportés peuvent être locaux, car réservés uniquement à certains mots, expressions ou segments des énoncés, ou globaux s'ils touchent le texte dans sa globalité.

1.3 Réécriture vs correction

La correction est aussi l'un des concepts souvent confondus avec celui de réécriture et de révision. Selon les chercheurs, il a connu plusieurs significations.

La lecture méthodique des articles et des documents ci-dessous référenciés, nous permet d'appréhender les différentes conceptions accordées au terme de « correction » :

-*Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* (Daniel Bessonnat, 2000),

-*Production écrite : Processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE* (Sánchez Gómez, thèse de doctorat, 2013),

-*Rendre plus efficace la correction des rédactions* (Rapport PAREA, Julie Roberge et André-Laurenddau, 2008),

-Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère (Thi Bich Thuy Do, thèse de doctorat en sciences du langage, 2011),

Le Dictionnaire Hachette définit le terme de correction comme l' « *action de corriger, de réformer* » (2007, p : 382), le terme signifiant également l'action de « *rectifier les erreurs, les défauts »* (Ibid, p : 383). C'est aussi l'action de confronter un texte à la norme et d'apporter la modification nécessaire en obéissant, en s'y conformant (Bessonnat, 2000, p : 07). L'auteur ajoute que la correction s'effectue aussi sur le plan phrastique et engage un discours métalinguistique. Le correcteur s'appuie sur des savoirs déclaratifs pour voir si la partie du texte concernée correspond ou non à la norme (Ibid).

Halté (1984) et Legendre (1993, 2005), cités par Julie Roberge dans *Rapport de recherche PAREA*, donnent une définition traditionnelle au concept de correction. Il s'agit de « *la lecture des copies des élèves, puis noter par écrit des commentaires qui peuvent relever des ponts positifs et d'autres négatifs quand à la qualité de la production écrite et, enfin, mettre la note* » (2008, p : 05).

L'auteure du Rapport affirme aussi que la correction efficace est celle qui, à travers les commentaires que l'enseignant formule, aide l'apprenant à avancer dans son apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'enseignant est appelé à y accorder le temps suffisant en classe pour aider ses apprenants à surmonter leurs difficultés et, par conséquent, parvenir à rédiger des textes qualifiés de « *bons* » (Ibid, p : 05,06).

Citée par Sánchez Gómez (cf, supra, p : 109), Julie Roberge ajoute que « *les annotations peuvent être longues ou courtes et touchent autant la forme que le contenu du texte* » (2013, p : 32). Autrement dit, le correcteur peut faire des remarques relevant soit du niveau linguistique en touchant l'aspect orthographique, grammatical, ponctuel, soit du niveau textuel et pragmatique en touchant à la cohérence du texte, à son adéquation aux connaissances encyclopédiques, etc.

Sánchez Gómez cite aussi Merino, qui qualifie la correction comme le fait de « *révise[r] le texte original pour rendre propre un texte, le mettre dans le bon ordre. […] Le correcteur doit aussi lire attentivement le texte, identifier ce qui ne va pas au niveau de l'orthographe, la ponctuation, l'accentuation, l'accord, la syntaxe* » (Ibidem).

Ainsi, selon Merino, l'acte de corriger touche alors uniquement l'aspect formel du texte déjà rédigé.

En comparant ces définitions à celles qui ont été accordées au concept de révision, nous constatons que la correction fait partie tantôt du processus de révision, et dans ce cas, elle

correspond à une des formes de la « mise au point » : c'est le « *toilettage local* » du texte, selon la terminologie employée par Bessonnat, tantôt, la correction équivaut à la révision et les deux lexèmes sont considérés comme des synonymes.

1.4 Réécriture vs reformulation

La reformulation est un concept souvent confondu avec celui de réécriture. Or, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, ce sont deux opérations cognitives différentes.

Du point de vue linguistique, Jean Dubois et al. (1994) désignent par reformulation « *le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue* » (p : 405). Appelée aussi « traduction intra linguale », elle signifie la reproduction du discours par autrui en optant pour la même langue sans toucher au sens de ce discours (Ibidem).

Dans son article mentionné supra, Daniel Bessonnat va dans le même sens en affirmant que « *si la réécriture vise l'amélioration du texte original écrit, la reformulation exige une adéquation du sens entre le texte déjà produit et le texte à reproduire. De plus, elle s'intéresse aussi bien au texte écrit comme au texte oral* » (Op. cit, p : 08).

Du point de vue didactique, la reformulation est envisagée par rapport à un exercice à mener par un apprenant qui doit utiliser des tournures autres que celles présentes dans les textes originaux (documents authentiques ou productions d'élèves), dans le but de lui inculquer certains savoirs d'ordre grammatical, lexical, textuel, communicatif ou prosodique (Jean-Pierre Cuq, 2003, p : 96). Selon J-P. Cuq, l'exercice de reformulation peut revêtir plusieurs formes : passage de l'écrit à l'oral, réécriture, aisance orale, correction collective des écrits d'apprenants, adaptation aux paramètres de la situation de communication (Ibid).

Marie-Paule et Péry-Woodley (1993), dans leur ouvrage intitulé *Les écrits dans l'apprentissage*, vont plus loin et détaillent l'une des formes que peut prendre l'exercice de reformulation : la « *réécriture* », considérée comme une pratique pédagogique pouvant aider les apprenants novices à surmonter leurs difficultés au niveau de la rédaction du texte en saisissant, de manière progressive, certaines normes qui régissent l'acte d'écrire (1993, p : 166). Pour la mettre en œuvre, on doit respecter les cinq phases que nous avons détaillées dans le point 5.1.2 du chapitre 2, p : 90.

1.5 Réécriture vs remédiation

Le concept« remédiation » a été toujours lié à la correction des erreurs commises. Il est néanmoins important de l'expliciter.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Jean-Pierre Cuq, définit la remédiation comme « *un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances. […] La remédiation, conçue comme soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre)* » (2003, p : 213).

En d'autres termes, sont désignées par le vocable « remédiation » des pratiques pédagogiques menées par l'enseignant afin d'aider son apprenant à corriger ses erreurs à partir d'un diagnostic qui a permis de les détecter. Elle vise tous types de savoirs.

Aline Dubois (2004), dans son article titré *Mise en place d'une situation de remédiation : Quand un carré rencontre un cube*[9] tente de définir de façon plus affinée le concept de remédiation en le distinguant de pédagogie différenciée et de soutien.

Etymologiquement, le terme « remédiation » recouvre deux significations : la première désigne un remède, une aide que l'enseignant apporte à ses élèves après avoir commis des erreurs, étant donné que remédiation vient du verbe « remédier » signifiant le fait d'apporter un remède. La deuxième signifie le fait de placer l'apprenant, une nouvelle fois dans une situation d'apprentissage en optant pour des démarches autres que celles utilisées avant, étant donné que remédiation vient de re-médiation (2004, p : 04). Comme son nom l'indique, le soutien a pour but de soutenir les apprentissages en permettant à certains de rattraper le retard et à d'autres, d'approfondir leurs savoirs. Il recouvre plusieurs formes : correction des exercices, explication, encouragements, etc.

Le soutien est destiné non seulement aux élèves en difficulté, mais aussi à ceux qui sont plus avancés, afin de réduire au maximum les écarts de niveau en poussant l'ensemble du groupe-classe à travailler selon un même rythme (Ibid, pp : 04, 05).

Quant à la pédagogie différenciée, elle est conçue comme « l'ensemble des procédures mises en œuvre pour amener un groupe hétérogène au même objectif » (Ibid, p : 05).L'enseignant est appelé alors à prendre en considération les besoins et les niveaux divers de ses apprenants en optant pour diverses pratiques pédagogiques. Si l'objectif du soutien est unique, celui de la pédagogie différenciée est triple : (1) effacer les différences d'assimilation, (2) respecter les différents degrés de compréhension et (3) créer l'envie de réussir (Ibidem). Aline Dubois,

[9] https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf (Consulté le 22/06/2020 à 12h18)

ajoute que, certes, la différence entre ces trois concepts n'est pas grande. Cependant, il existe une certaine nuance entre eux qu'elle résume comme suit :

- La remédiation intervient après une évaluation formative où l'enseignant opte pour une pratique pédagogique autre que celle adoptée avant l'évaluation en prenant en compte les différents besoins et niveaux de ses apprenants. Dans ce cas, remédiation et pédagogie différenciée sont considérées comme synonymes.
- Lorsque l'enseignant opte pour une aide plus individualisée, il est du côté du soutien (Ibid, p : 07).

La réécriture est donc l'une des opérations visée par des activités précises de remédiation que propose l'enseignant et dont le but est d'éviter les erreurs commises lors de la rédaction de textes.

2 Processus révisionnels et modalités de correction

2.1 La révision comme stratégie d'enseignement/apprentissage

La diversité des travaux menés autour de l'analyse des productions écrites des apprenants de langue étrangère et du processus mis en œuvre lors de la rédaction, en particulier le processus de révision, ont confirmé à travers les résultats auxquels ils ont abouti, l'idée selon laquelle il est nécessaire d'envisager la révision de textes comme une stratégie d'enseignement et d'apprentissage en classe si l'on veut que les apprenants écrivent des textes de qualité. Elle est d'une grande importance et sert les deux acteurs de la classe : l'enseignant et l'apprenant.

Pour l'enseignant, cette stratégie lui permet de se rendre compte du taux d'avancement dans l'apprentissage de la langue cible en général, et dans la maitrise de la compétence scripturale, en particulier. Pour mener à bien sa tâche et orienter son apprenant, l'enseignant doit prendre en compte certains paramètres et se doter de certaines compétences que Claudine Garcia Debanc et Alain Trouillet (2000) évoquent dans leur article intitulé *Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?*[10] portant sur les composantes nécessaires des compétences professionnelles qui servent à faire travailler de manière efficace la réécriture chez les apprenants. L'ensemble de ces composantes, nous les résumons comme suit (2000, pp : 71-75) :

- L'enseignant doit être capable de fixer des critères d'évaluation bien cernés avant d'entamer toute activité de réécriture avec ses apprenants En effet, ces critères

[10] https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2402 (Consulté le 27/11/2019 à 09h18)

vont l'aider à mieux les orienter vers l'amélioration de leurs textes. De plus, pour que ces critères soient efficaces, ils doivent être formulés en fonction de plusieurs paramètres : la consigne d'écriture qui leur est proposée (le genre/type de texte, les compétences attendues chez les élèves), le moment de l'année, la place de l'activité dans le projet. Ces critères changent alors au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur apprentissage. En outre, les critères d'évaluation ne doivent pas avoir comme seul objectif de détecter les insuffisances dans les productions écrites des élèves, mais aussi de repérer les points de réussite pour les valoriser. Alors, pour que l'enseignant arrive à formuler des critères d'évaluation pertinents, il est appelé à s'entrainer à cette opération d'évaluation avec ses apprenants en classe.

- L'enseignant est aussi appelé à opter pour différentes modalités quant à la gestion de l'activité de réécriture, tout dépend des caractéristiques de son groupe : surchargé ou non, hétérogène ou homogène, le temps accordé à cette séance, etc. Dans ce sens, il peut, par exemple :
  - Partager ses apprenants en des sous-groupes.
  - Opter pour des sous-groupes avec certains, et un travail individuel pour d'autres.
  - Opter pour les mêmes critères d'évaluation pour tout le monde ou distribuer les tâches en fonction du niveau des compétences des sous- groupes constitués.
  - Former des sous-groupes composés d'apprenants avancés et d'autres moins avancés pour faire travailler ces derniers.

Les choix quant à l'organisation de cette séance sont multiples. L'enseignant reste libre pour sélectionner celui qui lui convient et à son groupe. La formulation de la consigne par l'enseignant doit être compréhensible pour ses apprenants car elle établit avec eux une sorte de dialogue. Donc, il est nécessaire que les apprenants comprennent ce qui est attendu d'eux afin de mener la tâche de réécriture le plus aisément possible.

Pour que l'apprenant puisse intervenir de manière efficace sur son texte pour l'améliorer, les critères d'évaluation déjà cernés doivent être classés en fonction des lieux d'intervention didactique. Il s'agit de localiser ces critères tout en les classant en fonction des types d'erreurs qui peuvent être commises, mais aussi en fonction des compétences supposées chez les apprenants.

Pour aider les apprenants à valoriser la séance de réécriture, l'enseignant doit non seulement imaginer des réponses possibles à l'erreur commise pour prévoir ce que les apprenants peuvent trouver comme solutions, mais aussi les accepter en encourageant les efforts qu'ils ont fournis.

L'enseignant doit également entrainer ses apprenants à choisir parmi les solutions trouvées la plus pertinente, celle qui peut créer un plaisir chez le lecteur. Pousser l'apprenant à réfléchir à son lecteur figure parmi les missions de l'enseignant et exige de lui une haute maitrise de la culture accompagnant la langue dans laquelle rédigent les apprenants.

Toutefois, pour ne pas décourager les apprenants et dévaloriser les efforts qu'ils ont fournis, l'enseignant ne doit pas rechercher un texte parfait. Il doit accepter que si certains aspects de l'acte rédactionnel sont maitrisés, les autres le seront ultérieurement, à travers la programmation de séances de révision.

Enfin, la maitrise de toutes ces compétences précédentes suppose que l'enseignant soit convaincu de l'importance de l'activité de réécriture. Cette conviction vient avec la pratique fréquente et régulière de cette activité.

Pour l'apprenant, la stratégie de révision est considérée comme un moyen didactique qui lui permet d'avoir une certaine maitrise de l'acte rédactionnel. Naïma Dembri, dans son article intitulé *Le brouillon, véritable outil d'apprentissage de l'écriture* affirme que, pour avoir cette maitrise, il est question d' « *un véritable travail qui demande de réels efforts, du temps et de la patience »* (Op. Cit., p : 18). L'auteure ajoute que, si l'acte d'écrire exige de la part du scripteur de fournir des efforts énormes pour gérer simultanément plusieurs tâches à savoir : la prise en compte de la situation de communication, la recherche et l'organisation des idées, la mise en texte de ces idées, la révision du texte produit, « *l'acte de réécrire, au contraire, permet d'alléger ces efforts, de traiter successivement les différentes composantes de l'acte d'écrire et, par conséquent, aider l'apprenant à les maitriser progressivement »t* (Ibid, p : 19).

Travailler efficacement l'activité de réécriture permet à l'apprenant d'adopter un comportement positif à l'égard de l'écriture, d'avoir confiance en lui-même, de penser qu'il est capable d'écrire et de ne plus considérer l'acte d'écrire comme une activité difficile à mener, voire impossible.

La révision d'un texte permet aussi de développer les compétences de l'apprenant en matière de savoirs, savoir-faire et ce, en testant les différentes solutions possibles aux erreurs commises (Ibidem).

Réécrire son texte en fonction des critères d'évaluation préalablement fixés favorise une sorte d'auto-évaluation qui s'installe progressivement au fil des séances réservées à la réécriture. Ainsi, l'apprenant avance-t-il efficacement dans son apprentissage (Ibid, p : 20).

Pour conclure, nous disons que si l'activité de réécriture exige de l'enseignant comme de l'apprenant des efforts énormes et un maximum de temps, elle leur apporte aussi beaucoup. C'est pourquoi, elle mérite qu'on la pratique sans cesse au sein de nos classes, jusqu'à l'atteinte de l'objectif fixé au départ : celui d'installer une compétence scripturale acceptable.

2.2 Modèles de révision

Les nombreuses recherches menées autour de la réécriture des textes produits par des apprenants de langue étrangère ont donné naissance à plusieurs modèles de révision permettant de rendre compte des différentes opérations mentales effectuées par le scripteur-réviseur afin d'apporter des modifications nécessaires dans le but d'améliorer son écrit.

Dans ce qui va suivre, nous tenterons d'expliciter le statut de la révision dans les principaux modèles rédactionnels ayant marqué le champ de recherche en psychologie cognitive, en nous référant à Do Thi Bich Thuy (cf, supra, p : 112), à Favart et Olive[11] (2005), à Heurley (2006)[12], à Annie Piolat (2004)[13] et à L. Chanquoy et D. Alamargot (2002)[14].

2.2.1 La révision dans le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower qui date de 1980 est considéré dans la littérature relative à la psychologie cognitive comme étant le précurseur de l'ensemble des travaux et recherche menés ultérieurement autour de l'analyse de la production écrite (2006, p : 17). En effet, cette dernière y est conçue comme une activité où le rédacteur est censé résoudre une situation-problème tout en s'appuyant sur certaines données et tout en suivant inconsciemment certains processus.

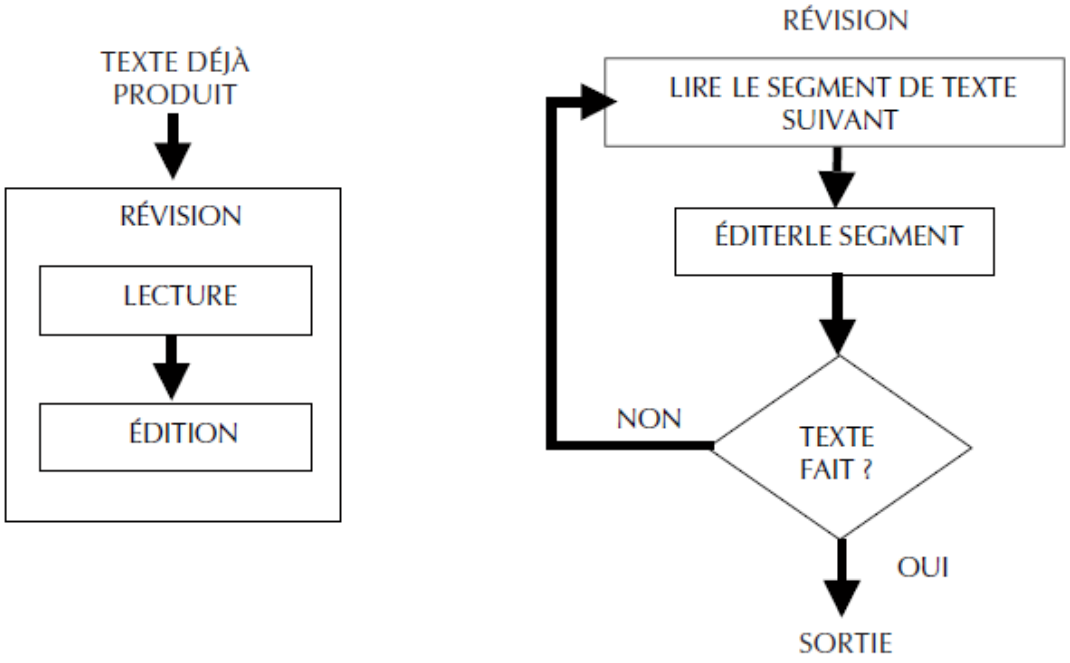
Pour rédiger son texte, le scripteur part d'un environnement de la tâche qui inclut les connaissances conceptuelles (idées), le but de la production (par rapport au type/genre du texte et statut du destinataire) et les critères de réussite inclus dans la consigne. L'ensemble de ces connaissances dans la mémoire à long terme et elles sont d'ordre thématique, pragmatique, et rhétorique (2005, p : 275). Une fois ces connaissances sont bien identifiées dans la mémoire à long terme, le rédacteur procède, d'abord, à leur récupération, puis, il les organise et réorganise afin d'élaborer un plan à mettre en œuvre (c'est la planification) par le

[11] http: file:///C:/Users/pc/Downloads/2005Favart-OlivePsyFR.pdf (consulté le 26/12/2019 à 16h33)
[12] http://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-10.htm (consulté le 26/12/2019 à 09h37)
[13] http://journals.openedition.org/linx/174 (consulté le 26/12/2019 à 16h36)
[14] file:///C:/Users/pc/Downloads/WMandtext%20(1).pdf (consulté le 26/12/2019 à 09h47)

biais d'outils linguistiques (c'est la mise en texte ou la traduction ; pour mieux expliciter ce sous-processus, se référer à l'article de Alamargot et Chanquoy, 2002, p : 07).). Ici, il est question de transformer ce message conceptuel en un message verbal à l'aide de ces outils. Une fois le texte formulé, le scripteur le révise en le comparant à l'image mentale du texte désiré pour apporter des modifications si nécessaires (2004, p : 60).

Dans son article cité déjà plus haut, Laurant Heurley aborde la notion de la révision avec plus de détails. Appelée aussi réexamen, la révision se compose de deux sous-processus : la lecture et l'édition. Pour la lecture, il s'agit de mener une lecture évaluatrice de tout ce qui a été mis en texte. Quant à l'édition, il est question de détecter puis de corriger les différentes erreurs relevées. La détection des erreurs se fait sur la base des différentes compétences que le scripteur maîtrise. Uns fois cette détection effectuée, ce dernier passe à l'action pour les corriger (2006, pp : 17,18).

Schéma représentatif du processus de révision de texte selon Hayes et Flower (1980)



(Laurent Heurley, 2006, p : 17)

Par conséquent, on peut déduire que le scripteur novice n'est pas encore apte à mener le processus de révision tout seul et de façon efficace car certaines compétences lui manquent, d'où l'intervention obligatoire de l'enseignant. La principale mission de ce dernier est de l'aider à d'abord détecter, ses erreurs, puis à les corriger, en collaboration avec tous les apprenants de la classe.

De plus, ce modèle de révision a été beaucoup critiqué par les chercheurs car, d'une part, la révision porte uniquement sur des segments de texte et non pas une évaluation globale du

texte. D'autre part, elle se fait après avoir mis en texte le plan déjà élaboré sans que celui-ci n'ait été évalué avant d'être transcrit (2005, p : 277).

2.2.2 La révision dans le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983)

Contrairement au modèle peu explicite de Hayes et Flower (1980), Scardamalia et Bereiter ont proposé un autre modèle de révision des textes qui permet de rendre compte, de façon plus détaillée, des différents sous-processus et traitements cognitifs susceptibles de mieux renseigner sur la manière selon laquelle le scripteur révise son texte.

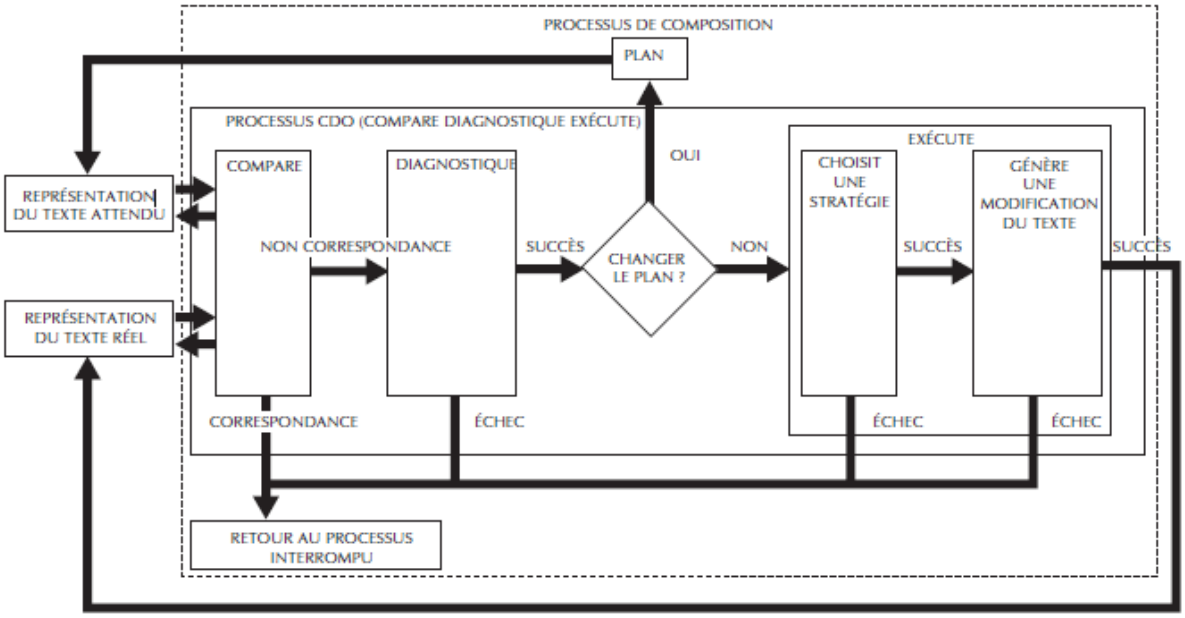
Partant de l'idée selon laquelle certains auteurs considèrent la révision comme « *un comportement opérationnel observable qui consiste à effectuer une modification sur un texte* » (2011, p : 24), Scardamalia et Bereiter n'acceptent pas que leur modèle soit qualifié de « modèle de révision », mais plutôt de CDO (comparer, diagnostiquer et opérer). Selon eux, un modèle de révision doit aboutir à une modification effective du texte. Le processus CDO est composé de trois autres sous-processus nommés : comparaison, diagnostic et opération (ou exécution).

Tout d'abord, le rédacteur procède à une comparaison entre deux représentations : celle du texte déjà produit et celle du texte souhaité. Cette comparaison peut, ou non, détecter un manque d'adéquation entre les deux représentations déjà citées. Puis, si une erreur est détectée, le scripteur focalise son attention sur le deuxième sous-processus appelé diagnostic en cherchant à déterminer la cause du problème. Si la cause n'est pas identifiée, le processus CDO s'arrête. Si la cause est bien identifiée, le réviseur peut prendre trois décisions : (1) procéder à une modification réelle du texte, (2) modifier son intention ou le message qu'il a voulu transmettre, (3) procéder à la fois à un changement effectif du texte et de son intention.

Lorsqu'il question de la première décision, le troisième sous-processus d'exécution se déclenche. Ce dernier est, à son tour, composé de deux autres sous-processus : (1) la sélection de stratégie où le scripteur décide, soit de ne pas toucher au texte, soit de le réviser en apportant les modifications nécessaires par : suppression, remplacement, ajout ou déplacement. En cas d'une révision réelle du texte, (2) le processus de génération de modifications est activé et intervient. Et c'est ainsi que se transfère dans la mémoire à long terme la représentation erronée du texte déjà écrit (2006, pp : 18,19).

Une autre remarque qu'on peut faire au sujet du modèle CDO est qu'il s'intéresse à l'évaluation globale du texte et non pas seulement à des segments de texte, comme c'est le cas du modèle précédent (2005, p : 277).

Schéma représentatif du CDO de Scardamalia et Bereiter (1983)



(Laurent Heurley, 2006, p : 18)

2.2.3 La révision selon Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987)

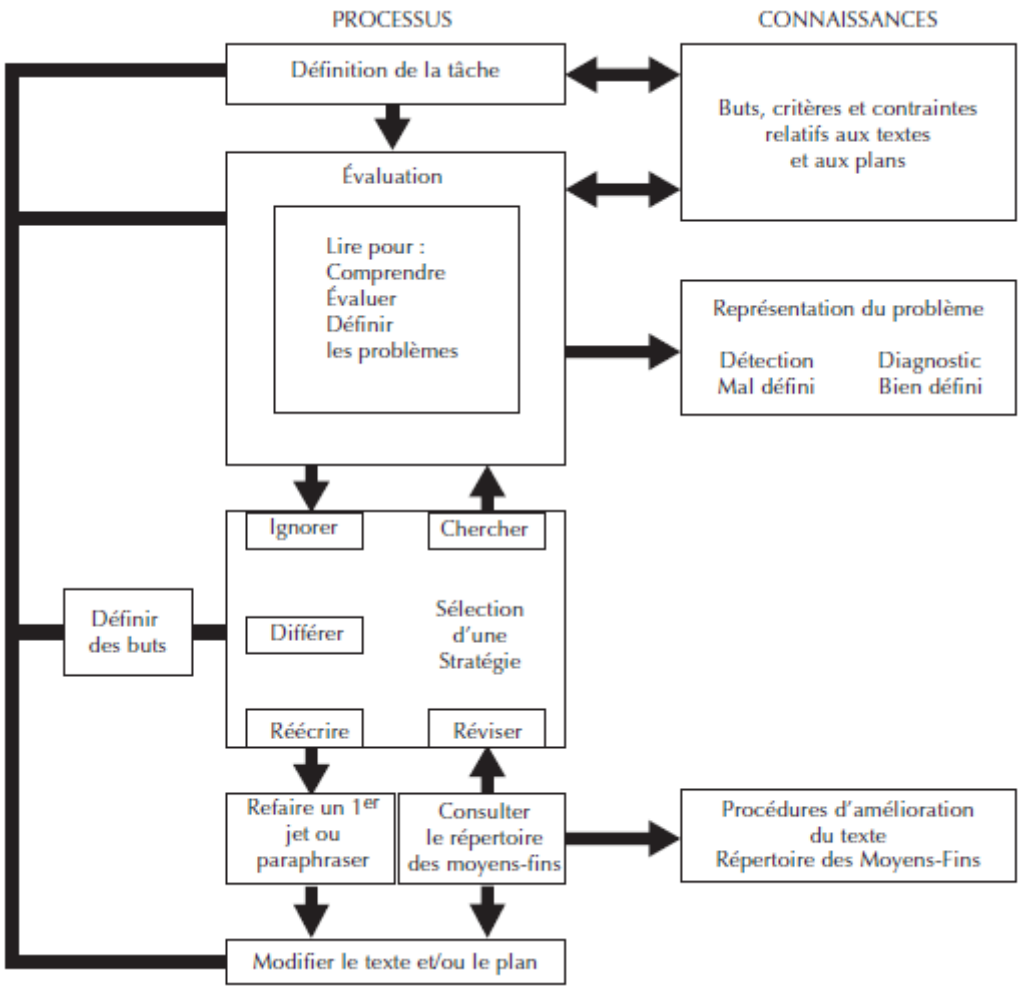
Dans ce modèle, Hayes, Flower et d'autres chercheurs ont tenté d'améliorer le modèle de Hayes et Flower (1980) en y apportant plus de précisions. Le modèle qu'ils ont conçu est très proche de celui de Scardamalia et Bereiter (1983). En effet, d'après ces auteurs, la révision des textes se fait selon cinq sous-processus tout en se basant sur certaines connaissances nécessaires au déroulement de ces sous-processus.

- ✓ le rédacteur procède à la définition de la tâche en engageant des connaissances relatives aux buts à atteindre d'après la révision, les critères de réussite de la production écrite et les contraintes des textes (2011, p : 28). Une fois la tâche définie, une représentation se produit et se conserve dans la mémoire à long terme jusqu'à l'activation des sous-processus ultérieurs (2006, p : 19).
- ✓ le réviseur passe à l'évaluation du texte écrit à partir de la lecture et la compréhension de ce qui est écrit. Si ce deuxième sous-processus est bien mené, deux autres sous-processus déclenchent : (1) une représentation du problème se produit, (2) cette représentation peut mener à une détection mal définie ou à (3) un diagnostic bien défini (Ibid, p : 20). Cela dépend de l'habileté que possède le scripteur à réviser les

textes. Si aucun problème n'a été détecté, le processus de révision s'interrompt et les autres sous-processus ne s'activeront pas.

- ✓ A l'inverse, si une erreur est détectée, le troisième sous-processus s'active et pousse le rédacteur à choisir une stratégie pour résoudre le problème soulevé. Dans ce cas, deux décisions peuvent être prises par le rédacteur : soit ne pas modifier son texte immédiatement en ignorant ou différant momentanément le problème ou bien aller chercher des informations supplémentaires, soit modifier son texte en le réécrivant (garder l'idée et abandonner la totalité de la structure de surface d'un passage ou d'un texte) ou en le révisant (garder le maximum du texte original) (2011, p : 28,29).
- ✓ Quant au quatrième sous-processus relatif à la reprise du premier jet et la consultation du répertoire Moyens-Fins (appelé aussi Problèmes-Solutions), il ne peut s'activer que si l'une des deux décisions est prises par le scripteur-réviseur.
- ✓ Enfin, lors du dernier sous-processus, ce dernier procède à une modification réelle, effective du texte et/ou du plan (Ibid, p : 29).

Schéma représentatif du modèle de révision selonHayes, Flower, schriver, Stratman et Carey (1987)



(Laurent Heurley, 2006, p : 20)

Par conséquent, le recours par le rédacteur à tel ou tel sous-processus du processus de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) ou celui de Hayes et all (1987) dépend de la compétence qu'a l'apprenant en matière de révision et de réécriture des textes. C'est alors à l'enseignant que revient la tâche d'entrainer ses apprenants à la révision de leurs textes, mais aussi ceux de leurs pairs. C'est une tâche, certes, difficile et exigeant beaucoup de temps, mais elle aussi bénéfique et rentable dans la mesure où elle influence positivement la qualité des textes à rédiger ultérieurement.

2.2.4 La révision dans le modèle de Hayes (1996)

Ce modèle diffère du modèle de Hayes et Flower (1980) et de celui de Hayes et al (1987) par plusieurs aspects. En effet, la mémoire de travail y est intégrée et une place centrale accordée ; En outre, la révision n'est plus envisagée comme un sous-processus de base dans le processus de rédaction, mais elle est conçue comme un processus composite incluant les deux

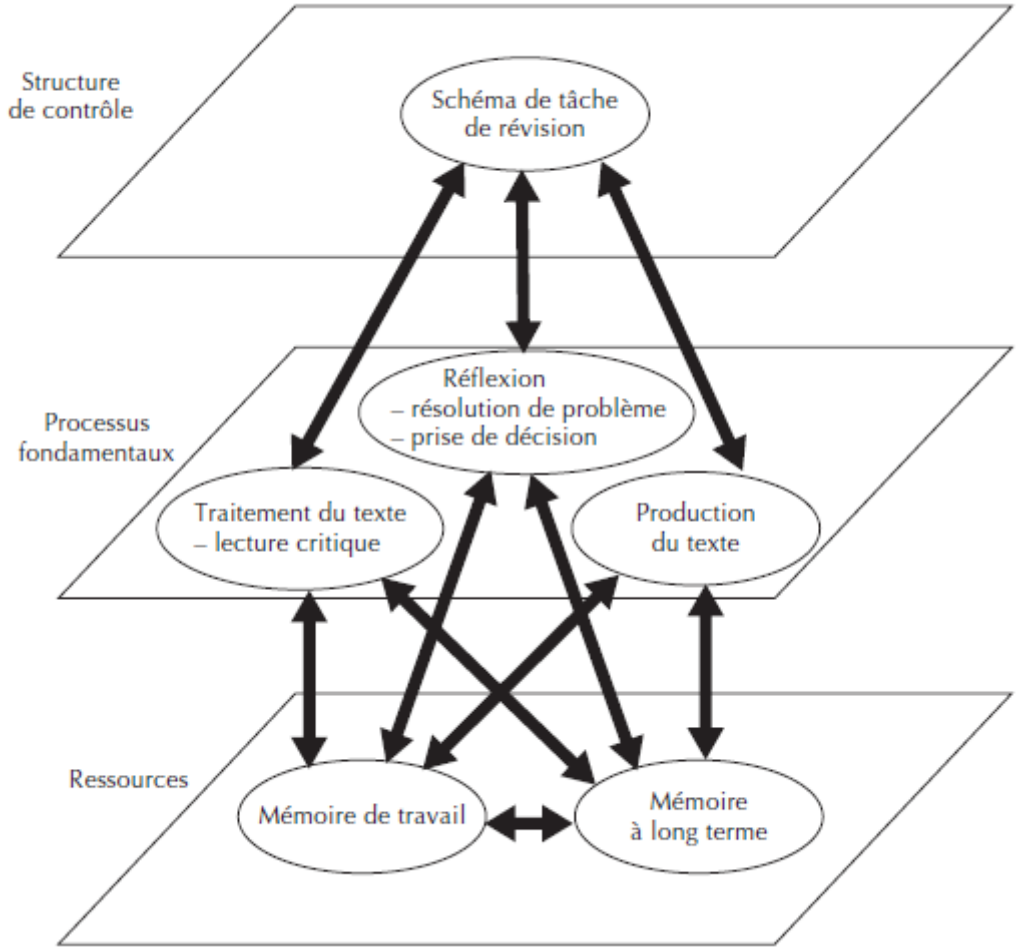
autres sous-processus de base de la rédaction : la réflexion appelée planification et la production de texte auparavant nommée traduction ou mise en texte (2011, p : 32).

La révision n'est plus considérée de la même manière comme c'était le cas dans les deux modèles auxquels a participé Hayes, mais plutôt comme la relation entre trois niveaux ou composantes : les trois processus de base, la structure de contrôle et les ressources cognitives (Ibid).

La révision appelée ici « interprétation du texte » joue le rôle de la création de représentations internes à l'aide d'informations d'entrée linguistiques et graphiques. Elle englobe aussi les trois processus de base gérés par une structure de contrôle : c'est elle qui identifie le sous-processus devant être activé et à quel moment. Elle est conçue comme un schéma de tâche de révision, un macro-processus incluant les règles de production écrite et engageant les processus d'écriture de base et les ressources cognitives stockées dans la mémoire de travail (2006, p : 22,23).

Cette dernière intervient à côté de la mémoire à long terme lors de l'activation et du déroulement des différents sous-processus composant chacun d'eux. Elle est responsable de leur traitement et de leur interprétation (Ibid, p : 22).

Schéma représentatif du modèle de révision selon Hayes (1996)



(Laurent Heurley, 2006, p : 22)

2.2.5 La révision dans le modèle de Kellogg (1996)

L'intérêt du modèle de Kellogg par rapport aux modèles précédents réside dans le fait qu'il accorde plus d'importance au rôle joué par la mémoire de travail dans l'activation des trois sous-processus rédactionnel que Kellogg nomme : formulation, exécution et contrôle (2011, p : 31).

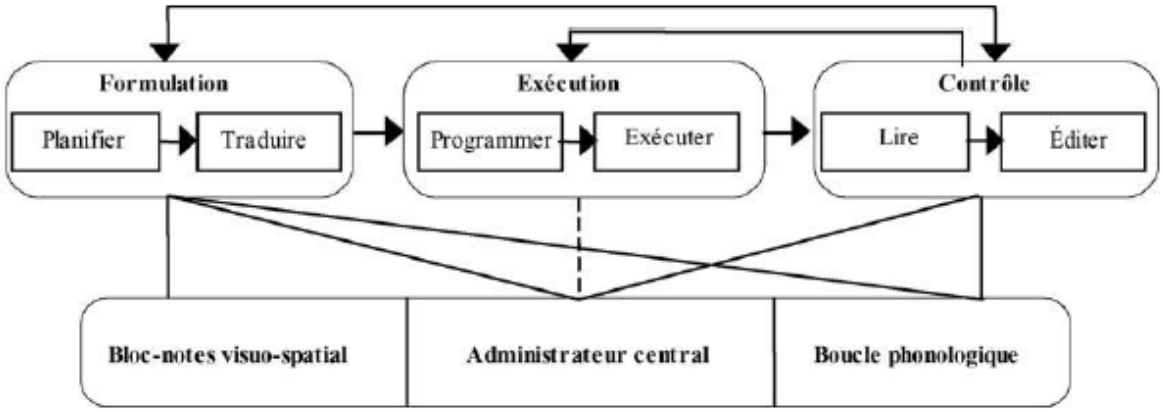
En se basant sur la classification des différents composants de la mémoire de travail à savoir : l'administrateur central et les deux autres systèmes esclaves : le calepin visiospatial et la boucle phonologique, Kellogg a tenté de rendre compte de la relation de ces composants avec les trois sous-processus de rédaction (2005, p : 279).

En effet, la formulation s'intéresse à la planification des idées et des informations et à leur mise en texte par le biais de la transcription. Cette dernière est appelée par Kellogg, l'exécution, phase où le rédacteur procède à la production grapho-motrice de l'écriture (2004, p : 68).

Quant au contrôle, il interagit avec les deux autres sous processus en lisant le texte en cours de production et l'éditant pour repérer les erreurs commises et, le cas échéant, les corriger.

La relation qu'entretiennent ces trois sous-processus avec les composants de la mémoire de travail est que ces derniers leur offrent les ressources nécessaires à leur activation. Selon Kellogg, la révision d'un texte est assurée par un système de contrôle où, une fois le problème diagnostiqué, le sous-processus d'édition le signale au sous-processus responsable de l'erreur. Les erreurs d'ordre conceptuel renvoient à la planification et les erreurs d'ordre linguistique renvoient à la mise en texte et à l'exécution. C'est à ces sous-processus responsables de la génération de l'erreur d'émettre la solution adéquate (2005, p : 278).

Schéma représentatif du modèle de Kellogg (1996)



(DO Thi Bich Thuy, 2011, 31)

En conclusion, quelle que soit le modèle de révision qu'on peut adopter, nous constatons que l'activité de production est une activité qui exige de la part du scripteur des efforts cognitifs énormes, car nombreuses sont les stratégies à mettre en œuvre de manière simultanée, ce qui crée une surcharge cognitive. D'où la difficulté, pour un rédacteur novice écrivant en langue étrangère, de mener une tâche d'écriture sans commettre un nombre considérable d'erreurs.

Il revient à l'enseignant de consacrer plus de temps et d'efforts à l'activité de révision des textes en classe pour que les apprenants : (a) ne voient pas dans la production écrite une source d'angoisse, (b) adoptent une vision positive à l'égard de cette activité, (c) trouvent plus d'occasions à s'entrainer à la révision-correction de leurs erreurs et (d) acquièrent, par conséquent, des stratégies et des compétences susceptibles de les aider à rédiger des textes de qualité.

2.3 Opérations de révision

En décrivant les différents processus et sous-processus de révision auxquels le scripteur peut recourir, nous constatons que les chercheurs en psychologie cognitive ont pu dégager

certaines opérations attestées chez le réviseur lors de la modification et de la correction effective des erreurs commises. Parmi les plus intéressantes et les plus récurrentes, nous citerons : l'ajout et le déplacement (chez un scripteur expérimenté), la suppression et le remplacement (chez un scripteur novice).

2.3.1 L'ajout

D'après Claudine Fabre-cols, citée par Wided Assila (2018) in *La révision dans la rédaction conversationnelle : Opérations mobilisées par deux étudiants de deuxième année de licence de français*[15], cette opération consiste à « *placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants* » (2018, p : 10). Pour la réussite de cette opération, il faut insérer un nouvel élément au sein de segments appartenant au premier jet. Cet élément nouveau peut être placé avant, au milieu ou à la fin du segment en question.

Selon la même auteure, citée dans un autre article intitulé *Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des écrits à partir de sources littéraires*[16], ces éléments nouveaux insérés dans le texte relèvent de la compétence qu'a le scripteur-réviseur en matière de rédaction de texte (2018, article non paginé). Elle mentionne également que ces ajouts peuvent être insérés sur le plan de la forme touchant l'orthographe d'un mot ou la grammaire d'une phrase, comme sur le plan du contenu touchant l'aspect sémantique et ou stylistique du texte (Ibidem).

Comme nous l'avons précédemment signalé, l'opération d'ajout apparait tardivement chez un scripteur débutant par manque de ressources correspondant aux normes de la langue en question. Elle s'opérera au fur et à mesure que le rédacteur acquiert les connaissances nécessaires qui lui permettent d'établir un dialogue efficace avec son texte et, par conséquent, d'apporter des modifications pertinentes.

2.3.2 Le déplacement

C'est une autre opération à laquelle recourent le plus souvent les scripteurs habiles. Selon Claudine Fabre-cols, cette opération est « *marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX* » (Ibidem).

[15] http://revue.umc.edu.dz/index.php /h/article/view/2877 (Consulté le 13/01/2020 à 10h01)
[16] https://doi.org/10.4000/reperes.1448 (Consulté le 06/01/2020 à 09h28)

L'opération de déplacement est donc l'action qu'entreprend le scripteur pour changer l'emplacement d'un élément d'un endroit vers un autre du texte qu'il juge plus convenable.

2.3.3 Le remplacement

Cette opération, attestée beaucoup plus chez un scripteur inexpérimenté, Claudine Fabre-cols, citée dans l'article déjà mentionné, la définit comme étant « *l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent* » (Ibidem).Il est question i de procéder à une sorte de substitution de l'un des éléments du texte de manière à ce que l'élément supprimé et l'élément ajouté correspondent l'un à l'autre.

Dans leur article cité plus haut, Kathy Similowski, Dominique Pellan et Sylvie Plane ajoutent que l'opération de remplacement témoigne des hésitations linguistiques qui, à leur tour, attestent que le scripteur est simultanément occupé par la mise en texte et la planification de tel ou tel concept. Autrement dit, la surcharge cognitive dont il fait preuve le pousse à opérer des remplacements en supprimant ce qui est déjà mis en texte et à mettre à la place de nouveaux éléments (Ibidem). Les remplacements effectués peuvent porter sur le même élément, c'est-à-dire que le scripteur efface un élément puis, il le réécrit. Cela témoigne des difficultés qu'il rencontre lorsqu'il doit choisir entre les éléments qui lui sont offerts (Ibidem). Ces difficultés peuvent renvoyer, soit à la maitrise encore insuffisante de la langue, soit à la surcharge cognitive. Notons pour finir, que tout comme c'est le cas pour l'ajout, le remplacement peut concerner l'aspect formel du texte autant que l'aspect sémantique ou stylistique.

2.3.4 La suppression

La suppression est aussi une opération dont le scripteur surtout débutant fait preuve lors de la rédaction/révision de texte. Elle se définit comme l'action d' « *effacer un élément qui existe déjà dans le texte, sans qu'il soit remplacé par un autre élément* » (Claudine Fabre-Cols, citée par Wided Assila, 2018, p : 10). Elle s'effectue lorsque le rédacteur remplace un élément existant par un élément zéro. Autrement dit, il enlève un élément qui existe déjà sans mettre un autre à sa place.

Dans son mémoire de Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*[17], Léna Polis, énonce que c'est la difficulté qu'éprouve un scripteur-apprenti face à une situation-problème, qui le pousse à opérer des suppressions. L'auteure ajoute que la suppression s'effectue par la rature ou le gommage d'un mot ou d'une expression (2018, p :

[17] https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939233/document (Consulté le 15/01/2020 à 11h41)

06). Pour conclure, nous pouvons dire que le scripteur, qu'il soit habile ou non, en entrant en dialogue avec son texte et son lecteur, procède à l'une ou à l'autre des opérations de réécriture (ajouter, supprimer, remplacer et déplacer) lorsqu'il se rend compte que son texte ne correspond pas exactement à ses attentes et /ou à la consigne d'écriture.

Le temps de procéder à ces différentes opérations est marqué à travers les pauses qu'il effectue au moment de la planification, de la mise en texte et bien évidemment lors de la révision au sens qui lui donnent Hayes et Flower dans leur modèle de rédaction de 1980. Nous ajoutons aussi que certains chercheurs comme Grésillon, cité par Christophe Leblay in *La question du «déjà écrit » dans le processus d'écriture observé en temps réel : Une contribution de la génétique à la didactique* distinguent les opérations élémentaires : *ajout* et *suppression* des opérations composées : *remplacement* et *déplacement*[18] (2009, p : 157).

En effet, à travers les premières, le scripteur est censé mener une seule action : ajouter ou supprimer. Tandis qu'à travers les deux autres, il est appelé à mener successivement deux actions : supprimer, puis ajouter dans le même endroit du texte pour le remplacement et supprimer dans un endroit, puis déplacer/ajouter dans un autre pour le déplacement.

2.4 Types ou formes de révision

Selon le mode d'organisation d'une séance de révision du texte produit, cette dernière peut prendre plusieurs formes. Dans les lignes qui suivent, nous allons expliciter ces différentes formes: individuelle, collective, collaborative ou collective étayée et révision guidée.

2.4.1 La révision individuelle

Par opposition à la révision collective, lors d'une séance de révision individuelle, l'apprenant est amené à réviser seul son texte ou le texte d'un pair en procédant tout d'abord à sa lecture, puis en repérant les erreurs tout en les diagnostiquant. Enfin, il apporte des modifications effectives à l'ensemble de ces erreurs. Ce type de révision peut être mené avec succès dans le cas d'un scripteur-réviseur jugé compétent, disposant des ressources cognitives et langagières efficaces qui vont lui permettre de bien analyser les erreurs et d'apporter la solution adéquate à chacune d'entre-elles.

Cependant, la révision individuelle parait moins efficace pour un apprenant débutant car, dans la majorité des cas, il se trouve incapable de détecter les erreurs dans un texte, qu'il soit le sien ou celui d'un pair. Ce qu'il a comme bagage intériorisé ne favorise pas l'activation de certains sous-processus de révision comme le diagnostic des erreurs et l'édition.

Les limites qu'a montrées cette forme de révision ont poussé les spécialistes à opter pour une autre forme de révision appelée collective ou collaborative.

[18] http://journals.openedition.org/ml/343 (Consulté le 13/01/2020 à 10h47)

2.4.2 La révision collective

Do Thi Bich Thuy, mentionné déjà supra, évoque le concept de la révision collective ou collaborative en le définissant comme suit : « *mettre les étudiants en groupes de deux, trois ou quatre et […] leur demander de réviser le texte d'un pair afin de l'améliorer (Hansen et Liu, 2005)* » (2011, p : 38). En d'autres termes, lors de la révision d'un texte, le scripteur s'efface totalement pour céder toute la mission de la révision à un groupe de pairs, chargé d'apporter différents changements au texte dans le but de l'améliorer, sur le plan du contenu comme celui de la forme.

Du point de vue du rendement acquisitionnel, ce type de révision parait plus efficace que la révision individuelle. En premier lieu, lors de la révision collaborative, les membres du groupe vont se comporter le plus objectivement possible, ce qui va les aider à repérer le maximum d'erreurs. En deuxième lieu, les différentes tâches à mener lors de la révision collaborative vont être partagées entre les différents membres ; chacun d'eux va assumer une et/ou deux des responsabilités qui leur sont assignées. Cela va influer positivement sur la qualité des modifications qu'ils vont apporter et, par conséquent, sur la qualité du texte à améliorer. En troisième lieu, comme chaque membre du groupe va participer à l'acte de réécrire, chacun selon ses capacités, tout le groupe va bénéficier de l'acquisition de nouveaux savoirs (déclaratifs, linguistiques), savoir-faire (procéduraux, métalinguistiques) et savoir-être (capacités à travailler en groupe, à discuter, faire des concessions, etc.).

Selon Do Thi Bich Thuy, la révision collaborative peut se faire à haute voix, le scripteur lit son texte à haute voix pour permettre à ses pairs d'émettre des commentaires, ou de manière silencieuse, situation où chacun des pairs lit silencieusement le texte en question et essaie d'y apporter les modifications nécessaires. Les commentaires des membres du groupe peuvent être : des remarques positives ou négatives, des questions ou des propositions (Ibid, p : 39).

Pur que cette révision ait un impact positif sur la qualité des textes à améliorer, le niveau des apprenants du même groupe doit être hétérogène dans le sens où certains sont jugés bons, d'autres moins. Le but est de favoriser une certaine entraide au sein du groupe, ce qui va impacter positivement l'apprentissage.

2.4.3 La révision guidée

Marie-Odile Hidden, cité supra dans son article intitulé *Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée* définit cette dernière comme étant une sorte « *de révision "mixte" qui fait intervenir l'enseignant mais aussi le scripteur et un de ses pairs* » (2017, p : 05).Autrement dit, le plus dans ce type de révision est que l'enseignant est impliqué dans l'acte de réviser, c'est-à-dire qu'il intervient pour guider le scripteur et ses pairs

en leur fournissant une aide, soit sur le plan de la lecture-critique, soit sur celui de la mise au point des modifications effectivement apportées. L'aide que l'enseignant peut apporter à ses apprenants est multiforme : une rétroaction directe en apportant une (des) correction (s) effective (s) possible (s) aux erreurs commises ou une rétroaction indirecte en donnant des commentaires facilitant la tâche aux apprenants, indications sur la localisation des dysfonctionnements (Ibid, pp : 4, 6).

Pour mener à bien sa tâche, l'enseignant doit être très prudent en optant davantage pour les rétroactions indirectes (Ibidem), car elles permettent de faire des apprenants des acteurs réflexifs avant toute autre chose en faisant attention à la reformulation des questions directoires, aux commentaires guidant les apprenants réviseurs, vu que l'enseignant doit jouer le rôle de guide, de facilitateur et que tout le travail de révision incombe aux apprenants.

2.4.4 La révision collaborative étayée

La révision collaborative étayée dépasse largement le cadre d'une simple activité de révision où l'enseignant et les pairs efficaces doivent intervenir pour fournir certaines aides aux pairs moins avancés, à travers les remarques qu'ils peuvent leur faire et les questions qu'ils peuvent leur proposer à propos des textes à réviser. Selon l'auteur cité dans la section 2.4.2. (p : 132) ce type de révision est « *un mode d'enseignement/apprentissage de la production écrite qui consiste à amener les étudiants à la procéduralisation (l'automatisation) du processus de révision collaborative »* (Op. cit, p : 41).

Dans la révision collaborative étayée, l'enseignant est censé intervenir en se basant sur des moyens méthodologiques pour que les apprenants mènent avec succès l'activité de révision collaborative. L'ensemble de ces outils méthodologiques consistent en « *des consignes recommandant des comportements à adopter quand on fait des rétroactions au pair, des séances de démonstrations de stratégies de révision sur des textes d'étudiants, des questionnaires guidant la révision collaborative élaborés par l'enseignant-chercheur pour chaque texte, …* » (Ibidem).

L'installation de ces automatismes dépend aussi largement de la pratique récurrente de la révision et du temps que l'enseignant doit y accorder pour qu'elle puisse apporter ses fruits aux apprenants-scripteurs.

Pour conclure, nous disons que, comparativement aux autres formes, la révision collaborative étayée parait la plus efficace car l'apprenant-scripteur y est dirigé de façon méthodique et structurée. Cela va influencer positivement la qualité des apprentissages qu'il va entreprendre

et, par conséquent, sur les stratégies révisionnelles qu'il va acquérir et donc sur les textes qu'il va rédiger ultérieurement.

La révision guidée vient en seconde position étant donné qu'elle semble plus adéquate aux apprenants-scripteurs débutants, dans la mesure où ils n'auront pas de lourdes tâches à accomplir ; l'enseignant les initie progressivement à la révision des textes en leur proposant des activités faciles à réaliser.

L'enseignant a la liberté d'opter pour l'une ou l'autre de ces deux formes (étayée ou guidée) parce qu'il connait bien ses apprenants, leur niveau et leurs capacités rédactionnelles.

2.5 Modalités de correction

Une fois la lecture-critique du texte à réviser bien menée et le diagnostic des erreurs achevé, le réviseur passe à la deuxième étape du processus de révision en apportant les modifications effectives nécessaires aux erreurs déjà repérées : c'est ce que nous entendons par la correction.

Cependant, les modèles de correction, les grilles d'évaluation et les codes de correction qu'un réviseur peut adopter sont nombreux. Tout dépend de la démarche utilisée par chaque enseignant. C'est ce que nous allons tenter d'expliciter dans la partie suivante.

2.5.1 Modèles de correction des écrits

Les nombreuses recherches effectuées autour de la révision des textes d'apprenants ont fait apparaitre plusieurs modèles de correction en fonction des nombreux critères : efficacité du modèle adopté, objectif visé, support pédagogique utilisé, erreurs ciblées, …

Par exemple, dans son article intitulé *Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre*[19], Julie Roberge distingue deux modèles de correction : la correction traditionnelle « papier-crayon » et la correction orale (2015, p : 09).

Pour la première, il s'agit de mentionner à l'aide d'un stylo sur la copie de l'apprenant l'ensemble de remarques et de commentaires que l'enseignant trouve logiques et évidents. Dans la deuxième, il est question de mener une lecture oralisée aussi bien du texte de l'élève que des commentaires sur les erreurs commises que l'on formule au fur et à mesure de la lecture. Cette lecture oralisée doit être enregistrée sur un support audio. L'auteure a tenté d'aller plus loin en signalant l'efficacité du deuxième modèle par rapport au premier. En effet, la correction orale permet à l'élève d'avoir des commentaires plus riches et plus constructifs, ce qui va lui permettre de mener une révision plus réussie par rapport à la correction « papier-

[19] https://id.erudit.org/iderudit/81372ac (Consulté le 16/01/2020 à 07h19)

crayon ». La justification qu'elle donne est que les enseignants sont habitués à présenter leurs explications oralement. De plus, la correction orale permet à l'enseignant-correcteur d'être plus libre dans le choix de la qualité et de la quantité des commentaires reformulés.

Toutefois, les deux types de modèles de correction ont en commun le fait que l'enseignant doit veiller à ne reformuler que des commentaires pertinents et aidants pour ses apprenants et à respecter une certaine hiérarchisation en fonction de leurs difficultés (Ibid, p : 10).

Dans son article *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : propositions didactiques*[20], Jocelyne Bisaillon (1991) propose, pour sa part, un autre modèle de correction appelé «correction stratégique», gardant ainsi l'appellation de Claudine Germain, citée par Sánchez V. Gómez (Op.cit, p : 34).

D'après Bisaillon, pour qu'une correction soit stratégique et efficace et surtout rentable, une démarche impliquant la collaboration entre l'enseignant et l'apprenant serait adéquate. Elle comporte quatre étapes :

- ✓ en premier lieu, sensibiliser les apprenants sur rôle que peut jouer la révision dans l'amélioration de leurs premiers jets et que personne ne peut réussir son texte dès la première fois. Même les grands écrivains réécrivent leurs textes plusieurs fois avant de les publier.
- ✓ En deuxième lieu, il s'agit d'aider les apprenants à réfléchir sur ce qu'est la révision, de se rendre compte de sa nature et de ses sous-processus. Pour ce faire, l'enseignant choisit un segment d'un des brouillons déjà corrigés et il l'affiche. Puis, le groupe-classe est interpelé à observer ce segment pour identifier les opérations langagières utilisées pendant l'écriture-réécriture et discuter les changements effectifs. Ensuite, des interactions se déroulent entre l'auteur du segment en question et ses pairs pour tirer certaines stratégies de rédaction.
- ✓ En troisième lieu, chaque apprenant est appelé à s'interroger sur son propre texte en s'aidant d'une grille d'évaluation composée de plusieurs niveaux. L'enseignant peut choisir de travailler un ou plusieurs niveaux selon les compétences rédactionnelles de ses apprenants.
- ✓ En dernier lieu, l'enseignant évalue le contenu des premiers jets et c'est à l'apprenant d'améliorer encore son texte en prenant en compte les commentaires mentionnés sur la feuille jusqu'à ce que le texte soit considéré comme acceptable (1991, pp : 62-66).

[20] https://id.erudit.org/iderudit/602724ar (Consulté le 25/03/2020 à 18h29)

Ce que Bisaillon et Germain appellent « correction stratégique », Elkouria Chiahou et al (2009), dans leur article titré *le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues*[21], l'appellent « reprise pertinente » par opposition à « correction peu efficace ». Pour eux, la reprise pertinente se caractérise par une intervention adaptée et efficace de la part de l'enseignant lors de la révision des textes d'apprenants. Pour que cette reprise soit pertinente, l'enseignant peut offrir des occasions à l'apprenant pour s'auto-corriger. Il peut aussi valoriser les points qu'il a réussis à l'aide de commentaires positifs écrits sur sa copie ou reformulés oralement. Il peut également prendre en considération les capacités personnelles de chaque apprenant en leur proposant des tâches qui correspondent à ces capacités dans le but de les motiver (2009, article non paginé).

Une reprise pertinente est donc tout comportement manifesté par l'enseignant lors de la révision des textes d'apprenants à condition que ce comportement ait un impact positif sur la qualité de la rédaction. Autrement dit, il doit leur permettre d'acquérir au fur et à mesure des stratégies rédactionnelles et révisionnelles jugées efficaces.

Dans son ouvrage intitulé *La production écrite,* Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond proposent un autre modèle de correction appelé « directe ». Elles la définissent comme suit : « *la correction de chaque erreur dans une production écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du contenu, de la forme du texte, etc., soit par le professeur, soit par l'apprenant* » (1999, p : 86).

D'après cette citation, nous constatons qu'il s'agit de trouver la forme correcte pour chaque erreur commise dans le texte écrit. L'auteur affirme aussi que toutes les études menées autour de l'efficacité ou non de ce modèle de correction ont montré ses limites. En effet, les erreurs repérées et soulignées par l'enseignant, donne aux apprenants l'impression que les erreurs sont si nombreuses qu'ils sont incapables d'y remédier tous seuls (Ibid, pp : 86-88).

En comparant les différents modèles de correction proposés par les chercheurs, nous estimons que la correction stratégique parait le modèle le plus efficace parce qu'elle permet aux apprenants de développer une conscience métalinguistique, d'acquérir certaines stratégies d'écriture qui vont contribuer à l'installation de la compétence scripturale.

Ainsi, même si elle est coûteuse en matière de temps et d'efforts à fournir de la part de l'enseignant et de l'apprenant, on doit y accorder une place particulière dans toute classe de langue étrangère.

[21] https : //doi.org/10400/apliut.105 (Consulté le 25/03/2020 à 22h32)

2.5.2 Les grilles d'évaluation des écrits

Dans une optique définitoire, nous entendons par le terme « évaluer », le fait de « *recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celle-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultat attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision* »[22](Jean-Marie De Ketele, 2013, p : 30).

Il s'agit de tester le taux d'échec ou de réussite d'une tâche quelconque par rapport à des critères formulés au préalable. Ces critères expriment les résultats auxquels doit parvenir l'auteur de la tâche en question.

D'ailleurs, c'est de cette définition du mot « évaluer » que découle celle de la grille d'évaluation. En effet, Veda ASLIM YETİŞ (2017), dans son article titré *Les grilles d'évaluation critériée pour Evaluer des performances : Exemples pour la Production Ecrite,* la définit comme suit : « "*un système de notation descriptive" qui expose les éléments à observer lors de l'évaluation de la tâche demandée. Il y énumère des critères, dont le nombre peut varier en fonction des caractéristiques de la tâche, du niveau des apprenants*, … » (2017, p : 687).

Ce que nous pouvons retenir de cette définition, c'est qu'une grille d'évaluation représente l'ensemble de critères qu'il convient d'observer pour décider en fin de compte ceux qui sont respectés de ceux qui ne le sont pas. Ainsi, on peut mesurer le taux de réussite ou d'échec dans une tâche donnée. Ces critères à observer ne sont pas identiques pour toutes les tâches qu'on peut réaliser. Ils diffèrent d'une tâche à une autre car le genre et le type de texte ne sont pas les mêmes.

A titre d'exemple, les deux grilles suivantes expliquent avec clarté que lorsque le type/genre du texte à rédiger diffère, les critères à observer changent aussi.

[22] https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm (Consulté le 28/03/2020 à 05h35)

Aspects à prendre en considération	OUI	NON
LES DIFFERENTS BLOCS *Expéditeur* - En haut, à gaude		
- Son nom		
- Son adresse - Les majuscules		
Date - En haut, à droite		
Destinataire - Son nom		
- Sa fonction		
- Son adresse		
LE CORPS DE LA LETTRE - As-tu mis une formule pour l'adresser au destinataire ? (Monsieur le Directeur…) - As-tu fait un bloc texte avec plusieurs paragraphes ? - As-tu écrit une formule de politesse à la fin ? - As-tu mis ta signature ?		
- As-tu utilisé le même pronom du début à la fin de la lettre ?		
Objet de la demande - As-tu mis ce que tu demandes ?		
- As-tu dit pourquoi ? *Argumentation* - As-tu donné des arguments pour convaincre le destinataire ? - As-tu précisé pour quand tu voulais une réponse ?		
Mise en page - As-tu mis une marge à gauche ?		
- As-tu mis la ponctuation ?		
- As-tu mis les majuscules où il faut ?		
- As-tu été à la ligne à chaque paragraphe ?		
- As-tu écrit droit ?		

Grille d'évaluation d'une lettre d'après le groupe de recherche d'Ecouen 1988, cité par Jean-Marie De Ketele, 2013, p: 70.

1) SITUATION DE COMMUNICATION	1.1. J'ai écrit un **conte**, dans le cadre d'un concours.	
2) CONTENU	2.1. J'ai inséré les éléments obligatoires	
3) ORGANISATION DU TEXTE	3.1. J'ai tenu compte du schéma (héros - adjuvant(s) - opposant(s) - quête)	
4) COHERENCE	4.1. Mon **histoire** est **cohérente**. 4.2. J'ai bien choisi les mots d'**enchaînement**. 4.3. J'ai respecté le système des **temps verbaux**, dans le récit, dans les dialogues 4.4. J'ai **évité les répétitions** par des substituts adéquats (**pronoms, déterminants...**) en veillant à **ne pas créer de confusions**.	
5) UNITES LEXICALES ET GRAMMATICALES	5.1. J'ai utilisé un **vocabulaire précis, varié, en rapport avec le genre** (conte) 5.2. J'ai construit des **phrases correctes et complètes** 5.3. J'ai **varié la construction de mes phrases**	
6) ASPECT MATERIEL DU TEXTE	6.1. J'ai ponctué correctement les phrases (**majuscules, signes de ponctuation**) 6.2. J'ai divisé mon texte en **paragraphes**. 6.3. J'ai **vérifié l'orthographe** du texte à l'aide des outils appropriés.	
7) ELEMENTS NON VERBAUX	7.1. Mon conte a un **titre**. 7.2. J'ai recopié le texte en veillant à sa **présentation graphique** · **écriture lisible** · **respect des marges**.	

Grille d'évaluation d'un conte (D'après F. Platiau in Langue maternelle-Grilles évaluation[23])

Cependant, il existe des grilles d'évaluation où les critères à observer sont génériques quelle que soit la nature ou les caractéristiques du texte à évaluer. C'est ce que les chercheurs confirment en proposant une classification des grilles d'évaluation. Pour Platiau, cité par ASLIM YETIS, V., il existe deux types de grilles : l'holistique et l'analytique[24]. La grilles de type analytique se divise en deux autres catégories : globale et à tâches spécifiques.

Dans une classe de langue étrangère, une grille d'évaluation des écrits est considérée comme un outil d'enseignement et d'apprentissage très important car d'une part, elle aide l'apprenant dans sa tâche de révision en lui permettant de repérer ses erreurs et d'y remédier. D'autre part, la grille d'évaluation des écrits est perçue par l'enseignant comme un moyen qui lui sert à mesurer le degré de maitrise et d'atteinte de la compétence scripturale par ses apprenants.

[23] https://www.enseignons.be/telecharger-une-preparation/63423 (consulté le 01/07/2020 à 19h14)

[24] https://www.academia.edu/37644002/Les_Grilles_dEvaluation_Crit%C3%A9ri%C3%A9e_pour_Evaluer_des_Performances_Exemples_pour_la_Production_Ecrite_Uluda%C4%9F_%C3%9Cniversitesi_E%C4%9Fitim_Fak%C3%BCltesi_Dergisi (Consulté le 28/03/2020 à 05h48)

En effet, il convient d'affirmer que les grilles d'évaluation critériée sont utiles aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Pour l'enseignant, les grilles « *sont des outils puissants pour, à la fois, enseigner et évaluer* ».Conçues comme des outils d'enseignement, l'enseignant doit toutefois les discuter avec ses apprenants, leur expliquer ce qui est attendu d'eux et comment faire pour le réaliser. En outre, plus elles sont pratiquées en classe, plus les apprenants comprennent leurs difficultés et essaient de les surmonter. Si les critères sont clairement formulés, les grilles d'évaluation peuvent constituer des objectifs pédagogiques à atteindre par les enseignants. Par conséquent, ces derniers seront conscients de l'efficacité ou non de leurs méthodes et interventions et donc procéder à leur réadaptation en vue d'aboutir aux résultats escomptés (Ibid, p : 695). De plus, ces grilles d'évaluation critériée permettent de gagner du temps car au lieu de passer beaucoup de temps dans la rédaction de commentaires longs, il suffit de signaler les niveaux de performances ainsi que les points ratés directement sur la grille. Toutefois, cela ne veut pas dire que l'enseignant n'a pas le droit d'enregistrer certaines annotations susceptibles d'aider l'apprenant à progresser (Ibid, p : 696).

L'autre avantage des grilles d'évaluation critériée est l'adaptabilité. En effet, leur nature flexible et révisable permet à l'enseignant d'y apporter des changements en fonction des niveaux et besoins de ses apprenants et donc tenir compte de l'hétérogénéité de la classe. Ainsi, même si elles s'adressent à tout le groupe-classe, elles permettent à chaque apprenant d'identifier ses erreurs, de les corriger, d'améliorer son niveau et de progresser selon son propre rythme

Utiliser une grille d'évaluation critériée lors de la révision de son texte apprend à l'élève à réfléchir sur la tâche qu'il a réalisée, à la critiquer, à juger sa qualité pour pouvoir l'améliorer, mais aussi de se rendre compte des savoirs acquis et de ceux qui restent à acquérir. Cette réflexion l'amène à développer une conscience métalinguistique, métatextuelle et métacognitive, en somme, elle favorise l'auto-évaluation.

A la lumière de tout ce qui a été avancé, nous conseillons à tout enseignant de langue étrangère de recourir à ce moyen pédagogique lors de la révision des textes par ses apprenants. Considéré comme un outil crucial servant à la fois l'enseignant et l'apprenant dans les tâches qui leur sont assignées, il mérite qu'on y fasse constamment recours.

2.5.3 Code conventionnel de correction

Une grille d'évaluation ne peut être efficace que si les apprenants se trouvent capables de déchiffrer les marques, signes et symboles auxquelles recourt l'enseignant pour corriger leurs copies. C'est ce qu'on appelle les signes conventionnels de correction.

En effet, ces signes de correction représentent, selon Julie Roberge, l'ensemble de marques que les enseignants laissent sur les copies de leurs élèves (cf, supra, 2008, p : 113). Ces marques peuvent être : « *Absence de commentaire […], correction de l'erreur par l'enseignant […], trace (ou faux code) […], commentaire codé […], commentaire exclamatif-interrogatif […], constat […], commentaire mélioratif […]»*[25] (2009, p : 28).

Toutes ces marques ont pour objectif de transmettre un message aux apprenants et de les informer sur les points qu'ils ont ratés, mais aussi sur leur succès. Elles permettent d'établir une sorte de dialogue entre l'enseignant-correcteur et l'apprenant scripteur auto-correcteur.

Véronique Sánchez Gómez (cf, supra, p : 3) ajoute qu'une partie de ces signes de correction constituent ce qu'on appelle « le code de correction » (2013, p : 39). Ce dernier a connu une grande évolution au fil du temps quant aux symboles utilisés, la nature des commentaires formulés, l'endroit spécifique à ces commentaires, … (Jacques André, 1998, pp : 45-95)[26].

Julie Roberge (2006), dans son article titré *L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ?*[27] nous résume les codes de correction les plus utilisés récemment, à savoir celui du MELS, celui du SALF, celui mnémotechnique lettré et celui de Préfontaine-Fortier. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons les présenter, en précisant leurs différences.

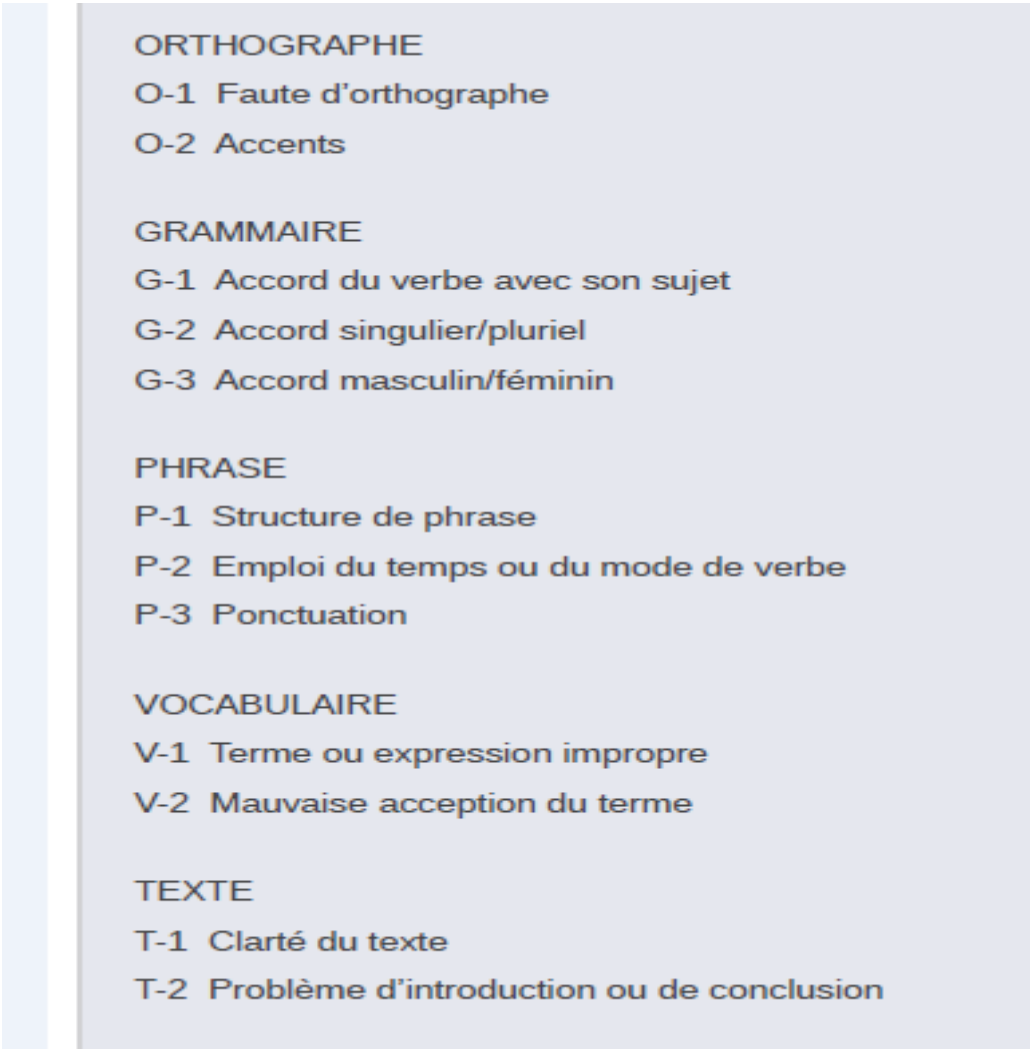
Le premier code, le MELS[28] a été mis en place vers les années quatre-vingt par le ministère de l'éducation après avoir adapté celui inventé par des enseignants du français au cycle secondaire et celui collégial. C'est un code qui fait référence à quatre catégories d'erreurs à savoir : « S » pour les erreurs syntaxiques, « P » pour les erreurs de ponctuation, « U » pour les erreurs d'usage et « G » pour les erreurs de grammaire (2006, article non paginé).

L'avantage de ce code est qu'il est composé de peu de signes, le nombre réduit des lettres qui le constituent facilite la tâche de correction aux apprenants. De plus, ces lettres correspondent exactement aux derniers critères des grilles d'évaluation. Par contre, l'inconvénient de ce code est la multitude des erreurs qui peuvent être classées dans la catégorie de l'ordre

[25] https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-23-1.pdf (Consulté le 01/05/2020 à 13h12)
[26] http://cahiers.gutenberg.eu.org/fitem?id=CG_1998___31_45_0 (Consulté le 16/01/2020 à 09h11)
[27] https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-la-correction-dans-tous-ses-etats-lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir-.pdf (Consulté le 16/01/2020 à 07h27)
[28] Le Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport.

grammatical au point de s'interroger sur la capacité de l'apprenant à distinguer les différentes natures des erreurs appartenant à la même catégorie ? (Ibidem).

Suite à cette critique, un autre code a été inventé par Brousseau et d'autres spécialistes. C'est celui du SALF[29]. Ce code apporte un plus par rapport au code MELS. En effet, à chaque grande catégorie est rattachée une sous-catégorie dont le but est de préciser la nature de l'erreur commise. Chaque sous-catégorie allie des chiffres et des lettres.



Grille d'évaluation du SALF (Ibidem)

Cependant, même si ce code permet aux apprenants de se rendre compte de la nature exacte de leurs erreurs. On peut lui reprocher le nombre de constituants (lettres et chiffres) qui exigent de grands efforts de la part des apprenants pour les mémoriser et s'en servir lors de la correction de son texte.

Pour faciliter la mémorisation, Julie Roberge et Préfontaine-Fortier ont mis en place des codes dits mnémotechniques lettrés.

[29] Le Service d'aide en langue française du collège de Bois-de-Boulogne.

AD	**accord** du **déterminant**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom
AN	**accord** du **nom**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec l'article ou l'adjectif déterminant
AP	**accord** du **participe passé**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom employé **seul**, sans auxiliaire
APA	**accord** du **participe passé** employé avec **l'auxiliaire *avoir***	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le *complément direct* placé en *avant* du verbe
AQ	**accord** de l'**adjectif qualificatif**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom
AV	**accord** du **verbe**	▪ s'accorde en *nombre* et en *personne* avec le sujet
CV	**conjugaison** du **verbe**	▪ consulter un ouvrage de conjugaison
U	**orthographe d'usage**	▪ consulter un dictionnaire
V-	**vocabulaire**	▪ changer *l'anglicisme* pour un mot français ▪ changer le mot *vague* par un mot plus juste ▪ changer le mot *populaire* pour un mot plus neutre
AL	**accord logique**	▪ le pronom s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom qu'il remplace ▪ quand le sens général de la phrase l'exige
P	**ponctuation**	▪ consulter les règles de ponctuation
S	**syntaxe**	▪ changer, ajouter ou enlever le *mot* pour respecter la syntaxe de la phrase

Extrait d'un code mnémotechnique lettré (Ibidem)

		CODES
1. Les accords	dans le **groupe du nom**	**aGN**
	dans le **groupe du pronom**	**aGPron**
	dans le **groupe du verbe**	**aGV**
	dans le **groupe de l'adverbe**	**aGAdv**
2. La structure	du **groupe du nom**	**sGN**
	du **groupe du verbe**	**sGV**
	du **groupe de la préposition**	**sGPrép**
	de la **phrase**	**sP**
	du **texte**	**sT**
3. La cohérence	du **texte**	**cT**
4. L'orthographe d'**usage**		**U**
5. Le **lexique**		**L**

✓ Le code Préfontaine-Fortier (Ibidem)

Ces codes sont constitués des premières lettres de l'erreur commise. Ils rappellent de manière implicite les règles de la langue qui ont été transgressées par l'apprenant.

Contrairement aux codes du MELS et SALF, les codes mnémotechniques favorisent un agencement entre ce qui est enseigné en classe et ce que l'apprenant corrige sur sa copie.

Il est donc très important que l'enseignant dote ses apprenants d'un code de correction efficace afin de permettre une cohérence entre les tâches assignées à l'enseignant et à l'apprenant. Cette grille cela va aider ce dernier à s'approprier au fil du temps de meilleures stratégies d'écriture lui permettant de rédiger de textes cohérents, pleinement adaptés à la consigne d'écriture.

3 La réécriture des textes chez les apprenants plurilingues

Pour amener l'apprenant à rédiger des textes de qualité, de nombreuses recherches ont abouti à la création d'outils et de démarches susceptibles d'aider le scripteur dans la tâche qui lui est confiée. Cependant, dans un milieu plurilingue, rares sont les études effectuées dans ce sens. Sans doute compte-t-on sur les répertoires linguistiques des apprenants pour pousser ces derniers à tirer profit de leurs pré-acquis et les exploiter lors de la rédaction dans la langue en cours d'apprentissage.

Le contexte plurilingue peut être envisagé comme une des sources d'informations que le scripteur utilise pour effectuer des transferts d'une (des) langue (s) déjà acquise (s) vers la langue à apprendre, ou plus exactement dans laquelle il va écrire.

Quant à la réécriture, elle est perçue comme un moyen permettant de transférer ses connaissances. Dans cette optique, Gabsi (2004), cité par Brigitte Marin et Denis Legros dans leur article intitulé *Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue*[30], a mené une étude portant sur la production et la co-révision de texte à distance auprès d'élèves appartenant à deux milieux linguistiques totalement différents. Ces élèves font partie de quatre classes : deux classes de 4ème année de collège de Meudon, en banlieue parisienne, et deux autres classes de 9ème année (l'équivalent de 3ème année moyenne actuellement) de Tizi Ouzou (2006).

L'ensemble des apprenants avaient comme première mission de rédiger un texte explicatif dont le thème porte sur les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces. Ensuite, un texte scientifique écrit en deux langues (le tamazigh et le français) est distribué aux deux classes d'élèves algériens pour le lire et s'en servir. En troisième lieu, tous les élèves des quatre classes sont appelés à écrire leur premier jet, puis à réécrire la première version du texte d'un élève du groupe appartenant à l'autre pays.

[30] https://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-113.htm (Consulté le 06/01/2020 à 09h18)

L'auteur de cette étude suppose que le texte d'aide proposé aux élèves de Tizi Ouzou pourrait être avantageux dans le sens où il permet d'activer les connaissances construites dans leur langue maternelle et donc re-traiter et réécrire leur propre texte ainsi que celui de leur pair se trouvant à distance. De plus, les modifications qu'ils vont apporter à leurs premiers jets pourraient être d'ordre macrostructurel. On suppose donc que ce texte d'aide à la révision favoriserait la construction progressive des connaissances.

Les résultats auxquels a abouti cette étude montrent que le nombre d'ajouts « traités » sémantiquement en réécrivant leur premier jet dépasse celui des ajouts « collés » pour le groupe 1 (une des classes de la wilaya de Tizi Ouzou. Quant au groupe 2 (une des classes de la banlieue de Paris), c'est le contraire, le nombre d'ajouts « collés » est bien supérieur à celui des ajouts « traités ».

Lors de la réécriture du texte d'un pair à distance, les résultats montrent que les élèves du groupe 1 effectuent plus de changements pertinents et d'ajouts « traités », ce qui n'est pas le cas avec le groupe 2.

L'étude prouve alors que le recours au contexte bi-plurilingue de l'apprenant via la lecture d'un texte d'aide en langue maternelle favorise la réussite de l'activité de révision et donc participe à l'amélioration de la qualité des premiers jets des apprenants. Le rôle du texte d'aide à la révision permet alors d'enrichir le contenu sémantique des premières versions des textes. Ceci est vrai surtout quand il s'agit de leurs propres textes plutôt que ceux de leurs pairs (2006, pp : 122, 123).

Une autre étude semblable à celle que nous venons de présenter a été menée par Emilien Duvelson au sein du contexte diglossique d'Haïti[31]et a confirmé les résultats atteints par l'étude précédente. L'expérimentation s'est faite sur deux groupes :

- ✓ le groupe 1, composé d'élèves issus l'un d'un milieu défavorisé parlant le créole à la maison,
- ✓ le groupe 2, composé d'élèves de milieu favorisé, s'exprimant exclusivement en français à la maison.

Après avoir proposé aux élèves un questionnaire relatif aux connaissances sur le thème choisi : les causes et les conséquences du changement climatique, dans le but d'activer certaines représentations dans la mémoire, il leur a été demandé de rédiger un texte explicatif portant sur le même thème (2014, p : 132).

[31] https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050135 (Consulté le 14/04/2020 à 20h17)

Quelques jours après, un texte d'aide écrit, soit en créole, soit en français leur a été présenté afin de le lire et prendre notes. Ensuite, il leur a été demandé de réécrire chacun son propre texte, puis celui d'un pair à distance. Enfin, un autre questionnaire (final) leur a été soumis(Ibidem).

Les résultats obtenus ont pu montrer que le recours aux textes d'aide en langue maternelle est fructueux dans le sens où il leur a permis de replanifier leurs textes de départ et par conséquent améliorer la qualité de ces textes à travers l'insertion des ajouts beaucoup plus traités et transformés que purement copiés.

De mêmes que pour les réponses au questionnaire final, où le nombre d'ajouts aux réponses au questionnaire initial correspondant au modèle de situation dépasse celui d'ajouts qui renvoient aux aspects micro ou macrostructurel du texte.

Cela permet de constater que le milieu socioculturel des apprenants, qu'il soit favorisé ou défavorisé, y compris leur répertoire plurilingue joue un rôle positif dans la construction des connaissances en général, et l'acquisition progressive de la compétence scripturale en particulier. (Ibid, p : 136).

De notre côté, nous supposons qu'il est possible d'amener les apprenants à rédiger des textes jugés plus ou moins bons en les entrainant à l'activité de réécriture, d'une part, et en comptant beaucoup plus sur certaines donnés offertes par le contexte plurilingue dans lequel ils vivent. En effet, nous supposons que certains faits relatifs à la macrostructure des textes tels que : le thème, le type et le genre de texte, les interactions entre apprenant-apprenant et enseignant-apprenant lors de l'écriture/réécriture, ainsi que les pratiques pédagogiques adoptées en classe durant ces deux activités, pourraient être exploités positivement lors de la rédaction dans la langue cible. Ainsi, l'enseignant concentre ses efforts uniquement sur la maitrise des faits relatifs à la microstructure des textes.

4 Réécriture en français vs arabe : quel statut ?

Même si, constitutionnellement parlant, le statut accordé au français en Algérie est celui de langue étrangère, la manière selon laquelle a été envisagée cette dernière a beaucoup changé au fil des années. En effet, plusieurs paramètres relatifs à l'enseignement du français ont été modifiés. C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, il nous semble important de jeter brièvement un coup d'œil sur l'enseignement du français durant les deux dernières décennies. Puis, nous évoquerons l'enseignement de l'écriture-réécriture, en français pour le distinguer de celui mené en langue arabe.

Fatiha Ferhani (2003), dans son article titré *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*[32], résume l'état des lieux du français au sein du système éducatif en Algérie.

Avant la réforme de 2003, le français était une langue quasi négligée de la part des parents et des élèves qui ne lui accordaient que très peu, voire pas du tout d'importance. Dans les établissements scolaires, les langues étrangères y compris le français pourtant étiqueté de « langue étrangère 1 », sont les matières qui s'insèrent en dernier lieu dans les emplois du temps.

De plus, cette langue s'enseignait tardivement aux élèves (à partir de la quatrième année primaire).

Après la réforme, la langue française a bénéficié de plusieurs changements, aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif. Sur le plan de la quantité, le français est désormais dispensé à partir de la troisième année primaire. En outre, entre 4 et 5 heures hebdomadaires sont consacrées à son enseignement, du primaire jusqu'à la 4ème année moyenne.

Sur le plan qualitatif, le français a connu des changements liés beaucoup plus à l'aspect théorique des programmes et des méthodes. Toutefois, les changements peinent à être appliqués pour moult raisons dont les principales sont : l'absence d'une formation efficace auprès des enseignants vis-à-vis de ces nouveaux changements, la surcharge des classes, le manque de moyens pédagogiques et la résistance au changement.

L'introduction de l'approche par compétence a été le principal changement qu'a connu l'enseignement du français avec la réforme de 2003. Dès lors, une attention particulière est portée sur le travail en projet, la démarche inductive, l'évaluation, les interactions entre élèves-enseignant et élèves-élèves et une centration sur l'apprenant au lieu de sur les contenus (Ferhani, Op.cit).

L'oral se trouve sur un pied d'égalité avec l'écrit ; l'élève a désormais plus de chance à pratiquer le français oral à travers la prise de parole, les échanges avec ses pairs, les jeux de rôles, l'expression, etc. Les supports authentiques représentent la base pour pouvoir accéder à l'activité de lecture. Quant aux points de langue (vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison), ils sont là au service de la pratique réelle de la langue en question soit par écrit ou oralement.

En ce qui concerne l'écriture, elle est envisagée comme un processus selon lequel l'apprenant construit ses propres connaissances de manière progressive, c'est-à-dire en suivant le schéma : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, … (Ferhani, 2006, pp : 11-18).

[32] https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm (Consulté le 25/06/2020 à 12h51)

A partir de cette synthèse, nous constatons que le nouveau programme introduit par la réforme de 2003 a accordé une attention particulière à l'activité d'écriture qui passe tout d'abord par des tentatives auprès de l'apprenant. Ces essais vont, sans doute, l'amener à des échecs à certains endroits (d'où les erreurs). Cela implique une activité de réécriture de sa part pour remédier à ses erreurs. Cependant, une réflexion réelle reste encore absente chez les concepteurs de programmes et chez les enseignants à l'égard des démarches, des outils et des théories de référence à mettre en œuvre pour guider l'apprenant vers l'acquisition de la compétence scripturale dans la langue cible (FLE). Ceci est d'autant plus vrai si nous ajoutons que la quasi majorité des enseignants de français n'est pas au courant des recherches d'actualité en matière de démarches de conduite de ces deux activités (écriture et réécriture) et des effets positifs de la révision des textes-brouillons sur l'installation d'une réelle compétence scripturale dans la langue en cours d'apprentissage.

Dans un article titré *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthode pour quelle pratique en classe ?*[33] Habib El Mistari ajoute que l'évaluation des écrits des apprenants reste superficielle et se résume à accorder une note à leurs copies. Les grilles d'évaluation et les barèmes précis sont presque toujours négligés par les enseignants (2013, p : 48).

L'année 2016 a connu un certain changement à l'enseignement/apprentissage du français, aux niveaux didactique et pédagogique Les nouveaux programmes sont connus sous le nom de « Programmes de la deuxième génération » par rapport aux « programmes de la première génération », ceux de la réforme de 2003.

Dans un article paru dans le journal EL Moudjahid, Cherifa Ghettas, docteur d'Etat en sciences des langues et présidente de la Commission nationale des programmes, affirme qu'un bon nombre de causes était à l'origine de ce changement, parmi lesquelles nous pouvons citer : la précipitation quant à l'élaboration des programmes de la première génération, le mécontentement de la société civile en ce qui concerne l'échec scolaire, la surcharge des classes, les lacunes au niveau des profils et des contenus d'enseignement, l'inadéquation de la formation des enseignants, etc.

Ces programmes de la deuxième génération ont donc été conçus pour améliorer ceux de la première génération. En effet, le grand changement apporté est celui qui impose de se baser sur le développement des capacités cognitives et l'esprit d'analyse de l'élève au lieu de se

[33] https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf (Consulté le 13/04/2020 à 13h49)

centrer uniquement sur ces capacités mémorielles pour accéder aux différents apprentissages (Propos recueillis par Sarah Sofi, 2016)[34].

Les nouveaux programmes accordent aussi de l'importance aux interactions en classe à travers les travaux de groupes afin de développer des capacités et des compétences chez les élèves. En plus de son rôle d'enseignant, il en endosse d'autres attendu qu'il devra être, tour à tour, organisateur, animateur, personne-ressource et facilitateur du processus d'apprentissage

Pour favoriser ces interactions en classe et libérer la créativité chez les apprenants, l'approche pédagogique sur laquelle doit s'appuyer l'enseignant est l'approche par les compétences. Cette dernière signifie que l'apprenant devienne acteur de son apprentissage. En effet, il est censé aller chercher l'information, l'organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, etc., et non plus attendre que l'enseignant la lui transmette.

Autrement dit, c'est l'activité de l'apprenant qui est favorisée au détriment de la transmission des connaissances encyclopédiques de la part de l'enseignant. Dans ce sens, Perrenoud, cité par le M'hand Ammouden, affirme que « *Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. (…) L'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences* » [35] (Ibid, pp : 119,120).

En ce qui concerne la réécriture en FLE, les programmes de la deuxième génération lui réservent une place plus importante. Le nombre de lignes et de paragraphes ainsi que le volume horaire qui y sont consacrés au sein des documents officiels du ministère de l'éducation sont acceptables dans l'ensemble, comparativement avec ceux des programmes de la première génération. En effet, d'après les plans annuels de la langue française transmis par l'Inspection générale de la pédagogie, sur les treize (13) heures réservées au déroulement d'une séquence d'apprentissage, cinq (5) heures sont consacrées à la tâche d'écriture et de réécriture. Cette tâche s'effectue à travers les activités suivantes:

- Activité d'analyse de la consigne, de co-élaboration de la grille d'évaluation et de planification du texte à produire (accompagnés par le professeur)
- Activités de rédaction, de mise au propre et de relecture de la production
- Activités de partage et d'autocorrection *(s'assurer du recours aux usuels en autonomie)*
- Activités d'amélioration et de réécriture

[34] http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/92664 (Consulté le 15/04/2020 à 22h14)
[35] File:///C:/Users/pc/Downloads/Ammouden-Multilinguales-10-2018.pdf (Consulté le 19/04/2020 à 05h35)

- Présentation des affiches illustrées en classe ou dans l'environnement de l'école (2019, p : 07).

Les heures qui restent (08 heures) sont réparties sur les activités suivantes : compréhension de l'oral, lecture compréhension (1), apprentissage des ressources linguistiques, lecture compréhension (2), travaux dirigés et lecture-plaisir (Ibidem).

En observant la répartition du volume horaire relatif au déroulement de la séquence, nous constatons que l'activité d'écriture et de réécriture se taille la part du lion. Ce qui confirme l'attention portée à cette activité. Le tableau suivant illustre le nombre des heures réservées à l'écriture/réécriture durant le cycle moyen[36] :

Niveau scolaire	Nombre d'heures	Pourcentage
1ère année moyenne	32/104 heures	30,76%
2ème année moyenne	28/91 heures	30,76%
3ème année moyenne	30/78 heures	38,46%
4ème année moyenne	35/91 heures	38,46%

Volume horaire consacré à l'écriture/réécriture en français

En prenant en compte le cycle moyen, nous constatons que 125 heures, soit un taux de 34,34 % est occupé par la tâche d'écriture/réécriture, cela confirme l'importance accordée par les concepteurs de nouveaux programmes (de la 2ème génération) à cette activité. Par conséquent, nous estimons ce volume horaire suffisant pour accéder à la rédaction de textes de qualité et à développer la compétence de production écrite.

Cependant, ce volume horaire serait suffisant si les enseignants de français consacraient réellement ces cinq heures par séquence à faire écrire et réécrire leurs élèves. Or, nous constatons que les apprenants continuent à rencontrer des difficultés au niveau de la rédaction de textes malgré les changements quantitatifs et qualitatifs apportés quant à l'apprentissage de cette activité.

Cette constatation nous conduit alors à nous poser la question suivante : pour quelles raisons certains enseignants (pour ne pas dire un bon nombre d'eux) refusent-ils de respecter la répartition horaire impartie officiellement à l'activité d'écriture/réécriture ?

[36] Les pourcentages mentionnés sont calculés sur la base des données contenues dans les plans annuels du français. Pour plus de détails, consulter les adresses URL suivantes :

https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french1am.pdf (Consulté le 07/04/2020 à 19h10)

https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french2am.pdf (Consulté le 07/04/2020 à 19h10)

https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french3am.pdf (Consulté le 07/04/2020 à 19h11)

https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french4am.pdf (Consulté le 04/04/2020 à 19h12)

Partant de notre expérience modeste et de notre connaissance du terrain, nous pouvons avancer les explications suivantes : l'effort intense qu'il faut fournir pour mener à bien cette tâche, le manque de patience envers la tâche en question, la difficulté de mettre les apprenants en confiance vis-à-vis de leurs capacités, la formation des enseignants à l'égard de cette activité est insuffisante, l'absence de contrôle de la part des inspecteurs, etc.

En arabe, le programme de la 2ème génération consacre peu de temps à l'activité d'écriture/réécriture comparativement à celui de français. En effet, d'après les plans annuels de la langue arabe/cycle moyen (2019), le volume horaire spécifique à cette tâche est réparti comme suit :

Niveau scolaire	Nombre d'heures	Pourcentage
1ère année moyenne	24/141,5 heures	16,76%
2ème année moyenne	24/141,5 heures	16,76%
3éme année moyenne	24//116,5 heures	20,60 %
4ème année moyenne	24/117 heures	20,51%

Volume horaire réservé à l'écriture/réécriture en arabe au cycle moyen

La comparaison des pourcentages dans les deux langues nous amène à constater que les concepteurs des programmes de langue arabe n'accordent pas assez d'importance à l'activité d'écriture/réécriture, ce qui influence négativement l'acquisition des stratégies de rédaction en arabe et, par conséquent, le transfert de ces compétences et stratégies vers la langue française.

Pour corriger ce déséquilibre inter/langues, nous estimons qu'une coordination entre les différents concepteurs de programmes des deux langues est nécessaire. En effet, ce manque de cohésion peut être considéré, entre autres causes, comme un obstacle devant l'installation d'une vraie compétence rédactionnelle chez les apprenants, en la langue arabe comme en langue étrangère.

Conclusion

D'après tout ce qui a été avancé, nous pouvons dire que le concept de réécriture englobe à la fois la révision, la correction, la reformulation et la remédiation dans la mesure où l'apprenant scripteur plurilingue mène plusieurs tâches en réécrivant son texte, à savoir : diagnostiquer son état, réfléchir sur la forme correcte des erreurs commises, opter pour des mots, des expressions et des phrases autres que ceux inclus dans le premier jet afin d'apporter des solutions efficaces aux insuffisances détectées. Des efforts énormes attendent alors d'être fournis de la part de ce scripteur afin de mener à terme ces tâches. Quant à l'enseignant, c'est à lui de savoir organiser l'activité de réécriture en optant pour des modèles de correction et des formes de révision qui correspondent aux besoins de ses apprenants scripteurs, à leurs

compétences et à l'objectif à atteindre, tout en s'appuyant sur leur potentiel acquisitionnel dans leur (s) langue (s) de référence.

PARTIE N °2

CHAPITRE N° 4

Méthodologie de la recherche et constitution du corpus

Introduction

Au cours du présent chapitre, nous présentons tout d'abord le type de la méthodologie de recherche menée à savoir différents critères. Ensuite, seront explicités les constituants du corpus à analyser à savoir l'instrument quantitatif et celui qualitatif. Pour ce faire, pour chaque type d'instruments, seront évoqués le contenu de chaque constituant, les outils et les méthodes d'analyse, le public enquêté, et ce après avoir présenté le périmètre géographique général de l'enquête.

1 La démarche méthodologique adoptée

Pour que le chercheur puisse mener une étude scientifique, il faut qu'il soit doté d'une méthodologie bien précise. En effet, Demaizière et Narcy-Combes, cités par Béatrice Chailleux dans sa thèse de Doctorat, la définit comme : « *une orientation «vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs), mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence » (p. 3)* »[1] (2018, p : 150). En procédant ainsi, les résultats auxquels il aboutira seront plus fiables.

Afin d'être méthodique, nous avons choisi d'expliciter la nature de notre recherche par rapport à différents paramètres : le niveau de la recherche, l'objectif de la recherche, la manière selon laquelle sont enchainées les étapes de la recherche, la nature de la collecte/analyse des données ainsi que les stratégies de vérification ou d'investigation.

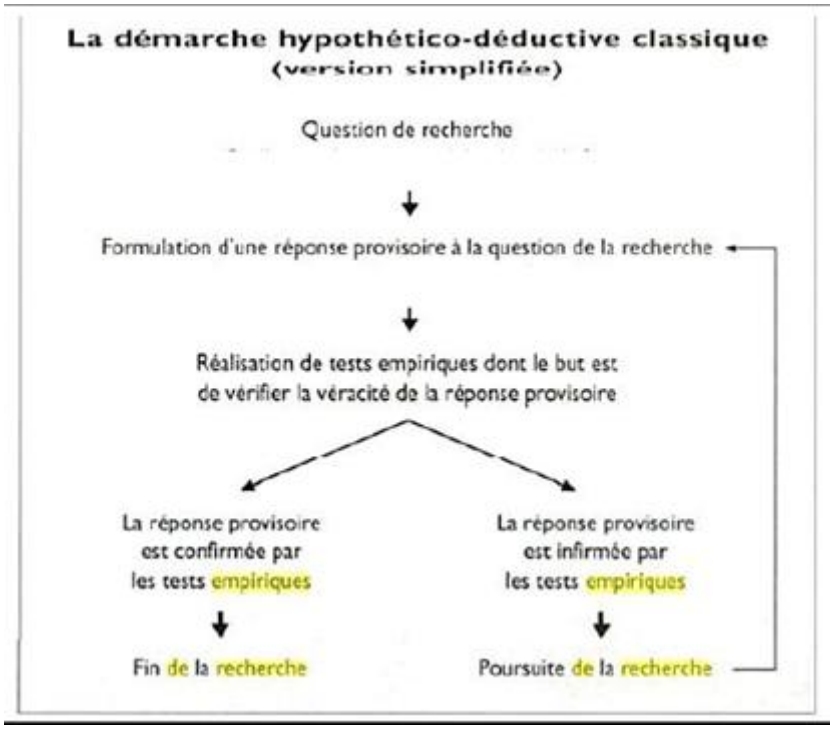
Pour ce qui est niveau de la recherche, nous pouvons dire que notre travail d'investigation s'inscrit au niveau 2 de la recherche, celui relatif à la classification et la catégorisation. Selon ce niveau, il s'agit de mettre de l'ordre dans des concepts et des données. Cette échelle correspond à des sujets de recherche qui se situent dans une continuité des travaux qui ont été déjà élaborés (Paul N'DA, 2015, p : 23)[2].

En effet, la spécificité de notre sujet « *L'impact de l'arabe sur l'amélioration des compétences scripturales en FLE chez les apprenants de la 4ème année moyenne* » qui évoque la nature de la relation qui peut être entretenue entre l'arabe et le français ainsi que les interactions possibles entre les deux systèmes linguistiques et le cadre dans lequel il s'inscrit « la didactique du plurilinguisme » qui a donné naissance à plusieurs études qui ont été menées autour de la possibilité d'effectuer des transferts d'une (des) langue (s) déjà apprise (s) vers une langue cible, nous permettent de positionner notre travail de recherche au niveau 2.

[1] http : file:///C:/Users/pc/Downloads/CHAILLEUX.pdf (Consulté le 23/07/2020 à 11h39)
[2] http : //www.harmattan.frdiffusion.harmattan@wanadoo.fr (Consulté le 26/08/2020 à 20h07)

Quant à l'objectif de la recherche, comme nous visons à : (1) déceler la nature de la relation qui peut exister entre deux systèmes linguistiques génétiquement éloignées l'un de l'autre, (2) comprendre à quel point le système linguistique arabe peut influencer celui français et (3) expliquer les points forts possibles du premier système quant au deuxième, nous pouvons dire que le but du présent travail d'investigation est à la fois descriptif, explicatif et compréhensif.

En ce qui concerne la manière selon laquelle sont enchainées les étapes de la recherche, nous avons opté pour la démarche hypothético-déductive qui consiste, à partir de l'émission d'hypothèses que l'on cherche à valider ou invalider dans la réalité étudiée, de déduire des résultats significatifs (Yves Livian, 2015, p : 20)[3]. Le schéma suivant illustre avec clarté ce type de démarche épistémologique.



D'après François Dépelteau in *La démarche d'une recherche en sciences sociales*, 2003, p : 65

En effet, pour répondre à notre problématique de recherche, nous avons émis au départ quatre hypothèses opérationnelles que nous comptons vérifier sur terrain suivant le protocole d'enquête adopté au cours du chapitre n° 4 auprès de l'échantillon consistant en des apprenants de la 4ème année moyenne et des enseignants exerçant au cycle moyen, via les instruments de collecte et d'analyse du corpus.

Evoquer le type d'approche du point de vue de la nature de collecte et d'analyse des données, c'est parler évidemment d'approche ou d'analyse quantitative, qualitative ou mixte.

[3] http : //halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083 (Consulté le 24/08/2020 à 19h36)

Dans la présente étude, nous avons fait recours à l'analyse mixte et non pas à l'analyse quantitative ou l'analyse qualitative. La raison étant simple : prise chacune seule, l'analyse qualitative ou quantitative a fait preuve de beaucoup d'insuffisances.

Le choix de l'approche mixte nous permet d'avoir une grande richesse quant aux informations recueillies et résultats obtenus. Une telle richesse sera susceptible de nous guider vers une vérification concrète et scientifique des hypothèses déjà émises au début de ce travail, et par conséquent de nous aider à apporter des éléments de réponses plus adéquats et exacts à notre problématique.

En effet, l'analyse quantitative repose sur le principe du traitement statistique (chiffré) des données qu'elle recueille et auxquelles le chercheur accède de façon indirecte via généralement un questionnaire (Ibid, p : 38).

Le chercheur opte pour une posture objectivante, c'est-à-dire il vise à étudier et expliquer le phénomène en question de l'extérieur sans prendre en compte le contexte des enquêtés.

Dans la majorité des cas, la démarche épistémologique qu'il adopte est hypothético-déductive car il s'appuie sur des hypothèses et vise à les confirmer ou les infirmer à travers les informations recueillies (Ibid).

L'analyse de ces dernières permet de décrire les variables ou les facteurs relatifs au fait étudié, d'établir des relations ou des associations entre eux, … (M. Assie Guy Roger et Dr. Kouassi Roland Raoul, Cours d'initiation à la méthodologie de recherche, p : 05)[4].

Cependant, selon les spécialistes en méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales, ce type d'approche a montré ses limites car il touche au caractère scientifique de l'étude que l'on mène et influe négativement sur les résultats que l'on obtient, et ce pour les raisons suivantes.

D'abord, dans certaines situations, il est difficile pour l'enquêteur d'accéder à un grand nombre possible d'enquêtés, ce qui va influencer sur le procédé de généralisation des hypothèses qu'il a confirmées. De plus, comme les réponses que les interrogés vont donner sont préalablement déterminées par le chercheur, ces interrogés vont se retrouver dans une situation dans laquelle ils seront privés d'exprimer leur pensée avec toute liberté, chose qui touche à la véracité des hypothèses émises avant même de les tester. Par conséquent, les résultats de la recherche menée seront douteux.

En outre, la non prise en compte du contexte dans lequel vivent les enquêtés peut toucher à l'exactitude des hypothèses que le chercheur veut vérifier.

[4] http : //www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_216_0.pdf (Consulté le 30/08/2020 à 11h43)

Enfin, les résultats chiffrés obtenus par le chercheur seront expliqués à partir de sa connaissance du domaine de recherche dans lequel il appartient et de son expérience du terrain qu'il étudie. Cela va conduire à ce que l'explicitation et la justification des données observées soient un peu à l'écart de la réalité.

L'ensemble de ces insuffisances éprouvé par l'approche quantitative a orienté le regard du chercheur vers l'adoption d'une optique plutôt qualitative.

Cette dernière repose sur le principe des donnés de contenu et non pas des données chiffrées (Ibid, p : 05) dont leur recueil se fait via des études de cas, observation, entretiens, …

Dans cette approche, le chercheur tente d'aller plus loin en étudiant des processus sociaux entiers et ne sa contente pas seulement de l'explication de certaines variables relatives au phénomène étudié (Yves Livian, 2015, p : 38).

En d'autres termes, les informations qu'il cherche à obtenir sont approfondies et non superficielles. De plus, la posture qu'il adopte est beaucoup plus compréhensive qu'objectivante. La démarche épistémologique le plus souvent utilisée est de type inductif car le chercheur a généralement peu d'informations et de connaissances sur le domaine et le terrain en question ce qui va le pousser à se lancer dans la recherche à partir de ses propres observations et non pas à partir d'hypothèses prédéterminées (Ibid, p : 39).

Le contexte d'étude joue un rôle décisif dans la construction du sens que le chercheur tente de donner au phénomène qu'il étudie. A ce propos, Paillé et Mucchieli (2010, p : 39) cités par Yves Livian dans le même article cité ci-dessus, affirment que : « un phénomène pris tout seul en dehors de tout contexte (…) ne peut pas prendre sens car le sens est toujours confrontation, comparaison, évaluation, mise en perspective (Ibidem).

Néanmoins, ce que les méthodologues reprochent à l'analyse qualitative est que : (1) le caractère intensif du corpus à analyser rend l'opération de généralisation des résultats obtenus très limitée, (2) le chercheur ne peut pas contrôler sa subjectivité car il est appelé à interpréter les données issues du contexte qu'il a lui-même observé et tenté de décortiquer, ce qui va toucher au caractère normalement objectif de toute recherche scientifique.

En exposant alors les principes caractérisant chacune des approches précédentes, nous constatons que, malgré les avantages que recouvrent les deux types d'analyse, ni l'une ni l'autre est en elle-même et seule capable de guider le chercheur vers une vérification empirique, exacte et scientifique des hypothèses (le cas de l'approche quantitative), ni vers la formulation de « lois » ou de « théories » généralisables sur d'autres situations similaires, et ce à partir de l'observation du terrain en question (le cas de l'approche qualitative). D'où la

nécessité d'opter pour une sorte de combinaison entre les deux approches tout en visant les points forts de chacune à travers une nouvelle approche dite mixte.

Ceci dit, nous disons que si les réponses recueillies intellectuellement auprès des enquêtés sont déjà fixées par l'enquêteur posent problème quant à la vérification exacte des hypothèses émises, ces dernières auront de la chance d'être mieux validées grâce à d'autres réponses de ces mêmes enquêtés qui vont exprimer concrètement des attitudes et des représentations réelles via des instruments ou techniques d'ordre qualitatif. Ainsi, ces lois ou théories provisoires seront réellement testées.

En d'autres mots, la liberté manquante dans l'analyse quantitative va être récompensée par l'analyse qualitative.

En outre, en menant une observation directe du terrain à étudier, le contexte réel des interrogés sera pris en compte. Dans ce cas là, le chercheur ne va pas s'appuyer uniquement sur ses connaissances préalables du domaine et sur son expérience pour analyser les données à recueillir, mais aussi sur les informations qui seront offertes par le contexte d'étude en question.

Par ailleurs, la difficulté à généraliser les résultats obtenus d'après l'analyse qualitative peut être réduite à travers les chiffres obtenus d'après l'analyse statistique, et la subjectivité du chercheur exprimée dans les réponses prédéterminées que contient le questionnaire peut être contrôlée et vérifiée via les données observées qualitativement.

Bref, nous voyons que les insuffisances attestés dans l'une des deux approches peuvent être comblées dans l'autre, d'où la nécessité d'établir une certaine complémentarité entre les deux types d'analyse. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous jugeons l'approche mixte comme étant susceptible de nous permettre de conduire une recherche scientifique proprement dite.

Cependant, la question de concrétisation de cette complémentarité entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative nous oblige à s'interroger sur la manière selon laquelle seront traitées les données et résultats qualitatifs et quantitatifs.

Autrement dit, à quel niveau faut-il opérer cette combinaison ? Selon quelle démarche seront intégrés ces données et résultats? Quelle (s) caractéristique (s) peuvent couvrir les résultats qui seront obtenus ?

La réponse à ces questions et bien à d'autres trouve sa pleine explication dans la lecture de l'article de Pierre Pluye (2019, document non paginé) intitulé *L'intégration en méthodes*

mixtes : Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs [5].

En effet, selon l'auteur, est dite approche mixte toute approche qui s'effectue en respectant les normes suivantes : (a) le chercheur doit faire recours à au moins une stratégie de vérification QUAL et une stratégie QUAN qui doivent être combinées entre elles, (b) chaque stratégie doit être employée de façon rigoureuse, c'est-à-dire en obeissant aux critères scientifiques qui régissent cette stratégie, et (c) la combinaison entre les stratégies en question s'effectue par le biais d'un devis et un type d'intégration des phases, des résultats et des données QUAL et QUAN.

De plus, l'opération de combiner entre les méthodes QUAN et QUAL se réalise à travers deux types de plans ou devis : le devis séquentiel et le devis convergent.

Si le devis séquentiel consiste en un ensemble d'étapes constituant le processus de collecte et d'analyse des données qui se suivent l'une après l'autre de manière linéaire, séquentielle, le devis convergent consiste en un processus de collecte et d'analyse des données dont les étapes s'effectuent de manière interdépendante et simultanée.

Autrement dit, dans le devis séquentiel, une méthode QUAN suit une méthode QUAL ou inversement, c'est-à-dire les résultats QUAN sont mobilisés pour généraliser statistiquement certains résultats QUAL, ou les résultats QUAL sont mobilisés pour interpréter certaines données QUAN.

En d'autres termes, les résultats de la phase-1 informent la phase -2.

Quant au devis convergent, la combinaison entre les méthodes QUAL et QUAN se fait dès la planification de la recherche, ou au niveau de la collecte et de l'analyse des données. Les données et résultats des deux phases s'informent l'une de l'autre.

En matière d'intégration des méthodes QUAL et QUAN, l'auteur propose trois types en méthodes mixtes : ***la connexion de phases, la comparaison de résultats et l'assimilation des données***.

Dans le premier type d'intégration : **la connexion de phases**, la mixité ou la complémentarité entre des méthodes QUAN et QUAL se manifeste dans la relation entre les résultats d'une phase-1 et les données d'une phase-2.

Cette connexion s'opère selon trois stratégies :

- **Stratégie 1** : Connexion d'une phase QUAL à une phase QUAN

[5] http : C:\Users\pc\Desktop\Dossier Méthodologie\L'intégration en méthodes mixtes – Évaluation des interventions de santé mondiale.mhtml (Consulté le 09/09/2020 à 18h37)

Par exemple, utiliser des résultats de la phase-1 QUAL pour construire le questionnaire de la phase-2 QUAN. Le produit mixte consiste en une collecte/analyse de données QUAN qui est informée par des résultats QUAL.

- **Stratégie 2** : Connexion d'une phase QUAN à une phase QUAL
  Par exemple, utiliser des résultats de la phase-1 QUAN pour identifier des catégories d'informateurs clés de la phase-2 QUAL. Le produit mixte consiste en une collecte/analyse de données QUAL qui est informée par des résultats QUAN.
- **Stratégie 3** : Suivi d'un fil d'Ariane entre phases QUAL et QUAN

Dans le deuxième type d'intégration : **la comparaison des résultats**, la combinaison est relative aux résultats des deux phases 1- et -2. Ce type d'intégration s'opère aussi selon trois stratégies :

- **Stratégie 1** : Comparaison des résultats de manière séparée
  Là, il s'agit de dégager des similarités et des différences entre résultats QUAL et QUAN qui sont obtenus via des collectes et analyses de données séparées. Le produit mixte consiste en une interprétation ou une décision.
- **Stratégie 2** : Comparaison de résultats obtenus de manière interdépendante
  Il est question, ici, de dégager des similarités et des différences entre résultats QUAL et QUAN via des analyses et des collectes de données interdépendantes. Le produit mixte consiste en une interprétation ou une décision qui tient compte des interdépendances de manière explicite.
- **Stratégie 3** : Divergence des résultats QUAL et QUAN.
  Il s'agit, ici, de mettre l'accent sur les divergences de résultats QUAN et QUAL (contradictions, discordances ou dissonances).

Quant à **l'assimilation des données**, elle est liée à la transformation des données QUAL et QUAN. Elle s'effectue également à savoir trois stratégies :

- **Stratégie 1** : Transformation de données QUAL en données QUAN (Quantification)
  Il s'agit de transformer des données QUAL en données QUAN en essayant de dégager certaines variables qui vont être analysées avec des données QUAN d'une recherche QUAN proprement dite.
- **Stratégie 2** : Transformation de données QUAN en données QUAL (Qualitativation)
  Il est question de transformer des données QUAN en données QUAL en essayant d'établir une sorte d'analyse interprétative. Les résultats obtenus vont être analysés avec des données QUAL d'une recherche QUAL proprement dite.
- **Stratégie 3** : Fusion des données QUAL et QUAN

> Il s'agit de fusionner des données QUAN et QUAL de chaque cas à part entière afin de mener une analyse statistique ou interprétative.
>
> (2019, article non paginé)

Pour ce qui est notre recherche, et à notre niveau, nous avons choisi de planifier notre cadre expérimental selon le devis séquentiel tout en optant pour le deuxième type d'intégration/ stratégie 1 : *la comparaison des résultats de manière séparée*. Autrement dit, après avoir mené la phase-1 et la phase-2 QUAL séparément, nous avons procédé à la comparaison des résultats obtenus d'après les deux phases en essayant de dégager les points de ressemblance et ceux de dissemblance.

En tenant compte de la spécificité de notre objet d'étude qui porte sur le taux de présence de la langue arabe dans l'univers réflexif de l'apprenant, mais surtout sa manière d'impacter sur la qualité des textes écrits en FLE, et dont son analyse passe d'abord par le repérage des représentations et des attitudes que font les apprenants et les enseignants sur cet objet d'étude, puis à travers l'analyse des textes qu'ils vont rédiger, nous avons choisi d'opter pour une démarche plurielle, voire combinatoire en recourant aux stratégies d'investigation ou de vérification suivantes : *l'enquête*, *l'étude quasi-expérimentale (spontanée)* fusionnée avec *l'enquête documentaire*.

Alors, par le biais d'observation directe et indirecte, nous avons jugé ces stratégies qualifiées de qualitatives pour certaines et de quantitatives pour d'autres comme utiles afin de pouvoir vérifier nos hypothèses de recherche et répondre ainsi à notre problématique, et ce à travers les avantages qu'elles recouvrent dans leur ensemble.

En effet, l'enquête va nous permettre d'avoir une idée générale sur les composantes du répertoire plurilingue des interrogés, sur les attitudes et les représentations qu'ils se sont construites à l'égard des langues constituant ce répertoire ainsi que vis-à-vis de l'influence possible de l'une sur l'autre, chose qui va nous aider à déduire les différentes manières selon lesquelles les apprenants enquêtés se comportent avec les langues en présence dans leur répertoire.

Quant à l'étude quasi-expérimentale (spontanée), elle va nous offrir la possibilité de tester empiriquement les variables indépendantes en comparant les résultats obtenus auprès de deux groupes : l'un expérimental et l'autre témoin.

En ce qui concerne l'observation documentaire (appelée aussi l'enquête documentaire), elle se qualifie par le fait qu' *« il n'y a pas de contact immédiat entre l'observateur et la réalité. C'est une observation qui s'effectue à travers un élément médiateur constitué par les*

documents. Le terme de document est pris ici dans un sens large : tout élément matériel, toute "trace" en rapport avec l'activité des hommes vivant en société et qui, de ce fait, constitue indirectement une source d'informations sur les phénomènes sociaux. Ainsi, pour l'étude d'une manifestation, des articles de presse, des photos, des tracts, une banderole sont des sources documentaires où le chercheur peut aller puiser des informations » (Jean-Louis Loubet del Bayles, 2000, p : 167).

L'utilité de l'observation documentaire réside dans le fait qu'elle constitue un champ assez riche d'informations offert au chercheur, ce qui va influencer positivement sur la crédibilité et la validité des résultats escomptés.

En matière de techniques ou d'instruments de collecte et d'analyse des données, Jean Louis Martinand affirme que : « *Du point de vue des méthodes, la recherche didactique n'a aucune spécificité. Ses techniques et instruments appartiennent aux sciences humaines et sociales, à la technologie culturelle* » (1998, p : 281). Ceci nous a poussée à opter à la fois pour des instruments qualitatifs et d'autres quantitatifs tels qu'ils sont exploités par les chercheurs spécialistes dans le domaine des sciences de l'homme et de la société.

Deux questionnaires (pour l'enquête) ont été alors élaborés : l'un a été destiné aux apprenants de la 4ème année moyenne et l'autre aux enseignants du FLE exerçant au cycle collégial.

De plus, la quasi-expérience spontanée combinée avec l'étude ou l'analyse documentaire a été investie pour analyser les écrits des apprenants réalisés en classe lors de l'activité d'écriture/réécriture.

L'ensemble de ces techniques que nous avons mobilisées pour mener à terme notre recherche seront clairement explicitées dans la section suivante.

2 Les constituants du corpus

2.1 Les conditions d'accès au terrain

La discipline scientifique où se situe notre projet de recherche ainsi que la spécificité de notre objet d'étude nous permettent de circonscrire notre travail d'investigation au sein des établissements scolaires, plus précisément des classes de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen.

Afin de pouvoir accéder à ce terrain de recherche, nous étions obligée d'avoir une autorisation auprès de plusieurs institutions.

En effet, le 07/03/2019, nous avons d'abord contacté la rectrice de l'université LARBI Ben M'hidi/ Oum El Bouaghi, ainsi que le doyen de la Faculté des Lettres et des Langues où nous

exerçons en tant que Maitre assistant (e) –B faisant partie du département de français. Le but étant d'avoir leur autorisation.

L'autorisation en question consiste en une sorte d'avoue de notre posture de chercheure en didactique du FLE par l'institution employeuse. Cette autorisation va également nous permettre de mener notre expérimentation s'inscrivant dans le cadre de la préparation de la thèse de doctorat sciences.

Le 24/04/2019, grâce à l'autorisation obtenue, nous avons pu difficilement avoir l'accord du directeur de l'éducation nationale qui, après avoir lui expliqué le protocole d'enquête en détail, nous a permis de diffuser deux questionnaires dans seulement deux établissements : le CEM de BELKADI M^{ed} Sghir qui se situe à Ain Beida et le CEM de FIZI M^{ed} Lakhdar se situant à F'kirina (Wilaya d'Oum El Bouaghi pour les deux collèges).

Quant à l'enregistrement vidéo, il nous a accordée de filmer uniquement dans le CEM de Fizi Med Lakhdar, à F'kirina. A l'égard de ces difficultés relatives à l'accès au terrain et de son refus d'enregistrement dans au moins deux établissements, nous étions très compréhensive vu les circonstances instables qu'a vécue l'Algérie à cause du Hirak (mouvement) qui a eu lieu le 22 février 2019 et qui s'est répandu les jours après sur tout le territoire algérien.

Nous pouvons justifier notre choix pour ces deux établissements par le fait que les deux directeurs qui les gèrent sont très compréhensifs, serviables et ils étaient à notre disposition en nous accordant de leur temps pour que notre travail d'investigation soit accompli dans de bonnes conditions.

Une fois arrivée aux deux collèges en question, nous nous sommes rendue chez les directeurs afin de leur expliquer notre raison d'y être, le protocole d'enquête à mener ainsi que le niveau des apprenants avec qui nous voulions travailler.

Lorsque nous nous sommes mis d'accord, les chefs des deux établissements, et en collaboration avec leur surveillants généraux qui ont à leur charge les plannings des séances hebdomadaires des apprenants, nous ont fixée les horaires où nous pouvons effectuer notre travail de recherche.

Ces horaires ont été choisis en fonction de la disponibilité des apprenants, des salles, mais aussi de la nôtre, sachant que nous même, nous sommes occupée pendant deux jours de chaque semaine à l'université car nous avions des cours à dispenser à nos étudiants.

La période de la collecte des réponses aux questionnaires s'est étalée à partir du mois d'avril 2019 jusqu' à février 2020 (les séances consacrées au recueil des données quantitatives étaient éloignées les unes des autres pour les raisons déjà citées).

Lors de notre première rencontre avec les apprenants auxquels nous leur avons proposé le questionnaire, nous étions accompagnée de deux chefs d'établissements qui nous ont présentée aux élèves et leur ont expliqué la raison de notre présence ainsi que l'objectif que nous voulions atteindre d'après cette enquête. Nous leur avons même expliqué qu'ils ont pleinement droit d'accepter ou de refuser d'y participer. De plus, pour les rassurer et avoir leur confiance, nous leur avons garanti que les données à recueillir auprès d'eux seront anonymes et que leur diffusion reste dans le cadre d'une recherche scientifique.

Après avoir eu l'accord de la totalité de la population enquêtée, nous leur avons expliqué la démarche selon laquelle va se dérouler l'enquête, ainsi que l'objectif que nous voulions atteindre.

2.2 Le recueil des données quantitatives

2.2.1 Le questionnaire

2.2.1.1 L'utilité de l'enquête par questionnaire

Par définition, l'enquête par questionnaire « *consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur. Elle nécessite des réponses écrites* » (Paul N'DA, 2015, p : 137).

Autrement dit, il est question d'interroger par écrit des personnes en cherchant à avoir ce qu'elles peuvent nous fournir comme informations sur un problème donné. Ces informations vont nous permettre de construire une idée claire et précise sur les représentations qu'elles se font du phénomène soumis à l'étude par l'enquêteur.

L'auteur ajoute aussi que l'enquête par questionnaire aide à recueillir le plus rapidement possible des informations que d'autres techniques de recherche ne permettent de le faire (Ibid., p : 141).

Elle est fructueuse surtout lorsque la recherche via une observation directe est difficile, sinon impossible à mener pour des raisons d'ordre financier, temporel, accès au terrain,… comme le cas d'une étude ethnographique à titre d'exemple.

L'importance de l'enquête par questionnaire réside aussi dans le fait qu'elle aide à déceler la nature des facteurs sociaux qui entrent en jeu dans la constitution de tel ou tel phénomène que le chercheur ambitionne à étudier (Ibidem).

De Singly, cité par Nguyen Do Thien Vu dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, affirme que « *le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite* » (2019, p : 159).

Puis, il ajoute que l'enquête par questionnaire doit être en mesure « d'établir un rapport de causalité entre une pratique étudiée et le milieu social » (Ibidem).

Cela veut dire que le chercheur est appelé à établir des liens entre des variables issues de l'ensemble de données afin qu'il puisse rendre compte du phénomène qu'il est en train d'étudier. Autrement dit, il doit situer le problème à résoudre au sein de la réalité sociale pour pouvoir le décortiquer et l'expliquer.

Cependant, l'ensemble de ces avantages liés à l'enquête par questionnaire ne peut pas nous empêcher de fermer les yeux sur certains inconvénients tel que : la liberté dont sont privés les enquêtés, les risques que peut engendrer la représentativité de l'échantillon et par conséquent la fiabilité des résultats obtenus, … C'est ce qui nous a poussée à opter aussi pour une autre étude d'ordre qualitatif complémentaire à celle d'ordre quantitatif pour que les deux soient combinée dans le but de pouvoir vérifier empiriquement et plus exactement nos hypothèses de recherche émises au début du présent travail.

2.2.1.2 La population enquêtée (l'échantillon)

Pour qu'une recherche soit qualifiée de scientifique, il faut que le chercheur obéisse aux normes reconnues par la communauté des chercheurs et des spécialistes en méthodologie en matière de règles à respecter lors de la conception du plan à suivre et du processus à mettre en œuvre lors de la collecte des données à analyser.

Dans ce sens, pour que le chercheur-enquêteur puisse entre autres atteindre des résultats fiables et valides, c'est-à-dire généralisables à l'ensemble de l'univers d'étude (la population mère), il faut que l'échantillon composé de l'ensemble des unités à soumettre à l'étude soit représentatif.

D'après J. –L. Loubet del Bayle, cité supra, « *cette représentativité de l'échantillon est fonction de deux facteurs : la taille de l'échantillon et la rigueur avec laquelle les techniques de construction de l'échantillon sont mises en œuvre* » (2000, p : 102).

En d'autres mots, pour qu'un échantillon soit représentatif, il faut que : (1) la technique selon laquelle est construit cet échantillon soit choisie et appliquée de façon rigoureuse, c'est-à-dire qu'il faut respecter soigneusement ses règles, (2) la structure de l'échantillon reproduise la même structure de l'univers d'étude, c'est-à-dire que les unités composant l'échantillon soient caractérisées de la même façon que les unités de l'univers, (3) la taille de l'échantillon soit plus proche le plus possible de la taille de l'univers, c'est-à-dire plus la taille de l'échantillon est grande, plus celui-ci est représentatif (sachant qu'il y a plusieurs contraintes qui affectent ce rapport entre la taille de l'échantillon et celle de l'univers).

Pour ce qui est notre recherche, nous avons choisi de construire notre échantillon sur la base des techniques dites aléatoires ou probabilistes. En effet, ces dernières reposent sur le principe du choix au hasard selon lequel les unités constituant l'échantillon sont choisies de manière aléatoire à condition que l'univers soit homogène. En procédant ainsi, chacune de ces unités aura de la chance de figurer sur la liste des unités de la population mère (2000, p : 97).

Partant de : (a) l'idée selon laquelle le cadre général de notre étude a été fixé dans la wilaya de Oum el Bouaghi, (b) l'homogénéité de la population mère dont la majorité des unités se caractérisent de manière identique et ce en matière des constituants de leur répertoire linguistique, des enseignements qui leur sont dispensés, des méthodes et des démarches pédagogiques déployées pour enseigner l'arabe et le français, des contraintes relatives au facteurs temps et accès au terrain, nous nous sommes contentée de choisir notre échantillon en suivant la technique de l'échantillonnage en « grappes » qui « *consiste à tirer aléatoirement des groupes d'éléments d'une population au lieu de choisir des éléments individuellement. L'échantillon par groupes convient dans des situations où les éléments de la population sont naturellement par groupes ou quand il n'est pas possible d'obtenir une liste de tous les éléments de la population cible* » (PAUL N'da, 2015, p : 104).

L'auteur de la citation ajoute aussi que « *plus la population est homogène, moins l'échantillon aura besoin d'être de taille importante* » (Ibid, p : 101).

Les principes discutés dans les deux citations, nous les jugeons très applicables à notre cas. En effet, comme nous ignorons réellement le nombre d'apprenants étudiant en 4ème année moyenne au sein du cadre d'étude déjà fixé et vu les considérations ou contraintes déjà avancées, nous nous sommes contentée d'administrer notre questionnaire à quatre groupes ou classes répartis sur les deux établissements du cycle moyen mentionnés déjà plus haut.

En procédant ainsi, nous pouvons dire que la taille de l'échantillon choisie est susceptible de nous permettre de dire que le degré de sa représentativité est plus ou moins acceptable.

2.2.1.3 Le déroulement de l'enquête par questionnaire

Il s'agit ici de décrire la manière selon laquelle est effectuée la passation aux sujets enquêtés ainsi que celle de recueil des données.

Pour la passation aux apprenants enquêtés, nous avons choisi d'opter pour une seule forme à savoir celle d'être en situation de face à face avec eux et ce pour la raison suivante : pour éviter toute incompréhension d'un mot, d'une expression ou de toute une question incluse dans le questionnaire proposé et par conséquent pour garantir la réponse à toutes les questions posées.

Après avoir lu et compris le contenu de chaque question, les apprenants enquêtés y ont répondu en transcrivant leurs réponses sur le formulaire que nous leur avons distribué au début de la séance. Le nombre total de répondants est de 96.

Quant aux enseignants, nous étions obligée de voir avec d'autres établissements mis à part ceux auxquels nous avons eu accès car, au sein de chacun d'eux, il se trouve seulement entre trois à cinq enseignants de français.

Pour leur administrer le questionnaire, nous avons fait recours à plusieurs formes de passation et ce en fonction de la disponibilité de ces derniers.

En effet, pour les établissements auxquels nous avons eu l'autorisation d'accéder, nous le leur avons présenté en main à main. Pour certains, nous les avons contactés par l'intermédiaire de nos es-collègues[6] qui, à leur tour, leur ont passé le questionnaire. Alors que pour d'autres, et dans le but d'étendre notre échantillon le plus possible, nous le leur avons distribué en sollicitant l'aide de certains inspecteurs qui, à leur tour, ont pris la peine de le transférer aux enseignants qu'ils prennent en charge. Une partie d'eux était très compréhensive avec nous, mais la réaction de l'autre était très décevante. De plus, nous avons même fait recours aux technologies d'informations et de communication telle : Facebook, mail, … pour récupérer le maximum de réponses.

Quant au recueil des données, cela a été aussi mené selon différentes formes. Certains nous l'ont rendu de manière directe. Pour d'autres, ils l'ont remis en recourant aux mêmes voies de distribution du questionnaire : par courriel via Facebook, mail, … Pour d'autres encore, nous avons contacté à nouveau nos ex-collègues pour les récupérer.

Dans l'ensemble, nous avons pu restituer quatre-vingt seize (96) copies de questionnaire auprès des apprenants. Quant aux enseignants, malgré les efforts que nous avons fournis et le temps que nous avons consacré en variant les formes d'administration et de recueil des données auprès des répondants, la taille de l'échantillon était réduite : nous avons pu récupéré uniquement cinquante sept (57) copies, sachant que certains enseignants ont refusé de répondre à notre demande de participer à l'enquête sous prétexte qu'ils n'avaient assez de temps pour le faire.

2.2.1.4 La présentation des deux questionnaires

En fonction de la spécificité de notre objet d'étude, celle que nous avons voulues recueillir ainsi que l'objectif à atteindre, nous avons choisi de répartir le questionnaire destiné aux apprenants en plusieurs sections (Voir la partie réservée aux annexes).

[6] Sachant que nous-même, nous étions enseignante au cycle moyen durant sept ans.

En lisant le contenu des sections d'après l'intitulé de chacune, nous pouvons dire que le questionnaire à destination apprenants vise à avoir une idée sur :

- Les différentes langues composant leur répertoire plurilingue et pratiquées dans leur entourage.
- L'expérience acquise en matière de ces langues.
- Le degré de motivation envers ces langues.
- Leur conscience de l'existence ou non des langues en question.
- Les langues pratiquées réellement en classe et les relations qui peuvent être entretenues entre elles.
- La (les) langue (s) utilisée (s) lors de la tache d'écriture/réécriture menée en classe.

Quant au questionnaire à destination enseignant, il ambitionne à connaitre leurs représentations et leurs attitudes vis-à-vis du statut de la langue arabe au sein de la classe de FLE, de leur conscience ou non de l'existence des différences ou convergences entre cette langue et le français, la possibilité d'effectuer des transferts de savoirs de l'arabe vers le français et des plans sur lesquels peuvent s'effectuer ces transferts.

Le nombre un peu élevé de questions proposées aux apprenants se justifie par la multitude d'informations que nous avons voulues recueillir auprès d'eux pour pouvoir vérifier nos hypothèses de départ le plus concrètement possible. Certes, cela peut les fatiguer, néanmoins notre présence avec eux en situation de face à face les a aidés à comprendre certaines questions qui peuvent sembler difficiles à assimiler. Ainsi, la tâche de répondre se trouve un peu allégée.

Dans l'ensemble, le questionnaire destiné aux apprenants a été composé de quarante-quatre (44) assertions et celui destiné aux enseignants a été constitué d'uniquement sept (07) assertions (à cause de leur indisponibilité, nous leur avons proposé seulement les questions les plus pertinentes permettant de vérifier directement les hypothèses émises).

En élaborant les deux questionnaires, nous avons veillé à ce qu'ils soient bien structurés en respectant les normes de rédaction reconnues par les spécialistes en méthodologie de la recherche.

A cet égard, J. –L Loubet aborde ces normes ou règles rédactionnelles du questionnaire selon deux critères : celui de la formulation des questions en prêtant attention aussi bien à leur forme qu'à leur contenu, et celui de l'agencement et l'organisation du questionnaire en faisant attention au nombre de questions et à leur ordre (2000, pp : 107-126).

En matière de forme, le questionnaire administré aux apprenants compte quarante-quatre (44) questions dont quarante-trois (43) préformées et une seule question (01) ouverte. Les

questions préformées, à leur tour, se subdivisent en treize (13) questions de type fermé, vingt-neuf (29) questions de type à éventail (QCM) et une seule (01) question à évaluation.

Si les questions fermées (oui/non) ont l'avantage de faciliter la tâche à l'enquêté pour répondre, les questions à éventail permettent d'avoir plus de liberté pour répondre en lui offrant différentes réponses et c'est à lui de choisir celle (s) qui correspond (-ent) à ses opinions. Quant aux questions à évaluation, elles offrent l'opportunité de ne pas s'enfermer dans des réponses de type oui/non, mais d'avoir de la chance pour choisir entre des réponses formulées selon une échelle de nuance.

En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons proposé une seule vu le niveau d'instruction de nos interrogés et leur degré de connaissance en matière du sujet traité. Cependant, pour ne pas limiter leur liberté d'exprimer leur avis vis-à-vis certains faits, d'une part, pour ne pas les conditionner durant tout le questionnaire en leur proposant des réponses prédéterminées par nous-même et pour éviter d'être trop subjectif, d'autre part, nous avons préféré d'accompagner certaines questions de type fermé ou à éventail de sous-questions que nous ne jugeons pas comme des questions ouvertes au sens propre du mot. Ces sous-questions sont de type : dites comment ? Dites pourquoi ?

Par ailleurs, comme le sujet que nous avons voulu discuter avec nos enquêtés n'a rien de personnel ni d'intime, toutes les questions que nous avons posées sont de type direct visant par cela à recueillir les informations recherchées de façon directe sans faire des allers et des retours.

En matière de contenu, le questionnaire compte dix-huit (18) questions de fait, treize (13) questions d'action et treize (13) questions d'opinion. Le but est de collecter des informations sur : l'usage concret des langues composant le répertoire plurilingue des apprenants, l'expérience qu'ils ont dans ces langues ainsi que leurs opinions vis-à-vis des transferts possibles qui peuvent s'effectuer de la langue arabe vers la langue française.

Toutes ces questions vont nous permettre de collecter un bon nombre de réponses riches en matière d'informations et susceptibles de nous aider à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Quant à l'organisation du questionnaire, nous l'avons introduit par un paragraphe dans lequel, après avoir présentée, nous leur avons expliqué la nature de l'enquête que nous comptons mener avec eux ainsi que l'objectif que nous voulons atteindre d'après cette étude.

Après cette introduction, sont placées les questions les unes après les autres regroupées au sein de sept sections selon les différents thèmes qui les unissent. Afin d'éviter l'ennui et la fatigue qui peuvent être ressentis chez les répondants, nous avons alterné les types de questions : questions de fait et d'action, questions fermées et à éventail, …

Par ailleurs, nous nous sommes efforcée à ce que les questions soient rédigées dans un langage facile à comprendre, à ce qu'elles soient brèves et à ce que les mots et expressions soient soigneusement choisis.

Dans notre démarche de conception du questionnaire, nous avons opté pour la technique d'entonnoir qui « *consiste à poser au début les questions les plus générales, puis à poser des questions de plus en plus précises, pour arriver finalement à la question fondamentale* » (Ibid, p : 124).

En effet, les intitulés des sections au sein desquelles sont regroupées les questions témoignent de ce cheminement logique.

Le questionnaire à destination enseignants, quant à lui, a été composé sur le plan formel de six (06) questions de type à éventail et d'une seule (01) question fermée.

Sur le plan du contenu, nous comptons trois (03) questions d'action, deux (02) questions d'opinion et deux questions de fait.

En ce qui concerne les autres principes relatifs à l'organisation du questionnaire, à l'ordre des questions et le langage utilisé, nous avons opté pour les mêmes règles respectées dans l'élaboration du premier questionnaire.

2.2.1.5 Le dépouillement des données recueillies

Pour se faciliter la tâche d'interprétation des données obtenus, le chercheur-enquêteur doit procéder d'abord à leur comptabilisation et ce après avoir les codées.

Dans notre recherche, nous avons choisi de nous servir du logiciel SPSS. Version 19 (Statistical Package for the Social Sciences). En fait, c'est l'un des logiciels spécialisés dans l'analyse statistique. Il permet au chercheur-analyseur de mener plusieurs opérations successives, à savoir : (1) traiter les données (coder les variables ainsi que les valeurs qui leur correspondent, et distinguer celles valides de celles qui sont manquantes), (2) saisir les données (enregistrer les réponses des enquêtés sur les deux tableaux : celui des variables puis celui des données), (3) analyser les données (calculer les effectifs et les pourcentages des différentes variables en les présentant à l'aide de tableaux et de graphiques selon une étude uni-, bi- et multi-variée).

Pour ce qui est codage, nous avons adopté le code suivant :

- ✓ Les lettres A, B, C, D, E, F, G représentent les sections auxquelles appartiennent les questions.
- ✓ La lettre Q représente la variable en question.
- ✓ 1, 2, 3, 4, 5, … représentent les numéros des variables dans chaque section.
- ✓ A, b, c, d, e, … représentent les valeurs ou les modalités de chaque variable.

- ✓ Le chiffre 0 affiché dans les tableaux représente les valeurs manquantes.
- ✓ Lors de la saisie du tableau des données, nous avons opté pour les chiffres 1 et 2 dans les questions à choix multiples et pour les chiffres 1, 2, 3, 4, … (tout dépend du nombre de valeurs ou de modalités que contient chaque variable) dans les questions simples.

2.2.1.6 La méthode d'analyse des données dépouillées

Une fois les réponses des enquêtés codées et décomptées, le chercheur-enquêteur procède à leur analyse en recourant le plus souvent à trois principaux procédés d'analyse statistiques : *les tris à plat (analyse uni-variée), les tris croisés (analyse bi-variée)* et *les tris croisés (analyse multi-variée* (PAUL N'da, 2015, pp : 170-182).

- **1 er stade : Les tris à plat**

A ce niveau, le chercheur procède à une description des variables[7] pour pouvoir établir les différentes relations entretenues entre elles. Cela va lui permettre d'avoir une idée globale sur ce qui peut caractériser ses enquêtés (Ibid, p : 170). Ce type d'analyse porte sur la description d'une seule variable à la fois (Ibid, p : 172).

Pour atteindre cet objectif, des tableaux de distribution ou des représentations graphiques de données peuvent servir le chercheur.

Le tableau et le graphique se considèrent alors comme les deux formes les plus simples où peut être mieux décrite la variable en question.

L'utilité du tableau réside dans le fait qu'il aide à représenter en détail les informations en l'accompagnant de pourcentages.

Quant à celle du graphique, à côté de son influence visuelle pour le lecteur, il s'agit de présenter clairement la forme des distributions statistiques. Le graphique existe sous plusieurs formats : diagramme (à secteurs, en bâtons), histogramme et courbe (Ibid, p : 174).

Que ce soit pour un tableau ou un graphique, les deux types de formes doivent être accompagnés d'un commentaire qui ne doit pas être constitué d'une simple répétition des chiffres calculés, mais plutôt d'établir une sorte de rapports en fixant l'attention sur des pourcentages attirant, c'est-à-dire qui peuvent être qualifiés de « importants, faibles, étonnants » (Ibid, p : 173).

- **2ème stade : Les tris croisés (l'analyse bi-variée)**

[7] Appelée aussi facteur, il existe deux types de variable : la variable indépendante est celle « qui représente selon l'hypothèse un facteur qui influe sur … » et la variable dépendante « qui dépend de l'action de la première » ou « celle qui est censée subir l'action de ce facteur » (Ibid, p : 168).

A ce stade, il ne s'agit pas de décrire les variables en question (ce qui est affaire du 1er stade), mais de comprendre les informations recueillies en essayant d'établir la relation qui peut exister entre les différentes caractéristiques de ces variables. Il est question de croiser deux variables dont le choix s'opère par rapport aux hypothèses formulées au début de la recherche.

Les résultats obtenus d'après les tableaux croisés aident le chercheur à vérifier les hypothèses qu'il a émises. Ils permettent de déceler ce qui est caché et rendre compte de la nature de l'effet que peut exercer la variable indépendante sur la variable dépendante (Ibid, p : 177).

Cependant, les résultats de ces tableaux peuvent parfois être hasardeux. Alors, pour confirmer ou infirmer la relation entre les deux variables en question, le recours à des tests statistiques parait la meilleure solution que le chercheur-enquêteur puisse adopter pour obtenir des scores signifiants et fiables. Parmi ces tests, nous citons le test d'indépendance X^2 (le Khi-deux) (Ibid, p : 179).

En effet, selon Jean Stafford et Paul Bodson (2005)[8], le test Khi-2 permet d'étudier la relation entre deux variables de type qualitatif (p : 115).

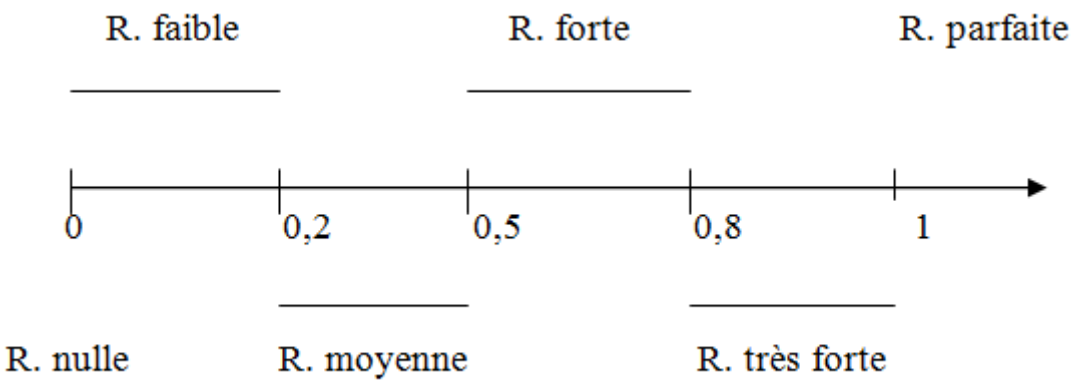
Les valeurs à considérer pour dire qu'il existe une relation ou non entre deux variables Yergeau, E. et Poirier, M. (2021)[9] sont : la valeur **P**, la valeur **C** et la valeur $\mathbf{X^2}$.

- La valeur **P**, elle représente le seuil de signification ou le taux d'erreur. Dans les tableaux croisés du Khi-2, elle s'affiche sous le nom de « Signification approximée ou Signification asymptotique bilatérale » et indique l'absence ou l'existence d'une relation entre les deux variables en question.

  Si $\mathbf{P} \geq 0{,}05$ on accepte H_0 (Hypothèse nulle) et on confirme l'absence de relation ou relation due au hasard.

  Si $\mathbf{P} < 0{,}05$ on accepte H_1 (hypothèse alternative) et on confirme l'existence de relation.
- La valeur $\mathbf{X^2}$, elle représente la valeur du test khi-2 sur laquelle se calcule la valeur **P**.
- La valeur **C**, elle représente le coefficient de contingence qui permet de mesurer l'intensité ou la force de cette relation : est-elle parfaite ? forte ? moyenne ? ou faible ? (Article non paginé).

[8] http://www.mcours.net/cours/pdf/autres/Lanalyse_multivariee_avec_SPSS.pdf (consulté le 21/03/2021 à 10h08)
[9] https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/test-de-chi-2/ (consulté le 17/03/2021 à 11h14)



- **3ème stade : Les tris croisés (l'analyse multi-variée)**

  Il est question ici de croiser ou confronter plus de deux variables à la fois dont le but est de certifier ou de découvrir le lien entre ces variables et non pas d'établir une relation de causalité. Le chercheur procède en introduisant à chaque fois de nouvelles variables appelées variables test, qu'il juge qu'elles peuvent être pertinentes, au sein d'une relation à deux variables déjà testées.

  L'analyse multi-variée porte alors sur l'identification de facteurs interdépendants susceptibles d'expliquer le phénomène soumis à l'étude (Ibid, p : 179).

  Elle existe sous différentes formes, à savoir le type de variables à croiser. L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) est l'une de ces formes. Elle s'applique lorsqu'il est question de croiser plus de deux variables (Alain Baccini, 2010, p : 27)[10]. Le traitement des données selon cette forme de l'analyse multi-variée donne lieu à des résultats exprimés sous forme de tableaux et de graphiques, dont les plus significatifs sont : le tableau récapitulatif des modèles, le diagramme joint des points de modalités, le diagramme Points des objets étiquetés par Nombres d'observation et le diagramme Mesure de discrimination.

Bref, si le premier niveau d'analyse permet d'avoir un rapport synthétique sur ce qui peut caractériser la population enquêtée, le deuxième niveau, quant à lui, est là pour renseigner sur la relation de causalité qui peut exister entre deux variables choisies par l'enquêteur-chercheur en fonction de ses hypothèses formulées. En ce qui concerne le troisième niveau, où l'analyse s'effectue sur la base de plus de deux variables à la fois, il permet d'identifier les différents facteurs qui peuvent entrer en jeu dans l'explication du problème à résoudre.

Pour ce qui est notre recherche, c'est ainsi que nous allons procéder lors de l'analyse des données quantifiables (celles relatives aux questionnaires).

[10] https://www.math.univ-toulouse.fr/~baccini/zpedago/asdm.pdf (consulté le 21/03/2021 à 18h21)

2.3 Le recueil des données qualitatives

2.3.1 L'expérimentation spontanée combinée avec l'étude documentaire

2.3.1.1 L'utilité de l'expérimentation spontanée et de l'étude documentaire

L'expérimentation spontanée « *consiste bien souvent à observer deux groupes semblables choisis (possédant les mêmes caractéristiques). Le groupe expérimental est celui sur lequel on fera agir la variable indépendante (l'épreuve). Le groupe de contrôle ou groupe témoin est celui sur lequel on ne fera pas agir la variable indépendante. A la fin de l'expérimentation, on compare les résultats des deux groupes. Si le comportement du groupe expérimental a varié en fonction de l'expérimentation et que celui du groupe témoin n'a pas varié, on peut en déduire que la variable indépendante a eu un effet sur le comportement du groupe expérimental* » (PAUL N'da, 2015, p : 120).

Contrairement à la stratégie de vérification expérimentale, ici le chercheur essaie de contrôler uniquement la variable indépendante (explicative) afin de tester son effet sur la variable dépendante (à expliquer) chez les deux groupes (Ibidem).

L'intérêt de ce type de stratégie réside dans le fait que la situation à observer est naturelle, elle n'est pas créée par le chercheur, ce qui va lui permettre d'éviter toute subjectivité qui peut intervenir de sa part. De plus, la ressemblance entre les deux groupes soumis à l'expérimentation facilite la tâcha au chercheur de manipuler la variable indépendante.

Quant à l'étude documentaire, considérée comme l'un des outils ou des techniques de recherche adoptés par les spécialistes en sciences humaines et sociales y compris les sciences de l'éducation et dont la didactique des langues fait partie, elle « *porte sur des objets dont l'observation est indirecte et ce grâce aux traces qu'ils ont laissés* » (PAUL N'da, 2015, p : 129).

Autrement dit, le chercheur tente de recueillir indirectement des données en se basant sur des documents déjà existant qui peuvent être audios, visuels, audio-visuels, textes, objets, …(Ibid).

Ces données vont être exploitées afin de rendre compte du phénomène qu'il veut étudier.

Lorsque ces documents qui existent ne suffisent pas ou ne peuvent pas servir le chercheur, ce dernier peut créer d'autres. C'est ce que Christian Puren (2013) dans *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*[11] affirme en disant « *Lorsque les documents existants ne sont pas suffisants – ce qui est souvent le cas lorsque la recherche concerne un terrain propre au*

[11] http : ://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/#:~:text=C%27est%20une%20d%C3%A9marche%20de,recherche%20dans%20l%27action%20sociale(Consulté le 13/10/2020 à 09h08)

chercheur –, celui-ci devra compléter la recherche de la documentation existante en produisant ou en suscitant la production de ses propres documents : une recherche sur la planification de séquences d'enseignement exigera ainsi qu'il recueille des préparations écrites d'enseignants ; une recherche sur la progression d'apprentissage, des productions écrites d'apprenants échelonnées dans le temps ; une recherche sur l'enseignement de la grammaire, des enregistrements de classes ; une recherche sur la formation des enseignants de langues » (2013, p : 31).

D'après l'auteur de la citation, le chercheur se trouve parfois dans une situation où il est obligé de créer lui-même des documents qui vont lui servir ou pousser d'autres acteurs à les créer pour pouvoir les exploiter ultérieurement. Nous ajoutons, par ailleurs, que la raison principale qui le pousse à procéder ainsi est intimement liée à la spécificité de son objet d'étude ainsi qu'à l'objectif à atteindre. Ces documents qui vont être créés par le chercheur, Christian Puren les appelle *documents seconds* par opposition aux *documents premiers*.

En effet, si les *documents seconds* désignent « *les documents produits par le chercheur lui-même dans le cadre de ses expérimentations : matériels didactiques élaborés, séquences réalisées dans des classes, …* » (Ibid, p : 46), les *documents premiers* désignent les « *" documents de première main" qui sont des documents d'époque à analyser et à interpréter par le chercheur lui-même* » (Ibidem).

Les *documents premiers* englobent des « *textes officiels, rapports d'inspection, programmes de formation, manuels, préparation de cours et travaux d'apprenants, classes observées, matériels didactiques, …* » (Ibidem).

Bref, est document second tout document qui a été produit pour des fins liées spécifiquement au travail du chercheur.

Tel est notre cas dans le présent travail de recherche. En effet, nous avons pu susciter auprès de deux classes d'apprenants de 4ème année moyenne la production de textes en FLE en leur proposant deux consignes d'écriture différentes.

La richesse de ces documents réside dans le fait qu'ils vont nous permettre d'étayer le plus concrètement possible les résultats atteints d'après l'analyse quantitative menée via les deux questionnaires.

2.3.1.2 La population expérimentée

En matière d'échantillonnage dans des recherches de type qualitatif, PAUL N'da avance que « *Les études menées dans une approche qualitative sont faites à partir d'échantillons de petite taille. Une préoccupation est celle de leur non-représentativité* » (2015, p : 100).

Autrement dit, quand il est question d'une recherche qualitative, ce qui importe ce n'est pas la grandeur de la taille de l'échantillon, mais plutôt sa représentativité qui consiste en la sélection de sujets susceptibles d'avoir une certaine expérience et disposent des informations reflétant la réalité vécue par eux et intéressantes pour le chercheur (Ibidem).

En matière de nombre de personnes à soumettre à l'expérimentation dans une étude d'ordre qualitatif, les avis divergent. Il y en a ceux qui disent qu'il faut « *autant de sujets que nécessaire pour atteindre "la saturation" des donnée* » (Ibidem). C'est le cas de Daniel Bertaux, cité par PAUL N'da, qui fixe le nombre à trente individus au maximum (Ibidem).

D'autres auteurs, comme Morse cité également par PAUL N'da, indiquent qu'il faut appliquer le principe des « cas négatif ». Ce principe repose sur le fait qu'il faut interroger autant de personnes jusqu'à atteindre ceux ayant un point de vue autre que celui des personnes déjà interrogées en premier lieu. Ce principe d'échantillonnage concerne beaucoup plus les enquêtes par entretiens (Ibidem).

Bref, comme il s'agit ici d'une étude purement qualitative où il n'est pas obligatoire que l'échantillon soit de grande taille, d'une part, et vu les contraintes d'ordre temporel et autorisationel, nous nous sommes contentée de choisir deux classes d'apprenants pour les soumettre à l'expérimentation. Les deux classes en question appartiennent au CEM de Fizi Mohamed Lakhdar se situant à F'kirina (Le CEM a été déjà évoqué dans le déroulement de l'enquête par questionnaire).

Comme notre recherche s'inscrit aussi dans le cadre de l'étude quasi-expérimentale (spontanée), nous avons qualifié la première classe (4 AM_1) de groupe expérimental constitué de vingt-neuf (29) apprenants. Quant à la deuxième classe ($4AM_2$), nous l'avons qualifiée de groupe témoin composé de vingt-six (26) apprenants.

2.3.1.3 Le déroulement de l'expérimentation

Après avoir pris contact avec les apprenants des deux classes, et après avoir eu leur accord de participer à l'expérimentation, nous leur avons expliqué en quoi consiste cette dernière, c'est-à-dire la nature du travail qui est attendu d'eux pour le réaliser.

La façon selon laquelle nous avons procédé avec les deux groupes n'était pas identique pour la raison suivante : nous visons à tester l'impact de la langue arabe sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE et ce :

- Sur le plan textuel et pragmatique du produit rédigé.
- Sur le plan curriculaire, du point de vue de la pratique pédagogique adoptée lors des séances d'écriture/réécriture menée en arabe.

- Sur le plan interactif, du point de vue de la présence de la langue arabe dans les interactions menées entre les apprenants lors de l'écriture/réécriture en FLE.

Autrement dit, nous avons voulu tester l'effet de ces variables sur la qualité des textes rédigés en FLE par les deux classes : expérimentale et témoin.

Plus précisément, avec la classe expérimentale, la manière selon laquelle nous avons mené aussi bien la séance d'écriture que celle de réécriture avec les expérimentés était pareille aux séances consacrées à ces deux activités en arabe, c'est-à-dire, nous avons opté pour les mêmes étapes de déroulement des deux activités adoptées par l'enseignant d'arabe.

En effet, pour la séance d'écriture (appelée Production Écrite dans le programme officiel), après avoir regroupé la classe en sous-groupes de 4 à 5 élèves pour chacun, nous avons fixé la consigne de production écrite au tableau. Puis, nous l'avons discutée avec les apprenants pour les guider à identifier le thème qu'ils doivent aborder dans le texte à rédiger, son type, son genre ainsi que les critères qu'ils sont censés respecter sur le plan cohésif et cohérent du texte. Enfin, ils se sont lancés dans la rédaction par groupe.

Une fois la rédaction des premiers jets terminée, nous les avons ramassés pour les corriger tout en optant pour le même code utilisé par leur enseignant de français. L'objectif est de leur faciliter la tâche de réécriture ultérieurement.

Lors de la séance de réécriture (appelée Compte Rendu de la production écrite selon le programme officiel), nous avons rappelé la consigne d'écriture, la structure du texte rédigé et le code de correction. Puis, nous avons procédé à la correction collective de certaines erreurs commises en discutant leur nature, leur origine ainsi que la forme correcte. Ensuite, nous avons corrigé ensemble un des textes écrits par les sous-groupes. La dernière étape a consisté en la réécriture du premier jet par chaque sous-groupe en corrigeant leurs propres erreurs suivant le code de correction adopté.

Une fois terminé, nous avons ramassé les textes améliorés pour les corriger encore une fois et mesurer ainsi le taux de réussite quant à la réécriture des premiers textes, et tester l'impact des variables déjà avancées sur la qualité des textes finals.

Avec la classe témoin, la rédaction du texte ainsi que sa réécriture ont été menées individuellement.

De plus, durant la séance d'écriture, nous nous sommes contentée de fixer la consigne au tableau et l'expliquer très superficiellement. Puis, nous leur avons demandé de commencer la rédaction. Une fois terminé, nous avons ramassé leurs copies pour les corriger.

Quant à la séance de réécriture, nous avons fait un rappel bref de la consigne d'écriture ainsi que celui du code de correction adopté. Puis, nous leur avons demandé de réécrire leurs

premiers jets individuellement. Comme dernière étape, une fois la révision des premiers jets terminée, nous les avons ramassés pour les corriger encore une fois afin de mesurer le taux d'amélioration.

Finalement, nous avons comparé entre les résultats obtenus par les deux classes : expérimentale et témoin.

Il est à noter que l'expérimentation a été déroulée avec le groupe témoin le 04, 05 et 11 février 2020. Quant au groupe expérimental, le déroulement de l'expérimentation a eu lieu le 04, 05, 09, 10, et 13 février 2020.

2.3.1.4 Le traitement des données recueillies

Pour nous faciliter la tâche d'analyse et d'interprétation des données, nous avons procédé à coder les travaux des deux classes.

Pour la classe expérimentale, les premiers jets sont nommés comme suit : A, B, C, D, E, F, G. Quant aux écrits améliorés, nous les avons codés ainsi : A', B', C', D', E' et F'[12].

En ce qui concerne la classe témoin, les textes premiers ont été numérotés comme suit : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26[13].

Quant aux textes réécrits, nous les avons codés ainsi : 1', 2', 3', 4', 5', 6', 7', 8', 9', 10', 11', 12', 13', 14', 15', 16', 17', 18', 19', 20', 21', 22', 23', 24', 25', 26'.

Bref, les textes produits par la classe expérimentale sont en nombre de 07 (cependant seulement 06 ont été évalués et analysés) pour les premiers jets et 06 pour les écrits améliorés. Quant à la classe témoin, elle compte 26 écrits premiers et 26 textes réécrits.

Les textes rédigés par les apprenants seront présentés dans la section réservée aux annexes.

2.3.1.5 La méthode d'analyse des données (les écrits des élèves)

Pour vérifier la qualité des textes écrits par les élèves en mesurant le taux d'adéquation aux normes linguistiques et rédactionnelles en FLE, nous nous sommes inspirée de la grille d'analyse[14] que propose Martine Marquilló Larruy dans son ouvrage intitulé *L'interprétation de l'erreur* (2003, p : 87).

Notre recours à cette grille se justifie par le fait qu'elle est détaillée, riche en termes d'indicateurs à mesurer et efficace dans le sens où elle permet d'évaluer la qualité d'un texte sur différents plans, à savoir : pragmatique, textuel et transphrastique, phrastique et

[12] La fermeture subite des établissements scolaires à cause de la pandémie Covid-19 nous a empêchée de poursuivre notre expérimentation quant à la réécriture avec le groupe : G.

[13] Deux élèves de la classe témoin étaient absents les jours de déroulement de l'expérimentation.

[14] La grille d'analyse détaillée sera présentée dans la partie consacrée aux annexes.

infraphrastique. Ce qui correspond exactement surtout aux deux premières hypothèses opérationnelles déjà émises.

Une analyse à la fois quantitative et qualitative a été menée par le biais d'une évaluation, à la fois descriptive, interprétative et comparative des textes rédigés, établie sous forme de tableaux.

Plus précisément, les tableaux ont été exploités pour afficher le taux de réussite des critères.

Les trois symboles suivants (+) (+/-) et (-) indiquent respectivement que tel ou tel critère est respecté, plus ou moins respecté ou non respecté.

Conclusion

Dans ce qui a précédé, nous avons tenté d'expliciter la démarche méthodologique adoptée tout en détaillant la manière selon laquelle a été constitué chaque instrument de recherche. Dans les chapitres suivants, seront analysées et discutées les données recueillies d'après chaque outil d'investigation.

CHAPITRE N° 5

Analyse des données quantitatives

Introduction

Au cours de ce chapitre, il est question de présenter, analyser et interpréter les données obtenues auprès de deux questionnaires qui ont été administrés aux apprenants de 4AM et aux enseignants exerçant surtout au cycle moyen au sein de la wilaya d'Oum El Bouaghi. La démarche à suivre est celle que nous avons adoptée et annoncée dans le chapitre réservé aux aspects méthodologiques de la recherche, à savoir : l'analyse descriptive (les tris à plats) à travers laquelle nous aurons une idée globale sur ce qui peut caractériser nos interrogés, et l'analyse explicative (inférentielle) qui va nous informer sur les différentes relations possibles qui peuvent être entretenues entre les variables évoquées dans les deux questionnaires mais aussi entre les modalités cde variables. Par conséquent, nous pourrons arriver à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

1 Le questionnaire destiné aux apprenants

1.1 L'analyse descriptive (les tris à plat) : un panorama synthétique des caractéristiques des enquêtés

Au cours des lignes suivantes, nous allons exposer un portrait de l'ensemble des caractéristiques de nos sujets questionnés.

Il est à noter aussi que les apprenants interrogés, qui sont en nombre de quatre-vingt seize (96), sont répartis sur 41 garçons (soit un taux de 42,7%) et 55 filles (soit un taux de 57,3%). En matière d'âge, nous disons qu'il varie entre 13 et 17 ans, avec une moyenne de 14,46 ans.

Les illustrations suivantes le montrent avec clarté.

Tableau n° 1 : Répartition des apprenants interrogés selon le sexe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Garçon	41	42,7	42,7
	Fille	55	57,3	57,3
	Total	96	100,0	100,0

Figure n°1: Répartition des apprenants intérrogés selon le sexe

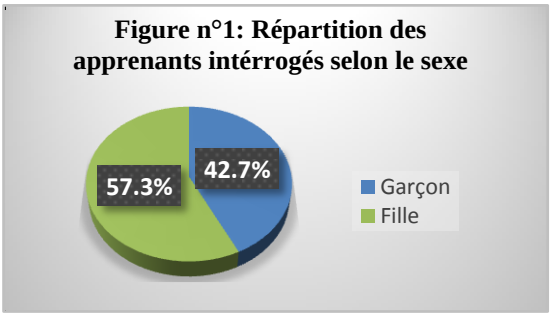


Tableau n°2 : Répartition des apprenants interrogés selon l'âge

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	13	2	2,1	2,1
	14	60	62,5	62,5
	15	24	25,0	25,0
	16	8	8,3	8,3

	17	2	2,1	2,1
	Total	96	100,0	100,0

Figure n°2: Répartition des apprenants interrogés selon l'âge

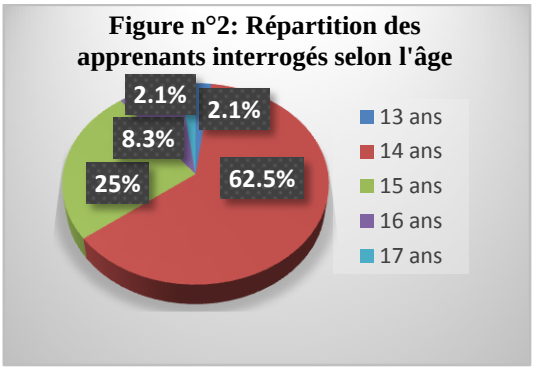


Tableau n°3 : Répartition des apprenants selon la moyenne d'âge

	N	Minimum	Maximum	Moyenne
L'âge des apprenants interrogés	96	13	17	14,46
N valide (listwise)	96			

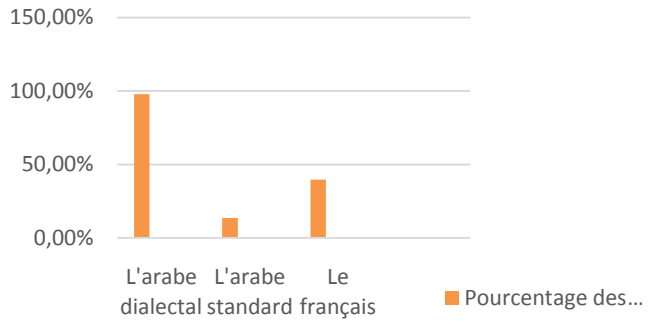
A. A propos des langues composant le répertoire plurilingue des apprenants interrogés

Question 1 *: Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez à la maison ?*

Tableau n°4 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) à la maison

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
La/les langue(s) parlée(s) à la maison	L'arabe dialectal	94	64,8%	97,9%
	L'arabe standard	13	9,0%	13,5%
	Le français	38	26,2%	39,6%
Total		145	100,0%	151,0%

Figure n° 3 : Répartition des apprenants intérrogés selon la/les langue(s) parlée(s) à la maison



Nous voulons savoir la (les) langue (s) utilisée (s) par les enquêtés dans la conversation quand ils se trouvent chez eux.

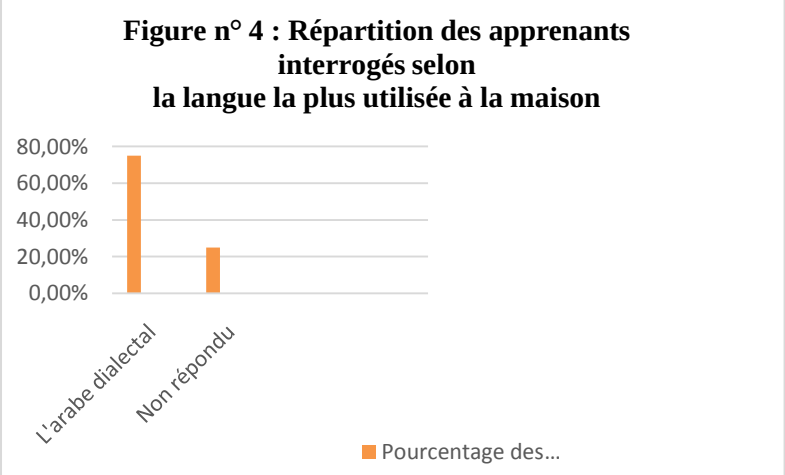
Les résultats obtenus montrent que les deux tiers des répondants (avec un taux de 64,8%) optent pour l'arabe dialectal comme langue de communication au sein de leur maison, qu'un quart des répondants déclarent parler le français une fois eux ; ne serait-ce que de temps en temps (d'après ce qu'ils ont affirmé dans leurs réponses à certaines questions). Quant à l'arabe standard, il n'y est parlé que très rarement (soit un taux de 9%).

Nous constatons alors que l'arabe dialectal occupe la part du lion dans les échanges verbaux des enquêtés avec leurs parents, leurs frères et sœurs, … Il se considère comme leur langue maternelle.

Question 2 *: S'il y en a plusieurs, quelle est la langue la plus utilisée ?*

Tableau n°5 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus utilisée à la maison

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	L'arabe dialectal	72	75,0	100,0
Manquante	0	24	25,0	
Total		96	100,0	



L'objectif de cette question est de savoir, parmi les langues qu'ils utilisent à la maison, celle qui domine dans leur communication avec les membres de la famille.

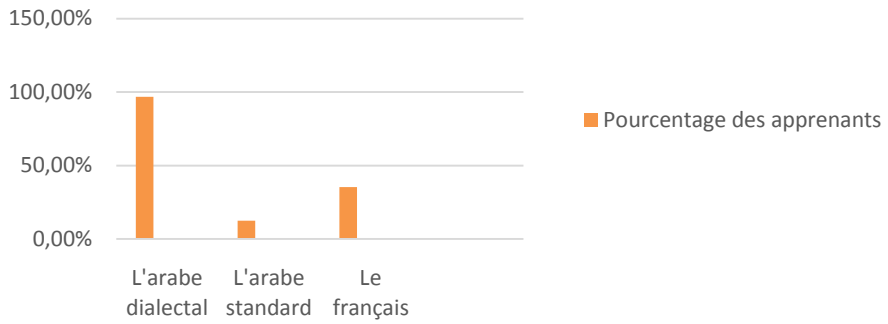
D'après les scores affichés dans le tableau, nous voyons que sur 96 enquêtés, seulement 72 ont répondu à cette question (soit un taux de 75%). Cependant, la totalité des répondants valides (ceux fournissant une réponse) a opté pour l'arabe dialectal comme la langue la plus utilisée quand ils sont à la maison. Il constitue une langue dominante au sein de leur répertoire linguistique.

Question 3 *: Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) parlée (s) par vos parents ?*

Tableau n° 6 : Répartitions des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) par leurs parents

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
AQ3 [a]	L'arabe dialectal	93	66,9%	96,9%
	L'arabe standard	12	8,6%	12,5%
	Le français	34	24,5%	35,4%
Total		139	100,0%	144,8%

Figure n° 5 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) par leurs parents



Le but de cette interrogation est de savoir la (les) langue (s) que les parents des enquêtés utilisent en s'adressant à leurs enfants une fois à la maison.

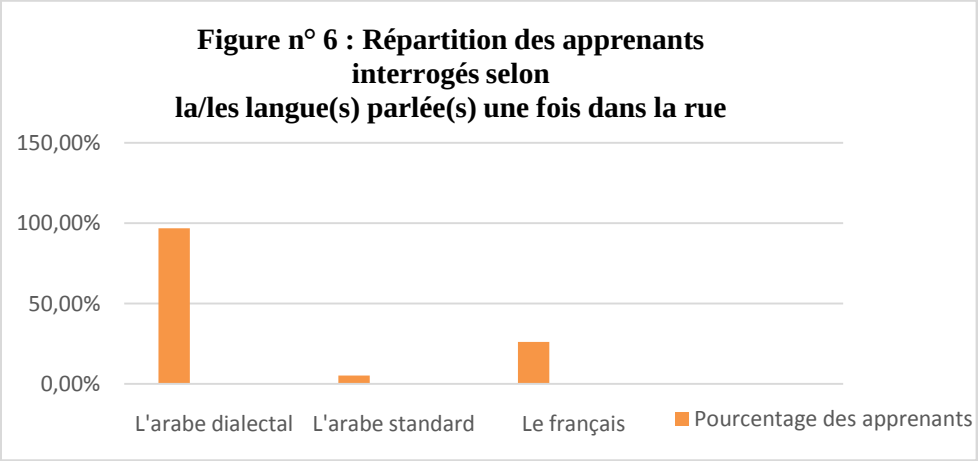
Les résultats indiqués dans le tableau révèlent que les deux tiers des apprenants interrogés avouent que leurs parents s'adressent à eux en utilisant l'arabe dialectal (soit un taux de 66,9%), suivi du français avec un pourcentage de 24,5% (un quart environ). Enfin, l'arabe standard occupe la dernière position avec un taux très faible estimé à 8,6%. En comparant ces résultats avec ceux de la question 1, nous constatons qu'il y a une grande correspondance entre les chiffres obtenus, ce qui confirme la réalité vécue par nos enquêtés en matière de langue (s) qu'ils parlent au sein de la famille étant données que les enfants dès leur jeune âge optent pour la (les) même (s) langue (s) que leurs parents.

Question 4 *: Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez une fois dans la rue ?*

Tableau n°7 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) une fois dans la rue

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
AQ4[a]	L'arabe dialectal	93	75,6%	96,9%
	L'arabe standard	5	4,1%	5,2%

	Le français	25	20,3%	26,0%
Total		123	100,0%	128,1%



Il est question ici de confirmer si nos enquêtés optent toujours pour l'arabe dialectal comme langue d'échange quand ils se trouvent ailleurs ou bien ils usent d'une autre langue.

Les résultats mentionnés dans le tableau ci-dessus confirment que l'arabe dialectal continue toujours à occuper la première place quant à la langue parlée par nos questionnés lorsqu'ils se trouvent hors la maison, avec un taux de 75,6% (trois quarts). Le français vient en deuxième position avec environ un quart (20,3%). Quant à l'arabe standard, il est presque négligé. Les apprenants déclarant l'utiliser dans la communication avec leurs voisins, … représentent un taux très réduit, soit 4,1%.

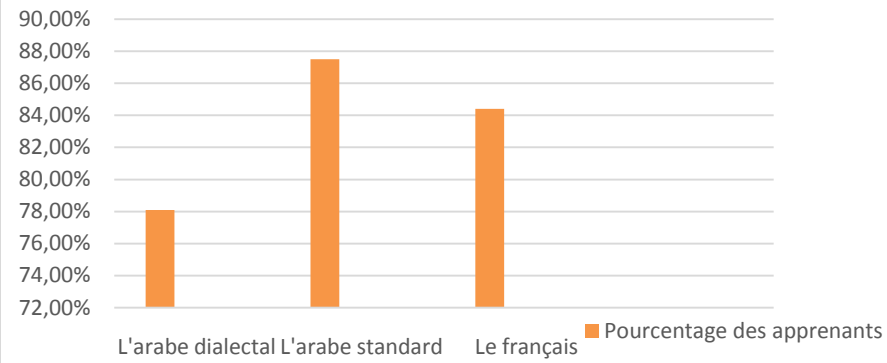
Nous constatons alors que nos apprenants enquêtés accordent aux langues qui composent leur répertoire plurilingue des statuts presque identiques que ce soit à la maison ou dans la rue : il s'agit bien d'un statut valorisé pour l'arabe dialectal, un statut peu valorisé par une minorité quant au français, et un statut totalement dévalorisé en ce qui concerne l'arabe standard.

Question 5 *: Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez une fois à l'école ?*

Tableau n°8 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) une fois à l'école

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
AQ5[a]	L'arabe dialectal	75	31,3%	78,1%
	L'arabe standard	84	35,0%	87,5%
	Le français	81	33,8%	84,4%
Total		240	100,0%	250,0%

Figure n° 7 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) parlée(s) une fois à l'école



Nous voulons savoir d'après cette question si nos interrogés accordent un statut identique pour chaque langue constituant leur répertoire linguistique quand ils se trouvent à l'école ou non.

Les résultats obtenus montrent que les trois langues formant le répertoire linguistique de nos apprenants interrogés jouissent d'un statut presque égalitaire ; soit un taux de 35% pour l'arabe standard, suivi de 33,8% pour le français et 31,3% pour l'arabe dialectal. Il n'y est pas question de langue dominante et de langue dominée.

Nous constatons alors qu'à l'école les trois langues bénéficient d'une importance similaire du point de vue des apprenants.

Question 6 *: Est-ce que vous avez l'habitude de lire des journaux, des livres, écrire des textes en arabe ? Regardez-vous des chaines télévisées diffusées en arabe ?*

Tableau n° 9 : Répartition des apprenants interrogés selon la pratique de l'arabe/le français par les apprenants sur le plan scriptural et auditif

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	80	83,3	85,1
	Non	14	14,6	14,9
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 8 : Répartition des apprenants interrogés selon la pratique de l'arabe/le français par les apprenants sur le plan scriptural et auditif



L'objectif de cette question est de tester la présence de l'arabe surtout standard dans le vécu quotidien de nos enquêtés sur le plan scriptural et auditif.

Les résultats affichés sur le tableau indiquent que la majorité des apprenants enquêtés avouent avoir un contact avec l'arabe et ce sur les deux plans : scriptural et auditif (soit un taux de 85,1%). Nous constatons alors qu'ils l'habitude d'exercer au moins l'une des tâches suivantes : la lecture des journaux et/ou des livres, l'écriture des textes, l'écoute des chaines télévisées.

Question 7 *: Faites-vous cela ?*

**Souvent*

**Rarement*

Tableau n°10 : Répartition des apprenants interrogés selon le degré de la pratique de l'arabe/le français sur le plan scriptural et auditif

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Souvent	36	37,5	40,0
	Rarement	54	56,3	60,0
	Total	90	93,8	100,0
Manquante	0	6	6,3	
Total		96	100,0	

Figure n° 9 : Répartition des apprenants interrogés selon le degré de la pratique de l'arabe/le français par les apprenants sur le plan scriptural et auditif



A travers cette interrogation, nous voulons savoir le degré de contact éprouvé par les apprenants envers l'arabe sur le niveau scriptural et auditif.

Les scores obtenus affirment l'existence de contact avec l'arabe. Cependant, ceux ayant ce contact avec l'arabe ne sont pas nombreux : seulement, un peu plus de tiers déclarent l'éprouver (soit un taux de 40%). Les deux tiers environ restant avouent qu'ils pratiquent ces tâches très rarement (soit un pourcentage de 60%). Ce qui pourrait, à notre avis, influencer positivement ou négativement sur leurs compétences scripturales dans cette langue et par conséquent sur la langue cible (le français).

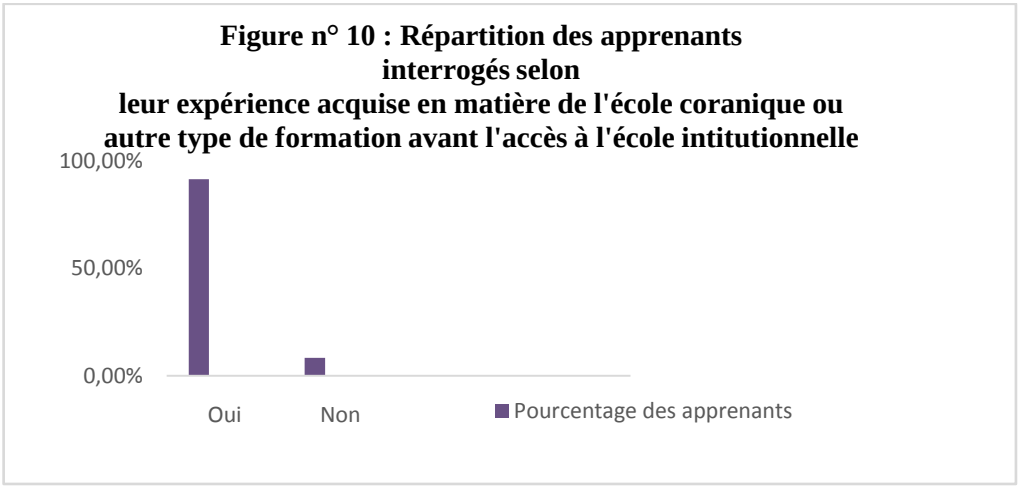
En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'arabe dialectal se considère comme la langue de communication orale par excellence et ce aussi bien à la maison que dans la rue. Il domine leurs échanges verbaux. Quant à l'arabe standard, cette langue est dotée d'un statut valorisé sur le plan oral, scriptural une fois à l'école. Néanmoins, à la maison, elle n'est pratiquée que par une minorité. En ce qui concerne le français, il n'est utilisé que de temps en temps.

B. A propos de l'expérience qu'ils ont en matière de langues

Question 1 *: Etes-vous passé par l'école coranique ou autre type de formation avant d'accéder à l'école institutionnelle ?*

Tableau n°11 : Répartition des apprenants interrogés selon leur expérience acquise en matière de l'école coranique ou autre type de formation avant l'accès à l'école institutionnelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	87	90,6	91,6
	Non	8	8,3	8,4
	Total	95	99,0	100,0
Manquante	0	1	1,0	
Total		96	100,0	



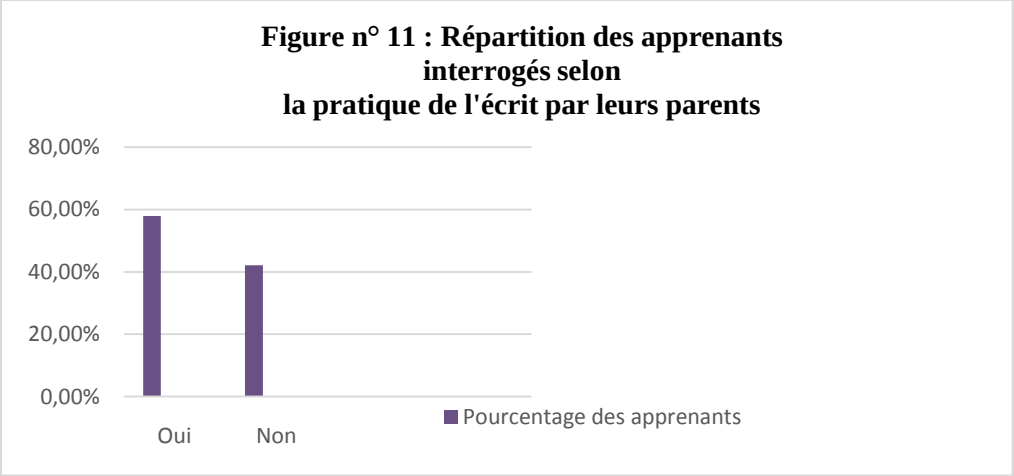
L'objectif de cette interrogation est de savoir si nos enquêtés ont des connaissances préalables en matière de l'arabe standard au sein de l'école coranique.

Les résultats obtenus montrent que presque la totalité des enquêtés déclarent passer par l'école coranique avant leur accès à l'école institutionnelle. Cela témoigne de l'existence d'un potentiel acquisitionnel en arabe standard plus ou moins considérable, ce qui va leur permettre de poursuivre leur apprentissage dans cette langue avec une certaine aisance. Par conséquent, Les compétences à installer ultérieurement vont les emmener inconsciemment à considérer cette langue comme langue d'appui devant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Question 3 *: Vos parents pratiquent-ils de l'écrit à la maison ?*

Tableau n° 12 : Répartition des apprenants selon la pratique de l'écrit par leurs parents

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	55	57,3	57,9
	Non	40	41,7	42,1
	Total	95	99,0	100,0
Manquante	0	1	1,0	
Total		96	100,0	



En posant cette question, nous voulons connaitre si les parents de nos enquêtés ont des compétences en matière de l'écrit.

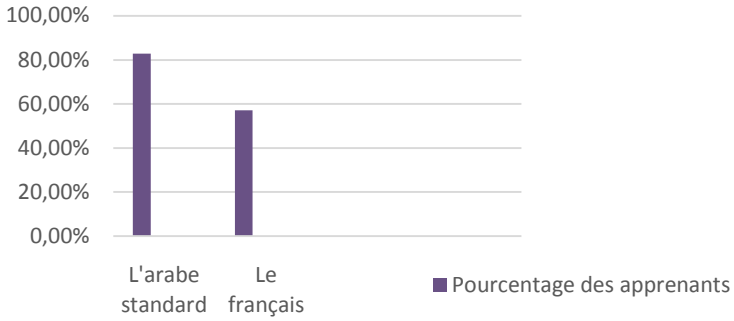
Les résultats indiqués dans le tableau révèlent que plus de la moitié des apprenants disent que leurs parents pratiquent de l'écrit à la maison (soit un taux de 57,9%). Cela montre qu'ils possèdent des compétences en matière de lecture/écriture.

Question 4 *: Si oui, dans quelle langue est-il pratiqué ?*

Tableau n° 13 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue dans laquelle leurs parents pratiquent de l'écrit

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
BQ4[a]	L'arabe standard	58	59,2%	82,9%
	Le français	40	40,8%	57,1%
Total		98	100,0%	140,0%

Figure n° 12 : Répartition des apprenants interrogés selon la languedans laquelle leurs parents pratiquent de l'écrit



Il est question ici de savoir si les compétences acquises en matière de l'écrit par les parents des enquêtés les sont en arabe et/ou en français.

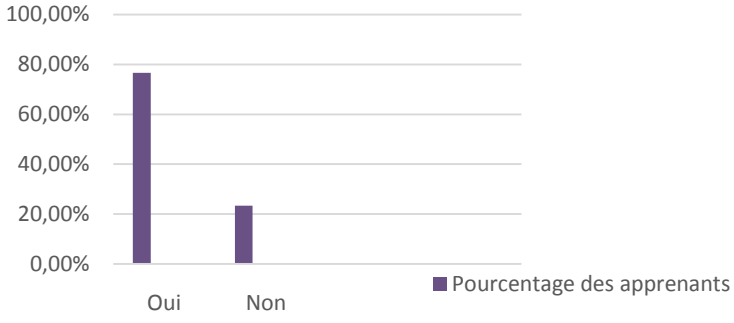
Les pourcentages indiquent que plus de trois quarts des apprenants affirment que leurs parents possèdent des compétences scripturales en arabe standard (soit un taux de 82,9%). Cependant, presque les deux tiers déclarent qu'ils les possèdent en français (avec un taux de 57,1%). Il parait alors que l'arabe standard est plus utilisé chez les parents des enquêtés que le français, qui à son tour, est doté d'un statut non négligé par eux.

***Question 5** : Vous aident-ils pour écrire un texte en français ?*

Tableau n°14 : Répartition des apprenants interrogés selon l'aide apporté par leur parents en matière de l'écrit

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	72	75,0	76,6
	Non	22	22,9	23,4
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 13: Répartition des apprenants interrogés selon l'aide apportée par leurs parents en matière de l'écrit



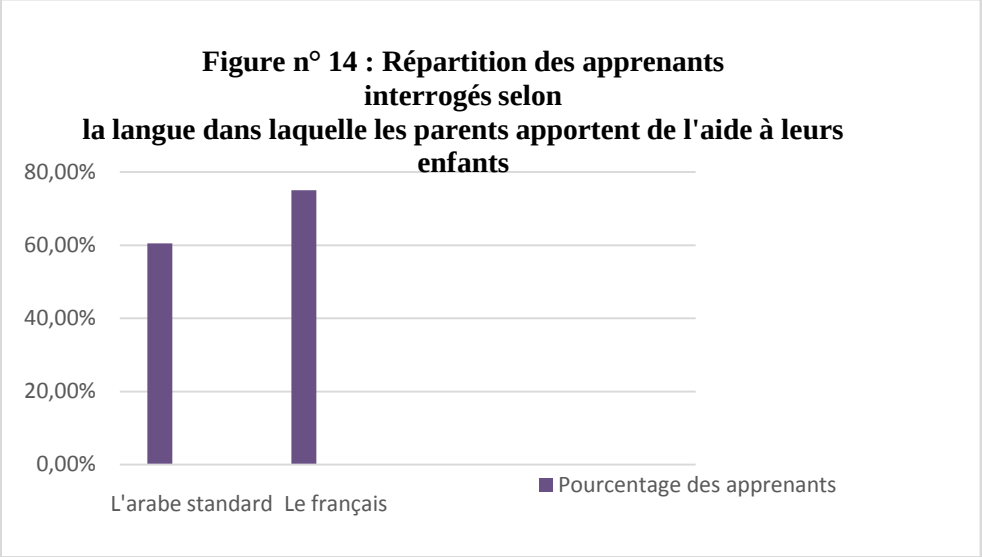
Le but de cette question est de savoir si les parents de nos enquêtés transfèrent leurs compétences à l'écrit à leurs enfants ou non.

Les résultats obtenus indiquent que les trois quarts des apprenants avouent que leurs parents leur transfèrent des compétences scripturales (soit un pourcentage de 76,6%). Seulement, environ un quart affirment le contraire.

***Question 6** : Si oui, dans quelle langue ?*

Tableau n° 15 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue dans laquelle les parents apportent de l'aide à leurs enfants

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
BQ6[a]	L'arabe standard	46	44,7%	60,5%
	Le français	57	55,3%	75,0%
Total		103	100,0%	135,5%



Il s'agit de savoir, ici, la langue dans laquelle les compétences scripturales acquises par les parents de nos apprenants sont transférées : l'arabe standard et/ou le français.

Les résultats montrent que l'arabe et le français sont utilisés à des degrés presque approximatifs lors du transfert des ces compétences vers leurs enfants (soit un taux de 60,5% pour l'arabe standard et 75% pour le français).

Pour résumer, nous disons que nos apprenants enquêtés possèdent un potentiel acquisitionnel basique plus ou moins important surtout en arabe standard et ce avant la scolarisation dont la source est l'école coranique, et lors de la scolarisation dans les deux langues dont l'origine est les compétences transférées de la part de leurs parents.

Cela témoigne alors d'une certaine expérience que possèdent nos interrogés surtout en arabe standard ; une expérience qui peut être perçue comme un appui devant l'accès à de nouvelles langues.

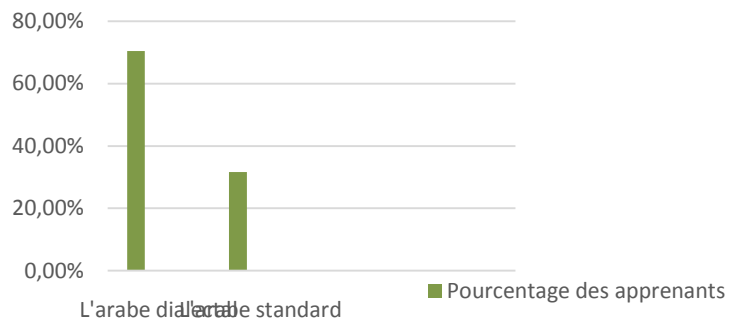
C. A propos des motivations envers les langues qui composent leur répertoire plurilingue

Question 1 *: Quelle est la langue que tu préfères parler ?*

Tableau n° 16 : Répartition des apprenants interrogés selon leur langue préférée lors de la communication orale

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
CQ1[a]	L'arabe dialectal	67	69,1%	70,5%
	L'arabe standard	30	30,9%	31,6%
Total		97	100,0%	102,1%

Figure n° 15 : Répartition des apprenants interrogés selon leur langue préférée lors de la communication orale



En répondant à cette question, nous voulons savoir la langue que nos enquêtés préfèrent utiliser dans la communication orale.

Les résultats affichés sur le tableau montrent que plus des deux tiers des apprenants optent pour l'arabe dialectal (soit un taux de 70,5%). En revanche, un tiers environ (31,6%) disent qu'ils préfèrent l'arabe standard. Alors, la majorité préfère mener des échanges oraux en arabe dialectal. La justification qu'ils donnent est comme suit :

- *« parce que c'est la langue qui nous parles tout le temps*[1] *»*
- *« parce que j'aime l'arabe dialectal »*
- *لانها لغة التحاور مع الناس*
- *« car c'est la langue que mes parents parle »*
- *لاننني متعودة عليها*

Question 2 *: Quelle est la langue dans laquelle tu aimes écrire ?*

Tableau n° 17 : Répartition des apprenants interrogés selon leur langue préférée dans la communication écrite

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
CQ2[a]	L'arabe standard	68	72,3%	75,6%
	Le français	26	27,7%	28,9%

[1] Pour être fidèle aux propos de nos enquêtés, nous avons décidé de les transcrire tels quels avec les erreurs.

Total	94	100,0%	104,4%



Ici, nous voulons connaitre la langue que nos questionnés préfèrent utiliser dans la communication écrite.

Les scores obtenus indiquent qu'il s'agit bien de l'arabe standard dans laquelle ils aiment écrire avec un taux de 75,6%. Certains d'eux justifient leurs réponses en avançant ceci :

- *« parce que l'arabe est facile »*
- *لانها سهلة ومنتشرة جدا*
- *« parce que je la connue bien »*
- *« parce que c'est la langue de Quran »*
- *لعدمي اخطاءي فيها*

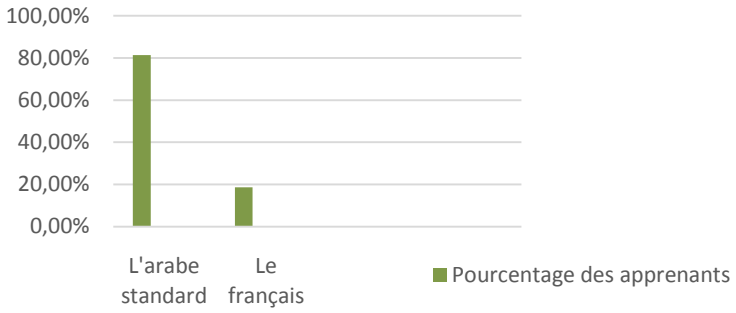
Nous constatons alors que si l'arabe dialectal domine leurs échanges verbaux sur le plan de l'oral, l'arabe standard les domine sur le plan scriptural. Cela permet à l'arabe (sous ses deux niveaux) d'occuper le statut de la langue d'appui devant l'accès à de nouvelle (s) langue (s).

Question 3 *: Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous parait la plus facile ?*

Tableau n°18 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus facile à apprendre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	L'arabe standard	70	72,9	81,4
	Le français	16	16,7	18,6
	Total	86	89,6	100,0
Manquante	0	10	10,4	
Total		96	100,0	

Figure n° 17 : Répartition des apprenants intérrogés selon la langue la plus facile à apprendre par les apprenants



A travers cette question, nous cherchons à savoir la langue dans laquelle nos apprenants ne trouvent pas de grandes difficultés pour l'apprendre.

Les résultats mentionnés dans le tableau montrent que l'arabe standard est la langue la plus facile à apprendre, comparant avec le français (soit un taux de 81,4%). Cela confirme les résultats obtenus d'après l'analyse des réponses aux questions de la section B. Pour justifier leurs dits, voilà ce que certains d'eux avancent :

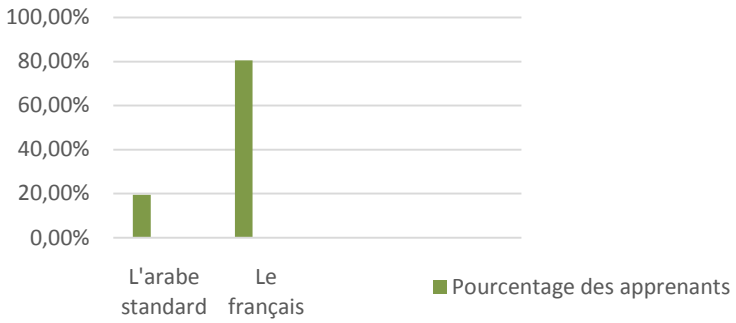
- *« parce que c'est facille »*
- *« parce quelle la langue de ma vie »*
- *« parce que très facile à apprendre »*
- *تفهمها بسرعة*
- *قريتها من صغري و فهمتها*

***Question 4** : Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous parait la plus difficile ?*

Tableau n°19 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus difficile à apprendre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	L'arabe standard	16	16,7	19,5
	Le français	66	68,8	80,5
	Total	82	85,4	100,0
Manquante	0	14	14,6	
Total		96	100,0	

Figure n° 18 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus difficile à apprendre par les apprenants



Afin de confirmer la réponse à la question précédente, nous l'avons posée autrement en nous interrogeant sur la langue la plus difficile à apprendre à l'égard des apprenants.

En lisant les scores affichés dans le tableau, nous trouvons que la réponse à la question CQ3 est confirmée ici, où presque la majorité a opté pour le français comme la langue la plus difficile avec un pourcentage de 80,5%.

Comme dans la question précédente, certains apprenants ont tenté de justifier leurs réponses en disant :

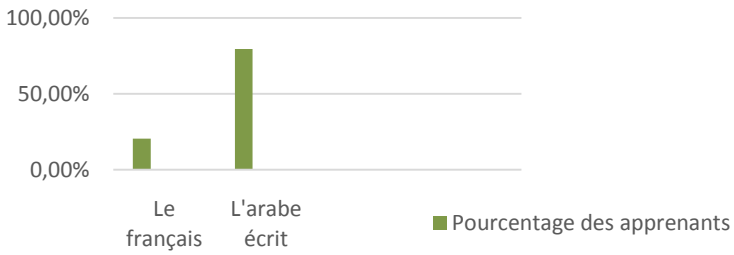
- *« il y a des mots je les ne savais pas »*
- *« parce que je ne compris pas facilement »*
- *« parce que c'est pas mon mère langue et j'ai pas la étudié quand je suis petit »*
- *مشكل في تصريف الافعال*
- *لانـي لم اقراها جيدا في الماضـي*

***Question 5** : Lequel des deux codes vous parait facile à apprendre ?*

Tableau n°19 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus difficile à apprendre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Le français écrit	16	16,7	20,5
	L'arabe écrit	62	64,6	79,5
	Total	78	81,3	100,0
Manquante	0	18	18,8	
Total		96	100,0	

Figure n° 19 : Répartition des apprenants interrogés selon le code le plus facile à apprendre



Nous cherchons, à travers cette question, à aller plus loin pour savoir si nos enquêtés ont plus ou moins de bons acquis antérieurs qui leur permettent d'accéder facilement à l'apprentissage de l'arabe écrit ou du français écrit.

Les résultats affichés montrent que plus des trois quarts des répondants trouvent dans l'arabe écrit le code le plus facile à apprendre, ce qui confirme encore une fois les résultats obtenus précédemment. Ceux qui ont répondu à cette question, justifient leurs opinions ainsi :

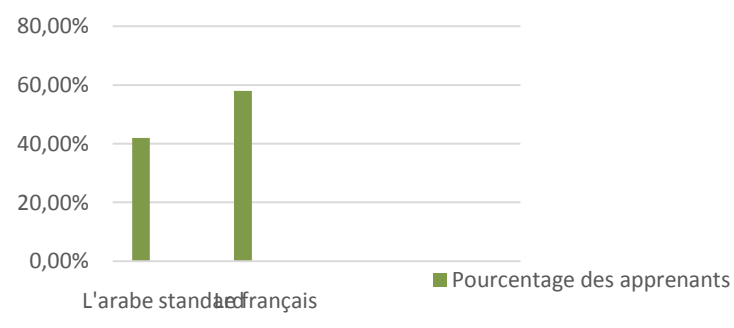
- لغة الاسلام
- « لانني املك ثروة لغوية في مادة اللغة العربية
- لانني درستها اكثر

***Question 6** : Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous semble la plus utile ?*

Tableau n° 21 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus utile à leur égard

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	L'arabe standard	29	30,2	42,0
	Le français	40	41,7	58,0
	Total	69	71,9	100,0
Manquante	0	27	28,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 20 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue la plus utile à leur égard



Il s'agit, ici, de permettre aux apprenants d'exprimer leurs avis à propos de l'utilité des langues en cours d'apprentissage. Autrement dit, nous voulons savoir s'ils donnent de l'importance beaucoup plus à l'arabe standard ou au français.

Nous observons, à travers le tableau, que, sur les deux quarts de répondants valides, plus de la moitié (soit un taux de 58%) a opté pour le français comme la langue la plus utile en disant que :

- *« car dans nous visite autre pays parles français »*
- *لانها لغة عالمية يمكنها التواصل معنا*
- *لاننا نحتاجها في حياتنا اليومية*
- *« parce que son très important pour l'avenir »*
- *« parce que quand je serai médecin je travaillerai de cette langue »*
- *« parce que je veux être une prof de français ou anglais »*
- *« elle est importante dans tout les choses »*
- *« parce que il y a beaucoup des chose en français par exemple : les joux rarement trouver des joux on arabe »*
- *« le français pour mes prochaines études »*
- *لانها تستعمل في الدول الاجنبية*
- *« parce que les étude dans l'université sont en français »*
- *« parce que avec la langue française je peux communiqué avec les personnes d'autres pays »*

Cependant, un peu moins de la moitié (avec un pourcentage de 42%) a choisi l'arabe standard. Quant à eux, les justifications qu'ils donnent sont les suivantes :

- *« parce que c'est la lange de Koran »*
- *لاننا نحتاجها في حياتنا اليومية*
- *l'arabe standard c'est pour communiquer »*

En guise de résumé, nous constatons que les langues qui composent le répertoire plurilingue de nos apprenants enquêtés bénéficient d'un statut qui diffère d'une langue vers une autre, tout dépend du contexte d'utilisation mais aussi de leurs compétences dans ces mêmes langues. En effet, dans la communication orale c'est l'arabe dialectal qui se trouve préféré. Dans la communication écrite, c'est plutôt l'arabe standard.

Lors de l'apprentissage, l'arabe standard est plus facile à apprendre par rapport au français. En matière d'utilité, les répondants sont répartis en deux parties dont le nombre est presque identique. Nous pouvons aussi dire que nos apprenants interrogés possèdent quand même certaines compétences en matière de normes rédactionnelles en arabe standard. Ces compétences

peuvent alors être transférées lors de l'écriture en FLE et réduire ainsi certaines difficultés qu'ils rencontrent dans cette langue, tout en étant bien sur guidés par leurs enseignants.

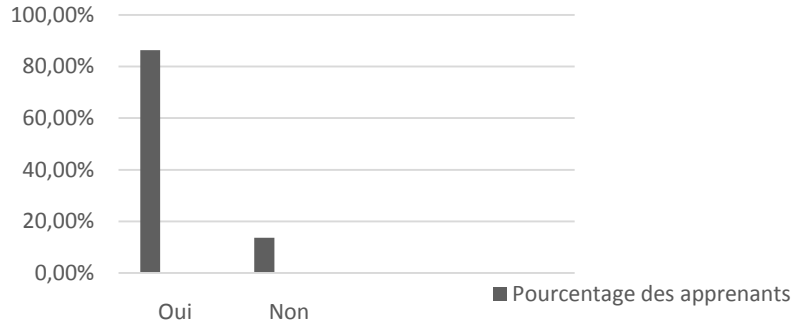
D. A propos de la conscience qu'ont nos apprenants des langues composant leur répertoire linguistique

Question 1 *: Est-ce que la maitrise de la grammaire du français vous facilite l'accès au code écrit dans cette langue ?*

Tableau n°22 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de la maitrise de la grammaire du français sur l'apprentissage du code écrit dans la même langue

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	82	85,4	86,3
	Non	13	13,5	13,7
	Total	95	99,0	100,0
Manquante	0	1	1,0	
Total		96	100,0	

Figure n° 21 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de la maitrise de la grammaire du français sur l'apprentissage du code écrit dans la même langue



Nous visons, d'après cette question, à savoir si nos apprenants réfléchissent sur le fonctionnement des langues qu'ils apprennent et de l'emploi des règles qui les régissent.

Les résultats obtenus montrent que la majorité des enquêtés déclare que la maitrise de la grammaire du français peut influencer positivement sur l'accès au code écrit de la même langue (soit un taux de 86,3%). Cela témoigne de la conscience qu'ils éprouvent à l'égard des règles et des normes de la langue en cours d'apprentissage, mais aussi de leur emploi, ce qui permet l'installation de compétences bien déterminées.

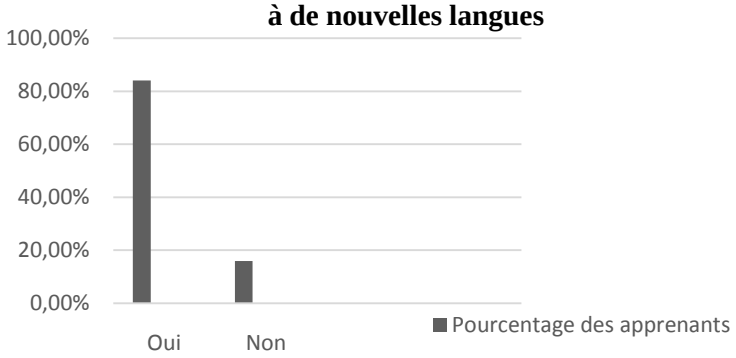
Question 2 *: Est-ce que le fait de connaitre des langues antérieures vous facilite l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s) ?*

Tableau n° 23 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	79	82,3	84,0
	Non	15	15,6	16,0
	Total	94	97,9	100,0

Manquante	0	2	2,1
Total		96	100,0

Figure n° 22 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues



Il est question ici de tester nos enquêtéspour voir si le fait d'avoir des acquis antérieurs en matière de langue (s) précise (s) facilite ou non l'accès à de nouvelle (s) langue (s).

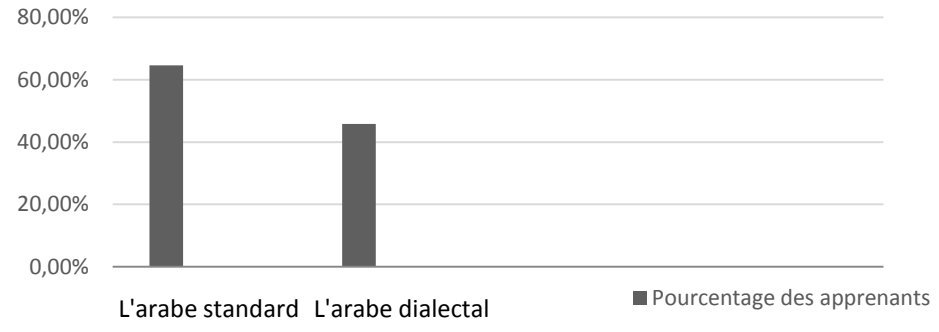
Les scores obtenus montrent que la majorité des apprenants (soit un taux de 84%) trouve qu'il est possible de tirer profit des connaissances déjà acquises en matière de langues pour en apprendre d'autres. Cela révèle alors l'impact positif que peuvent exercer des savoirs langagiers déjà acquis sur d'autres savoirs langagiers à acquérir (langues dites cibles). En d'autres mots, nous pouvons dire, d'après ces résultats, qu'il est possible d'effectuer des transferts d'une langue vers une autre.

***Question 3** : Sur quelle langue vous vous-basez le plus pour apprendre le français écrit ?*

Tableau n°24 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue sur laquelle ils se basent le plus pour apprendre le français écrit

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
DQ3[a]	L'arabe standard	62	58,5%	64,6%
	L'arabe dialectal	44	41,5%	45,8%
Total		106	100,0%	110,4%

Figure n° 23: Répartition des apprenants interrogés selon la langue sur laquelle ils se basent le plus pour apprendre le français écrit



Afin de confirmer ou infirmer la réponse à la question précédente (DQ2), nous nous interrogeons ainsi afin de distinguer la langue sur laquelle s'appuient nos enquêtés lors de l'installation de la compétence scripturale en FLE.

Nous observons que plus des deux tiers, soit un taux de 64,6%, avouent se baser sur l'arabe standardlors de la rédaction de textes en FLE. L'arabe dialectal, de sa part, est à ne pas négliger car presque la moitié déclare y recourir pour apprendre le français écrit (soit un pourcentage de 45,8%).

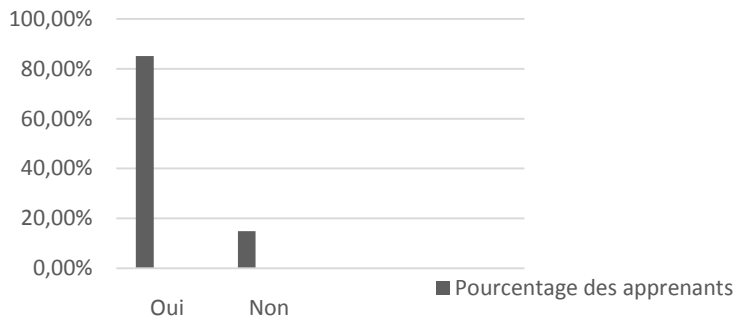
D'après ces scores, nous constatons alors que l'arabe sous ses deux niveaux (standard et dialectal) se considère comme une langue de référence pour les apprenants questionnés lors de l'accès au code écrit en FLE. La question qui s'impose alors, ici, est : sur quel plan s'effectue ce transfert de l'arabe vers le français écrit ? C'est une question à laquelle nous tenterons de répondre avec plus de précision dans le chapitre suivant qui sera réservé à l'analyse de documents seconds (les productions écrites des apprenants).

***Question 4** : Entre les langues que vous apprenez, existe-t-il des divergences ?*

Tableau n° 25 : Répartition des apprenants interrogés selon l'existence de divergences entre les langues en cours d'apprentissage (le français et l'arabe)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	80	83,3	85,1
	Non	14	14,6	14,9
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 24 : Répartition des apprenants interrogés selon l'existence de divergences entre les langues en cours d'apprentissage (le français et l'arabe)



Il s'agit de savoir, ici, si nos apprenants sont conscients ou non de l'existence de points de différence entre l'arabe standard et le français.

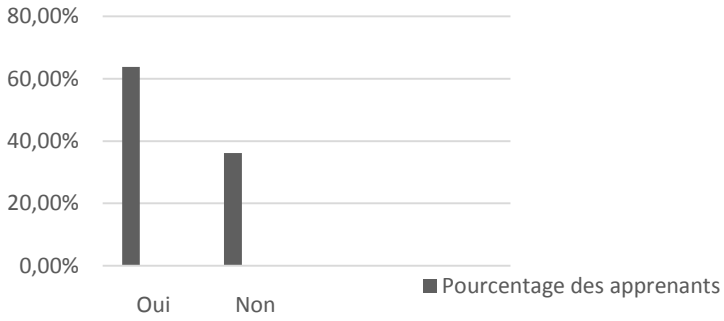
La lecture du tableau permet de constater que la majorité de nos interrogés sont conscients de l'existence de divergences entre les langues qu'ils apprennent (soit un taux de 85,1%).

***Question 5** : Entre les langues que vous apprenez, existe-il des convergences ?*

Tableau n° : 26 : Répartition des apprenants interrogés selon l'existence de convergences entre les langues en cours d'apprentissage (le français et l'arabe)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	60	62,5	63,8
	Non	34	35,4	36,2
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 25 : Répartition des apprenants interrogés selon l'existence de convergences entre les langues en cours d'apprentissage (le français et l'arabe)



L'objectif de cette question est de savoir si nos apprenants sont conscients ou non de l'existence de points similaires entre l'arabe et le français.

En lisant les scores obtenus, nous nous rendons compte que presque les deux tiers des répondants avouent qu'il existe des convergences entre les deux langues en cours d'apprentissage (soit un taux de 63,8%).

Etre conscient de l'existence de points de convergence et de divergence entre les langues à apprendre explique la capacité que peut avoir nos apprenants à distinguer entre les savoirs à transférer de l'arabe vers le français de ceux dont le transfert est impossible.

Question 6 *: Le fait d'apprendre plusieurs langues simultanément, cela :*

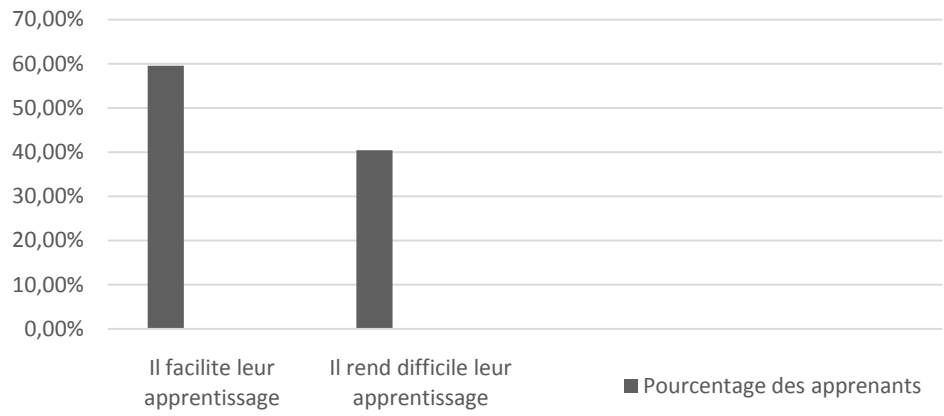
**Vous facilite leur apprentissage ?*

**Le rend difficile ?*

Tableau n° 27 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Il facilite leur apprentissage	56	58,3	59,6
	Il rend difficile leur apprentissage	38	39,6	40,4
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 26 : Répartition des apprenants interrogés selon l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues



A travers cette question, nous ambitionnons savoir si le fait d'apprendre plus d'une langue en même temps facilite la tâche de leur maitrise par les apprenants ou leur complique les choses.

Les résultats indiqués dans le tableau montrent que presque les deux tiers des répondants disent que l'apprentissage simultané de plusieurs langues peut exercer un effet positif quant au rendement acquisitionnel dans ces mêmes langues (soit un pourcentage de 59,6%).

Bref, d'après ce qui a été avancé, nous pouvons conclure en disant que la majorité de nos enquêtés sont conscients des langues composant leur répertoire plurilingue. En effet, ils font preuve de capacité de réfléchir sur ces langues, ainsi que sur la nature de la relation qui les lie (l'existence des points communs et ceux de différence). Cette capacité de réfléchir sur ces langues leur permet de décider les transferts possibles à effectuer.

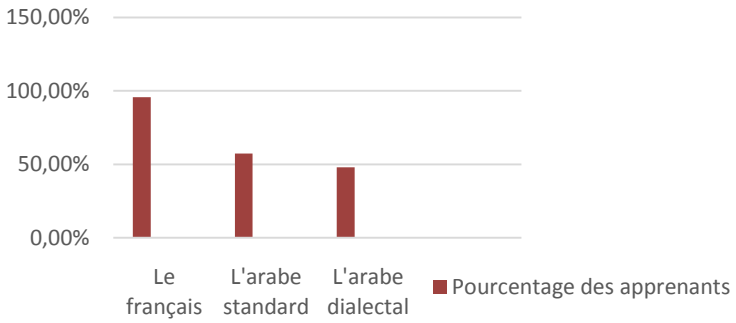
E. A propos des langues présentes en classe de FLE

Question 1 *: En classe, quelle (s) langue (s) utilisez-vous avec votre enseignant de français ?*

Tableau n°28 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue utilisée en classe avec l'enseignant de français

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ1[a]	Le français	92	47,7%	95,8%
	L'arabe standard	55	28,5%	57,3%
	L'arabe dialectal	46	23,8%	47,9%
Total		193	100,0%	201,0%

Figure n° 27 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue utilisée en classe avec l'enseignant de français



Nous cherchons, d'après cette question, à savoir la (les) langue (s) qu'utilisent nos apprenants enquêtés pour s'adresser à leurs enseignants de FLE.

D'après les scores affichés dans le tableau, nous observons que le français domine leurs échanges verbaux vis-à-vis de leurs enseignants avec un taux de 95,8%, que l'arabe standard et l'arabe dialectal y sont aussi présents au sein de leurs interactions (soient les taux présentés respectivement comme suit : 57,3% et 47,9%).

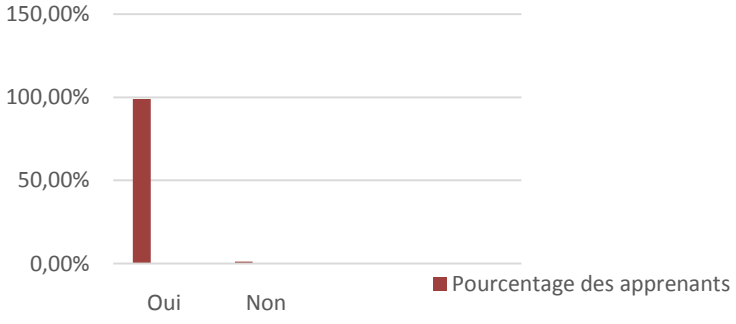
Nous constatons alors qu'à côté du français, nos questionnés s'appuient également sur l'arabe lors des cours de français langue étrangère.

Question 2 *: Votre enseignant vous parle-t-il de temps en temps en arabe ?*

Tableau n° 29 : Répartition des apprenants interrogés selon l'utilisation de l'arabe par l'enseignant de FLE

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	94	97,9	98,9
	Non	1	1,0	1,1
	Total	95	99,0	100,0
Manquante	0	1	1,0	
Total		96	100,0	

Figure n° 28 : Répartition des apprenants interrogés selon l'utilisation de l'arabe par l'enseignant de FLE



En nous interrogeons ainsi, nous voulons nous informer si l'enseignant de FLE use de l'arabe au sein de sa classe ou non.

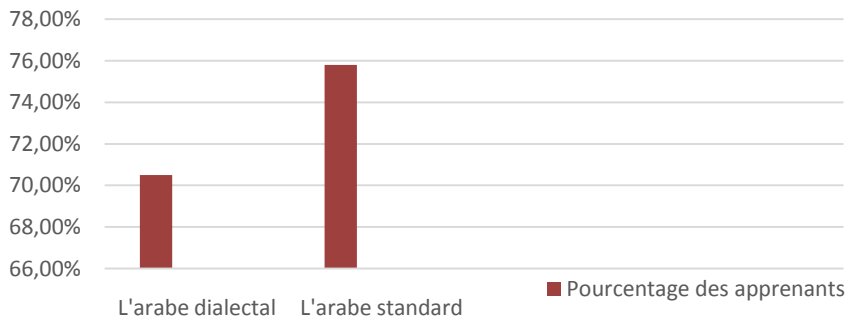
La lecture du tableau montre que la quasi-totalité (soit un taux de 98,9%) des apprenants répondants avoue que son enseignant fait recours de temps en temps à l'arabe en s'adressant à ses apprenants. Nous constatons alors que, quelque soit le statut que cet enseignant accorde à l'arabe dans sa classe, cette langue n'est pas négligée.

Question 3 *: Si oui, à quel niveau de l'arabe fait-il recours ?*

Tableau n° 30 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel il fait recours

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ3[a]	L'arabe dialectal	67	48,2%	70,5%
	L'arabe standard	72	51,8%	75,8%
Total		139	100,0%	146,3%

Figure n° 29 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel il fait recours



Le but de cette question est de nous rendre compte du niveau de l'arabe auquel recourt l'enseignant de FLE avec ses apprenants.

En répondant à cette question, les trois quarts des enquêtés disent que leurs enseignants font recours aussi bien à l'arabe dialectal qu'à l'arabe standard pour présenter leurs cours (soient les taux présentés respectivement comme suit : 70,5% optent pour l'arabe dialectal et 75,8% choisissent l'arabe standard). Cela témoigne de la présence plus ou moins acceptable de l'arabe en classe de FLE.

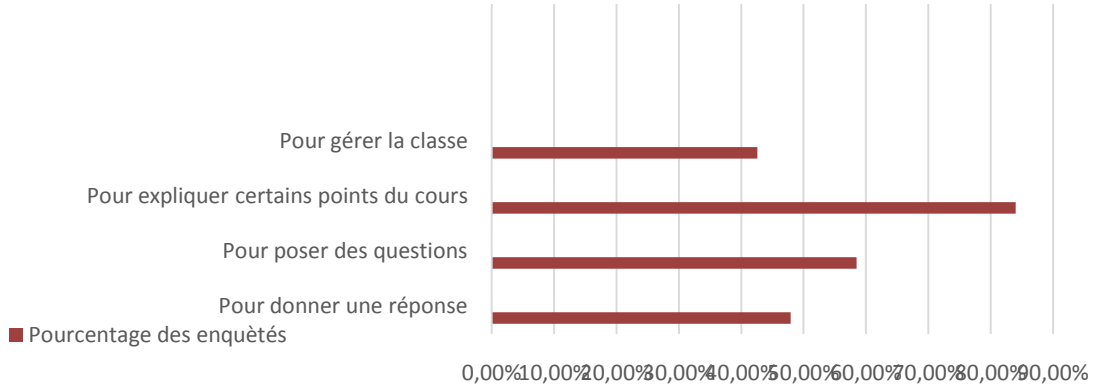
Question 4 *: Si oui, quand exactement ? (Dans quelles situations exactes recourt-il à l'arabe ?)*

Tableau n° 31 : Répartition des apprenants interrogés selon les différentes situations dans lesquelles il recourt à l'arabe

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ4[a]	Pour gérer la classe	40	18,3%	42,6%
	Pour expliquer certains points du cours	79	36,1%	84,0%
	Pour poser des questions	55	25,1%	58,5%

Pour donner une réponse	45	20,5%	47,9%
Total	219	100,0%	233,0%

Figure n°30 : Répartition des apprenants interrogés selon les différentes situations dans lesquelles il recourt à l'arabe



L'objectif de cette interrogation est de nous renseigner sur les différents contextes dans lesquels l'enseignant de FLE utilise l'arabe dans sa classe.

Les pourcentages obtenus pour cette question indiquent que l'explication de certains points du cours occupe la part du lion comme étant la première situation ciblée par le recours à l'arabe de la part de l'enseignant de FLE avec un taux de 84%, suivie de la deuxième situation dans laquelle il pose des questions à ses apprenants avec un taux de 58,5%. La fourniture des réponses en cas de blocage enregistré chez certains apprenants ainsi que la gestion de la classe sont les derniers contextes où il se dirige vers l'utilisation de l'arabe (avec un pourcentage estimé à 47,9% pour le premier et 42,6% pour le second).

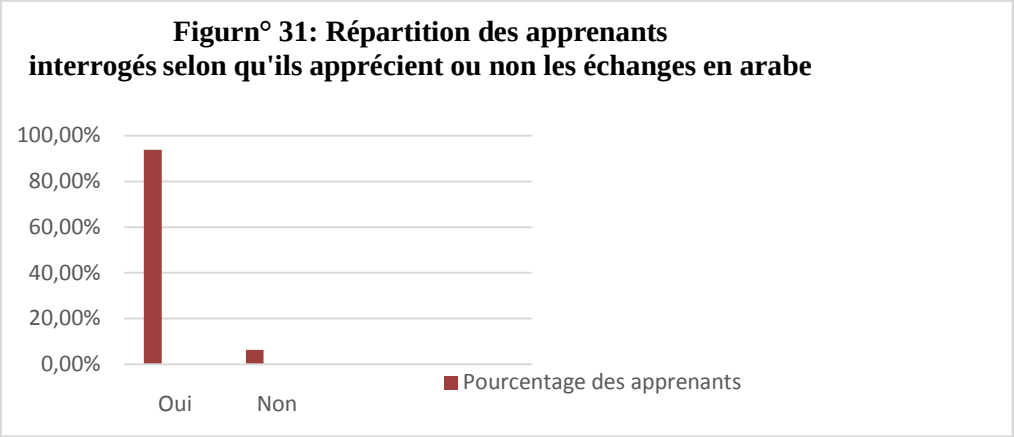
En procédant ainsi, nous croyons que ces enseignants peuvent aider leurs apprenants à surmonter certaines difficultés et par conséquent les pousser à avancer dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère en faisant recours à leur langue maternelle. Cependant, ce recours doit être efficace, c'est-à-dire que l'enseignant doit choisir intelligemment le moment et la situation dans lesquelles il peut recourir à cette langue.

En donnant l'occasion à nos enquêtés d'exprimer leur point de vue à propos d'autres situations où leurs enseignants de FLE recourent à l'arabe, très rares sont ceux qui ont répondu à cette question en disant que le recourt à l'arabe a pour fin de traduire un mot difficile à comprendre.

Question 5 *: Appréciez-vous cette interaction qui se déroule en arabe de la part de votre enseignant ?*

Tableau n° : 33 : Répartition des apprenants interrogés selon qu'ils apprécient ou non les échanges en arabe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	90	93,8	93,8
	Non	6	6,3	6,3
	Total	96	100,0	100,0



Il s'agit, à travers cette question, de voir si nos interrogés sont motivés ou non du fait de la présence de l'arabe lors des interactions déroulées entre eux et leur enseignant.

Les résultats mentionnés sur le tableau montrent que presque la totalité des apprenants questionnés (avec un taux de 93,8%) apprécient ces échanges verbaux qui se déroulent de temps en temps en arabe. En leur demandant de justifier leurs réponses, ils avancent ceci :

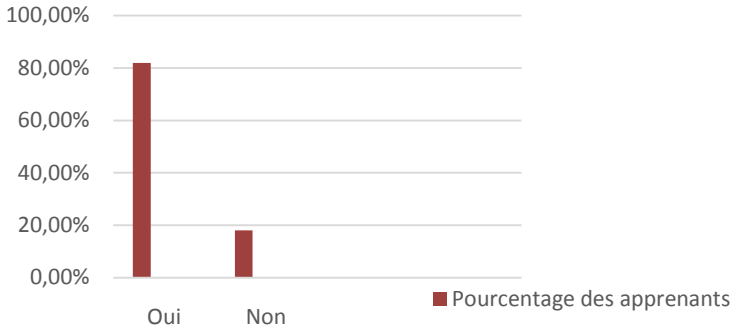
- *يصبح الدرس اكثر وضوحا*
- *لانه يسهل لي فهم الكلمات الصعبة*
- *« parce que j'ai compris facilement »*
- *كي يكون هناك تواصل اكثر بيننا*
- *« pour apprendre les mots »*
- *« cela met la leçon qu'est difficile à apprendre plus facile »*
- *« pour expliquer certains points du cours »*
- *حتى نسوعب النقطة الغامضة*
- *« facilite la compréhension »*

Question 6 *: Votre enseignant vous autorise-t-il de vous lui adresser en arabe ?*

Tableau n° 34 : Répartition des apprenants interrogés selon l'autorisation accordée par l'enseignant de FLE quant à l'expression en arabe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	77	80,2	81,9
	Non	17	17,7	18,1
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 32: Répartition des apprenants interrogés selon l'autorisation accordée par l'enseignant de FLE quant à l'expression en arabe



Nous voulons, ici, nous renseigner sur l'accord ou non de l'enseignant à propos du recours à l'arabe de la part de ses apprenants.

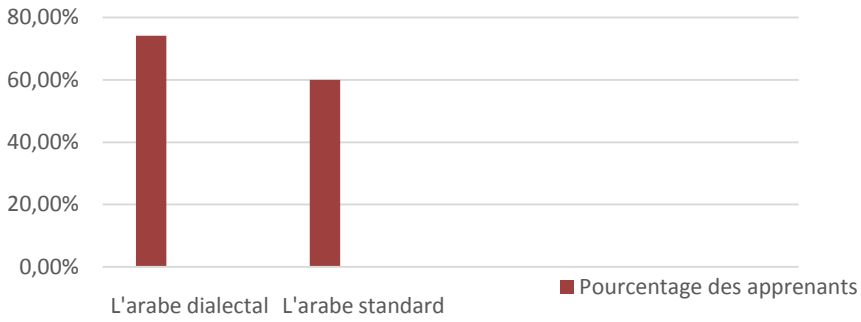
Les scores affichés dans le tableau indiquent que la majorité des interrogés déclarent que leurs enseignants de FLE leur accordent l'autorisation quant à l'utilisation de l'arabe lors d'un cours de français (soit un taux de 81,9%).

Question 7 *: Si oui, dans quel niveau de l'arabe ?*

Tableau n° 35 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel il leur est permis de recourir

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ7[a]	L'arabe dialectal	63	55,3%	74,1%
	L'arabe standard	51	44,7%	60,0%
Total		114	100,0%	134,1%

Figure n° 33: Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel il leur est permis de recourir



Nous voulons nous informer, ici, sur le niveau de l'arabe que l'enseignant de FLE permet à ses apprenants d'utiliser.

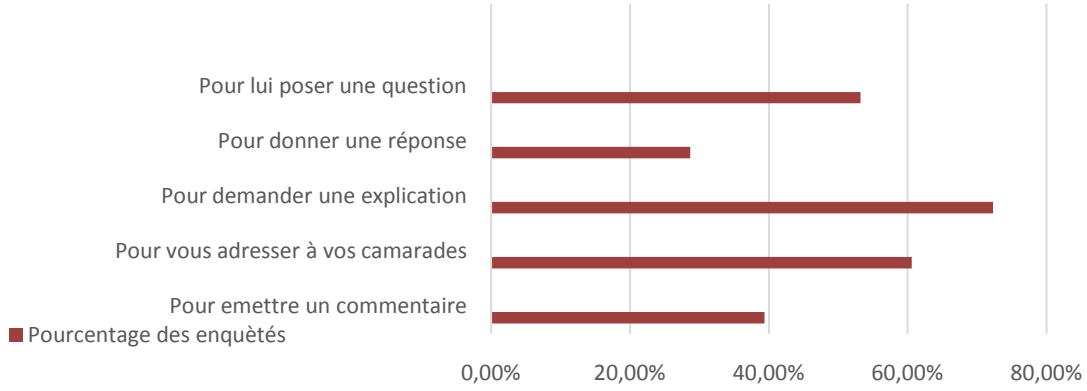
Les scores obtenus montrent que ni l'arabe dialectal (avec un taux de 74,1%), ni l'arabe standard (avec un pourcentage de 60%) est valorisé l'un au détriment de l'autre : les deux niveaux sont alors à la portée des apprenants en cas de blocage.

Question 8 *: Dans quelles situations exactes vous autorise-t-il cela ?*

Tableau n° 36 : Répartition des apprenants interrogés selon les situations dans lesquelles il leur est permis de recourir

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ8[a]	Pour lui poser une question	50	20,9%	53,2%
	Pour donner une réponse	27	11,3%	28,7%
	Pour demander une explication	68	28,5%	72,3%
	Pour vous adresser à vos camarades	57	23,8%	60,6%
	Pour émettre un commentaire	37	15,5%	39,4%
Total		239	100,0%	254,3%

Figure n°34 : Répartition des apprenants interrogés selon les situations dans lesquelles il leur est permis de recourir



Afin d'être plus précis, nous avons interrogé nos apprenants sur les différents contextes où il leur est permis de recourir à l'arabe en classe de FLE.

Les réponses obtenues montrent que le premier contexte dans lequel nos enquêtés font recours à l'arabe au sein du cours de français est celui de demander une explication (soit un taux de 72,3%), suivi du fait de s'adresser à ses camarades (avec un taux de 60,6%), puis, de poser une question (soit un pourcentage de 53,2%), ensuite, d'émettre un commentaire (39,4%), et enfin, pour donner une réponse (28,7%).

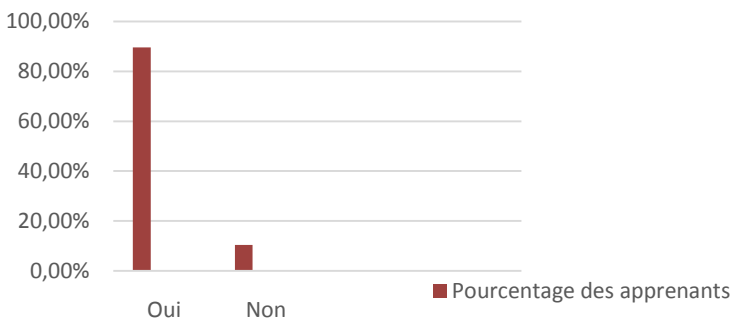
Nous constatons alors que la présence de la langue maternelle de nos apprenants interrogés en classe de FLE leur permet d'interagir, de comprendre et de se comprendre, ce qui va les mettre à l'aise et les encourager à avancer efficacement dans l'apprentissage de la langue cible.

Question 9 *: Faites-vous recours à l'arabe pour écrire un texte en français ?*

Tableau n° 37 : Répartition des apprenants interrogés selon le recours à l'arabe lors de l'écriture d'un texte en FLE

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Oui	86	89,6	89,6
	Non	10	10,4	10,4
	Total	96	100,0	100,0

Figure n° 35 : Répartition des apprenants interrogés selon le recours à l'arabe lors de l'écriture d'un texte en FLE



Nous voulons, à travers cette interrogation, confirmer si nos apprenants considèrent l'arabe comme une langue d'appui et de référence lors de la rédaction de textes en FLE ou non.

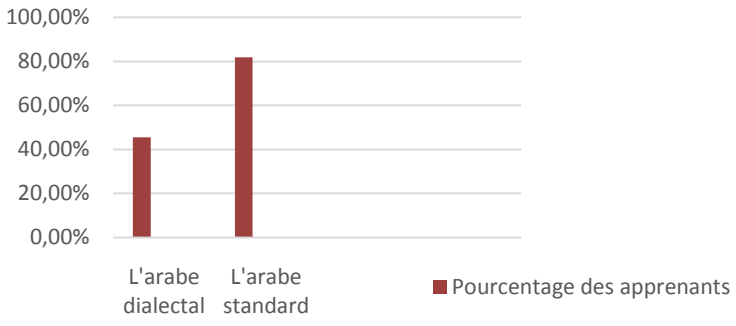
Les réponses obtenus montrent que presque la majorité des questionnés, soit un taux de 89,6%, affirment qu'ils font recours à l'arabe lors de l'écriture en FLE. Cela confirme encore une fois les résultats obtenus d'après certaines questions analysées précédemment.

Question 10 *: Si oui, à quel niveau de l'arabe faites-vous recours ?*

Tableau n° 38 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel ils recourent pour écrire un texte en FLE

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
EQ10[a]	L'arabe dialectal	40	35,7%	45,5%
	L'arabe standard	72	64,3%	81,8%
Total		112	100,0%	127,3%

Figure n° 36 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de l'arabe auquel ils recourent pour écrire un texte en FLE



En nous interrogeant ainsi, nous voulons identifier le niveau d'arabe sur lequel s'appuient le plus nos apprenants pour rédiger un texte en français.

Les scores affichés dans le tableau montrent que presque la majorité des questionnés, soit un pourcentage de 81,8%, optent pour l'arabe standard.

Nous constatons alors que l'arabe standard est la langue de référence par excellence quand il est question de rédiger un texte en FLE.

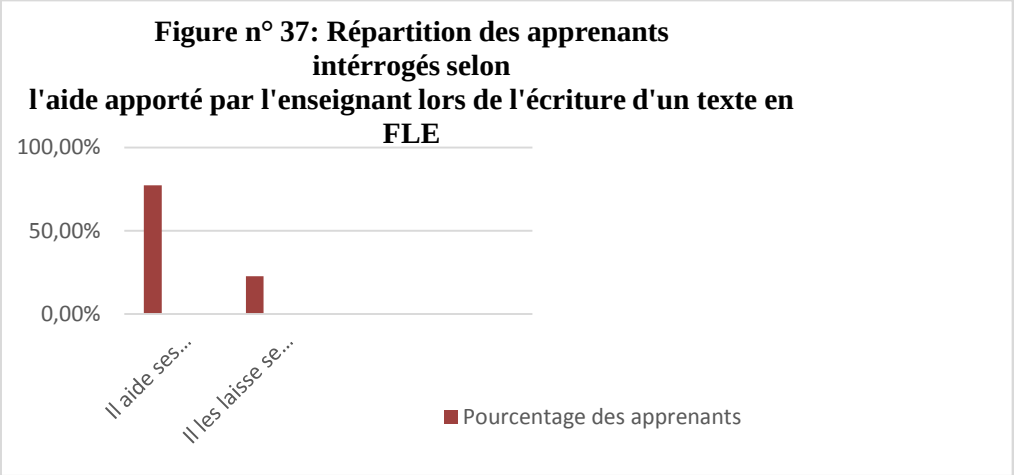
L'occasion est donc offerte à l'enseignant de FLE pour la saisir et réfléchir sur la manière selon laquelle il peut orienter ses apprenants vers le transfert positif des connaissances déjà assimilées dans leur langue de départ.

Question 11 *: Votre enseignant :*

- *Vous aide-t-il dans cette tâche ?*
- *Vous laisse vous-débrouiller tout seul ?*

Tableau n°39 : Répartition des apprenants selon l'aide apportée par l'enseignant lors de l'écriture d'un texte en FLE

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Il aide ses apprenants lors de la rédaction	65	67,7	77,4
	Il les laisse se débrouiller tous seuls	19	19,8	22,6
	Total	84	87,5	100,0
Manquante	0	12	12,5	
Total		96	100,0	



L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants de FLE apportent une aide à leurs apprenants en rédigeant en FLE ou non en procédant de la même façon que les enseignants d'arabe.

Les résultats indiquent que plus des trois quarts des interrogés (77,4%) avouent que leurs enseignants les aident dans cette tâche.

Le fait d'opter pour le même déroulement des activités d'écriture/réécriture qu'en arabe crée chez les apprenants de FLE ce sentiment d'être à l'aise et de renforcer la confiance en soi, chose qui va les encourager à aller plus loin dans leur apprentissage.

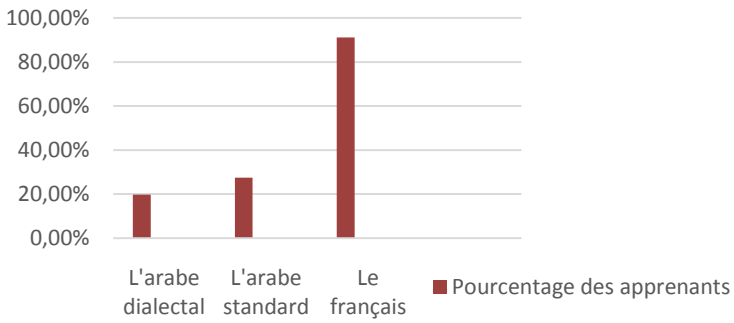
Question 12 *: Dans quelle langue vous aide-t-il ?*

Tableau n°40 : Répartition des apprenants selon le niveau de la langue dans lequel il les aide à écrire en FLE

		Réponses		Pourcentage
		N :	Pourcentage :	d'observations
EQ12[a]	L'arabe dialectal	18	14,3%	19,8%

	L'arabe standard	25	19,8%	27,5%
	Le français	83	65,9%	91,2%
Total		126	100,0%	138,5%

Figure n° 38 : Répartition des apprenants interrogés selon le niveau de la langue dans lequel il les aide à écrire en FLE



Nous voulons nous informer, ici, sur la langue qu'utilise l'enseignant de FLE avec nos apprenants pour les aider à écrire en FLE.

D'après les résultats affichés, nous observons que le français domine leurs échanges (avec un pourcentage de 91,2%), suivi de l'arabe standard (avec un taux de 27,5%) et enfin l'arabe dialectal (19,8%).

Pour conclure, nous disons que le français est bien évidemment la langue qui domine en classe. Néanmoins, ni l'arabe standard, ni l'arabe dialectal ne sont totalement exclus de la classe de FLE. En effet, les apprenants y font recours de temps en temps pour demander des explications, pour demander de traduire des mots difficiles à comprendre, pour donner une réponse, … Quant aux enseignants, il l'utilise aussi de temps en temps pour expliquer certains points du cours, pour traduire des questions incompréhensibles, pour donner une réponse difficile à comprendre en français, …

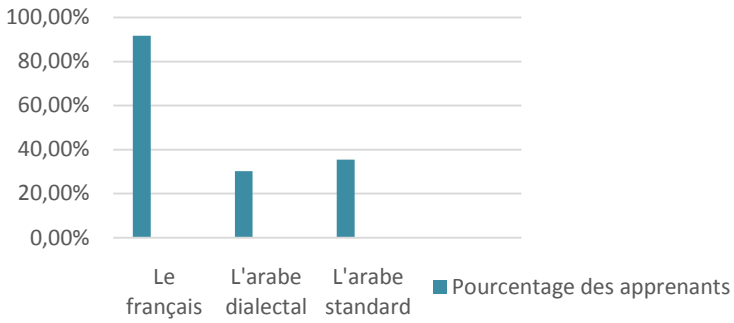
F. A propos des activités relatives à l'écriture en FLE

Question 1 *: Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) présente (s) lors de la séance de production écrite et celle de compte rendu de la production écrite ?*

Tableau n° 41 : Répartition des apprenants selon la/les langue (s) présente(s) lors de la séance de production écrite et du compte rendu de la P.E

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
FQ1[a]	Le français	88	58,3%	91,7%
	L'arabe dialectal	29	19,2%	30,2%
	L'arabe standard	34	22,5%	35,4%
Total		151	100,0%	157,3%

Figure n° 39 : Répartition des apprenants interrogés selon la/les langue(s) présente(s) lors de la séance de production écrite et du compte rendu de la P.E



Nous cherchons, à travers cette question, à nous informer sur la (les) langue (s) à laquelle (auxquelles) recourent nos apprenants et leurs enseignants lors de la séance d'écriture et de réécriture en FLE.

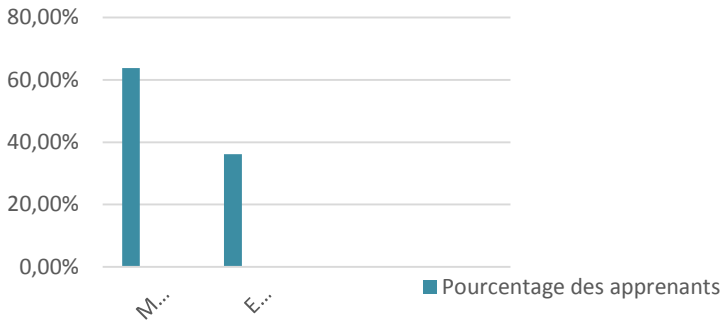
Les résultats obtenus montrent que la langue française occupe la part du lion (soit un taux de 91,7%) en la comparant avec l'arabe standard et l'arabe dialectal qui, à leur tour, sont présents sur le même pied d'égalité (35,4% pour l'arabe standard et 30,2% pour l'arabe dialectal). Ces résultats confirment alors ceux discutés auparavant.

Question 2 : *Comment trouvez-vous la séance de production écrite ?*

Tableau n° 42 : Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de production écrite

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Motivante	60	62,5	63,8
	Ennuyeuse	34	35,4	36,2
	Total	94	97,9	100,0
Manquante	0	2	2,1	
Total		96	100,0	

Figure n° 40 : Répartition des apprenants interrogés selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de production écrite



L'objectif de cette interrogation est de savoir si nos enquêtés apprécient la séance d'écriture des textes en FLE ou non.

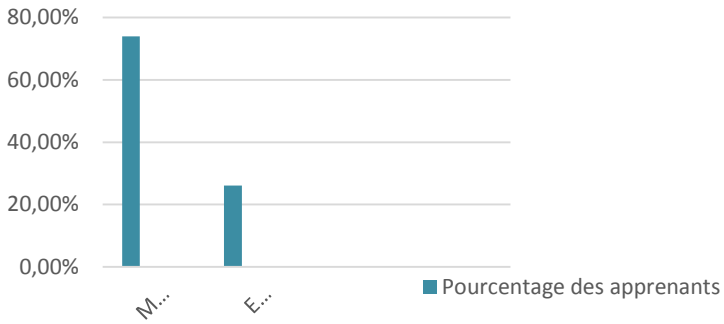
Les scores affichés dans le tableau indiquent que les deux tiers des questionnés (soit un taux de 63,8%) trouvent dans la séance d'écriture une séance motivante. Les facteurs les poussant à opter pour cette attitude sont certainement multiples. Cependant, d'après ce qui a été déjà avancé, nous pouvons citer entre autres leur appui sur l'arabe dialectal pour demander des explications lors des cours, mais aussi sur le transfert de leurs acquis antérieurs en arabe standard ce qui les pousse à apprendre efficacement les normes rédactionnelles du FLE.

Question 3 *: Comment trouvez-vous la séance de compte rendu de la production écrite ?*

Tableau n° 43 : Répartition des apprenants selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de compte rendu de la production écrite

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Motivante	68	70,8	73,9
	Ennuyeuse	24	25,0	26,1
	Total	92	95,8	100,0
Manquante	0	4	4,2	
Total		96	100,0	

Figure n° 41: Répartition des apprenants intrrogés selon le jugement qu'ils émettent à propos de la séance de compte rendu de la production écrite



Il s'agit, ici, de connaitre l'avis que nos apprenants interrogés forment à l'égard de la séance de réécriture en FLE.

Les pourcentages obtenus nous informent que presque les trois quarts des questionnés apprécient la séance de compte rendu de la production écrite (soit un taux de 73,9%).

En comparant ces résultats avec ceux de la question précédente, nous constatons que presque les deux tiers des interrogés apprécient l'activité d'écriture/réécriture pour les raisons déjà citées dans l'analyse de certaines questions.

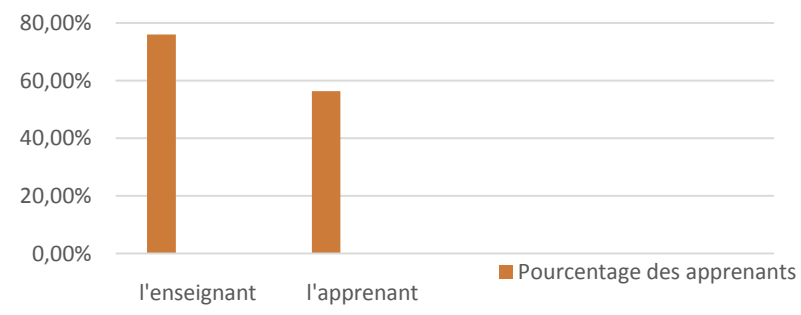
G. A propos des erreurs commises lors de la rédaction en FLE

Question 1 *: Qui corrige les erreurs commises ?*

Tableau n° 44 : Répartition des apprenants selon l'acteur responsable De la correction des erreurs

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
GQ1[a]	L'enseignant	73	57,5%	76,0%
	L'apprenant	54	42,5%	56,3%
Total		127	100,0%	132,3%

Figure n° 42 : Répartition des apprenants interrogés selon l'acteur responsable de la correction des erreurs



Nous visons, à travers cette question, à identifier l'acteur responsable de la correction des erreurs et si l'enseignant opte pour la mémé démarche que celle adoptée par l'enseignant d'arabe en matière de remédiation aux erreurs.

Selon les résultats mentionnés dans le tableau, nous trouvons que les trois quarts des apprenants enquêtés disent que c'est l'enseignant qui y remédie, soit un taux de 76%.

Les scores montrent aussi que les apprenants jouent un rôle à ne pas sous-estimer quant à la correction des erreurs qu'ils commettent (soit un pourcentage de 56,3%).

Cela nous pousse alors à constater que le statut de l'apprenant est valorisé lors de la remédiation aux erreurs commises et que l'enseignant intervient dans des situations de blocage pour faciliter, à son apprenant, la tâche de maitrise des normes de la langue cible.

***Question 2** : Quelle réaction éprouve votre enseignant devant les erreurs que vous commettez ?*

Tableau n° 45 : Répartition des apprenants selon la réaction éprouvée par l'enseignant de FLE lors des erreurs commises

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
GQ2[a]	Il est toléré et il accepte l'erreur	42	38,9%	66,7%
	Il n'accepte pas l'erreur	7	6,5%	11,1%
	Il la corrige immédiatement	14	13,0%	22,2%
	Il la discute avec vous avant de la corriger	45	41,7%	71,4%
Total		108	100,0%	171,4%

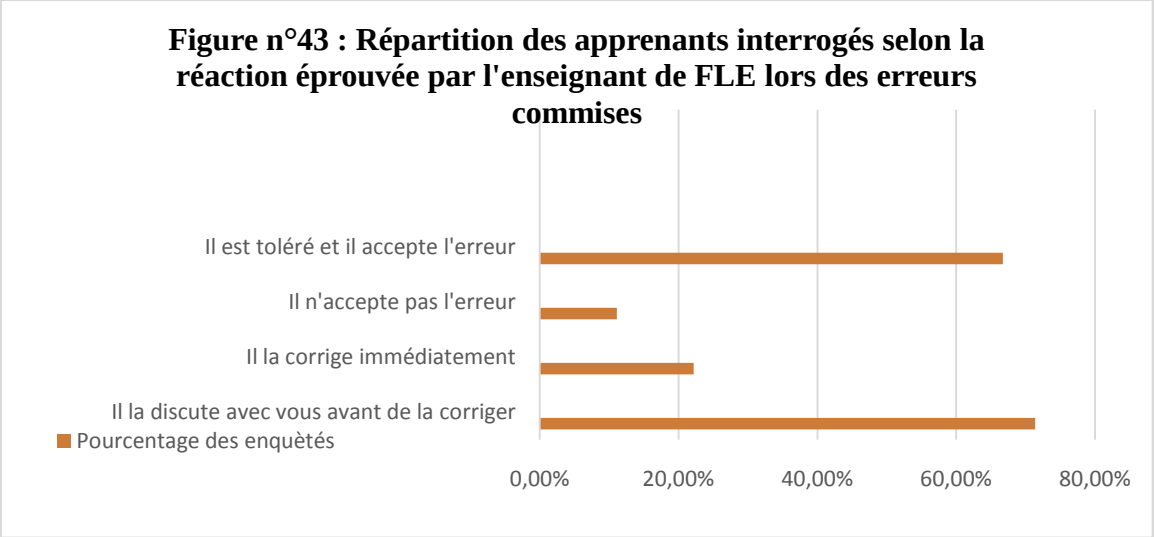


Figure n°43 : Répartition des apprenants interrogés selon la réaction éprouvée par l'enseignant de FLE lors des erreurs commises

En nous interrogeant ainsi, nous voulons identifier le statut qu'accorde le système éducatif algérien à l'erreur : valorisé ou dévalorisé.

Les scores affichés indiquent que l'enseignant de FLE adopte une attitude positive à l'égard des erreurs commises par ses apprenants, soit un taux de 66,7% qui disent qu'il est toléré et qu'il accepte l'erreur, et que 71,4% avouent même qu'il la traite avant de procéder à sa correction. Cela prouve que l'enseignant le considère comme un outil d'apprentissage en donnant l'occasion

à ses apprenants de se tromper, de réfléchir sur leurs erreurs pour identifier leur nature et leur origine, et enfin tenter d'émettre des hypothèses sur les formes correctes correspondantes.

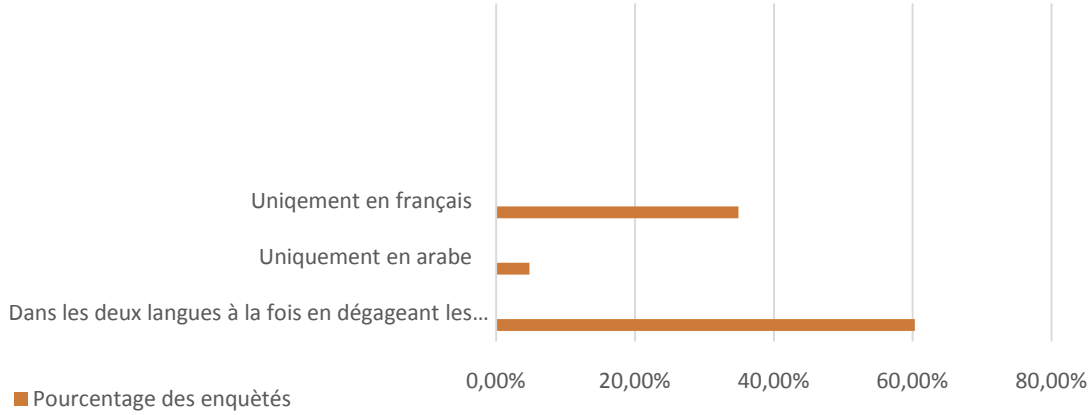
Question 3 *: Si vous procédez au traitement de l'erreur avant de la corriger, dans quelle langue faites-vous cela :*

- *Uniquement en français ?*
- *Uniquement en arabe ?*
- *Dans les deux langues à la fois ?*

Tableau n° 46 : Répartition des apprenants selon la langue utilisée lors du traitement de l'erreur

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Uniquement en français	22	22,9	34,9
	Uniquement en arabe	3	3,1	4,8
	Dans les deux langues à la fois en dégageant les points communs et ceux de divergences	38	39,6	60,3
	Total	63	65,6	100,0
Manquante	0	33	34,4	
Total		96	100,0	

Figure n°44 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue utilisée lors du traitement de l'erreur



L'objectif de cette question est de savoir si l'enseignant et ses apprenants comptent aussi sur l'arabe lors du traitement des erreurs commises.

D'après les résultats obtenus, nous voyons que presque les deux tiers des apprenants interrogés déclarent que le traitement de l'erreur se fait dans les deux langues en dégageant les points communs et ceux de divergence (soit un taux de 60,3%).

Cela nous permet de constater que l'enseignant et ses apprenants s'appuient aussi sur l'arabe, à côté du français, pour analyser les erreurs commises avant d'y remédier.

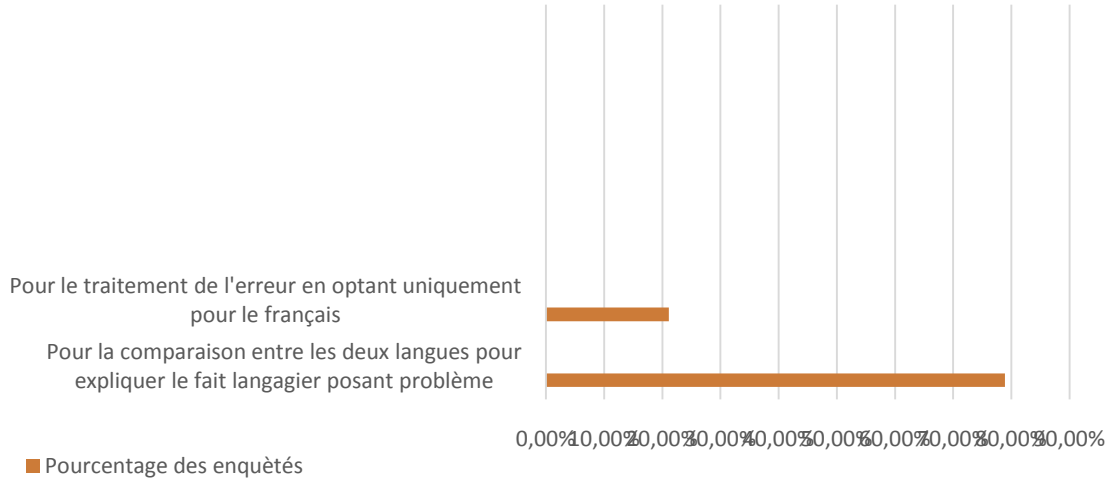
Question 4 *: Etes-vous pour :*

- *Le traitement de l'erreur en optant uniquement pour le français ?*
- *La comparaison entre les deux langues pour expliquer le fait langagier posant problème ?*

Tableau n°47 : Répartition des apprenants selon la langue qu'ils préfèrent utiliser lors du traitement de l'erreur

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pour le traitement de l'erreur en optant uniquement pour le français	19	19,8	21,1
	Pour la comparaison entre les deux langues pour expliquer le fait langagier posant problème	71	74,0	78,9
	Total	90	93,8	100,0
Manquante	0	6	6,3	
Total		96	100,0	

Figure n°45 : Répartition des apprenants interrogés selon la langue qu'ils préfèrent utiliser lors du traitement de l'erreur



Le but de cette interrogation est de voir si nos apprenants enquêtés apprécient ou non le recours à l'arabe pendant le traitement de l'erreur.

Les pourcentages affichés indiquent que la majorité des interrogés (soit un pourcentage de 78,9%) disent qu'ils sont pour la comparaison entre les langues en cours d'apprentissage pour mieux expliquer le fait langagier qui pose problème. Cela témoigne, à notre avis, du rôle facilitateur quant à la présence de l'arabe lors de la séance de réécriture en FLE.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'erreur est doté d'un statut valorisé au sein de la classe du FLE, que l'apprenant participe à sa remédiation et que l'enseignant intervient lorsque ses apprenants rencontrent des difficultés. De plus, cette intervention est marquée par le recours

aussi bien au français qu'à l'arabe pour dégager les points contrastes entre les deux langues, mais aussi les points de ressemblance.

Synthèse des résultats de l'analyse uni-variée

L'analyse uni-variée de l'ensemble des questions appartenant aux différentes sections nous a permis de constater que l'arabe (y compris les deux niveaux) bénéficie d'un statut plus ou moins valorisé au sein d'une classe de FLE. En effet, les apprenants y font recours aussi bien lors des interactions orales entre apprenant/apprenant (pour l'arabe dialectal) et enseignant/apprenant durant les situations d'écriture/réécriture vécue en classe (pour l'arabe standard) pour tenter d'avancer dans l'apprentissage de la langue cible. Autrement dit, il est considéré comme une langue de référence et d'appui pour accéder à la maitrise du français langue étrangère. Quant aux enseignants, ils l'utilisent de temps en temps dans différentes situations de la classe afin d'aider leurs apprenants à surmonter leurs obstacles et résoudre leurs lacunes surtout lorsqu'il est question d'écrire/réécrire en FLE.

Ce recours conscient à l'arabe surtout standard de la part des apprenants se justifie par l'expérience déjà acquise dans cette langue en passant par l'école coranique, sans oublier les compétences qui leur sont transférées de la part de leur parents. Ces deux raisons jumelées avec celle du statut valorisé accordé à l'erreur en classe de FLE les ont motivés pour accéder à l'apprentissage de la langue cible en général et apprécier l'activité d'écriture/réécriture en particulier.

1.2 L'analyse explicative ou inférentielle : étude de relations entre les différentes variables

1.2.1 L'analyse bi-variée : contrôle de liaisons entre deux variables

Partant de notre expérience personnelle en matière d'enseignement du FLE et des lectures faites sur notre sujet via la revue de la littérature, nous avons jugé possible d'établir certaines relations entre les variables déjà discutées dans l'analyse uni-variée. Cependant, pour confirmer ou infirmer ces liaisons, seuls les pourcentages obtenus ainsi que les valeurs du test d'indépendance du Khi-2 (x^2,p et C) sont susceptibles de nous permettre de les considérer ou de les refuser.

A noter aussi que, pour être pratique, nous ne nous étalons pas dans l'interprétation des liaisons dont la relation est infirmée. Seront alors explicitées uniquement celles dont la corrélation est confirmée.

- ***1ère liaison*** *: Pratique de l'arabe sur le plan scriptural et auditif &la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite*

Nous voulons savoir si la pratique de l'arabe sur le plan scriptural et auditif influe positivement ou négativement sur l'attitude des apprenants à l'égard de la séance de production écrite en FLE.

Tableau (croisé) n° 48 : La pratique de l'arabe par les apprenants sur le plan scriptural et auditif * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite					
			La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite		Total
			Motivante	Ennuyeuse	
La pratique de l'arabe par les apprenants sur le plan scriptural et auditif	Oui	Effectif	55	23	78
		% du total	59,8%	25,0%	84,8%
	Non	Effectif	4	10	14
		% du total	4,3%	10,9%	15,2%
Total		Effectif	59	33	92
		% du total	64,1%	35,9%	100,0%

En menant une lecture horizontale, nous observons que presque les deux tiers des enquêtés (avec un taux de 59,8%) ayant l'habitude d'écouter, lire ou écrire en arabe trouvent l'activité de production écrite motivante. Cependant, ceux déclarant qu'ils ne le pratiquent pas considèrent cette séance comme ennuyeuse (soit un taux de 10,9%).

La lecture verticale, quant à elle, permet d'observer que l'attitude positive vis-à-vis de la séance de P.E est très conditionnée par la pratique de l'arabe. Néanmoins, l'attitude négative à l'égard de cette séance n'est pas liée à cette condition (les pourcentages obtenus insignifiants le prouvent).

Pour aller plus loin et voir si ces résultats sont dus au hasard ou non, nous recourons à ceux du test d'indépendance Khi-2.

En effet, les scores obtenus d'après le test Khi-2 (x^2 = 9,077, p = 0,003 et C = 0,300) montre qu'il existe une association moyenne entre la pratique de l'arabe sur le plan scriptural et auditif par nos interrogés et l'attitude qu'ils adoptent vis-à-vis de l'activité de P.E en FLE.

Cela nous permet alors de constater qu'il existe une influence qui peut être exercée par la pratique de l'arabe sur le niveau scriptural/auditif sur les représentations que forment nos questionnés à propos de la séance d'écriture en FLE.

- ***2ème liaison*** *: La langue préférée lors de l'écriture de textes & la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de P.E*

Tableau (croisé) n° 49 : La langue préférée lors d l'écriture de textes * la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite en FLE			
	La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite		Total
	Motivante	Ennuyeuse	

CQ2[a]	L'arabe standard	Effectif	39	29	68
		% du total	43,3%	32,2%	75,6%
	Le français	Effectif	21	5	26
		% du total	23,3%	5,6%	28,9%
Total		Effectif	57	33	90
		% du total	63,3%	36,7%	100,0%

L'objectif de cette liaison est de savoir si la langue que nos enquêtés préfèrent utiliser pour écrire des textes influe sur leurs représentations quant à l'activité de P.E en FLE ou non.

La lecture des lignes permet d'observer que les apprenants préférant l'arabe standard lors de la rédaction de textes sont plus nombreux à considérer la séance de P.E comme motivante (soit un taux de 43,3%). Les résultats obtenus pour ceux qui disent préférer le français se trouvent très logiques (23,3% pour motivante contre 5,6% pour ennuyeuse).

Quant à la lecture des colonnes, le nombre des apprenants optant pour l'arabe standard comme la langue utilisée dans l'écriture des textes est toujours supérieur à ceux optant pour le français.

Cependant, l'attitude négative à l'égard de cette séance n'est pas liée à leur compétence en arabe standard (les pourcentages obtenus sont insignifiants).

Pour vérifier si ces observations sont dues au hasard ou non, le recourt aux résultats du test Khi-2 permet de les accepter ou de les refuser.

En effet, les valeurs suivantes : $x^2 = 4,284$, $p = 0,038$ et $C = 0,213$ permettent de constater qu'il existe une corrélation moyenne entre l'arabe standard comme langue préférée lors de l'écriture des textes et l'attitude positive vis-à-vis de la séance de P.E en FLE.

- ***3ème liaison*** *: le code le plus facile à apprendre par les apprenants & la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de P.E*

Tableau (croisé) n° 50 : Le code le plus facile à apprendre par les apprenants * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite

			La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite		Total
			Motivante	Ennuyeuse	
Le code le plus facile à apprendre par les apprenants	Le français écrit	Effectif	13	3	16
		% du total	17,1%	3,9%	21,1%
	L'arabe écrit	Effectif	32	28	60
		% du total	42,1%	36,8%	78,9%
Total		Effectif	45	31	76
		% du total	59,2%	40,8%	100,0%

A travers cette liaison, nous visons à démontrer si c'est l'arabe écrit ou le français écrit qui exerce un impact positif ou négatif sur la représentation que forment les apprenants quant à l'activité de P.E en FLE.

La lecture verticale montre que l'attitude positive à l'égard de l'activité de P.E en FLE est liée à l'arabe écrit comme le code le plus facile à apprendre. Autrement dit, ceux qui optent pour l'arabe écrit sont plus nombreux à considérer l'activité d'écriture en FLE comme motivante (soit un taux de 42,1% contre 17,1%). Cependant, cela n'est pas le cas quant à l'attitude négative éprouvée à l'égard de la P.E (soient des taux de 36,8% pour l'arabe écrit contre 3,9% pour le français écrit).

La lecture horizontale, quant à elle, nous fait observer que le nombre de ceux ayant choisi l'arabe écrit et considérant la P.E comme motivante est supérieur à ceux optant pour le même code et considérant la P.E comme ennuyeuse (avec un taux de 42,1% contre 36,8% respectivement).

Pour confirmer ces observations, les résultats obtenus d'après le test Khi-2 : x^2 = 4,076, p = 0,043 et C = 0,226 confirment l'existence d'un lien avec une attraction moyenne entre le code le plus facile à apprendre (ici l'arabe écrit) et l'attitude positive éprouvée vis-à-vis de la séance de P.E en FLE.

- ***4ème liaison*** *: L'impact positif de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues & la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite en FLE*

Tableau (croisé) n° 51 : L'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite

			La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite		Total
			Motivante	Ennuyeuse	
L'impact de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues	Oui	Effectif	55	22	77
		% du total	59,8%	23,9%	83,7%
	Non	Effectif	4	11	15
		% du total	4,3%	12,0%	16,3%
Total		Effectif	59	33	92
		% du total	64,1%	35,9%	100,0%

Nous voulons montrer, d'après cette liaison, si les acquis antérieurs en matière de langues influencent positivement ou négativement sur la représentation que construisent nos apprenants interrogés à propos de l'activité de P.E en FLE.

En considérant les colonnes, nous voyons que l'attitude positive à l'égard de la séance de P.E en FLE est très conditionnée par l'impact positif de la connaissance des langues antérieures (soit un taux de 59,8% optant pour « Oui » contre 4,3% optant pour « Non »). Ce qui n'est pas le cas pour l'attitude négative à l'égard de la séance de P.E (avec un pourcentage de 23,9% disant « Oui » contre 12,0% disant « Non »).

En considérant les lignes, ceux croyant que les acquis antérieurs en matière de langues facilitent l'accès à de nouvelles langues et trouvant la séance de P.E motivante sont plus nombreux que ceux la considérant comme ennuyeuse (soient des taux de 59,8% contre 23,9% respectivement). Cela est aussi le cas de ceux déclarant que les acquis antérieurs en matière de langues ne facilitent pas l'accès à de nouvelles langues (12,0% pour « ennuyeuse » contre « 4,3% pour « motivante »).

Les résultats du test Khi-2, quant à eux, (x^2= 10,935, p = 0,001 et C = 0,326) indiquent l'existence d'une association avec une attraction moyenne entre l'impact positif de la connaissance des langues antérieures sur l'accès à de nouvelles langues et l'attitude positive éprouvée à l'égard de l'activité de P.E en FLE.

- ***5ème liaison*** *: L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues & la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de P.E*

Tableau (croisé) n° 52 : L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces même langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite

			La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de production écrite		Total
			Motivante	Ennuyeuse	
L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues	Il facilite leur apprentissage	Effectif	42	14	56
		% du total	45,7%	15,2%	60,9%
	Il rend difficile leur apprentissage	Effectif	18	18	36
		% du total	19,6%	19,6%	39,1%
Total		Effectif	60	32	92
		% du total	65,2%	34,8%	100,0%

Le but de cette liaison est de savoir si le fait d'apprendre plusieurs langues à la fois a un impact positif sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues et par conséquent sur l'attitude que nos apprenants enquêtés forment à propos de l'activité de P.E en FLE ou non.

En menant une lecture horizontale, nous trouvons que les pourcentages sont signifiants pour ceux qui disent que l'apprentissage simultané de plusieurs langues est facile. En d'autres termes, ceux qui trouvent dans la séance de P.E motivante sont plus nombreux que ceux la trouvant

ennuyeuse (45,7% pour « motivante » et 15,2% pour « ennuyeuse »). Néanmoins, cela n'est pas le cas pour ceux déclarant que l'apprentissage simultané de plusieurs langues les rend difficile : les pourcentages obtenus sont insignifiants (19,6% pour chacune des deux attitudes).

En effectuant une lecture verticale, les scores obtenus sont signifiants pour les deux modalités : 45,7% pour l'attitude positive et 19,6% pour l'attitude négative. Autrement dit, plus l'apprentissage simultané de plusieurs langues est perçu comme positif, plus l'attitude envers l'activité de P.E est positive et vice versa.

Pour confirmer ou infirmer ces observations, les résultats du test Khi-2 permettent de le faire avec exactitude. En effet, les valeurs suivantes : $x^2 = 6{,}038$, $p = 0{,}014$ et $C = 0{,}248$ permettent de confirmer qu'il existe une corrélation moyenne entre l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues et la représentation des apprenants quant à la séance de P.E en FLE.

- ***6ème liaison*** *: L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues & la représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de compte rendu de la P.E en FLE*

Tableau (croisé) n° 53 : L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues * La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de compte rendu de la production écrite

			La représentation des apprenants vis-à-vis de la séance de compte rendu de la production écrite		Total
			Motivante	Ennuyeuse	
L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues sur le rendement acquisitionnel de ces mêmes langues	Il facilite leur apprentissage	Effectif	50	5	55
		% du total	55,6%	5,6%	61,1%
	Il rend difficile leur apprentissage	Effectif	17	18	35
		% du total	18,9%	20,0%	38,9%
Total		Effectif	67	23	90
		% du total	74,4%	25,6%	100,0%

Nous visons, ici, à connaitre si le fait d'apprendre plusieurs langues en même temps a un impact positif sur l'attitude que font les apprenants de la tâche de réécriture en FLE.

Les scores affichés horizontalement permettent de déduire que les enquêtés disant que l'apprentissage simultané de différentes langues à la fois sont plus nombreux à considérer l'activité de réécriture comme motivante (soit un taux de 55,6%).

Pour ceux pensant le contraire, les pourcentages sont insignifiants.

Les taux affichés verticalement, de leur part, montrent que l'attitude positive à l'égard de l'activité de réécriture est très liée au rôle décisif que joue l'apprentissage simultané de plusieurs langues, et vice versa (soit un taux de 55,6% et 20,0% respectivement).

Le test du Khi-2, quant à lui, à travers les valeurs suivantes : $x^2 = 20,152$, $p = 0,000$ et $C = 0,428$, montre aussi qu'il existe une association d'une attraction moyenne entre l'apprentissage simultané de plusieurs langues et l'attitude éprouvée à l'égard de l'activité de réécriture en FLE.

Synthèse des résultats de l'analyse bi-variée

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'arabe considéré comme une langue de référence et d'appui exerce une influence positive sur l'activité d'écriture/réécriture en FLE menée par nos apprenants enquêtés au sein de leur classe, et ce sur différents niveaux : interactif, curriculaire, textuel et pragmatique. De plus, cette influence se trouve beaucoup plus du côté de l'attitude positive vis-à-vis de la séance de P.E et celle de compte rendu de la P.E, car, d'après les résultats obtenus, l'attitude négative peut être due à d'autres motifs. En effet, avoir l'habitude de pratiquer l'arabe permet aux apprenants de se doter d'un ensemble de savoirs déclaratifs mais aussi et surtout procéduraux sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour accéder à l'apprentissage de nouvelles langues, en particulier pour acquérir des normes rédactionnelles dans la langue en cours d'apprentissage. Autrement dit, la possibilité d'effectuer des transferts va leur permettre d'adopter une attitude positive à l'égard des activités menées en classe, y compris celle d'écriture/réécriture en français, car elles leur seront faciles à mener. Enfin, cette attitude positive va les pousser à s'engager dans le processus d'apprentissage et à s'aventurer jusqu'à l'atteinte d'une maitrise plus ou moins acceptable de la compétence en question.

De tout cela, nous constatons alors que l'apprentissage de plusieurs langues, qu'il soit simultané ou différé, joue un rôle important dans l'accès à d'autres langues.Le nombre réduit de liaisons qui ont été confirmées et celui plus ou moins élevé de liaisons qui ont été infirmées pourrait être du, à notre avis, à plusieurs facteurs. Nous citons parmi eux : la taille de l'échantillon qui influe sur la marge d'erreur, le nombre de valeurs manquantes (ceux qui n'ont pas répondu) et l'incompréhension de certaines questions (pourtant nous étions en situation de face à face avec eux lors de la distribution du questionnaire). Quant à la force de relation entre les variables, nous croyons qu'elle est due au taux de contact et de pratique de l'arabe sur le plan scriptural/auditif car nous avons vu, à travers les pourcentages obtenus, que c'est un facteur principal qui a influencé leur attitude à l'égard de la séance d'écriture/réécriture en FLE.

1.2.2 L'analyse multi-variée (L'Analyse des Correspondances Multiples)

Dans le but d'enrichir nos résultats, nous avons choisi d'aller plus loin dans l'analyse des données de notre questionnaire en optant cette fois-ci pour une des méthodes de l'analyse multi-

variée, à savoir l'Analyse des Correspondances Multiples. En effet, l'ACM parait la méthode la plus appropriée à notre base de données étant donné que la quasi-totalité de nos variables sont de type qualitatif nominal.

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter les résultats de l'ACM et les accompagner chacun d'eux d'une interprétation.

- ✓ **Le tableau récapitulatif des modèles**

Tableau n° 54 : Récapitulatif des modèles

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance expliquée	
		Total (valeur propre)	Inertie
1	,879	7,202	,144
2	,775	4,162	,083
Total		11,364	,227
Moyenne	,841[a]	5,682	,114

Ce type de tableau est susceptible de nous informer sur deux points importants : (1) juger le taux de cohérence interne des variables entrées et voir si les résultats obtenus sont satisfaisants ou non, (2) mesurer le taux d'informations relatives à notre base de données qui sont prises en considération par les deux dimensions.

Les valeurs à considérer dans ce tableau sont :

1/ Celle du coefficient d'Alpha de Cronbach qui doit être égal ou supérieur à 0,7.

2/ Celle du Total des valeurs propres qui doit être égal ou supérieur à 0,5.

Pour ce qui est nos résultats, la moyenne de Alpha de Cronbach est égale à 0,841 et le total des valeurs propres est de 11,364, ce qui témoigne d'une forte cohérence interne entre nos variables et que les résultats sont très satisfaisants. De plus, les informations prises par les deux dimensions sont très considérables.

- ✓ **Le diagramme Joint des points de modalité**

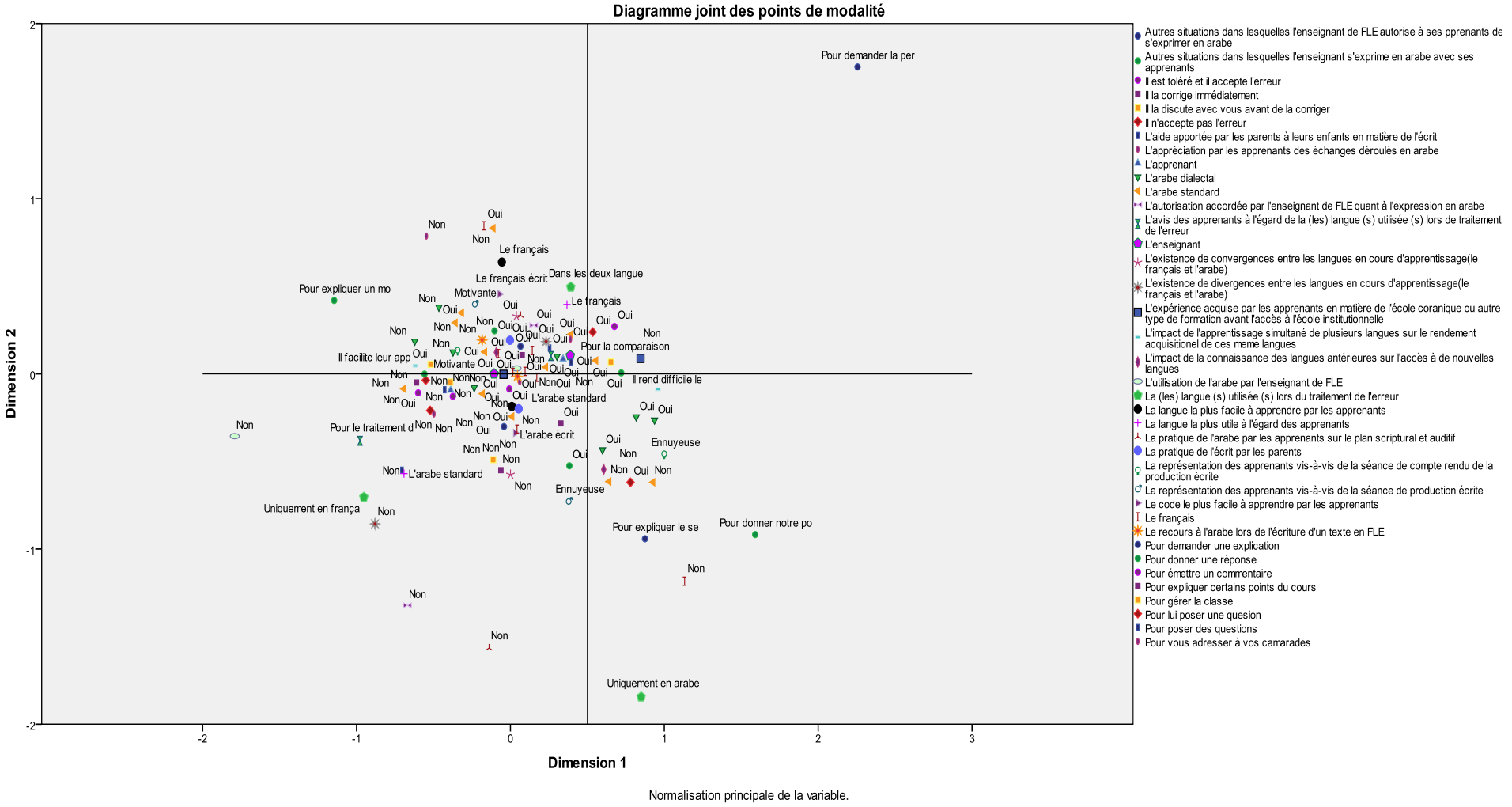


Figure n° 46 : Diagramme joint des points de modalités

Ce type de diagramme est en mesure de nous permettre d'identifier clairement les modalités de variables qui sont très corrélées.

Pour mieux visualiser les résultats obtenus, pouvoir les lire et par conséquent les interpréter, nous avons opté pour chaque variable pour une forme et une couleur différente, et ce grâce aux options qui nous ont offertes par le logiciel SPSS.

Enfin, nous avons procédé à l'impression du graphique en question sur papier en format 90 cm X 60 cm pour pouvoir effectuer une lecture globale.

La lecture du diagramme nous a alors permis de distinguer deux prises de position quant à l'impact que peut exercer l'arabe sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE.

En effet, ceux qui optent pour la première prise de position en déclarant que l'apprentissage, qu'il soit simultané ou différé, de plusieurs langues en facilite l'acquisition sont ceux qui affirment que : (1) leur enseignant discutent avec eux l'erreur une fois commise, (2) l'arabe (standard surtout) est présent dans leur classe, (3) l'attitude vis-à-vis de la séance de production écrite/compte rendu de la production écrite est positive, (4) que les acquis antérieurs compte dans l'accès à de nouvelles langues, (5) les apprenants effectuent un recours lors de l'écriture en FLE, (6) le recours à l'arabe a pour objectif d'expliquer un mot difficile à comprendre, (7) les apprenants sont conscients de l'existence de divergence/convergence entre les langues qu'ils apprennent, (8) le français est le code le plus facile à apprendre, (9) les apprenants sont pour la comparaison entre les langues en cours d'apprentissage pour expliquer le fait langagier posant problème, (10) le traitement de l'erreur s'effectue dans les deux langues, (11) ils pratiquent l'arabe sur le plan scriptural et auditif.

Néanmoins, ceux optant pour la deuxième prise de position selon laquelle l'apprentissage de plusieurs langues les rend difficile disent qu' : (1) l'arabe dialectal est la langue qui domine leur processus d'apprentissage du FLE, (2) la séance de production écrite/compte rendu de la production écrite est considérée comme ennuyeuse pour eux, (3) leur enseignant n'accepte pas l'erreur si elle est produite, (4) l'arabe écrit est le code le plus facile à apprendre, (5) ils ne sont pas conscients de convergences existant entre l'arabe et le français, (6) ils trouvent dans les acquis antérieurs un obstacle devant l'accès à d'autres langues, (7) le français est la seule langue sur laquelle ils se basent pour traiter l'erreur, (8) leur enseignant leur interdit de s'exprimer en arabe une fois en classe.

D'après ces résultats, nous constatons donc que la présence de l'arabe en classe de FLE est très significative du moment qu'il facilite l'apprentissage du français et ce dans plusieurs situations. Autrement dit, l'arabe est conçu comme : (a) une langue à laquelle ils se réfèrent

pour transférer leurs acquis dans cette langue vers l'acquisition de la compétence scripturale en FLE, (b) une langue intermédiaire à côté du français lors du traitement des erreurs qu'ils commettent, (c) une langue d'appui pour identifier les points communs et ceux contrastes entre celle-ci et la langue cible (le français).

Cela pousse alors les apprenants à adopter une attitude positive à l'égard de l'activité d'écriture/réécriture, à s'engager et s'aventurer dans le processus d'apprentissage pour une meilleure maitrise des normes rédactionnelles en FLE.

- ✓ **Diagramme de Points des objets étiquetés par Nombres d'observations**

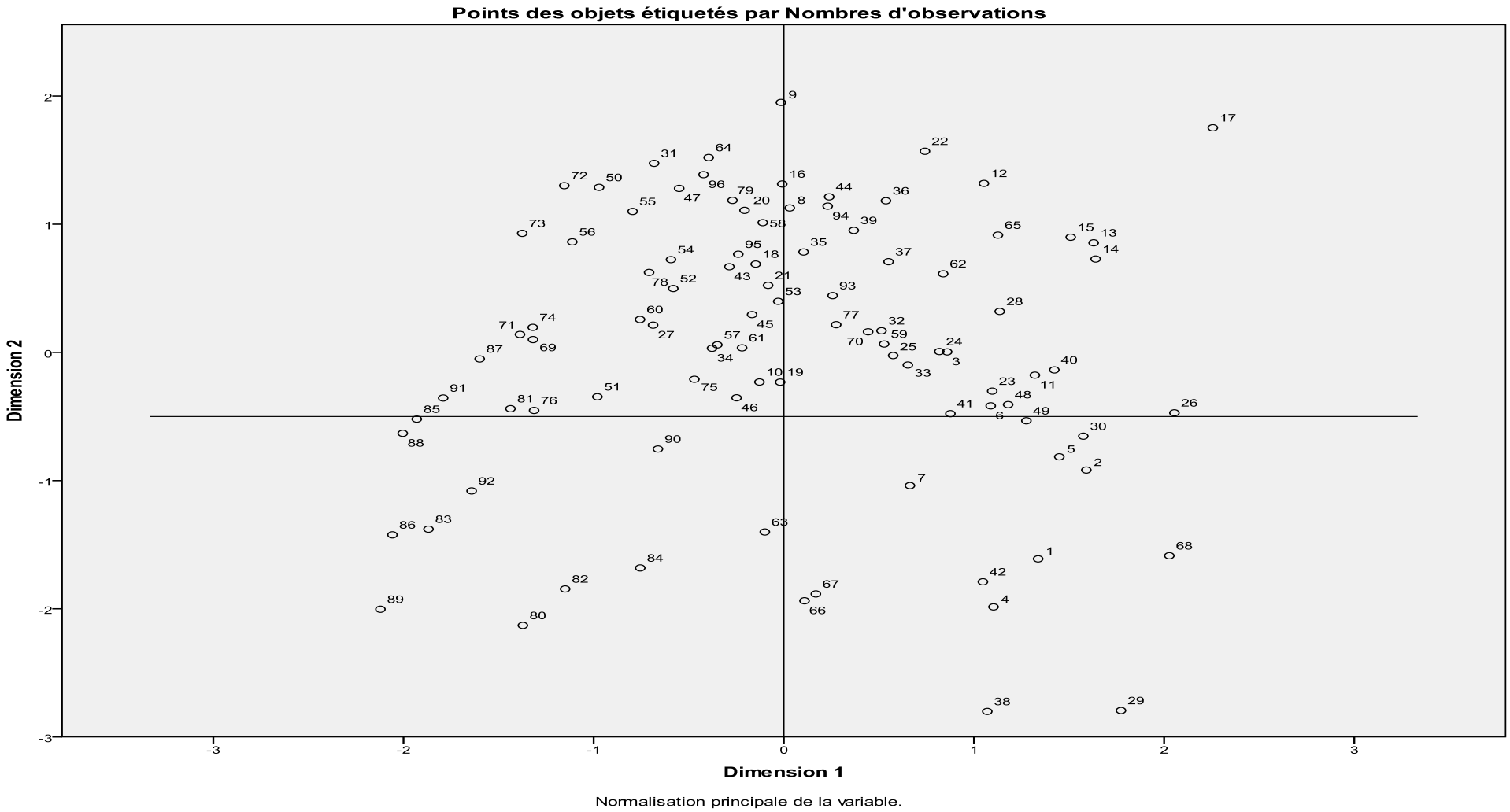


Figure n ° 47 : Diagramme Points des objets étiquetés par nombres d'observations

Ce type de diagramme permet d'observer si l'ensemble de nos enquêtés suivent la même tendance de réponses ou non.

En d'autres termes, il nous informe si les interrogés en question optent pour presque les mêmes modalités de réponses ou il y en a ceux qui s'en diffèrent.

En effet, la lecture de ce diagramme permet de distinguer clairement deux groupes d'enquêtésnumérotés comme suit :

- Le premier groupe constituant la majorité (soit un taux de 81,25%) est composé des interrogés suivants : 2,3,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,30,31,32,33, 34,35,36,37,39,40,41,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61 ,62,64,65,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,81,84,85,87,88,90,91,93,94,95,96.
- Le deuxième groupe constituant la minorité (soit un pourcentage de 18,75%) est formé des enquêtés suivants : 17,7,1,42,4,68,66,67,38,29,63,84,82,80,89,86,83,92.

De plus, la superposition du diagramme de Points des objets étiquetés par Nombres d'observations et celui du diagramme Joint des points de modalité permet de dire que la majorité de nos enquêtés a opté pour la première attitude à savoir celle de l'impact positif que peut exercer l'arabe sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE.

- ✓ **Diagramme de Mesure de discrimination**

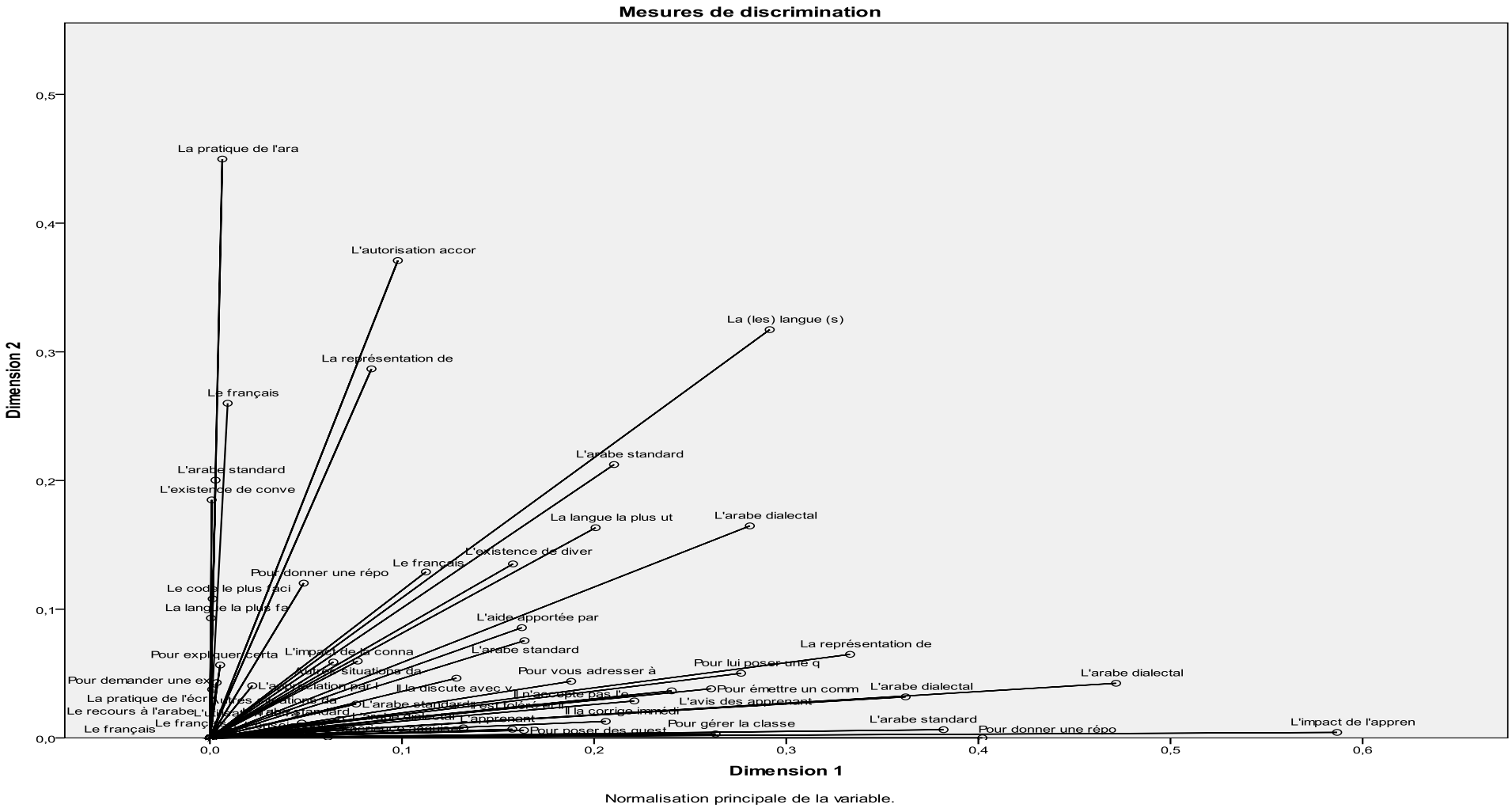


Figure n ° 48 : Diagramme Mesures de discrimination

Ce type de diagramme présenté ci-dessus informe sur la (les) variable (s) la (les) plus pertinente (s) ou significative (le taux de pertinence et de significativité des variables se résume par rapport à leur distance du centre) ainsi que sur celles les plus corrélées (ce par rapport à la largeur de l'angle existant entre les variables).

Pour ce qui est notre résultat, nous pouvons observer que les variables les plus pertinentes sont : l'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues, la pratique de l'arabe sur le plan scriptural/auditif et l'arabe dialectal (1ère position), suivies de celles jugées pertinentes : la (les) langue (s) utilisée (s) lors du traitement de l'erreur, l'autorisation accordée par l'enseignant de FLE quant à l'expression en arabe, la représentation des apprenants vis-à-vis des deux séances d'écriture/réécriture, l'arabe standard/dialectal et pour donner une réponse (2ème position). Les variables restantes prennent le statut de variables moins significatives sinon non significatives.

En matière de corrélation, nous distinguons :

*La pratique de l'arabe est très corrélée avec le français comme langue la plus facile à apprendre, l'arabe standard comme langue de référence, l'existence de convergence.

*L'autorisation accordée par l'enseignant de FLE pour s'exprimer en arabe est corrélée avec la représentation des apprenants à l'égard de l'activité d'écriture/réécriture, et pour donner une réponse.

*La (les) langue (s) utilisée lors du traitement de l'erreur est corrélée avec l'arabe standard, le français, l'existence de divergence et l'impact de la connaissance des langues antérieures.

*L'impact de l'apprentissage simultané de plusieurs langues est corrélé avec l'arabe standard, pour donner une réponse, pour poser des questions, pour gérer la classe.

*La représentation des apprenants à l'égard de l'activité d'écriture/réécriture est corrélée avec l'arabe dialectal pour poser une question, pour émettre un commentaire, il est toléré et il accepte l'erreur, il la corrige immédiatement et pour vous adresser à vos camarades.

Synthèse des résultats de l'analyse multi-variée

En interprétant les différents résultats de l'ACM, nous constatons que la présence de l'arabe en classe de FLE est très avantageuse pour les apprenants car elle est conçue comme une source de motivation devant l'accès de nouveaux savoirs dans la langue cible, en particulier les savoirs relatifs à l'activité d'écriture/réécriture. Elle l'est aussi pour les enseignants car elle les aide à expliciter les zones d'ombre existant entre les langues en cours d'apprentissage, et par conséquent profiter des points communs pour les transférer avec succès ainsi qu'éviter au maximum les interférences possibles.

2 Le questionnaire destiné aux enseignants

2.1 L'analyse descriptive (les tris à plat)

Dans ce qui va suivre, il est question d'exposer les principales caractéristiques des enseignants interrogés afin d'avoir une idée claire sur les représentations, les attitudes et les conceptions qu'ils font du statut et du rôle de l'arabe (standard et dialectal) au sein de la classe du FLE.

Nous notons ainsi que les sujets enquêtés sont en nombre de cinquante sept (57) dont quarante-trois femmes (43) et quatorze (14) hommes. En ce qui concerne leur âge, il varie entre 22 et 69 ans, soit une moyenne de 35.07 ans.

En matière d'expérience professionnelle, nous disons que 40.4% ont entre 0-5 ans d'ancienneté, que 26.3% ont entre 5-10 ans d'expérience, que 19.3% ont entre 10(15 ans d'ancienneté, alors que 3.5 est le taux des enseignants ayant exercé entre 15-20 ans, entre 20-25 ans, entre 25-30 ans et 30-35 ans.

Les tableaux et les graphiques affichés ci-dessus illustrent mieux ces scores.

Tableau n° 55 : Répartition des enseignants interrogés selon le sexe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Homme	14	24,6	24,6	24,6
	Femme	43	75,4	75,4	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Figure n° 49 : Répartition des enseignants interrogés selon le sexe

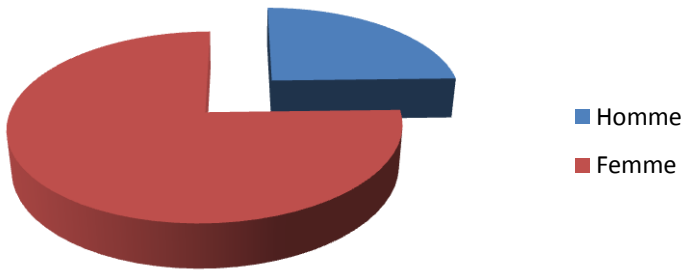
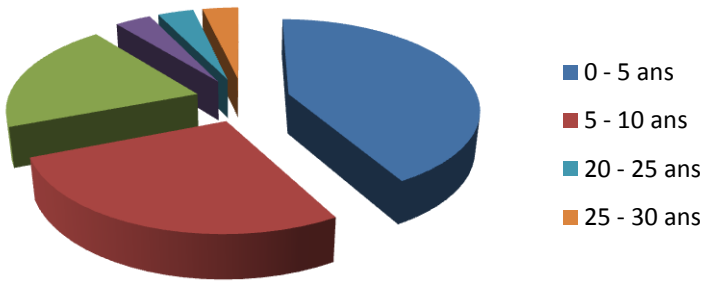


Tableau n° 56 : Répartition des enseignants interrogés selon l'âge

N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
57	22	69	35,07	10,347
57				

Figure n° 50 : Répartition des enseignants interrogés selon l'ancienneté dans l'enseignement



Question n° 1 : *Quelle place accordez-vous à l'arabe (standard, dialectal) dans votre classe ?*

- *Statut valorisé*
- *Statut dévalorisé*

Tableau n° 58 : Répartition des enseignants interrogés selon le statut accordée à l'arabe au sein de la classe de FLE

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Statut valorisé	36	63,2	63,2	63,2
	Statut dévalorisé	21	36,8	36,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Figure n° 51 : Répartition des enseignants interrogés selon le statut qu'ils accordent à l'arabe en classe de FLE



L'objectif de cette interrogation est de nous renseigner sur le statut que nos enseignants enquêtés accordent à l'arabe (dialectal, standard) dans leur classe.

La lecture des résultats obtenus permet de dire que les deux tiers des interrogés avouent qu'ils accordent à l'arabe un statut valorisé (soit un taux de 63.2%). Cela témoigne à notre avis, du besoin ressenti par leurs apprenants à l'égard de l'arabe pour accéder à l'apprentissage de la

langue cible (le français). C'est ce qui a été d'ailleurs, affirmé par eux en répondant au questionnaire qui leur a été administré. D'autre part, nous disons que ce statut positif pourrait être justifié par leur conscience de l'utilité des langues déjà connues dans l'accès à de nouvelles langues. C'est ce que va être confirmé en analysant les résultats aux questions suivantes :

Question n° 2 : *S'il s'agit d'un statut valorisé, dans quelles situations exactes vous y faites recours ?*

-Pour expliquer une consigne d'écriture

-Pour traduire un mot difficile à comprendre par l'apprenant

-Pour expliquer un fait linguistique

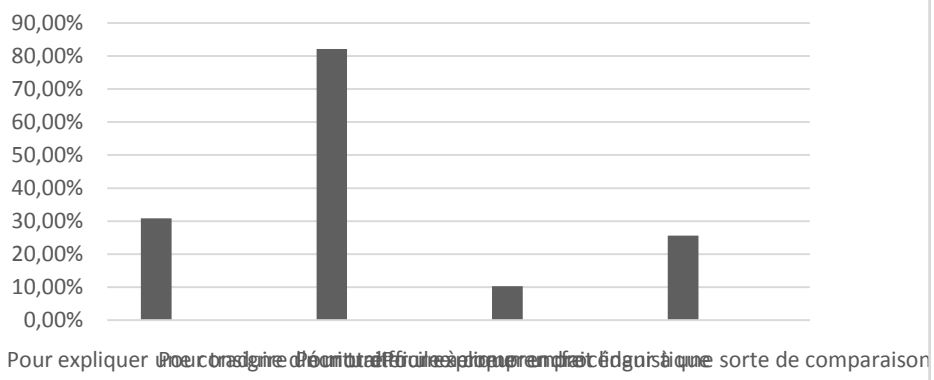
-Pour traiter une erreur en procédant à une sorte de comparaison dans les deux langues

-Autres

Tableau n° 59 : Répartition des enseignants interrogés selon les situations dans lesquelles ils recourent à l'arabe en classe de FLE

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
Q2[a]	Pour expliquer une consigne d'écriture	12	20,7%	30,8%
	Pour traduire un mot difficile à comprendre par les apprenants	32	55,2%	82,1%
	Pour expliquer un fait linguistique	4	6,9%	10,3%
	Pour traiter une erreur en procédant à une sorte de comparaison dans les deux langues	10	17,2%	25,6%
Total		58	100,0%	148,7%

Figure n° 52 : Répartition des enseignants interrogés selon les situations dans lesquelles ils font recours à l'arabe en classe



En nous interrogeant ainsi, nous voulons savoir les différents contextes dans lesquels les enseignants enquêtés font recours à l'arabe au sein de leur classe.

Les scores affichés sur le tableau montrent que presque la majorité des interrogés font recours à l'arabe pour traduire un mot difficile à comprendre par les apprenants (soit un taux de 82.1%). Cela nous permet de constater que le recours à l'arabe de la part des enseignants du FLE a pour objectif d'enrichir le vocabulaire chez leurs apprenants dans la langue cible car la bonne maitrise de cette sous compétence linguistique est conçue comme la base d'une bonne acquisition de toute langue étrangère. En répondant à la suite de cette question, seulement six enquêtés ont répondu en disant qu'ils font recours à l'arabe pour gérer la classe (en cas de bruit), pour corriger la prononciation de certains mots, pour expliquer un fait culturel propre à nous ou pour donner un exemple proche du vécu de l'apprenant.

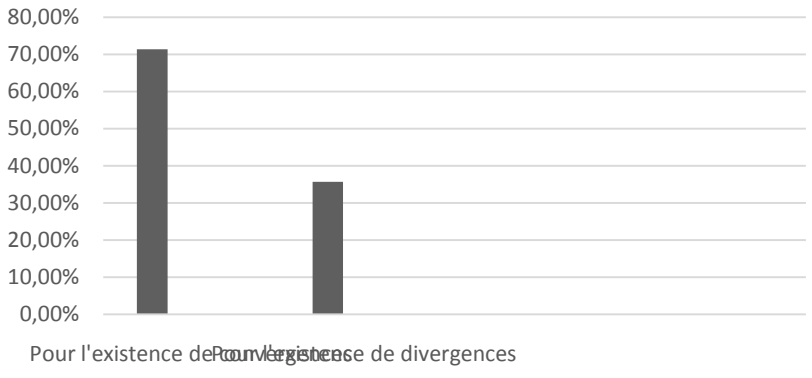
Question n° 3 : *Etes-vous pour l'existence :*

- *Des convergences entre l'arabe et le français ?*
- *Des divergences entre l'arabe et le français ?*

Tableau n° 60 : Répartition des enseignants interrogés selon l'existence de convergences ou de divergences entre l'arabe et le français

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
Q3[a]	Pour l'existence des convergences entre l'arabe et le français	40	66,7%	71,4%
	Pour l'existence des divergences entre l'arabe et le français	20	33,3%	35,7%
Total		60	100,0%	107,1%

Figure n° 53 : Répartition des enseignants interrogés selon qu'ils sont pour l'existence de convergences ou de divergences entre l'arabe et le français



Nous visons à travers cette question, connaitre si nos enseignants enquêtés réfléchissent ou non sur les points de similarité et de différence entre l'arabe et le français et par conséquent

tester leur conscience du fonctionnement interne de chaque langue en comparant entre les deux.

Les résultats obtenus montrent que plus de deux tiers des interrogés (soit un taux de 71.4%) sont conscients de l'existence de convergences entre l'arabe et le français. Néanmoins, un tiers (soit un pourcentage de 35.7%) affirme qu'il est conscient de l'existence de divergence entre ces deux langues. Cela nous conduit alors à constater qu'il s'agit de divergence ou de convergence, que nos enseignants réfléchissent sur ce qui fait la singularité de chaque langue, mais aussi sur les points qui les unissent, ce qui pourraient favoriser le transfert des savoirs de la langue connus (l'arabe) vers la langue à connaitre (le français).

Question n° 4 : *Si vous êtes pour l'existence des points communs entre les deux langues, cela se manifeste sur le plan :*

- Phrastique

-Infraphrastique

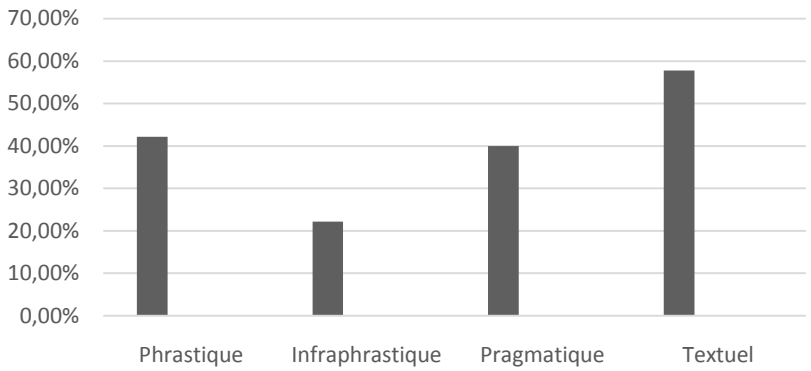
-Pragmatique

-Textuel

Tableau n° 61 : Répartition des enseignants interrogés selon le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs entre l'arabe et le français

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
Q4[a]	Phrastique	19	26,0%	42,2%
	Infraphrastique	10	13,7%	22,2%
	Pragmatique	18	24,7%	40,0%
	Textuel	26	35,6%	57,8%
Total		73	100,0%	162,2%

Figure n° 54 : Répartition des enseignants interrogés selon le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs entre l'arabe et le français



Il s'agit, pour cette question, d'aller un peu plus loin en interrogeant nos enquêtés sur les différents niveaux selon lesquels le transfert de la L1 vers la L2 est possible.

Les scores affichés sur le tableau indiquent que plus de la moitié des enseignants optent pour le plan textuel (soit un pourcentage de 57.8%) suivi de plan phrastique et pragmatique (soient des taux présentés respectivement comme suit : 42.2% et 40%) et enfin, du plan infra phrastique (22.2%). Cela confirme l'idée qu'il y a une grande chance de tirer profit des acquis antérieurs en arabe afin d'accéder rapidement mais aussi efficacement dans l'apprentissage de la langue française.

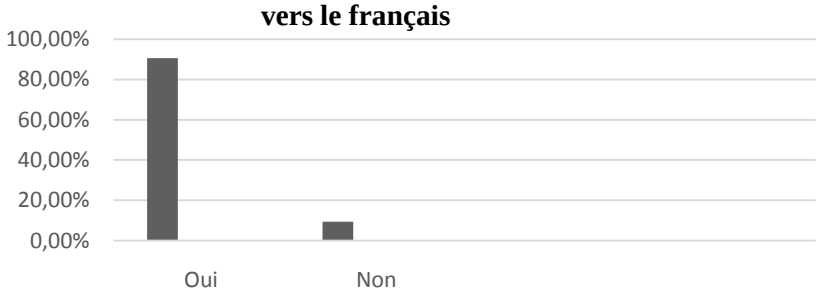
Question n° 5 :*Selon vous, le transfert de ces savoirs communs d'une langue à autre est-il possible ?*

- *Oui*
- *Non*

Tableau n° 62 : Répartition des enseignants interrogés selon la possibilité d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	48	84,2	90,6	90,6
	Non	5	8,8	9,4	100,0
	Total	53	93,0	100,0	
Manquante	0	4	7,0		
Total		57	100,0		

Figure n° 55 : Répartition des enseignants interrogés selon la possibilité d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français



Le but de cette interrogation est de souligner les résultats obtenus d'après les questions précédentes.

La lecture des scores montre que la majorité des enseignants enquêtés affirment qu'il est possible d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français. Cela nous pousse à dire qu'il faut réfléchir sur des stratégies susceptibles d'aider les apprenants à accéder efficacement à l'apprentissage de la langue cible.

Question n° 6 : *Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par vos apprenants lors de la tâche d'écriture ?*

-Ils possèdent un vocabulaire pauvre

-Ils n'arrivent pas à construire des phrases grammaticalement correctes

-Ils ne comprennent pas la consigne d'écriture

-Il leur est interdit de recourir à (aux) la langue (s) déjà connue (s) pour combler les lacunes éprouvées.

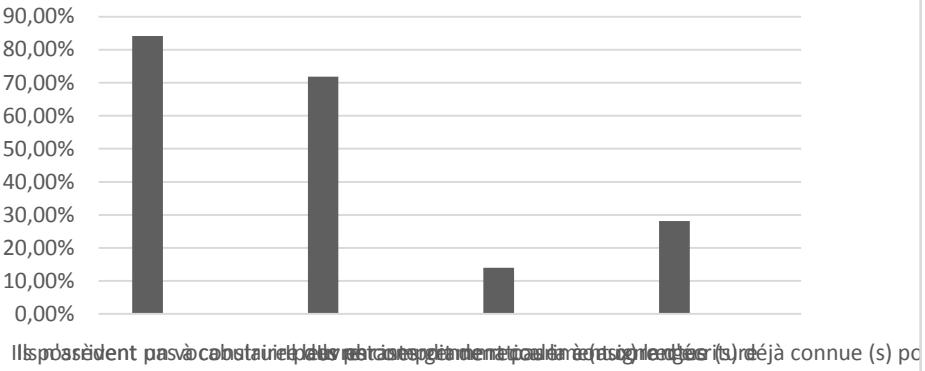
- Autres

Tableau n° 63 : Répartition des enseignants interrogés selon les difficultés majeures rencontrées par leurs apprenants lors de la rédaction

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
Q6[a]	Ils possèdent un vocabulaire pauvre	48	42,5%	84,2%
	Ils n'arrivent pas à construire des phrases grammaticalement correctes	41	36,3%	71,9%
	Ils ne comprennent pas la consigne d'écriture	8	7,1%	14,0%
	Il leur est interdit de recourir à (aux) langue (s) déjà	16	14,2%	28,1%

	connue (s) pour combler les lacunes éprouvées			
Total		113	100,0%	198,2%

Figure n° 56 : Répartition des enseignants selon les difficultés majeures rencontrées par les apprenants lors de la rédaction



A travers cette question, il s'agit d'identifier les difficultés posant le plus de problèmes aux apprenants lors de la réduction en FLE, et ce à l'égard de nos enseignants enquêtés.

Les résultats affichés sur le tableau indiquent que la possession d'un vocabulaire pauvre et l'incapacité à construire des phrases grammaticalement correctes constituent les deux difficultés majeurs que rencontrent les apprenants des nos enseignants interrogés lors de l'écriture en français (soient des taux présentés respectivement : 84.2% et 71.9%).

En répondant à la suite de la question, seulement huit (08) enquêtés ont répondu dont trois trouvent dans l'influence de la langue mère (le recours à la traduction littérale) un autre obstacle devant la réalisation d'un écrit de qualité. Ceci dit, la création de nouvelles stratégies pouvant aider à mieux gérer les points de différence et ceux de ressemblance entre l'arabe et le français élimine l'impact négatif de la langue maternelle lors de l'écriture en FLE et par conséquent cette langue de départ d'un facteur nuisant à la qualité des écrits, devient une source de solution et de progression devant l'accès à la langue cible.

Question n° 7 : *Comment vous comportez-vous devant les erreurs commises par vos apprenants ?*

-Vous les corrigez immédiatement

-Vous les accepter

-Vous les traitez avant de les corriger

-Autres

Tableau n ° 64 : Répartition des enseignants interrogés selon leur réaction à l'égard des erreurs commises par leurs apprenants				
		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
Q7[a]	Les corriger immédiatement	26	38,8%	46,4%
	Les accepter	12	17,9%	21,4%
	Les traiter avant de les corriger	29	43,3%	51,8%
Total		67	100,0%	119,6%

Figure n° 57 : Répartition des enseignants interrogés selon leur réaction à l'égard des erreurs commises



L'objectif de cette question est de nous informer sur la (les) stratégie (s) adoptée (s) par nos enseignants enquêtés lors de la production des erreurs par les apprenants et s'ils optent pour les mêmes stratégies que les enseignants d'arabe.

Les réponses à cette interrogation montrent qu'un peu plus de la moitié des enseignants (soit un taux de 51.8%) aiment qu'ils traitent les erreurs commises par leurs apprenants avant de les corriger, ce qui est adopté par la plupart des enseignants d'arabe. Cette manière de procéder face aux erreurs commises va aider les apprenants à s'approprier des stratégies susceptibles de leur permettre d'acquérir des normes rédactionnelles en FLE.

Synthèse des résultats de l'analyse uni-variée

En guise de conclusion, nous pouvons dire que presque la majorité de nos enseignants enquêtés accorde à l'arabe un statut valorisé au sein de la classe du FLE. Ils y font recours dans différentes situations d'apprentissage du français, cas particulier pour faire acquérir le vocabulaire indispensable dans l'accès à d'autres compétences.

Plus précisément, ces enseignants interrogés font preuve de conscience de divergences mais aussi de convergences entre les deux langues et affirment que le transfert des savoirs communs s'effectue surtout sur le plan textuel, pragmatique et phrastique. De plus, d'après les avis des enseignants enquêtés, les problèmes majeurs auxquels sont confrontés leurs

apprenants lors de la rédaction sont en nombre de deux : l'absence d'un bagage lexical riche et l'incapacité à construire des phrases grammaticales. Cela nous permet de constater que les difficultés rencontrées sont d'ordre cohésif et non pas cohérent, ce qui confirme encore une fois leurs opinions à propos des plans sur lesquels le transfert des savoirs communs. Enfin, en matière de comportement face aux erreurs, plus de la moitié des enseignants avouent qu'ils les traitent avant de les corriger ce qui est adopté par des enseignants d'arabe. Cette manière de procéder va renforcer les stratégies de remédiation aux erreurs et par conséquent permettre un apprentissage solide des normes de rédaction dans la langue cible.

2.2 L'analyse explicative ou inférentielle : Mesurede relation entre les variables

2.2.1 L'analyse bi-variée : Test de relation entre deux variables

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons expliciter seulement les liaisons qui ont été confirmées en exposant les résultats du Test Khi-deux.

- ***1ère liaison :*** Les différentes situations dans lesquelles les enseignants du FLE recourent à l'arabe/ pour traduire un mot difficile à comprendre * Le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs/ Textuel

Tableau n ° 65 : Résultats du test Khi-2			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,389	,006
Nombre d'observations valides		42	
Valeur du Khi-2 de Pearson (x^2)		7,467	

A travers cette liaison, l'objectif à atteindre est de tester si le recours à l'arabe par les enseignants en traduisant des mots difficiles à comprendre influe positivement ou négativement sur le transfert des savoirs sur le plan textuel.

Les résultats du Test Khi-deux (x^2= 7.467, p=0.000 et C=0.389) montrent qu'il existe une relation moyenne entre le recours à l'arabe pour traduire des mots difficiles à saisir et le transfert des savoirs sur le plan textuel. Cela permet de constater l'impact positif de la (les) langue (s) déjà connue (s) sur la (les) langues à connaitre.

- ***2ème liaison :***Les différentes situations dans lesquelles les enseignants du FLE recourent à l'arabe pour expliquer un fait linguistique * Le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs/ Pragmatique

Tableau n° 66 : Résultats du test Khi-2			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,436	,002
Nombre d'observations valides		42	
Valeur du Khi-2 de Pearson (x^2)		9,862	

Le but de cette deuxième liaison est de tester l'impact du recours à l'arabe en expliquant un fait linguistique sur le transfert des acquis sur le plan pragmatique.

La lecture des résultats du Test Khi-deux (x^2= 9.862, p= 0.002 et C= 0.436) permet de confirmer l'association entre les deux variables citées ci-dessus et de conduire à constater le fait que le recours à l'arabe ne favorise pas uniquement le transfert des acquis sur le plan textuel, mais aussi pragmatique, ce qui va contribuer à la rédaction de textes qualifiées de cohérents en français en français.

- ***3ème liaison :*** Les différentes situations dans lesquelles les enseignants du FLE recourent à l'arabe/Pour expliquer un fait linguistique. Le (les) plan (s) sur lequel (lesquels) il existe des points communs/Textuel

Tableau n ° 67 : Résultats du test khi-2

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,309	,035
Nombre d'observations valides		42	
Valeur du Khi-2 de Pearson (x^2)		4,421	

Nous visons à travers cette liaison à vérifier si le recours à l'arabe par les enseignants du FLE en expliquant des faits linguistiques exerce un impact positif ou non sur le transfert des acquis sur le niveau textuel.

Les scores obtenus d'après le Test Khi-deux (x^2 = 4.421, p= 0.035 et C= 0.309) montrent qu'il existe une association entre ces deux variables et que la force de cette association est d'ordre moyen. Cela nous amène à confirmer la 1ère liaison en disant que la présence de l'arabe en classe de FLE peut apporter ses fruits dans le sens où les scripteurs peuvent transférer leurs connaissances dans cette langue vers la langue cible afin de produire des textes qualifiés de bons sur le plan textuel.

- ***4ème liaison :***Les différentes situations dans lesquelles les enseignants du FLE recourent à l'arabe/ Pour traiter une erreur en procédant d'une sorte de comparaison dans les deux langues. La réaction des enseignants du FLE à l'égard des erreurs commises par leurs apprenants/Les accepter.

Tableau n° 68 : Résultats du test Khi-2

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,293	,042
Nombre d'observations valides		44	
Valeur du khi-2 de Pearson (x^2)		4,141	

L'objectif de cette association est de voir si le traitement des erreurs en optant pour les deux langues (l'arabe et le français) lors de la tâche de réécriture influe dans le sens positif ou négatif sur leurs réactions vis-à-vis de ces erreurs.

En lisant les valeurs du Test Khi-deux (x^2=4.141, p=0.041 et C= 0.233), nous nous rendons compte de l'existence de cette liaison avec une attraction moyenne. Cela nous amène à dire que cette façon de procéder de la part des enseignants de FLE va non seulement leur permettre d'aider leurs apprenants à découvrir les points similaires et ceux contrastes entre les deux langues, mais va aussi installer chez ces enseignants une attitude positive à l'égard des erreurs commises en les acceptant. Cette posture devant l'erreur va encourager aussi également les apprenants à l'adopter considérant l'erreur comme un outil d'apprentissage et non pas comme un péché à éviter à tous prix.

Synthèse des résultats de l'analyse bi-variée

En guise de conclusion, nous disons que la présence de l'arabe en classe de FLE peut avoir un impact positif sur la réussite dans la production des textes écrits. Les fonctions qu'elle remplit, à savoir : enrichir le stock lexical, expliciter un fait linguistique, traiter une erreur, permettre d'adopter une attitude positive vis-à-vis de cette erreur ne peut qu'influencer positivement sur la qualitéde ces écrits, en particulier du point de vue pragmatique et textuel.

2.2.2 L'analyse multi-variée (l'Analyse des Correspondances Multiples)

Comme c'était le cas lors de l'analyse du premier questionnaire destiné aux apprenants, et afin d'obtenir des résultats plus riches et fiables, nous avons fait recours à une des méthodes de l'analyse multi-variée des données quantitatives : l'ACM. Au cours des lignes qui vont suivre, nous allons présenter les résultats de cette méthode pour les accompagner, ensuite de notre interprétation.

- ✓ **Le tableau récapitulatif des modèles**

Tableau n° 69 : Récapitulatif des modèles

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance expliquée	
		Total (valeur propre)	Inertie
1	,764	3,666	,175
2	,708	3,068	,146
Total		6,734	,321
Moyenne	,738[a]	3,367	,160

Les résultats de ce tableau nous fait remarquer que la valeur d'Alpha de Cronbach est égale à 0.738 (une valeur moyenne supérieure à 0.7) et que le total des valeurs propres est de 6.743 (ce qui est supérieur à 0.5). Cela permet de constater que les résultats obtenus sont satisfaisants étant donné que la cohérence interne entre les variables testées est forte et que le taux d'information pris en considération par les deux dimensions est suffisant.

- ✓ **Le diagramme joint des points de modalité**

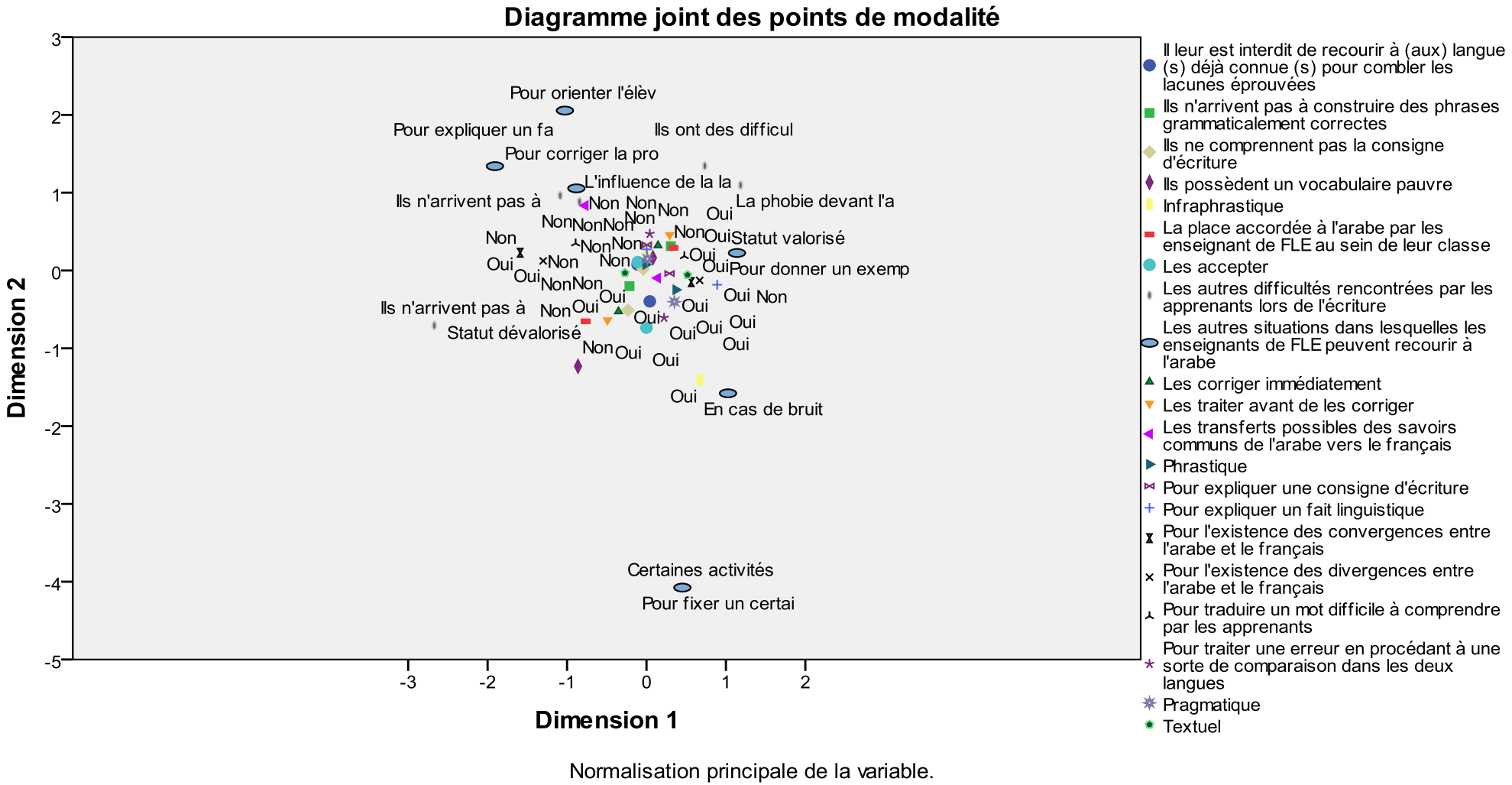


Figure n° 58 : Diagramme Joint des points de modalité

Afin de lire et interpréter correctement ce graphe, nous avons procédé de la même manière que dans la lecture et l'interprétation des graphes relatifs à l'ACM du premier questionnaire. En effet, nous avons accordé pour chaque modalité de variable une forme et une couleur différente et ce dans le but d'identifier facilement celles que nous avons imprimé le diagramme sur un papier format 90cmX60cm, qui sont corrélées de celles qui ne le sont pas.

La lecture nous a alors conduite à dire que nos enseignants enquêtés ont été répartis en deux groupes.

Le premier groupe selon lequel l'arabe occupe un statut valorisé affirme qu'il fait recours à cette langue dans différentes situations en particulier celles relatives à la tâche d'écriture afin de leur expliquer la consigne d'écriture pour les aider à construire des phrases grammaticalement correctes en explicitant des faits linguistiques ou pour traduire un mot difficile à comprendre et ce dans l'objectif d'enrichir leur vocabulaire. Quant à la tache de réécriture, ils font recours à l'arabe lors du traitement des erreurs commises en procédant à une sorte de comparaison dans les deux langues afin de mieux expliciter les points similaires et ceux de contrastes entre les systèmes linguistiques en question.

En procédant ainsi, les enseignants de ce groupe font preuve de leur conscience de l'existence de convergences et de divergences entre l'arabe et le français et affirment également que le transfert des savoirs communs de la langue source vers la langue cible est fortement possible surtout sur le plan pragmatique et textuel.

Le deuxième groupe selon lequel l'arabe occupe un statut défavorisé déclare qu'il est uniquement pour l'existence de divergences entre l'arabe et le français d'où l'impossibilité d'effectuer des transferts positifs. De plus, ils interdisent leurs apprenants de recourir à (aux) langue (s) déjà connue (s) pour combler leurs lacunes. En superposant les deux diagrammes, celui joint des points de modalité et celui des objets étiquetés par nombre d'observation, nous observons que la majorité des enseignants enquêtés encourage la présence de l'arabe en classe de FLE en adoptant une vision positive à l'égard de la langue de départ des apprenants.

- ✓ **Le diagramme Points des objets étiquetés par Nombres d'observation**

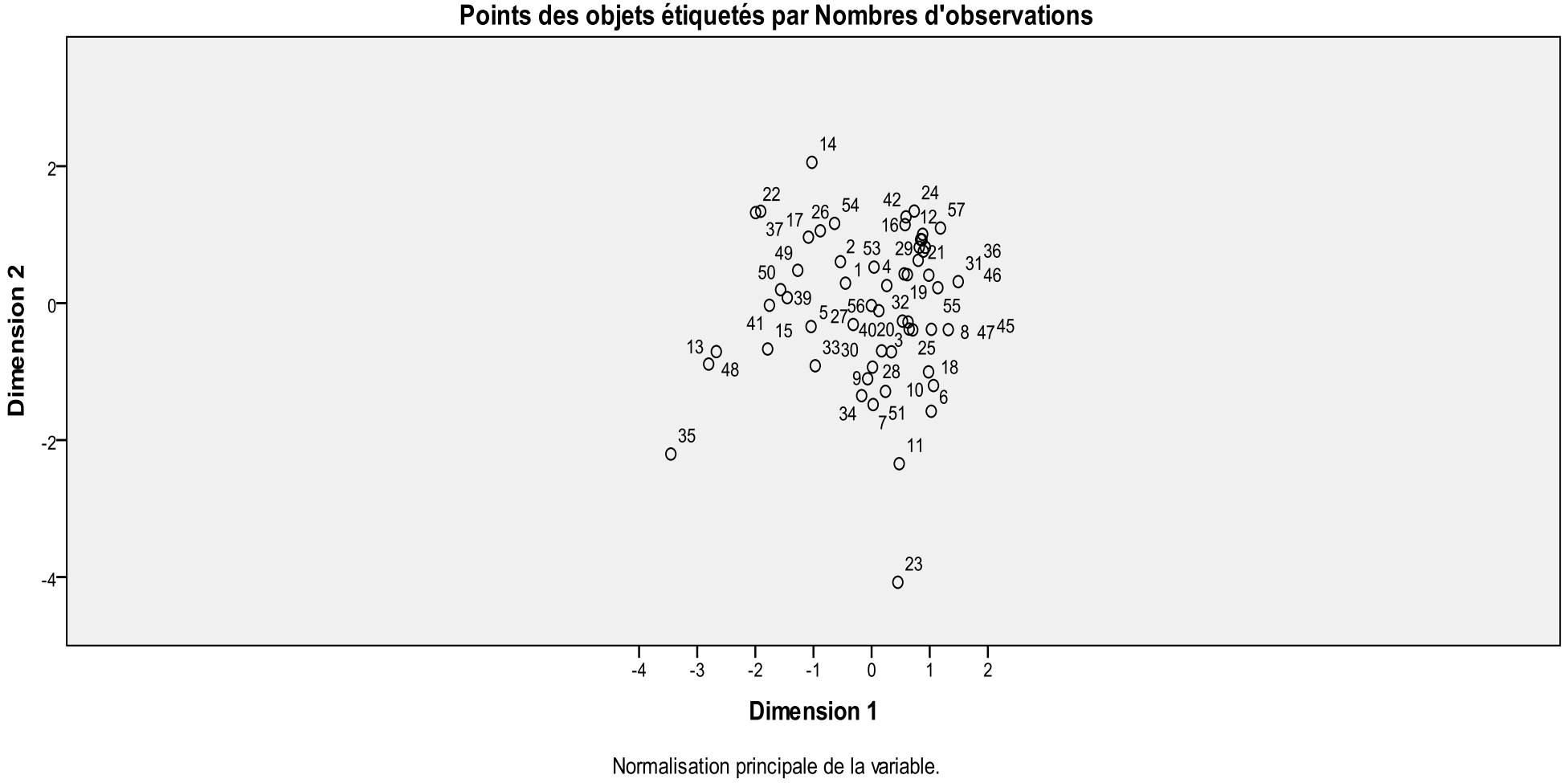


Figure n ° 59 : Diagramme Points des objets étiquetés par nombres d'observation

La lecture de ce type de diagramme permet de dire que la quasi-totalité des enseignants enquêtés a opté pour la même tendance de réponses. Ceci dit, nous observons alors que seulement les interrogés numérotés comme suit : 23, 35, 37 et 14 (soit un taux de 7.01%) ont répondu différemment par rapport aux autres.

- ✓ **Le diagramme Mesure de discrimination**

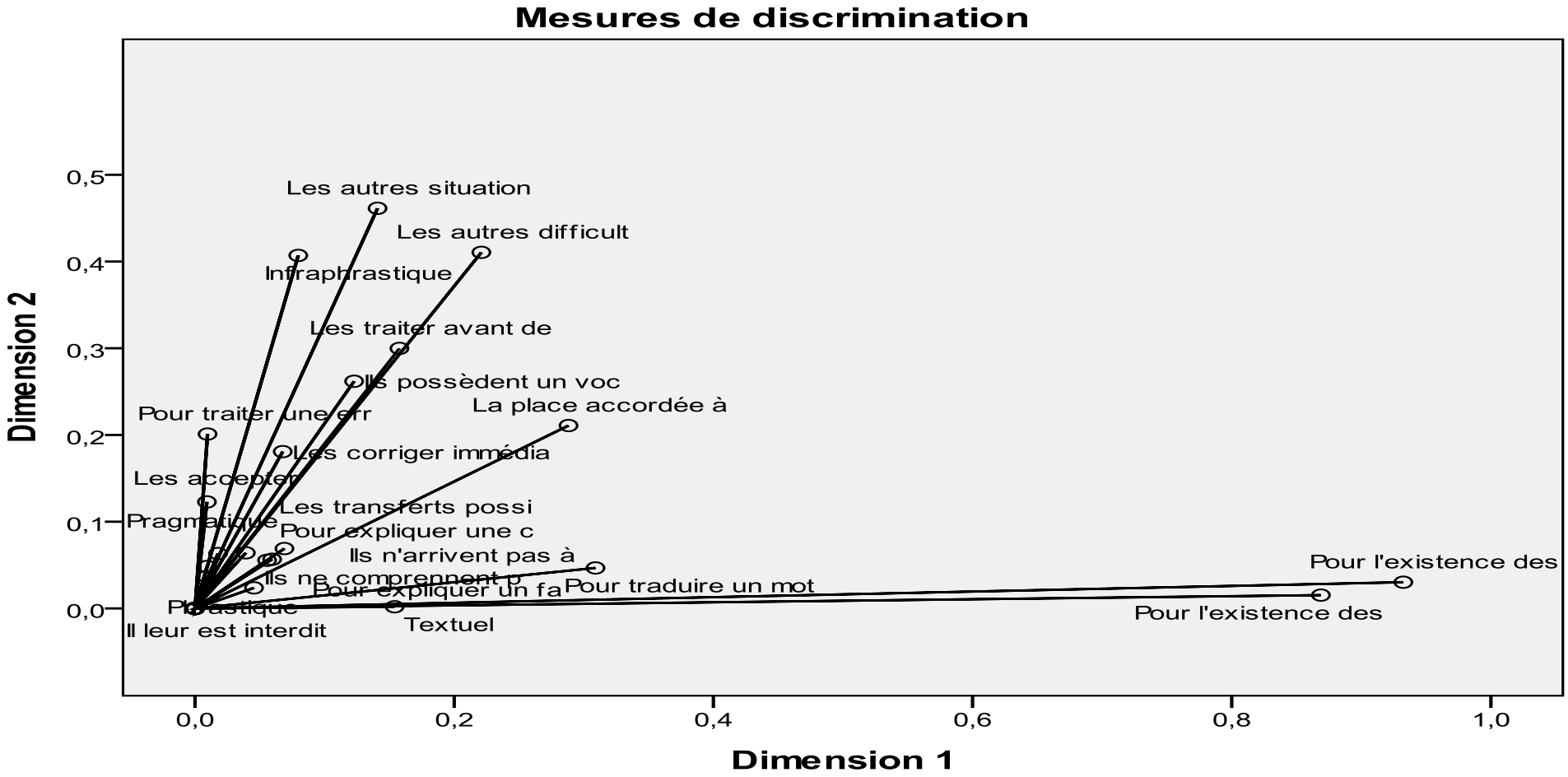


Figure n° 60 : Diagramme Mesures de discrimination

La lecture de ce diagramme nous permis de repérer deux variables les plus significatives ou pertinentes : l'existence de convergences et l'existence de divergences entre l'arabe et le français.

En ce qui concerne les variables corrélées entre elle, nous avons : le transfert des savoirs sur le plan textuel est une variable très corrélée avec celle de l'existence de convergences et de divergences entre l'arabe et le français, le transfert des acquis sur le plan pragmatique est une variable très associée avec celle des réactions éprouvées à l'égard des erreurs commises : les accepter et avec celle des situations dans lesquelles les enseignants recourent à l'arabe : pour traiter une erreur en procédant à une sorte de comparaison entre les deux langues en question.

Synthèse des résultats de l'analyse multi-variée

En guise de synthèse des résultats de l'Analyse de Correspondances Multiples, nous constatons alors que la plupart des enseignants interrogés accorde une place importante à l'arabe comme langue déjà connue par leurs apprenants et affirme que cette langue peut jouer un rôle primordial dans l'acquisition des normes rédactionnelles dans la langue en cours d'apprentissage (le français).

En faisant recours à cette langue au sein de leur classe, les enseignants de FLE peuvent aider leurs apprenants à tirer profit de leur acquis en arabe et les transférer pour accéder à l'apprentissage de la langue cible. L'ensemble des acquis transférés seront exploités en particulier lors de la tâche d'écriture/réécriture en rédigeant des textes qualifiés de plus ou moins bons de point de vue surtout pragmatique et textuel.

Conclusion

Tout au long du présent chapitre, nous avons tenté d'analyser quantitativement les données recueillies auprès des enquêtés et ce en répondant aux deux questionnaires. L'analyse descriptive et explicative (inférentielle) que nous avons menée nous a permis de confirmer le rôle décisif de l'arabe (standard et dialectal) en classe de FLE, surtout lors des activités relatives à l'écriture/réécriture. C'est ca qui va être encore confirmé dans le chapitre suivant réservé à l'analyse qualitative des données recueillies auprès des apprenants expérimentés via leurs copies de production écrite.

CHAPITRE N° 6

Analyse des données qualitatives

Introduction

Si dans le chapitre précédent, nous avons présenté, analysé et interprété des données d'ordre quantitatif, dans le présent chapitre, nous procèderons à la présentation, l'analyser et l'interprétation des données qualitatives, celles relatives aux productions écrites de nos apprenants lors de deux séances expérimentales d'écriture (Version 1) et de réécriture (Version 2).

Pour évaluer la qualité de ces écrits sur le plan de la cohérence et celui de la cohésion, nous avons opté pour la grille d'analyse de Martine Marquilló Larruy et ce, pour des raisons que nous avons déjà avancées dans la partie réservée aux aspects méthodologiques (cf. pp : 178, 179).

De ce fait, l'évaluation que nous avons faite relève de trois ordres différents :

- ✓ Le ***descriptif*** au moyen de tableaux à travers lesquels nous avons tenté d'évoquer de façon détaillée et conformément à la règle mentionnée ci-dessus, les critères respectés (+), plus ou moins respectés (+/-) ou non respectés (-),
- ✓ L'***interprétatif,*** phase où les résultats obtenus ont été analysés et interprétés sous forme de textes narratifs et explicatifs,
- ✓ Le ***comparatif*** où il est question de comparer le taux de respect des critères définis dans la grille d'évaluation et ce, dans les productions écrites des deux classes : le groupe témoin et le groupe expérimental.

1 Lecture descriptive des productions écrites

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons présenter les résultats de l'évaluation des productions écrites des deux classes (témoin et expérimentale) telle qu'elle a été menée en utilisant un code de correction (Cf. Annexes) avec lequel nos apprenants expérimentés sont familiarisés.

Pour en faciliter la lecture, les résultats ont été affichés dans des tableaux pour que l'attention soit portée particulièrement sur le (les) critère (s) qui a (ont) été retravaillé (s) ou révisé (s) par les scripteurs lors de la tâche de réécriture du premier jet.

1.1 Lecture descriptive des copies de la classe témoin

Copie n° 1

En comparant les deux versions : le premier jet et le texte réécrit, la lecture du tableau nous montre que, sur le plan pragmatique, tous les critères de réussite ont été respectés: l'adéquation à la consigne, l'adéquation au type de texte et le respect des modalités énonciatives. Sur le plan textuel et transphrastique, le critère relatif à la ponctuation a été pris en considération dans la version 2. Quant au plan phrastique et infra phrastique, aucun critère n'a été retravaillé. Ainsi, en réécrivant son texte, l'apprenant scripteur n'a prêté attention qu'à un seul critère : la ponctuation.

Copie n° 2

En améliorant le premier jet, l'apprenant scripteur a retravaillé uniquement l'aspect de la ponctuation de son texte. Les autres critères portant sur le plan pragmatique, phrastique et infra phrastique ont été respectés dès la première version.

Copie n° 3

L'évaluation de cette copie montre qu'aucune modification n'a été apportée à la deuxième version du texte. Autrement dit, aucune tentative d'amélioration du premier jet n'a été menée.

Copie n° 4

En lisant le tableau, nous remarquons que seul le critère relevant de la ponctuation a été pris en considération par l'apprenant scripteur. Quant aux autres critères qui ont été plus ou moins respectés, aucune modification n'a été enregistrée.

Copie n° 5

L'évaluation de cette copie nous permet de remarquer que, hormis les critères relatifs à l'aspect pragmatique et les trois premiers critères relevant de l'aspect textuel qui ont été respectés dès la première version, aucune amélioration n'a été apportée concernant le dernier critère relevant du niveau textuel, ni ceux du niveau phrastique et infra phrastique.

Copie n° 6

La comparaison des deux versions de cette copie nous fait observer qu'aucune tâche de réécriture n'a été menée par l'apprenant scripteur. Nous notons aussi que certains critères

relevant de l'aspect pragmatique, textuel et phrastique ont été respectés dès la première version.

Copie n° 7

Pareillement à la copie n° 6, aucun changement n'a été enregistré dans le texte du premier jet réécrit. L'apprenant scripteur s'est contenté de réécrire son premier texte en gardant les mêmes erreurs précédemment commises.

Copie n° 8

Identique à la n° 6 et 7, sur cette copie, on n'enregistre aucun travail de révision du texte premier n'a été réalisé par l'apprenant scripteur. Il apparait que ce dernier s'est contenté de garder la 1ère version de son texte en la recopiant telle quelle, sans aucune modification ou correction des erreurs, pourtant signalées.

Copie n° 9

La lecture du tableau nous permet d'observer que l'apprenant scripteur n'a fourni aucun effort pour réécrire son premier texte et rectifier les erreurs commises sur le plan phrastique et infra phrastique. La 2ème version demeure identique à la première.

Copie n° 10

En lisant le tableau, il apparait que l'apprenant scripteur a retravaillé son premier jet sur les plans*textuel et transphrastique,* en améliorant la ponctuation de son texte, sur le plan *phrastique,* en apportant des modifications positives par rapport à l'ordre des mots et à la construction des verbes avec des prépositions, et sur le plan *infra phrastique* en corrigeant certaines erreurs orthographiques.

Copie n° 11

En comparant les deux versions du texte, nous observons qu'aucune amélioration n'a été apportée, en particulier sur le plan textuel, phrastique et infra phrastique. Aucun effort n'a été fourni par l'apprenant scripteur pour corriger ses erreurs.

Copie n° 12

D'après la lecture du tableau, nous remarquons que l'apprenant scripteur a prêté attention au seul critère relatif au niveau textuel et transphrastique : la cohérence des systèmes temporels où il a correctement conjugué certains verbes.

Copie n° 13

D'après l'évaluation de cette copie, nous remarquons que la tâche de réécriture a été menée sur différents niveaux : textuel en retravaillant la cohérence globale du texte, la ponctuation et la cohérence des systèmes temporels, phrastique en réécrivant certaines phrases agrammaticales et en construisant correctement des verbes avec des prépositions, et infra phrastique en corrigeant certaines erreurs orthographiques et en mettant les accents.

Copie n° 14

La comparaison des deux versions nous laisse observer que seuls deux critères relevant le premier du niveau textuel et le deuxième du niveau infra phrastique ont été retravaillés lors de la réécriture du premier jet : la ponctuation et l'orthographe. La révision du texte a donc touché l'aspect superficiel et formel.

Copie n° 15

En lisant le tableau, nous remarquons qu'aucun travail de révision ou de retour sur le premier texte n'a été effectué, en particulier sur l'aspect textuel, phrastique et infra phrastique. En effet, les critères respectés et ceux, non respectés, ont été traités de manière similaire dans les deux versions.

Copie n° 16

En évaluant cette production écrite, nous observons qu'un seul critère portant sur l'aspect textuel a été retravaillé : la ponctuation. Quant aux autres critères peu ou pas respectés, ils ont été totalement négligés lors de la réécriture du 1er jet.

Copie n° 17

D'après l'évaluation de cette copie, nous remarquons que seulement deux critères ont été révisés : la ponctuation et l'ordre des mots. Un grand travail sur le premier jet surtout au niveau de l'aspect phrastique et infra phrastique du texte.

Copie n° 18

En comparant les deux versions, nous pouvons dire que l'apprenant scripteur a effectué une révision de son texte premier en reconstruisant correctement certaines phrases asyntaxiques et en corrigeant certaines erreurs d'ordre orthographique.

Copie n° 19

En tentant de réécrire son premier texte, l'apprenant scripteur n'a réussi à retravailler positivement aucun critère. En d'autres termes, aucune amélioration n'a été enregistrée et ce sur les quatre niveaux d'analyse.

Copie n° 20

Pareillement à la copie n° 19, aucun effort de révision du premier texte n'a été fourni. Autrement dit, les deux versions sont totalement similaires quant à l'aspect cohérent et cohésif du texte.

Copie n° 21

L'évaluation de cette production écrite nous a permis de dégager un seul critère qui a été retravaillé par l'apprenant scripteur sur le plan pragmatique du texte : le respect des modalités énonciatives. Il reste un grand effort à fournir pour la révision d'autres critères qui sont plus ou moins respectés, relevant surtout de l'aspect cohésif du texte.

Copie n° 22

Nous observons, d'après la lecture du tableau, que la tâche de réécriture du premier jet est totalement absente, c'est-à-dire aucune tentative d'amélioration du texte n'a été enregistrée par le scripteur et ce, sur les différents plans.

Copie n° 23

Aucun niveau d'analyse, ni critère de réussite ne témoigne d'une révision ou d'un retour sur le produit écrit original de la part de l'apprenant scripteur. De plus, ce qui fait la particularité de cette copie, c'est qu'un effort énorme doit être fourni pour retravailler le texte premier dans sa globalité.

Copie n° 24

Nous remarquons également sur cette copie que le scripteur s'est contenté de recopier tel quel son premier texte sans lui apporter des modifications pouvant toucher l'aspect cohérent et/ou cohésif du texte.

Copie n° 25

En lisant les résultats affichés sur le tableau, nous pouvons remarquer que trois critères relevant du niveau textuel et transphrastique et du niveau phrastique ont été retravaillés par l'apprenant scripteur, à savoir : la cohérence globale du texte, la ponctuation et l'ordre des mots.

Copie n° 26

La comparaison des deux versions nous fait observer que la ponctuation est le seul critère qui a été révisé par le scripteur et que la cohérence des systèmes temporels qui a été plus ou moins respectée dans la première version, a été totalement ratée dans la deuxième.

En guise de synthèse, nous pouvons affirmer que les niveaux d'analyse : textuel et transphrastique, phrastique et phrastique sont les trois aspects qui ont nécessité une grande intervention de la part des apprenants scripteurs et que la majorité de ces derniers n'ont pas réussi à améliorer suffisamment leurs premiers jets, ni sur le plan cohérent, ni sur celui cohésif du texte. Quant au niveau d'analyse pragmatique, il semble être le seul aspect qui a été réussi par la quasi-totalité des scripteurs.

Cela nous a permis de constater qu'il n'y a pas un grand travail de réécriture des textes premiers sauf pour certains critères portant sur la forme.

1.2 Lecture descriptive des copies de la classe expérimentale

Copie A

En comparant les deux versions de la copie de production écrite, nous pouvons nous rendre compte que le groupe scripteur a retravaillé l'aspect cohésif de son premier jet en y apportant des modifications positives sur deux critères qui étaient, dans la première version, plus ou moins respectés, à savoir : l'ordre des mots dans la phrase (niveau phrastique) et la correspondance phonie/graphie (niveau infraphrastique). Les autres critères de réussite ont été respectés dès la première version pour certains, et plus ou moins respectés pour d'autres.

Copie B

Les résultats de l'évaluation de cette copie nous font observer que le groupe scripteur a mené une révision sur la cohérence des systèmes temporels, la ponctuation, la construction des verbes avec des prépositions et la construction des séquences coordonnées/complexes. Quatre critères ont été alors retravaillés touchant l'aspect cohérent et cohésif de la version originale.

Copie C

La lecture du tableau permet de souligner que seul le niveau infra phrastique, plus précisément le critère de la notation des accents, a été amélioré. Le groupe scripteur a effectué un retour sur le premier jet touchant ainsi la graphie de certains mots.

Copie D

En lisant les résultats affichés sur le tableau, nous pouvons repérer deux points affectant la cohésion du texte original qui ont été révisés : l'ordre des mots dans la phrase et la correspondance phonie/graphie.

Quant à l'aspect cohérent, il a été respecté dans sa totalité et ce dans les deux versions : le texte premier et le texte second (amélioré ou réécrit).

Copie E

La comparaison des deux versions de cette copie nous permet de dire que les critères de réussite retravaillés sont au nombre de quatre : la ponctuation, l'ordre des mots, la correspondance phonie/graphie et la notation des accents. En réécrivant son premier texte, le groupe scripteur a touché à la fois à l'aspect cohérent et à l'aspect cohésif.

Copie F

En évaluant cette copie, les résultats affichés indiquent que les critères révisés sont en nombre de deux : la ponctuation et la correspondance phonie/graphie. Ce sont les niveaux textuel et infra phrastique qui ont été ciblés par la tâche de réécriture.

Pour résumer, nous dirons que, d'une part, les textes premiers ont été acceptables du point de vue pragmatique et textuel, et d'autre part, un réel retour sur les premiers jets a été mené par tous les groupes scripteurs touchant en particulier l'aspect phrastique et infra phrastique.

2 Lecture analytique des productions écrites

Il s'agit, ici, de s'appuyer sur des pourcentages calculés à l'aide du logiciel SPSS, version 19 afin de mesurer et d'interpréter le taux de réussite quant au « re-travail » ou révision de chaque critère pour l'ensemble des copies des deux classes : la témoin et l'expérimentale.

2.1 Lecture analytique des copies de la classe témoin

❖ **Le niveau pragmatique**

** Critère n° 1 : L'adéquation à la consigne*

Tableau n° 70 : Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	26	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 71 : Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	26	100,0	100,0	100,0

En comparant les résultats affichés sur les deux tableaux, nous remarquons que le premier critère relevant de l'aspect pragmatique, «l'adéquation à la consigne» a été respecté par l'ensemble de la classe témoin, et ce, dans les deux versions.

** Critère n° 2 : L'adéquation au type de texte*

Tableau n° 72 : Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	25	96,2	96,2	96,2
	+/-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 73: Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/

version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	25	96,2	96,2	96,2
	+/-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En ce qui concerne l'adéquation au type de texte, les scores montrent que le taux de réussite de ce critère est identique dans les deux versions et que la quasi-totalité des scripteurs y a correctement répondu (soit un taux de 96,2%).

** Critère n° 3 : Le respect des modalités énonciatives*

Tableau n° 74 : Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	21	80,8	80,8	80,8
	+/-	4	15,4	15,4	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 75 : Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	22	84,6	84,6	84,6
	+/-	3	11,5	11,5	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La comparaison des résultats obtenus dans les deux versions permet de dire qu'il y a une légère amélioration quant à ce critère (80,8% dans la V1 et 84,6% dans la V2). Cela nous conduit à affirmer que ce critère a été aussi respecté par la majorité des apprenants expérimentés.

En somme, nous constatons que le taux de réussite de l'aspect pragmatique lors de la tâche d'écriture et de réécriture a été à la fois très satisfaisant et même surprenant et ce, dès la première version. Nous imputons cette réussite aux transferts positifs des savoirs déjà inculqués antérieurement dans leur langue de départ (l'arabe), lors de la scolarisation primaire où ce genre et type d'écrit ont été le plus souvent abordés. Nous déduisons alors que, malgré le facteur temps, les acquis intériorisés dans ce sens dans la langue-source des apprenants expérimentés ont influencé positivement la réussite de leurs écrits du point de vue pragmatique.

- **Le niveau textuel et transphrastique**

** Critère n°4 : La cohérence globale du texte*

Tableau n° 76 : Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	17	65,4	65,4	65,4
	+/-	8	30,8	30,8	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 77 : Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	19	73,1	73,1	73,1
	+/-	6	23,1	23,1	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Les scores obtenus pour les deux versions montrent que les deux tiers des apprenants expérimentés ont réussi à rédiger un texte cohérent et que seulement ceux faisant partie du tiers ont pu réécrire leur premier texte en l'améliorant sur le plan de la cohérence.

** Critère n°5 : L'absence de contradiction sémantique*

Tableau n° 78 : Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	25	96,2	96,2	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 79 : Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	25	96,2	96,2	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En lisant les deux tableaux, nous observons que la quasi-totalité des apprenants expérimentés a réussi dans le respect de ce critère à partir de la première version.

** Critère n°6 : La progression de l'information*

Tableau n° 80 : Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	22	84,6	84,6	84,6
	+/-	3	11,5	11,5	96,2
	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 81: Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	22	84,6	84,6	84,6
	+/-	3	11,5	11,5	96,2

	-	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En ce qui concerne ce critère, les résultats affichés sur les deux tableaux indiquent que la majorité des apprenants y ont répondu correctement, et ce dès la première version (soit un taux de 84,6%).

** Critère n°7 : La ponctuation adéquate*

Tableau n° 82 : Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	3	11,5	11,5	11,5
	+/-	16	61,5	61,5	73,1
	-	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 83: Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	11	42,3	42,3	42,3
	+/-	11	42,3	42,3	84,6
	-	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La comparaison entre les résultats obtenus dans chaque version montre qu'un nombre réduit d'apprenants (08) a réussi à retravailler correctement la ponctuation de son premier jet (de 11,5% dans la V1 à 42,3% dans la V2).

** Critère n° 8 : La cohérence des systèmes temporels*

Tableau n° 84 : Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/version 1copies selon la cohérence du temsion 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	7	26,9	26,9	26,9
	+/-	16	61,5	61,5	88,5
	-	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 85 : Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	9	34,6	34,6	34,6
	+/-	13	50,0	50,0	84,6
	-	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La lecture des résultats affichés pour les deux versions montre que seul un tiers des apprenants a respecté ce critère et que seuls deux élèves ont réussi à le réviser en re-conjuguant correctement les verbes.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que la réussite des trois premiers critères relevant de l'aspect textuel et transphrastique est due à la relation implicite qu'ils entretiennent avec le premier aspect (pragmatique) en effectuant des transferts positifs à partir de leur langue source. Quant aux deux derniers critères, nous interprétons les résultats plus ou moins satisfaisants comme suit :

- ✓ l'impossibilité d'effectuer des transferts car le système temporel et celui de la ponctuation ne sont pas identique dans les deux langues : l'arabe et le français,
- ✓ les conditions de déroulement de l'activité d'écriture/réécriture (rédaction individuelle, absence de discussion de la consigne d'écriture, absence totale de feed-back, réécriture individuelle du premier jet) ont empêché l'échange de savoirs entre les apprenants eux-mêmes et les apprenants et l'enseignante-enquêteuse.

❖ Le niveau phrastique

** Critère n°9 : L'ordre des mots*

Tableau n° 86 : Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	19	73,1	73,1	76,9
	-	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 87 : Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	5	19,2	19,2	19,2
	+/-	16	61,5	61,5	80,8
	-	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La comparaison des scores obtenus dans les deux versions montre que ce critère a été plus ou moins respecté par environ deux tiers des apprenants expérimentés mais que quatre seulement ont réussi à le réviser (de 73,1% à 61,5% dans la V2).

** Critère n°10 : La construction des verbes avec des prépositions*

Tableau n° 88 : Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	3	11,5	11,5	15,4
	-	22	84,6	84,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 89 : Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 2					
		Effectif	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage

		s		valide	cumulé
Valide	+	2	7,7	7,7	7,7
	+/-	4	15,4	15,4	23,1
	-	20	76,9	76,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Les résultats affichés dans les deux tableaux attirent notre attention sur le fait que ce critère n'a été respecté que par une minorité (soit un taux de 7,7% pour le respect total de ce critère et 15,4% pour le plus ou moins respecté).

** Critère n°11 : La construction des séquences coordonnées/complexes*

Tableau n° 90 : Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	2	7,7	7,7	11,5
	-	23	88,5	88,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 91 : Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	2	7,7	7,7	11,5
	-	23	88,5	88,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En lisant les pourcentages obtenus dans les deux tableaux, nous remarquons aussi que ce critère n'a été respecté que par une minorité (soit un taux de 3,8% pour « + » et 7,7% pour le « +/- ». En d'autres termes, la majorité des apprenants expérimentés (soit un pourcentage de 88,5%) n'est pas arrivée à construire correctement des séquences coordonnées et/ou complexes.

** Critère n°12 : La construction des types de phrases*

Tableau n° 92 : Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	23	88,5	88,5	88,5
	+/-	1	3,8	3,8	92,3
	-	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 93 : Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	23	88,5	88,5	88,5
	+/-	1	3,8	3,8	92,3
	-	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En comparant les résultats obtenus dans les deux versions, et étant donné que le texte informatif/autobiographique se construit sur la base de phrases de type déclaratif, nous observons que ce critère a été respecté par la majorité des apprenants expérimentés (soit un taux de 88,5%). C'est d'ailleurs le type de phrases le plus facile à rédiger pour les apprenants de langues étrangères.

Pour résumer, nous dirons que le taux de réussite du niveau phrastique n'est pas élevé et que les résultats atteints sont peu satisfaisants. Cela est dû également, selon nous, à l'absence de possibilité d'effectuer des transferts purement linguistiques étant donné que l'arabe et le français sont deux systèmes linguistiques génétiquement éloignés l'un de l'autre, mais aussi, aux circonstances de déroulement de la tâche de rédaction dans ses deux moments, ce qui rend le partage et l'échange d'informations presque inexistants.

❖ **Le niveau infraphrstique**

** Critère n° 13 : Le choix du lexique*

Tableau n° 94 : Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	25	96,2	96,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 95 : Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	25	96,2	96,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La lecture des scores obtenus dans les deux versions indique que la quasi-totalité des apprenants expérimentés a respecté ce critère (soit un taux de 96,2%). Autrement dit, le lexique utilisé par les apprenants scripteurs n'est ni soigné, ni médiocre, ce qui reflète le niveau peu avancé et la pauvreté du stock lexical dans la langue cible de ces apprenants.

** Critère n° 14 : La correspondance phonie/graphie*

Tableau n° 96 : Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	1	3,8	3,8	3,8
	+/-	16	61,5	61,5	65,4
	-	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 97 : Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	+	4	15,4	15,4	15,4
	+/-	14	53,8	53,8	69,2
	-	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En établissant une comparaison entre les deux tableaux, nous observons que trois apprenants uniquement ont effectué un retour réussi sur leurs premiers jets en corrigeant les erreurs orthographiques (de 3,8% dans la V1 à 15,4% dans la V2) et qu'un peu plus de la moitié (soit un taux de 53%) n'est pas arrivée à orthographier correctement son texte.

** Critère n° 15 : La notation des accents*

Tableau n° 98 : Répartition des copies selon la notation des accents/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	2	7,7	7,7	7,7
	+/-	10	38,5	38,5	46,2
	-	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tableau n° 99 : Répartition des copies selon la notation des accents/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	3	11,5	11,5	11,5
	+/-	11	42,3	42,3	53,8
	-	12	46,2	46,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La lecture des deux tableaux nous fait remarquer qu'un seul apprenant a réussi à mieux placer les accents de son texte (soit un taux de 7,7% dans la V1 à 11,5% dans la V2), et que deux autres scripteurs l'ont fait plus ou moins suffisamment (de 53,8% dans la V1 à 46,2% dans la V2). Le reste des apprenants a échoué dans la mise en place correcte des accents.

** Critère n°16 : La graphie inventée*

Tableau n° 100 : Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-	26	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 101 : Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-	26	100,0	100,0	100,0

La comparaison des deux versions permet de dire qu'aucune graphie n'a été inventée par les apprenants scripteurs (soit un taux de 100% n'ayant pas respecté ce critère).

Ainsi, constatons-nous que les résultats atteints sur le plan infraphrastique ne sont pas satisfaisants et qu'ils renvoient, de notre point de vue, aux facteurs déjà cités plus haut. C'est ce que nous allons confirmer ou infirmer en analysant les copies de la classe expérimentale.

2.2 Lecture analytique des copies de la classe expérimentale

- **Le niveau pragmatique**

** Critère n° 1 : L'adéquation à la consigne*

Tableau n° 102 : Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 103 : Répartition des copies selon l'adéquation à la consigne/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

La comparaison entre les deux tableaux nous permet de remarquer que ce critère a été respecté par la totalité des apprenants du groupe expérimental et ce, dans les deux versions (soit un taux de 100%).

** Critère n° 2 : L'adéquation au type de texte*

Tableau n° 104 : Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 105 : Répartition des copies selon l'adéquation au type de texte/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

En comparant entre les deux versions, nous observons aussi que ce critère a été respecté par l'ensemble de la classe expérimentale et ce dès la première version (soit un pourcentage de 100%).

** Critère n° 3 : Le respect des modalités énonciatives*

Tableau n° 106 : Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 107 : Répartition des copies selon le respect des modalités énonciatives/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

De même que pour les deux premiers critères, la lecture des résultats atteints montre que ce critère a été également respecté par tous les apprenants scripteurs (soit un taux de 100% pour chacune des deux versions).

En résumant les résultats atteints pour ces trois critères, nous constatons que les apprenants scripteurs n'ont pas trouvé de difficulté à rédiger leur texte en prêtant une attention particulière à son aspect pragmatique. En effet, ils ont bien compris le contenu de la consigne d'écriture et se sont rendu compte qu'il s'agit bien d'évoquer les bienfaits des réseaux sociaux dans la vie quotidienne de chacun d'eux. Ils ont également compris la nécessité de respecter la structure du texte argumentatif avec une introduction, un développement et une conclusion et de réussir le choix des modalités énonciatives qu'exige ce type de texte : l'emploi du pronom « il » pour être objectif et obtenir l'adhésion du destinataire, et celui du « je » servant à exprimer son avis personnel sur le sujet défendu.

Ces résultats très satisfaisants en produisant un texte de qualité sur le plan pragmatique se justifient par les circonstances du déroulement de l'activité d'écriture et de réécriture :

- ✓ la rédaction s'est déroulée en groupes,
- ✓ avant d'entamer l'acte d'écrire, la consigne d'écriture a été discutée afin de décider ensemble du type et du thème du texte à rédiger,
- ✓ Les échanges et le feed-back entre tous les acteurs de la classe a été favorisé et ce, dans les deux langues : l'arabe et le français,
- ✓ la tâche de réécriture a été aussi menée en groupes afin d'encourager la participation de tout le monde,
- ✓ le type, le genre et le sujet traité ont été déjà évoqués antérieurement dans des cours dispensés en arabe lors de leur scolarisation au cycle moyen.

Cela conduit à déduire que tous ces facteurs ont pu exercer un impact positif sur l'échange et le partage des idées, des savoirs et des informations entre les membres des groupes et leur transfert positif de la langue source (l'arabe) vers la langue cible (le français).

- ❖ **Le niveau textuel et transphrastique**

** Critère n°4 : La cohérence globale du texte*

Tableau n° 108 : Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 1				
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 109 : Répartition des copies selon la cohérence globale du texte/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

D'après les résultats obtenus en comparant les deux tableaux, nous remarquons que ce critère a été respecté par tous les groupes scripteurs et que ces derniers ont pu enchainer correctement les idées développées dans chaque partie du texte (soit un taux de 100% pour chacune des deux versions).

** Critère n°5 : L'absence de contradiction sémantique*

Tableau n° 110 : Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n°111 : Répartition des copies selon l'absence de contradiction sémantique/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

C'est également le cas pour ce critère que la totalité de la classe expérimentale a respecté en n'enregistrant aucune idée qui contredit le sens global du texte (soit un pourcentage de 100%).

** Critère n°6 : La progression de l'information*

Tableau n° 112 : Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	5	83,3	83,3	83,3
	+/-	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 113 : Répartition des copies selon la progression de l'information/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	5	83,3	83,3	83,3
	+/-	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

La lecture des scores obtenus montre que la quasi-totalité des apprenants scripteurs respecté ce critère faisant preuve de leur conscience qu'en avançant dans la rédaction d'un texte, de nouvelles informations et idées doivent surgir (soit un taux de 83,3%).

** Critère n°7 : La ponctuation adéquate*

Tableau n° 114 : Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	2	33,3	33,3	33,3
	+/-	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 115 : Répartition des copies selon la ponctuation adéquate/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid	+	5	83,3	83,3	83,3

e	+/-	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

La comparaison des résultats obtenus dans chaque version nous permet d'observer qu'un tiers (soit un taux de 33,3%) a réussi dans le respect de ce critère dès la version 1 et que la moitié a réussi à le faire en réécrivant leur premier jet (soit un taux de 50%). Au total, nous dirons que la quasi-totalité a bien respecté la ponctuation de son texte.

** Critère n° 8 : La cohérence des systèmes temporels*

Tableau n° 116 : Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	4	66,7	66,7	66,7
	+/-	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 117 : Répartition des copies selon la cohérence du système temporel/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	5	83,3	83,3	83,3
	+/-	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

La lecture des pourcentages obtenus attire notre attention sur le fait que les deux tiers des apprenants scripteurs ont respecté ce critère dès la V1 (soit un taux de 66,7%) et qu'un groupe a réussi à le faire après avoir réécrit son texte. Au total, cinq groupe sur six (soit la majorité : 83,3%) ont réussi à conjuguer leurs verbes en choisissant le temps et le mode qui conviennent à un texte de type argumentatif.

Le taux de réussite atteint pour l'ensemble des critères relevant de l'aspect textuel et transphrastique nous permet de constater que ce dernier a été respecté et que les résultats sont

satisfaisants. Cela renvoie, à notre avis, aux facteurs cités plus haut en particulier l'apport de la réécriture collective à l'amélioration de la qualité des textes écrits dans la langue cible.

❖ Le niveau phrastique

** Critère n°9 : L'ordre des mots*

Tableau n° 118 : Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+/-	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 119 : Répartition des copies selon l'ordre des mots/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	3	50,0	50,0	50,0
	+/-	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En comparant entre les scores obtenus dans les deux versions, nous observons qu'il y a une amélioration remarquable dans le respect de ce critère et ce, par la moitié des apprenants scripteurs. En effet, sur 100% des scripteurs ayant plus ou moins respecté ce critère dans la Version 1, 50% d'eux l'ont révisé correctement.

** Critère n°10 : La construction des verbes avec des prépositions*

Tableau n° 120 : Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+/-	1	16,7	16,7	16,7
	-	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 121 : Répartition des copies selon la construction des verbes avec des prépositions/ version 2

	Effectif	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage

		s		valide	cumulé
Valide	+/-	2	33,3	33,3	33,3
	-	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

L'établissement de la comparaison entre les deux tableaux indique que seulement deux groupes de scripteurs ont plus ou moins réussi à respecter ce critère (soit un taux de 33,3%). En d'autres termes, les deux tiers restants ont trouvé des difficultés à construire correctement des verbes avec des prépositions (soit un pourcentage de 66,7%).

** Critère n°11 : La construction des séquences coordonnées/complexes*

Tableau n° 122 : Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+/-	2	33,3	33,3	33,3
	-	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 123 : Répartition des copies selon la construction des séquences coordonnées/complexes/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+/-	3	50,0	50,0	50,0
	-	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En lisant les pourcentages obtenus, nous observons qu'après avoir réécrit leurs premiers jets, 50% des scripteurs ont respecté ce critère et qu'il y a une légère amélioration dans la deuxième version (soient des taux de 33,3% dans la V1 à 50% dans la V2).

** Critère n°12 : La construction des types de phrases*

Tableau n° 124 : Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 125 : Répartition des copies selon la construction des types de phrases/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	6	100,0	100,0	100,0

Etant donné que le type de phrases le plus présent dans les textes d'ordre argumentatif est le type déclaratif, considéré comme le type le plus facile à acquérir par les apprenants du FLE, nous voyons que dans les deux tableaux la totalité des scripteurs a respecté ce critère (soit un taux de 100%).

Pour conclure, nous pouvons avancer que le taux de réussite des critères portant sur le niveau phrastique est suffisant et que les résultats atteints sont plus ou moins satisfaisants. Nous justifions ces derniers par le fait qu'il est impossible d'effectuer des transferts de l'arabe vers le français lors de la rédaction ce qui les a empêchés de construire des phrases syntaxiquement correctes car les deux systèmes langagiers en question sont distants l'un de l'autre du point de vue linguistique.

- **Le niveau infraphrastique**

** Critère n° 13 : Le choix du lexique*

Tableau n° 126 : Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+/-	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 127 : Répartition des copies selon le choix du lexique/ version 2					
		Effectif	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage

		s		valide	cumulé
Valide	+/-	6	100,0	100,0	100,0

La lecture des deux tableaux montre que l'ensemble de la classe expérimentée a plus ou moins respecté ce critère. Cela nécessite une intervention de la part des enseignants afin d'enrichir le stock des élèves en matière de vocabulaire en français, par le biais d'activités adéquates telles que le travail sur la synonymie et l'antonymie, la constitution des familles de mots, la dérivation verbale, adverbiales ou adjectivale, la nominalisation, etc.

** Critère n° 14 : La correspondance phonie/graphie*

Tableau n° 128 : Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 1

			Pourcentage		Pourcentage cumulé
Valide	+	1	16,7	16,7	16,7
		5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 129 : Répartition des copies selon la correspondance phonie/graphie/ version 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	5	83,3	83,3	83,3
	+/-	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Les scores obtenus dans les deux versions indiquent que deux tiers de scripteurs ont réussi à réviser l'orthographe des mots utilisés dans le premier texte (soit un taux de 16,7% dans la V1 à 83,3% dans la V2).

** Critère n° 15 : La notation des accents*

Tableau n° 130 : Répartition des copies selon la notation des accents/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	2	33,3	33,3	33,3
	+/-	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tableau n° 131 : Répartition des copies selon la notation des accents/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	+	4	66,7	66,7	66,7
	+/-	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En établissant une comparaison entre les deux versions, nous observons que deux tiers ont respecté ce critère en plaçant correctement les accents sur les mots, ce qu'un de ces deux tiers a réussi dès le début de la rédaction, soit un taux de 33,3% dans la première version et de 66,7% dans la seconde.

*** Critère n°16 : La graphie inventée**

Tableau n° 132 : Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-	6	100,0	100,0	100,0

Tableau n° 133 : Répartition des copies selon la graphie inventée/ version 2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-	6	100,0	100,0	100,0

Il semble que ce critère n'a été respecté par aucun groupe de scripteurs et qu'aucune graphie n'a été inventée. En effet, tous les mots employés pour exprimer le sujet de la consigne d'écriture figurent dans le système linguistique français.

Les taux obtenus pour ces critères relevant du niveau infraphrastique permettent de dire que les résultats ont été plus ou moins satisfaisants et ce, pour les causes déjà citées plus haut lors de l'interprétation des résultats du niveau phrastique.

3 Lecture comparative des copies de productions écrites des deux classes : témoin et expérimentale

Dans ce qui, nous allons rendre compte de la lecture comparative des résultats obtenus auprès des deux classes soumises à l'expérimentation en ciblant les critères respectés à 100% dans la deuxième version, c'est-à-dire après avoir réécrit leurs premiers jets.

Afin de bien visualiser les scores obtenus et, par conséquent, d'en faciliter la lecture, nous avons repris les tableaux où chaque niveau d'analyse est ciblé à part entière.

- **Le niveau pragmatique**

  Tableau n° 134 : Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau pragmatique

	Adéquation à la consigne		**Adéquation au type de texte**		**Respect des modalités énonciatives**	
	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2
Classe témoin	100%	100%	96,2%	96,2%	80,8%	84,6%
Classe expérimentale	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La comparaison entre les taux affichés montre que l'aspect pragmatique du texte a été très suffisamment respecté, en particulier par les scripteurs de la classe expérimentée dès la 1ère version. En ce qui concerne la classe témoin, de légères modifications ont été apportées sur les modalités de l'énonciation lors de la tâche de réécriture. Dans l'ensemble, les résultats sont très satisfaisants.

- **Le niveau textuel et transphrastique**

Tableau n° 135 : Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau textuel et transphrastique

	Cohérence globale du texte		**Absence de contradictions sémantiques**		**Progression de l'information**		**Ponctuation adéquate**		**Cohérence des systèmes temporels**	
	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2
Classe témoin	65,4%	73,1%	96,2%	96,2%	84,6%	84,6%	11,5%	42,3%	26,9%	34,6%
Classe expérimentale	100%	100%	100%	100%	83,3%	83,3%	33,3%	83,3%	66,7%	83,3%

La comparaison entre les scores obtenus montre que les scripteurs des deux classes ont effectué un retour sur leurs textes premiers en retravaillant tous les critères relevant de l'aspect textuel. Cependant, les résultats atteints après la tâche de réécriture semblent plus fructueux chez la classe expérimentale que la classe témoin. Autrement dit, par rapport à ceux de la classe témoin, les scripteurs de la classe expérimentale ont mieux réussi dans la révision de ce niveau.

- **Le niveau phrastique**

Tableau n° 136 : Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau phrastique

	Ordre des mots		**Construction des verbes avec des prépositions**		**Construction des séquences coordonnées/complexes**		**Construction des types de phrases**	
	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2
Classe témoin	3,8%	19,2%	3,8%	7,7%	3,8%	3,8%	88,5%	88,5%
Classe expérimenta	00%	50%	16,7%	33,3%	33,3%	50%	100%	100%

le								

La lecture comparative des pourcentages obtenus auprès des deux classes nous permet d'observer que les deux groupes ont mené des tentatives de révision de leurs premiers jets en essayant de restructurer certaines phrases agrammaticales. Néanmoins, les conséquences atteintes paraissent également plus satisfaisantes chez le groupe expérimental. En d'autres termes, l'activité de réécriture a marqué beaucoup plus la classe expérimentale que la classe témoin.

- **Le niveau infraphrastique**

  Tableau n° 137 : Répartition des copies selon les critères de réussite du niveau infraphrastique

	Choix du lexique		**Correspondance phonie/graphie**		**Notation des accents**		**Graphie inventée**	
	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2	Version 1	Version 2
Classe témoin	3,8%	3,8%	3,8%	15,4%	7,7%	11,5%	00%	00%
Classe expérimentale	00%	00%	16,7%	83,3%	33,3%	66,7%	00%	00%

En établissant une comparaison des taux affichés, nous pouvons déduire que lors de la révision de leurs brouillons, les scripteurs appartenant aux deux classes ont prêté attention à l'orthographe des mots à savoir la conformité entre phonie/graphie et la notation des accents. En revanche, la tâche de réécriture a été menée avec plus de succès par la classe expérimentale que par la classe témoin.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer, à travers les lectures descriptive, analytique et comparative menées que les apprenants scripteurs, en particulier ceux de la classe témoin, ont éprouvé des difficultés à réussir l'aspect phrastique et infraphrastique de leurs textes, et ce même après les avoir réécrits. Ce qui n'est pas le cas pour les scripteurs de la classe

expérimentale où les résultats atteints dans les quatre niveaux ont été suffisamment satisfaisants.

C'est donc au niveau de ces deux aspects que l'enseignant doit intervenir en recourant à des stratégies efficaces afin d'aider ses apprenants à combler leurs lacunes et, par conséquent, arriver à rédiger des textes de qualité, non seulement sur le plan pragmatique et textuel, mais également sur le plan linguistique, le phrastique et l'infraphrastique.

CHAPITRE N° 7

Discussion des résultats

Introduction

Après avoir analysé les données d'ordres quantitatif et qualitatif, il est question, dans le présent chapitre de discuter les résultats obtenus après chaque étude. En effet, ce chapitre consiste à mettre en exergue quatre points essentiels. Dans la première section, nous croiserons les résultats de l'étude quantitative avec ceux de l'étude qualitative afin de tirer des conséquences fiables et surtout « conceptuables ».

La deuxième section sera consacrée à la comparaison des résultats obtenus avec les résultats d'autres études tout en validant-ou invalidant- les hypothèses à priori émises et en répondant aux questions de recherche formulées au départ. Ensuite, la troisième section sera réservée à la généralisation des résultats et de leurs limites. Enfin, la quatrième section concernera l'élaboration des théories sur la base des résultats atteints.

1 Croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs

Comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre réservé aux aspects méthodologiques de la recherche, l'approche dite mixte ne se résume pas uniquement au fait qu'il faille recourir à des instruments de type quantitatif et qualitatif, mais qu'il faut savoir combiner entre les deux instruments. En fait, le type d'intégration que nous avons adopté afin de concrétiser les principes de la méthode mixte est celui relatif à la comparaison des résultats de manière séparée. C'est pourquoi, dans les lignes qui suivent, il s'agit de dégager les points convergents et les points divergents entre les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs en faisant référence à des méta-thèmes communs, explicités dans un tableau à double entrée. Ce tableau sera ensuite commenté et interprété.

Thèmes évoqués	Résultats QUAN	Résultats QUAL	Interprétation et/ou décision
1. Statut de l'arabe en classe de FLE	Valorisé explicitement	Valorisé implicitement	Résultat renforcé
2. Le (les) registre (s) de l'arabe présent (s) en classe de FLE	Standard et dialectal	Standard et dialectal	Résultat renforcé
3. Objectifs et fonctions de la présence de l'arabe	a. Expliquer des mots difficiles à comprendre par les apprenants afin d'enrichir leur stock lexical b. Expliquer des faits linguistiques/langagiers posant problème aux apprenants c. Traiter les erreurs commises d. Planifier leurs productions écrites e. Aider à s'interroger sur les structures grammaticales correctes f. Permettre un transfert implicite des acquis procéduraux g. Expliquer la consigne d'écriture	a. Demander la traduction de certains mots b. Planifier leurs productions écrites c. Discuter l'erreur commise et sa forme correcte d. Vérifier la compréhension de la consigne d'écriture e. Demander de l'aide pour construire des phrases acceptables syntaxiquement	Résultat plus renforcé dans l'étude quantitative
4. Situations dans lesquelles l'arabe est	Lors des interactions orales entre les acteurs de la	Lors des interactions orales	Résultat renforcé

présent	classe, de l'activité d'écriture et de réécriture, Situations annoncées théoriquement	se déroulant pendant la tâche d'écriture et de réécriture Situations vécues concrètement	
5. Conscience des enquêtés/expérimentés de l'utilité de l'arabe en classe de FLE	Présente, exprimée explicitement	Présente, exprimée implicitement	Résultat renforcé
6. Influence de l'arabe sur la qualité des textes écrits en FLE	positive	positive	Résultat renforcé
7. Transfert de l'arabe vers le français	Possible, mais exprimé théoriquement	Possible et concret	Résultat renforcé
8. Opinion vis-à-vis de l'apprentissage simultané/différé de plusieurs langues	Pour, exprimée explicitement	Pour mais exprimée implicitement	Résultat renforcé
9. Conscience de l'existence de divergence/convergence entre l'arabe et le français	Prouvée, mais théoriquement	Prouvée concrètement	Résultat renforcé
10. Les plans sur lesquels s'effectue le transfert des acquis	Pragmatique/ textuel, interactif et curriculaire [partiellement évoqué] (théoriquement)	Pragmatique/ textuel, interactif et curriculaire [totalement évoqué] (concrètement)	Résultat plus renforcé dans l'étude qualitative
11. La qualité des textes écrits	Non évoqué	Evoqué concrètement Cohérents et plus	Résultat non renforcé

		ou moins cohésifs chez la classe expérimentale, et plus ou moins cohérents et moins cohésifs chez la classe témoin	
12. Les types d'acquis à transférer	Non évoqué	Déclaratif et procédural	Résultat non renforcé

En lisant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater plusieurs points identiques dans les deux types d'études :

- ✓ l'arabe jouit d'un statut valorisé en classe de FLE comme évoqué dans l'étude QUAN et confirmé dans l'étude QUAL,
- ✓ les deux registres, standard et dialectal, sont présents,
- ✓ la présence de l'arabe remplit plusieurs fonctions,
- ✓ l'arabe marque sa présence dans plusieurs situations d'apprentissage,
- ✓ l'arabe influe positivement sur la qualité des textes écrits en FLE,
- ✓ les enquêtés expérimentés ont pris conscience de l'utilité de l'arabe en classe de FLE,
- ✓ ils ont affirmé qu'ils sont pour l'apprentissage simultané ou différé de plusieurs langues,
- ✓ ils ont aussi pris conscience de l'existence de divergence et de convergence entre l'arabe et le français,
- ✓ le transfert des acquis de l'arabe vers le français est possible,
- ✓ ce transfert des acquis (déclaratifs et procéduraux) s'effectue sur plusieurs plans : interactif, pragmatique, textuel, et curriculaire.

En ce qui concerne les divergences entre l'étude QUAN et l'étude QUAL, la spécificité des instruments de recherche mis en œuvre lors de la recherche a été le principal facteur qui a fait émerger la majorité des points de contraste entre les deux études, à savoir :

- ✓ la façon d'exprimer son avis à l'égard du statut accordé à la langue arabe (explicite dans l'étude QUAN/implicite dans l'étude QUAL) ainsi qu'à celui de l'apprentissage simultané/différé de plusieurs langues,

- ✓ certaines fonctions que remplit l'arabe en classe de FLE ont été évoquées dans l'étude QUAN et pas dans l'étude QUAL et ce, grâce à la richesse des assertions des questionnaires, d'une part, et leur élaboration en ciblant le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en général, et non pas seulement celui des situations d'écriture/réécriture en FLE,
- ✓ la conscience éprouvée vis-à-vis de l'utilité de l'arabe est exprimée explicitement dans l'étude QUAN, mais implicitement dans l'étude QUAL,
- ✓ le transfert des savoirs de la langue source vers la langue cible est possible théoriquement dans l'étude QUAN, mais testé concrètement dans celle QUAL,
- ✓ la conscience des enquêtés/expérimentés de l'existence de similarités et de disparités entre les deux systèmes linguistiques ainsi que des niveaux auxquels s'effectue le transfert des acquis, est prouvée théoriquement lors de l'étude QUAN, mais concrètement lors de l'étude QUAL. Enfin, le plan curriculaire est testé partiellement dans l'étude QUAN, mais totalement testé dans l'étude QUAL.
- ✓ la qualité des textes écrits en FLE, thème évoqué explicitement dans l'étude QUAL, mais totalement absent dans l'étude QUAN. La cause principale s'explique par les obstacles rencontrés lors du déroulement de notre enquête par questionnaire, en premier lieu celui de la difficulté à accéder aux établissements scolaires et après moult démarches, il ne nous a été permis d'y accéder qu'une seule fois, ce qui nous a empêchée de tester d'abord la fiabilité des questionnaires avant la distribution de la version finale.

Dans l'ensemble, nous constatons un grand rapprochement entre les résultats de l'étude QUAN et les résultats de l'étude QUAL, c'est ce qui nous a permis de constater que la majorité des attentes ont été consolidées. D'ailleurs, cela va nous faciliter la tâche de confirmation ou d'infirmation, dans la section suivante du présent chapitre, des hypothèses émises au départ.

2 Validation des hypothèses et comparaison des résultats obtenus avec les résultats d'autres études

Cette section comprend deux parties, dans la première il sera question de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées à l'entame de cette recherche en confrontant les résultats attendus avec les résultats obtenus, dans la deuxième partie nous ferons le point sur la comparaison des résultats de notre recherche avec ceux appartenant à d'autres études.

2.1 Validation des hypothèses

Il s'agit ici de confronter les résultats attendus dans les hypothèses à ceux obtenus à la fin de la recherche, pour décider, enfin, si ces hypothèses ont été confirmées, ou, au contraire, infirmées.

Hypothèse générale : Bien que les deux systèmes linguistiques soient typologiquement et syntaxiquement éloignés l'un de l'autre, nous supposons que l'arabe peut influer positivement sur la qualité des textes à rédiger en FLE.

De manière générale, nous sommes en mesure de déclarer que l'hypothèse générale émise au début de la recherche a été confirmée par nos résultats. Les investigations menées ont montré que l'arabe, qu'il s'agisse de l'arabe standard ou dialectal, est en mesure d'exercer un impact positif sur l'amélioration de la production écrite en FLE, et par conséquent sur la qualité des textes rédigés.

En effet, en lui accordant un statut valorisé au sein de la classe de FLE, l'arabe a pu remplir plusieurs fonctions dans différentes situations d'enseignement/apprentissage du français, en particulier celles relatives à l'activité d'écriture et de réécriture. La prise de conscience des enquêtés expérimentés de l'utilité de cette langue source, mais aussi et surtout de l'existence de points communs et de différences entre celle-ci et la langue cible, ainsi que l'attitude positive éprouvée à l'égard de l'apprentissage de plusieurs langues sont autant de facteurs susceptibles de favoriser chez les apprenants la réflexion sur le fonctionnement des langues en présence dans leur répertoire plurilingue.

Le fait de se rendre compte que la (les) langue (s) peut (peuvent) servir d'autres, a permis aux apprenants de décider quels acquis peuvent être transférés avec succès. Le résultat se vérifie à travers la maitrise progressive des normes rédactionnelles régissant la langue cible.

Hypothèse opérationnelle 1 : *il serait possible que les apprenants tirent profit de leurs connaissances en arabe (considérée comme langue de référence et d'appui), connaissances relevant d'un plan pragmatique et textuel pour réussir leurs écrits en FLE.*

Les données du terrain ont pu montrer que lors de la rédaction en français, des acquis relevant de l'aspect textuel et pragmatique ont été transférés avec succès par les apprenants qui se sont appuyés sur leur langue source. En effet, ces derniers ont pris conscience d'abord de la structure globale du texte argumentatif, identique en arabe et en français. Ensuite, le respect du contenu à développer dans chaque partie l'absence de contradictions sémantiques, la progression de l'information et l'emploi correct de la production et du système temporel semblent maitrisé. Enfin, leur conscience de la situation d'énonciation selon laquelle ils sont censés développer le sujet de la consigne d'écriture, à savoir l'adéquation à la consigne au

type de texte et le respect des modalités énonciatives, situation identique, quelle que soit la langue dans laquelle ils expriment.

C'est ce qui a permis d'obtenir des résultats très satisfaisants quant à la qualité des textes écrits sur le plan pragmatique et textuel, et ce par les scripteurs expérimentés des deux groupes : témoin et expérimental. Tout cela nous conduit à dire que la 1ère hypothèse a été vérifiée.

Hypothèse opérationnelle 2 : *L'arabe pourrait servir le français aussi sur le plan curriculaire. En effet, l'enseignant de français peut opter au sein de sa classe pour la même pédagogie adoptée à l'égard de l'activité d'écriture/réécriture que celle adoptée par l'enseignant d'arabe, de même que pour les types de textes déjà étudiés en arabe, les thèmes déjà abordés.*

Les résultats obtenus ont révélé que la langue arabe peut être mise au service du français, dans le sens où les enseignants de FLE peuvent s'inspirer des curricula adoptés dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe, en particulier ceux visant l'installation de la compétence scripturale dans cette langue. Par ailleurs, opter pour la même pédagogie et le même déroulement des activités d'écriture et de réécriture (à savoir le mode d'apprentissage, les phases selon lesquelles se présentent les activités en question, la rédaction face aux erreurs commises) ainsi que pour le même programme réservé à ces activités (à savoir le type/genre de texte, les thèmes abordés) peut orienter les apprenants à réfléchir sur des aspects des textes qu'ils ne maitrisent pas encore (comme le vocabulaire à investir, la structure des phrases à construire, l'orthographe à respecter) car d'autres aspects relatifs au type et genre de textes, au thème évoqués, à la planification du texte, au traitement des erreurs ont été déjà maitrisés en arabe et qui attendent seulement à être transférés pour réaliser une production écrite en français. Ainsi, l'arabe peu-il intervenir aussi sur le plan curriculaire en permettant aux apprenants de focaliser leur attention sur des aspects purement linguistiques touchant la cohésion de leurs textes à savoir phrastique et infraphrastique, et non pas sur des aspects affectant la cohérence, à savoir textuel et pragmatique qui ont été déjà maitrisé.

Hypothèse opérationnelle 3 : *Sur le plan interactif, l'arabe peut également entretenir avec le français une relation de complémentarité du moment que cette langue considérée comme langue source par les apprenants peut être perçue comme un instrument d'aide lors des interactions enseignant/apprenants ou apprenant/apprenant. Le but principal étant la discussion et l'explicitation de certains faits linguistiques constituant des obstacles lors de l'écriture/réécriture dans la langue cible afin de les aider à avancer eux-mêmes dans leur apprentissage des écrits et, par conséquent, les améliorer.*

Les résultats atteints au moyen de l'enquête par questionnaire et l'expérimentation spontanée ont montré que l'arabe standard et dialectal est fort présent lors des interactions qui se déroulent entre les différents acteurs de la classe du FLE, en particulier au cours du déroulement de l'activité d'écriture/réécriture. La langue de départ des apprenants est alors considérée comme un tremplin permettant l'accès à d'autres savoirs, en remplissant plusieurs fonctions telles que : vérifier la compréhension de la consigne d'écriture, demander la traduction de certains mots, planifier leur production écrite, discuter l'erreur commise pour y remédier, demander de l'aide pour construire des phrases des phrases grammaticalement acceptables.

Cela nous conduit à affirmer que cette hypothèse aussi a été confirmée, dans le sens où l'arabe joue un rôle primordial dans l'acquisition et l'installation de nouveaux acquis dans la langue cible, en permettant aux apprenants de mener des interactions fructueuses quant à la maitrise progressive des normes rédactionnelles en français.

Hypothèse opérationnelle 4 : *Les acquis à transférer seraient d'ordre déclaratif et procédural, ce qui pourrait affecter positivement la qualité des textes écrits en FLE du point de vue cohérent et cohésif.*

En nous appuyant plus précisément sur les résultats obtenus par le biais de l'étude QUAL, nous nous rendons compte que les savoirs transférés de l'arabe vers le français sont, non seulement de type déclaratif, mais également procédural. En effet, si les connaissances relevant de l'aspect pragmatique et textuel sont d'ordre déclaratif, celles relatives à la planification de la production écrite, au traitement des erreurs, à la remédiation à ces erreurs et à la révision collaborative des premiers jets, sont d'ordre procédural.

En recourant à l'arabe lors des activités de production écrite, les apprenants focalisent leur attention non seulement sur ″quoi″ transférer (savoirs déclaratifs, en particulier textuel et discursif), mais aussi sur ″comment″ transférer (savoirs procéduraux liés aux expériences d'apprentissage langagier déjà acquises).

En sus des acquis d'ordre déclaratif, les apprenants ont également pris appui sur les stratégies d'apprentissage déjà assimilées dans la langue de référence (l'arabe), ce qui leur a permis de réussir à produire des textes recevables, aussi bien sur le plan de la cohérence que sur celui de la cohésion, en particulier auprès des scripteurs de la classe expérimentale. C'est ce qui nous permet de confirmer également cette dernière hypothèse.

2.2 Comparaison des résultats obtenus avec ceux d'autres études

En feuilletant la revue de la littérature, nous nous sommes rendu compte qu'à l'inverse des travaux élaborés autour des transferts effectués entre les langues génétiquement proches, les

études menées autour de l'enseignement/apprentissage de plusieurs langues étymologiquement distants sont rares, comme dans le cas de l'arabe et du français. Les études qui portent sur le transfert des acquis visant l'installation de la compétence scripturale dans la langue cible dans une optique positive, telle notre recherche qui a pour but d'étudier l'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration des productions écrites en FLE, sont encore plus rares.

C'est pourquoi, dans ce qui va suivre, nous avons voulu confronter nos résultats avec ceux publiés dans d'autres études afin de mesurer la validité des premiers par rapport aux seconds, en faisant référence à quatre principales thématiques qui se dégagent de la confirmation des hypothèses. Cependant, cela n'a pas été possible pour l'ensemble des thèmes pour la raison citée déjà plus haut. Alors, nous nous sommes contentée de comparer nos résultats avec ceux de deux études menées dans un contexte propre, similaire au nôtre : le transfert des acquis du point de vue curriculaire[1] et les acquis à transférer sont d'ordre déclaratif et procédural.

2.2.1 Le transfert des acquis sur le plan curriculaire

D'après nos résultats, le transfert des acquis de l'arabe vers le français est fort possible du point de vue curriculaire, ce qui favorise la production de textes qualifiés de bons sur le plan de la cohérence. Cela a été confirmé aussi dans deux études précédemment menées. La première, par Gabsi (2004), cité par Brigitte Marin et Denis Legros (2006) et la deuxième par Emilien Duvelson (2014).

La première étude a été menée auprès d'élèves appartenant à deux milieux linguistiques divergents (la région Kabyle en Algérie et la banlieue de Paris). Ils étaient chargés, en premier lieu de rédiger un texte explicatif portant sur les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces.

En deuxième lieu, ils étaient censés lire un texte qui leur a été distribué dans deux langues : le tamazigh et le français pour s'en servir. En troisième lieu, tous les scripteurs étaient appelés à réécrire leurs premiers jets, puis un texte premier d'un élève appartenant à d'autre pays propres (2006, p : 121).

Les résultats évoqués dans cette étude ont prouvé que le recours au contexte bi-plurilingue des apprenants à travers la lecture d'un texte d'aide en langue maternelle favorise la réussite de l'activité de révision et, par conséquent, l'amélioration de la qualité des textes premiers en effectuant des modifications d'ordre structurel. A cet effet, les deux auteurs affirment que : « *lors de la réécriture 1 (réécriture de son propre texte), le nombre d'ajouts « traités »*

[1] La validation d'autres thématiques reste liée aux futures recherches sur les avantages de l'apprentissage simultané de plusieurs langues, en particulier celles non voisines.

sémantiquement, c'est-à-dire qui ne font pas l'objet d'un simple « collage »et s'intègrent au premier jet, est supérieur au nombre d'ajouts « collés ». Cette différence est beaucoup plus importante chez les élèves du groupe G1 qui ont lu le texte d'aide en langue maternelle. Les élèves du groupe G2 au contraire « collent » davantage d'informations qu'ils n'en « traitent» en se limitant à une simple transcription» (Ibid, p : 122).

Lors de la réécriture 2, ils ajoutent que : « *les élèves du G1, contrairement à ceux du groupe G2, ajoutent beaucoup plus d'informations pertinentes que d'informations peu ou non pertinentes. Les élèves produisent plus d'ajouts « traités » que d'ajouts « collés »* » (Ibid : p : 123).

La deuxième étude a été menée dans le contexte d'Haïti. L'expérimentation a été menée auprès d'élèves appartenant à deux milieux : l'un favorisé parlant le créole et le deuxième parlant le français.

Au début, un questionnaire leur a été proposé sur le thème des causes et conséquences du changement climatique. Puis, le chercheur leur a demandé de rédiger un texte explicatif évoquant le même thème (2014, p : 132).

Ensuite, il leur a proposé un texte écrit en créole/français pour le lire et prendre des notes. Enfin, il leur a demandé de réécrire leurs propres textes, puis celui d'un pair, à distance, et leur a distribué un autre questionnaire à renseigner.

Les résultats obtenus ont montré que le fait de s'appuyer sur des textes d'aide écrits en langue maternelle est avantageux car cela a permis aux scripteurs de restructurer leurs textes premiers en insérant des ajouts traités et transformés. Les résultats étaient identiques chez les élèves des deux milieux (Ibid, p : 136).

A ce propos, Emilien Duvelson affirme que : « *la langue maternelle utilisée dans les textes d'aide par les enfants défavorisés favorise le retraitement sémantique lors de la replanification de leur texte et donc l'amélioration de la qualité de leur texte. Les enfants de milieux favorisés améliorent la qualité de leur texte lors de la réécriture, quelle que soit la langue utilisée dans les textes d'aide* » (Ibid, p : 134).

2.2.2 Les acquis à transférer sont d'ordre déclaratif et procédural

Selon les résultats atteints, lors de l'activité d'écriture/réécriture, les apprenants-scripteurs ne transfèrent pas seulement des acquis de type déclaratif, mais aussi de type procédural. Cela a été aussi évoqué lors d'une étude citée par Chantal Cali (2006) dans son article intitulé *Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe.* L'étude a été menée auprès des étudiants de la 4ème promotion de l'Académie

diplomatique de Vienne. Elle a porté sur l'analyse des biographies linguistiques de ces étudiants et la description de leur expertise plurilingue via un questionnaire qui leur a été distribué (p : 123).

Les résultats ont révélé, entre autres, que l'apprentissage de plusieurs langues étrangères développe chez les apprenants une *conscience métalinguistique* en apprenant à réfléchir sur le fonctionnement interne des langues en présence, une *conscience métapragmatique et discursive* en se rendant compte des normes d'écriture qui sont identiques dans les différentes langues, des *stratégies métacognitives* en sachant comment accéder à l'apprentissage de nouvelles langues. Les conséquences se résument alors dans l'aptitude à transférer des savoirs à la fois déclaratifs et procéduraux (Ibid, p : 125).

3 Généralisation des résultats et leurs limites

L'approche mixte sur laquelle nous nous sommes appuyée pour entreprendre cette recherche en nous basant, d'abord, sur l'analyse des données quantitatives, puis qualitatives, et enfin sur la comparaison entre les résultats QUAN et les résultats QUAL, a permis à ce travail d'investigation de produire des résultats plus fiables, scientifiques et par conséquent généralisables. En effet, ils ont pu répondre à un sujet d'actualité qui n'a cessé, depuis longtemps, d'intéresser les acteurs du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : didacticiens, enseignants, inspecteurs et même les apprenants.

L'explicitation peut être établie entre l'arabe et le français dans une optique positive. Opter pour cette nouvelle façon de considérer les deux systèmes linguistiques en question a permis aux acteurs enquêtés/expérimentés de valoriser la diversité plurilingue, en essayant d'en tirer profit au maximum et ce, dans le but d'atteindre une maitrise progressive des normes rédactionnelles de la langue cible, tout en se référant efficacement à leurs acquis dans la langue de référence ; acquis d'ordre déclaratif et procédural.

Malgré les circonstances ayant entouré le déroulement de l'enquête par questionnaire et l'expérimentation, dues aux obstacles que nous avons déjà cités, nous pensons que la réussite dans le choix de la technique d'échantillonnage, la manière selon laquelle ont été organisées et se sont déroulées les deux activités d''écriture et de réécriture ainsi que l'approche de recherche adoptée, ont quand même permis de représenter, le plus fidèlement possible, la réalité vécue par nos enquêtés/expérimentés et leur avis sur la possibilité de mener un apprentissage simultané de l'arabe et du français.

De façon plus précise, si les réponses aux questionnaires ont dévoilé leurs représentations à l'égard de cette relation entre la langue de référence et la langue cible, la tâche

d'écriture/réécriture a permis de tester empiriquement ces représentations à travers la qualité des textes qu'ils ont écrits/réécrits.

Ainsi, sur la base des résultats atteints, cette étude nous amène à la formulation de la théorie suivante qui attend sa validation via des recherches ultérieures : la question d'envisager un enseignement/apprentissage de l'arabe et du français de manière séparée, sous prétexte que les deux systèmes linguistiques sont génétiquement distants l'un de l'autre, n'est plus viable. En effet, plonger, d'emblée, l'apprenant dans une situation d'apprentissage plurilingue va lui permettre de développer des aptitudes susceptibles de le guider vers la prise de bonnes décisions quant aux savoirs qui peuvent être transférés, aux stratégies qui peuvent être mobilisées lors d'un apprentissage ultérieur ainsi qu'aux différents plans sur lesquels pourraient s'effectuer ces transferts.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

En entament cette étude, le but que nous visions était d'étudier l'impact de l'arabe (standard et dialectal) sur l'amélioration de la production écrite chez des apprenants de 4ème année du cycle moyen. Notre question de recherche tournait autour du « comment » les acteurs de la classe (apprenants et enseignants) appréhendaient la relation entre ces deux systèmes linguistiques génétiquement distants. Avant d'y répondre, nous avons consulté de très nombreux documents (ouvrages spécialisés, thèses, mémoires et autres articles) pour nous faire une idée sur l'avancée de la science, de la didactique des disciplines aux neurosciences en passant par la psychologie de l'apprentissage. Nos lectures nous ont amenée à nous faire une idée d'ensemble sur l'état de l'art spécifique aux relations potentiellement entretenues par les langues en phase d'apprentissage. Nous nous sommes fondée sur le statut des langues présentes en Algérie dans la nouvelle Constitution du 30 décembre 2020, notamment sur les articles 3 et 4 qui, en page7, définissent clairement la politique linguistique :

- A*rt. 3. L'arabe est la langue nationale et officielle. L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. Il est créé auprès du Président de la République, un Haut Conseil de la langue arabe. Le Haut Conseil de la Langue arabe est chargé notamment, d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe, à cette fin.*
- A*rt. 4. Tamazight est également langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la langue Tamazight, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique*.

Pour les langues étrangères, nous nous sommes référée à ce passage, cité par Ferhani[1] (2021) du discours de l'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif

- « *La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle*

[1]*Plurilinguisme en Algérie : le français face à la 'remontada' de l'anglais.* Article paru dans la Revue de Linguistique appliquée, Université d'Alger 2, Volume 5, N°2, Pages 2423-441.Edition décembre 2021. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/658/5/2/170618

> *du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'ycréer de nouveaux rapports de force. »*

En Algérie, nous avons connu de nombreuses phases dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (le FLE, en particulier) dont celle de l'apprentissage du français par le français, sans référence aucune à la langue maternelle ou à la langue d'enseignement, connue sous le nom de « Apprendre le français par le français ». Cette méthode envisage l'apprentissage du FLE sans passer par la médiation de toute autre langue, qu'elle soit maternelle ou langue d'enseignement. Il faut préciser que le paysage linguistique algérien est riche : les langues maternelles sont l'arabe algérien, la *darija* au sens que lui donne Khaoula Taleb Ibrahimi ou « *maghribi* » dans celui de Abdou Elimam, et tamazight dans les régions berbérophones avec ses déclinaisons : kabyle, chaoui, mozabite, chenoui, tagargrent, tahaggart, tamachak. Signalons également les variantes syntaxiques et lexicales de la darija en fonction des disparités régionales de l'Algérie, sur le plan métaphorique « pays-continent ».

Les jeunes Algérien.nes maîtrisent au moins une de ces langues dès la naissance et en acquièrent une seconde dès la première année de scolarisation – et même avant pour ceux et celles qui ont la chance de passer par le préscolaire. Dans ce cas, l'enfant préscolarisé dans les établissements sous tutelle du ministère des Affaires religieuses ou des collectivités locales sont exposés à l'arabe classique. Les enfants inscrits dans les établissements privés agréés par le ministère de l'Education nationale, apprennent le français ou dans la plupart des cas reçoivent un enseignement bilingue précoce, arabe-français. L'enseignement du français est généralisé dès la troisième année du cycle primaire et va continuer tout au long des deux autres, le moyen et le secondaire. Ce qui nous amène à affirmer que tout élève algérien est au moins bilingue au primaire et devient trilingue à partir de son entrée au collège puisque l'anglais y est introduit en première année moyenne.

En principe, les langues acquises par un individu s'interpénètrent plus ou moins étroitement et une compétence acquise dans l'une devrait être mobilisée lors de l'apprentissage d'une autre. En ce qui nous concerne, dans la conduite de cette recherche doctorale, nous sommes interrogée sur la manière dont l'arabe peut représenter une aide à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants en FLE.

En effet, arrivé en 4ème année, l'élève algérien possède un capital linguistique en arabe standard acquis de la 1ère année primaire à la 3ème année moyenne (plus pour ceux qui ont été préscolarisés un ou deux ans) et un capital non négligeable en darija ou en tamazight. Ce capital consiste en un stock lexical et syntaxique et en des « savoir dire » étendus, mobilisables dans toute situation authentique de communication, formelle ou non formelle. N'étant pas berbérophone et résidant une région arabophone, nous nous sommes intéressée exclusivement à l'arabe standard et dialectal avec la question nodale : comment les connaissances acquises et les compétences maîtrisées en arabe standard et/ou dialectal peuvent être mises au service de la production écrite en français, surtout en phase de réécriture du premier jet, en 4ème année moyenne ? Sur quels plans l'arabe peut intervenir pour permettre aux apprenants de réussir leurs écrits en FLE ? Quels sont les types de connaissances ou de savoirs antérieurs de la langue source qui peuvent être transférés lors de la rédaction d'un texte scolaire dans la langue cible.

Pour y répondre, nous avons recouru à deux instruments d'investigation : l'enquête par questionnaire et l'expérimentation spontanée fusionnée avec l'étude documentaire.

A travers l'enquête par questionnaire, il s'agissait de faire émerger les représentations qu'ont les apprenants et les enseignants du FLE sur la relation susceptible d'être entretenue entre l'arabe et le français, sur le statut que peut occuper la première langue par rapport à la deuxième, ainsi que sur le mode d'influence de la langue de référence sur la langue cible.

A travers l'expérimentation spontanée fusionnée avec l'étude documentaire, il était question de tester empiriquement l'authenticité des données recueillies quantitativement à travers l'analyse des productions écrites auprès de deux classes : le groupe-témoin et le groupe expérimental.

Le croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs a montré que l'arabe (standard et dialectal) est en mesure d'exercer un impact positif sur l'amélioration de la production écrite en FLE. En effet, en lui accordant un statut valorisé au sein de la classe de FLE, l'arabe a pu remplir plusieurs fonctions dans différentes situations de l'enseignement/apprentissage du français, en particulier celles relatives à l'activité d'écriture et de réécriture. La conscience des enquêtés/expérimentés de l'utilité de cette langue source, mais aussi et surtout de l'existence de points communs et de différences entre celle-ci et la langue cible ainsi que l'attitude positive éprouvée à l'égard de l'apprentissage de plusieurs langues sont autant de facteurs susceptibles de favoriser, chez les apprenants la réflexion sur le fonctionnement des langues

en présence dans leur répertoire plurilingue, la prise de conscience de la (les) langue (s) qui peut (-vent) servir d'autres, et par conséquent, la prise de décision quant aux acquis qui peuvent être transférés avec succès. Le résultat escompté étant la maitrise progressive des normes rédactionnelles régissant la langue cible.

De manière plus précise, les données émanant du terrain ont montré que, lors de la rédaction en FLE, des acquis- en langue source pré-acquise- relevant de l'aspect textuel et pragmatique ont été transférés avec succès par les apprenants, en particulier ceux de la classe expérimentale. En effet, ces derniers ont démontré leur prise de conscience, d'abord, de la structure globale du texte argumentatif, identique en arabe et en français. Ensuite, la démarche même d'écriture, c'est-à-dire, le respect des métarègles de Charolles, développement cohérent contenu dans chaque partie, absence de contradiction sémantique, progression de l'information et emploi correct de la ponctuation et du système temporel, en somme les règles de rédaction textuelle semblent maitrisées. Enfin, ils ont montré qu'ils avaient conscience que la situation d'énonciation à prendre en compte pour développer le sujet énoncé dans la consigne d'écriture, l'adéquation à la consigne, au type de texte et le respect des modalités énonciatives sont récurrente, quelle que soit la langue utilisée.

Par ailleurs, les résultats ont révélé que la langue arabe pouvait être mise au service du français et vice-versa, dans le sens où les curricula des deux langues marchent de pair, en suivant la même chronologie, engendrant, *in fine*, un décloisonnement propice à l'apprentissage. A partir du moment où l'apprenant est « unique », le considérer comme « duel », apprenant différemment en fonction de la langue d'enseignement, est une erreur, d'autant plus que comme on l'a vu dans le corps de la thèse, les compétences scripturales sont identiques dans toutes les langues et qu'il valait mieux, pour une optimisation de leur acquisition/développement/maîtrise, les appréhender selon un chronogramme parallèle.

Il en va de même pour l'adoption des démarches et méthodes pédagogiques spécifiques à « l'acte d'écrire » qui devraient être la même pour les deux langues en présence. Le déroulement synchronisé des activités d'écriture et de réécriture, les thématiques étudiées, le travail concomitant sur les types de textes à produire, même si on devrait parler plutôt de textes « à dominante » expositive, descriptive, narrative ou argumentative devrait être encourage car il permet une transversalité des acquis. Les travaux menés par des spécialistes de l'apprentissage simultané de deux ou plusieurs langues dans le domaine de l'écrit ont montré que les activités de traduction d'une langue à une autre sont bénéfiques pour la maîtrise des savoir-faire scripturaux.

Dans le cas des apprenants sollicités pour l'enquête, les aspects liés au type et genre de textes, au thème évoqué, à la planification du texte, au traitement des erreurs sont déjà, même si c'est à des degrés différents, maitrisés en arabe et peuvent être transférés lors de la rédaction en français. L'attention est alors portée sur des aspects purement linguistiques touchant la cohésion des textes, à savoir phrastique et infraphrastique.

En outre, l'arabe, dans ses deux registres, standard et dialectal, est fort présent dans les interactions qui se déroulent entre les différents acteurs de la classe du FLE, en particulier celle servant l'activité d'écriture/réécriture. La langue de départ des apprenants est alors considérée comme un outil de médiation des savoirs et savoir-faire à mobiliser lors de l'activité d'écriture en français. Que cela soit explicitement permis ou implicitement toléré par l'enseignant de français, nous avons constaté au cours de notre enquête, que le recours à l'arabe est très fréquent entre apprenants et qu'il remplissait plusieurs fonctions: vérifier la compréhension de la consigne d'écriture, demander la traduction de certains mots, planifier leurs productions écrites, discuter de l'erreur commise et des possibilités d'y remédier, demander l'aide d'apprenants plus avancés pour construire/ des phrases grammaticales, des énoncés cohérents, etc.

Enfin, en ce qui concerne les acquis transférables de l'arabe au français lors de la rédaction du texte demandé (premier jet) ou lors de la réécriture de celui-ci, les résultats obtenus montrent que ces acquis relèvent tout autant du type déclaratif que du procédural. En effet, si les connaissances relevant de l'aspect pragmatique et textuel sont d'ordre déclaratif, celle relatives à la planification de la production écrite, au traitement des erreurs, à la remédiation à ces erreurs et à la révision agissante, individuelle ou collaborative des premiers jets sont d'ordre procédural.

En recourant à l'arabe, les apprenants focalisent leur attention non seulement sur « quoi transférer ? », mais aussi sur « comment transférer ? » en prenant appui sur leurs stratégies d'apprentissage déjà assimilées dans leur langue de référence.

Cela nous amène à affirmer que les objectifs visés au début de la recherche ont été atteints.

En nous appuyant sur l'ensemble de ces résultats, nous déclarons qu'il n'est plus rentable d'envisager la question de l'enseignement/apprentissage simultané de l'arabe et du français dans une optique négative en le considérant comme source de problèmes, de blocage et générateur d'interférences, les deux langues étant génétiquement éloignées l'une de l'autre.

Au contraire, il faut envisager cet enseignement/apprentissage dans une optique positive en adoptant une didactique convergente selon laquelle il est fort possible de tirer profit des acquis antérieurs des apprenants en arabe afin d'accéder aisément à l'installation progressive de la compétence scripturale en FLE, et ce sur différents plans. En d'autres termes, si les transferts qui s'effectuent entre des langues étymologiquement proches les unes des autres sont surtout d'ordre linguistique, ceux s'effectuant entre des langues étymologiquement éloignées sont plutôt d'ordre pragmatique, textuel, interactif et curriculaire.

Nous mesurons combien la recherche que nous avons menée est limitée, d'autant plus que nous avons rencontré diverses difficultés pour réaliser l'enquête-terrain : fermeture des établissements scolaires suite au confinement induit par la pandémie due au Covid 19, manque de coopération des services de la Direction de l'Education, difficulté à obtenir l'autorisation de pénétrer dans différents collèges pour le test du questionnaire et pour l'expérimentation-pivot de notre travail. Toutefois, nous escomptons la reprendre en étoffant notre échantillon d'enquêtés et en accroissant notre corpus de productions écrites dans le cadre d'articles scientifiques.

Cependant, de façon très modeste, en prenant appui sur notre recherche basée sur plusieurs sources et ayant utilisé plusieurs outils d'investigation, nous pouvons affirmer que de nombreuses pistes de réflexion s'ouvrent dans la perspective d'une politique éducative définissant les statuts des langues et les méthodes d'enseignement-apprentissage y afférent :

- ✓ Valoriser la richesse plurilingue des apprenants et la considérer, non pas comme un handicap, mais au contraire, comme un atout optimal facilitant l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s) ;
- ✓ Former des enseignants aptes à fructifier efficacement cette richesse linguistique ;
- ✓ Repenser les programmes destinés à l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français pour les mener de façon parallèle et surtout dans une optique de décloisonnement pédagogique ;
- ✓ Mettre à disposition des enseignants et des apprenants tous les moyens nécessaires leur permettant de vivre positivement cette diversité des langues en ne minorisant point l'une d'elles, car toutes concourent à la formation intellectuelle de l'apprenant d'aujourd'hui qui sera le citoyen de demain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Livres

ADAM, J.-M. 2006. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris. ARMAND COLIN.

BARRÉ-DEMINIAC, C. 2001. *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Paris. Septentrion.

BESSE, H. 2005. *De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive*, in COSTE, D. Plurilinguisme et apprentissage. p. 71-87. Lyon. Ecole normale supérieure.

BILLIEZ, J. Hommage à Louise Dabène. 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université Stendhal-Grenoble III. CDLLIDILEM.

CANDELIER, M. LOANNITOU, G. OMER, D. et al. 2008. *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes. PUR.

CASTELLOTTI, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. HER. CLE International.

CORNAIRE, C. RAYMOND, P-M. GERMAIN, C. 1999. *La production écrite*. Paris. CLE International.

CUQ, J-P. GRUCA, I. 2005. *Cours du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG.

CUQ, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique*. Paris .CLE International.

DABENE, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris. Hachette F.L.E

DEPELTEAU, F. 2003. *La démarche d'une recherche en sciences humaines De la question de départ à la communication des résultats*. Québec. DEBOECK.

DUBOIS, J. GIACOMO, M. GUESPIN, L. et al.2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris. Larousse.

GUIDERE, M. 2004.*Méthodologie de la recherche*. Paris. Ellipses.

LARRUY, M. M. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International.

LIVIAN, Y. F. 2015**.** *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS. Réussir son mémoire ou sa thèse*. Centre Magellan - Université Jean Moulin - Lyon 3.

LOUBET DEL BAYLES, J. L. 2000. *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris-Montréal. L'Harmattan.

MOCHOT, M.-A. et al. 2005. *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste.* Lyon. ENS Éditions.

MOORE, D. 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris. Didier.

N'DA, P. 2015. *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris. L'Harmattan.

PAULE, M. WOODLEY, P.1993. *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris. Hachette. FLE.

PENDANX, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue étrangère*. Paris. Hachette. FLE.

PIOLAT, A. et al. 1998. *La rédaction de texte: Approche cognitive*. Paris. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

REUTER, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.

SIOUFFI, A. VAN RAEMDONCK, D. 1966. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris. Abréal.

SOUTET, O.1995. *Linguistique*. Paris. Puf.

STAFFORD, J. BODSON, P. 2005. *L'analyse multi-variée avec SPSS*. Presses de l'université du Québec.

TAGLIANTE, C. 2006. *La classe de langue*. Paris. CLE International.

Les articles (version électronique)

AKMOUN, H. 2016. *Le transfert L_1/L_2 : entre représentations et pratiques de classe*, in Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 35, n° 1.
<https://journals.openedition.org/apliut/5352>

ALAMARGOT, D. 2018. *Comment amener les élèves à produire des textes ?* in Cnesco. Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages.
<http : //www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

ALARCÃO, I. et al. 2009. *De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique*, in Les Cahiers de l'Acedle, Vol. 6, n° 1. p. 3-36.
<http : www.ua.pt/cidtff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12615>

AMEUR-AMOKRANE, S. 2009. «*Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue: problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe*». *Synergies Algérie*, n°6, p.71-78.
<http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie6/amokrane.pdf>

AMMOUDEN, M. 2018. *L'approche par les compétences en Algérie : De la théorie à la pratique*, in Revue Multilinguales, Vol. 6, n° 2. p. 117-147.
<http : File:///C:/Users/pc/Downloads/Ammouden-Multilinguales-10-2018.pdf>

ANDRE, J. 1998. *Petite histoire des signes de correction typographiques*, in Cahiers GUTenberg, n° 31. p. 45-59.
http://cahiers.gutenberg.eu.org/fitem?id=CG_1998___31_45_0>

Références bibliographiques

AREZKI, A. *Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien*. Université Abderahmane MIRA, Béjaia. Algérie.
<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf >

ASLIM YETİ, V. 2017. *Les Grilles d'Evaluation Critériée pour évaluer des Performances : Exemples pour la Production Ecrite*, in Eğtim Fakültesi Dergisi, Vol. 30, n° 2. p. 683-703.
<https://www.academia.edu/37644002/Les_Grilles_dEvaluation_Crit%C3%A9ri%C3%A9e_pour_Evaluer_des_Performances_Exemples_pour_la_Production_Ecrite_Uluda%C4%9F_%C3%9Cniversitesi_E%C4%9Fitim_Fak%C3%BCltesi_Dergisi>

ASSIE, G. R. KOUASSI, R. R. *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*.
Ecole pratique de la chambre de commerce et d'industrie- Abidjan.
<http : //www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_216_0.pdf>

ASSILA, W. 2018. *La révision dans la rédaction conversationnelle : opérations mobilisées par deux étudiants de deuxième année de licence français*, in Revue Sciences Humaines, Vol. A, n° 50. p. 7-23.
<http://revue.umc.edu.dz/index.php /h/article/view/2877>

AWAD, D. 2013. *La ponctuation en arabe : histoire et règles. Etude contrastive avec le français et l'anglais,* in theses.fr.
<http://www.theses.fr/s19148>

BACCINI, A. 2010. *Statistique Descriptive Multidimensionnelle (pour les nuls).* Institut de Mathématiques de Toulouse, Université Paul Sabatier.
<https://www.math.univ-toulouse.fr/~baccini/zpedago/asdm.pdf>

BASSO, J. 2016. *Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques*, in Contextes et didactiques, n° 7. p. 64-80.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633229>

BELLATRACHE, H.2009. *Les étudiants algériens et leur rapport à la littéracie, entre écrits académiques et écrits sociaux: étude de cas. Synergies Algérie,* n°6, p.109-116.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/houari.pdf>

BESSONNAT, D. 2000. *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture*, in Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 105-106. p. 5-22.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02265192>

BIDAUD, E. MEGHERBI, H. 2005. *De l'oral à l'écrit,* in La lettre de l'enfance et de l'adolescence, Vol. 3, n° 61. p. 19-24.
<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-ladolescence-2005-3-page-19.htm>

Références bibliographiques

BINDER, L. 2008. *La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français langue étrangère:* La situation actuelle et les perspectives. Munich, GRIN Verlag.

<https://www.grin.com/document/130691>

BISAILLON, J. 1991. *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision*, in Revue québécoise de linguistique, Vol, 21, n° 1. p. 57-77.
<https://id.erudit.org/iderudit/602724ar>

BORÉ, C. 2000. *Le brouillon, introuvable outil d'étude ?* in Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 105-106. p. 23-49.
<https://doi.org/10.3406/prati.2000.2401>

BOUTAN, P. 2003. *Langue (s) maternelle (s) : de la mère ou de la patrie ?* in Ela. Etudes de linguistique appliquée, Vol. 2, n° 130. P. 137-151.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-137.htm>

BRONCKART, J.-P. 2005. *Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir,* in Revue suisse des sciences de l'éducation, Vol. 27, n° 3. p. 361-380.
<http : //www.rsse.ch/index.html>

BUCHETON, D. et al. 2000. *Contribution de Dominique Bucheton, avec la collaboration de Jean-Charles Chabanne, Alai Decron, Bruno Seweryn. Réécrire ou penser à nouveau son texte ?* in Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 105-106. p. 203-212.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116218>

CALI, C. *Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme: une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe*. Paris III La Sorbonne nouvelle. Académie diplomatique de Vienne, in Synergies Europe, n° 1, 2006, p : 119-128.
< https://gerflint.fr/Base/Europe1/Chantal.pdf>

CANDELIER, M.2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, in *Les Cahiers de l'Acedle*: *recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme, Vol 5, n°1*, p.65-90.
< lefildubilingue.org/files/Candelier_Cah5-**1**.pdf>

CAPUCHO, F. et al. 2007. *Didactique du plurilinguisme et développements scolaires*, in *Diálogos em Intercomprensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, p. 1-17.
<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/.../prof/.../lisboa>

Références bibliographiques

CARTON, F.1995. «*L'apprentissage différencié des quatre aptitudes*». *Didactique du Français Langue Etrangère*. Marie-José Gremmo (dir).VERBUM P.U.N.P.1-7.
<www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/**Apprentissage**%20differ.pdf>

CASTELLOTTI, V.2006. «*Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives*», in *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, p.319-331. <**acedle**.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf>

CHANQUOY, L. ALAMARGOT, D. 2002. *Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux*, in L'année psychologique, n° 102. p. 363-398.
<file:///C:/Users/pc/Downloads/WMandtext%20(1).pdf>

CHAVANES, J. 2014. *Les similitues et les différences entre le français et l'arabe*, in CASNAV d'Orléans Tours, p. 1-24.
<https://studylibfr.com/doc/2555925/les-similitudes-et-les-diff%C3%A9rences-entre-le-fran%C3%A7ais-et-l...>

CHARTRAND, S.-G. 2013. *Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial*, in Correspondance, Vol. 18, n° 2. p. 7-9.
<http ://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__fd4ab5a22743__Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_18-2_1_.pdf>

CHIAHOU, E. et al. 2009. *Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues*, in La correction dans l'enseignement des langues de spécialité, Vol. XXVIII, n° 3. p. 55-67.
<https : //doi.org/10400/apliut.105>

COMBETTES, B. 1978. *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants,* in Langue française, n° 38. p. 74-86.
<http : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120>

COSTE, D.2001. *La notion de compétence plurilingue*, in éduscol**,** actes des séminaires et université d'été.
< www.observatoire**plurilinguisme**.eu/index.php?option>

CROS, F. 2011. *Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ?* in Les Cahiers d'éducation et Devenir, n° 11. p. 11-21.
<http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/pourquoi_lecriture_est_necessaire_aux_enseignants_F_CROS.pdf>

Références bibliographiques

DABENE, M. 1991. *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, in Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 4, p.9-22.
<https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030>

DE KETELE, J.-M. 2013. *L'évaluation de la production écrite*, in Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVIII, n° 1. p. 59-74.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>

DEMBRI, N. 2011. *Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture*, in Revue Sciences Humaines, n° 35. p. 15-22.
<http://revue.umc.edu.dz/index.php /h/article/view/537>

DUBOIS, A. 2004. *Mise en place d'une situation de remédiation. Quand un carré rencontre un cube.* Mémoire pour l'accès au concours de recrutement. IUFM de Bourgogne.
<https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf>

DUFOUR, M. 2014. *Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique*, in Revue de linguistique et de didactique des langues, n° 49, p.179-194.
<http :journals.openedition.org/lidil/3515>

DUVELSON, E. 2014. *Rôle de la langue maternelle et de l'origine sociale des élèves sur l'activité de co-révision à distance d'un texte explicatif en Français Langue Seconde dans le contexte diglossique d'Haïti*, in Contextes et didactiques. p. 127-138.
<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050135>

EL KARFA, I. 2020. *La cohérence et la cohésion textuelle : reconnaissance et articulation*, in Akofena, Vol. 1, n° 2. p. 229-238.
<http://revue-akofena.org/wp-content/uploads/2020/08/17-T02-45-pp.-229-238.pdf>

EL MISTARI, H. 2013. *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* in Synergies Algérie, n° 18. p. 39-51.
<https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf>

FARAJ, S. F. 2007. *L'alternance codique ou le code swiching dans l'échange verbal,* in Journal of the College of Language (JCL), n° 17. p. 178-191.
<https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/477/352>

FAVART, M. OLIVE, T. 2005. *Modèles et méthodes d'étude de la production écrite*, in Psychologie française, n° 50. p. 273-285.
<http: file:///C:/Users/pc/Downloads/2005Favart-OlivePsyFR.pdf>

FERHANI, F. F. 2003. *L'enseignement de la langue française en Algérie*, in Situation du français et politiques linguistiques et éducatives, Actes de la Réunion de réflexion et de

concertation des pays francophones d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Beyrouth, Liban, AUF. P. 9-11.
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>

FERHANI, F.F. 2006. «*L'Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*». *Le français aujourd'hui*, Vol. 3, n°154, p.11-18.
<www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_154_0011>

FRAISSE, P. BREYTON, M. 1959. *Comparaison entre les langages oral et écrit,* L'année psychologique, Vol. 59, n° 1. p. 61-71.
<https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596>

GARCIA-DEBANC, C. TROUILLET, A. 2000. *Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?* in Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 105-106. p. 51-82.
<https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2402>

GHETTAS, C. 2016. *Programmes scolaires de 2ème génération : « L'évaluation élément crucial »*. EL MOUDJAHID.
<http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/92664>

GREVINT, B. 2016. *Le plurilinguisme, objet d'histoire, in Hypothèses*. Editions de la Sorbonne, p. 333-350.
<http: www.cairn.info/revue-hypotheses-2016-1-page-333.htm>

GHIGUE, M. 2009. *Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action,* in Vie sociale, Vol. 2, n° 2. p. 11-21.
<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2-page-11.htm#>

HEURLEY, L. 2006. *La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive*, in Language, Vol 4, n° 164. p. 10-25.
<**http://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-10.htm**>

HIDDEN, M.-O. 2017. *Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée*, in 6ème Rencontre sur l'enseignement des langues : l'enseignement-apprentissage de l'écrit : état des lieux. Université du Québec à Montréal, Canada.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02265192>

HUFEISEN, B. NEUNER, G.2004. «*Le concept de plurilinguisme –Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*», in *Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe*.
<http : archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>

Références bibliographiques

Inspection générale de la pédagogie, 2019. *Plans annuels du 1er palier-cycle moyen. 1° AM/ Français.* Ministère de l'Education Nationale.
<https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french1am.pdf>

Inspection générale de la pédagogie, 2019. *Plans annuels. Langue française. 2ème année moyenne/ Palier 2.* Ministère de l'Education Nationale.
<https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french2am.pdf>

Inspection générale de la pédagogie, 2019. *Plans annuels. Langue française. 3ème année moyenne/ Palier 2.* Ministère de l'Education Nationale.
<https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french3am.pdf>

Inspection générale de la pédagogie, 2019. *Plans annuels. Langue française. 4ème année moyenne/ Palier* 3. Ministère de l'Education Nationale.
<https://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/plan_annuel2020-french4am.pdf>

JAMET, M-C.2009. «*Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français*». *Synergies Italie*, n°5, p.49-59.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/jamet.pdf>

KAREK, M. BOUDECHICHE, N. 2017. *La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ?* in Synergies Algérie, n° 24. p. 177-197.
<http : //gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf>

LAHLAH, M.2009. *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère*. *Synergies Algérie*, n°5, p.159-173.
<http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie5/lahlah.pdf>

LEBLAY, C. 2009. *La question du « déjà écrit » dans le processus d'écriture observé en temps réel*, in Modèles linguistiques, n° 59. p. 153-176.
<http://journals.openedition.org/ml/343>

LECLERC, J. 2015. *Le multilinguisme : un phénomène universel,* in L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval.
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm>

LECONTE, F. MORTAMET, C.2005.*Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*. *GLOTTOPOL*, n°6, p.22-57. Rouen.
<http://www.univ- fr/dyalang/glottopol>

LOJKINE, S. 2011. *Qu'est-ce que l'écriture ?* in Utpictura 18 – Critique et théorie.
<http : //utpictura18.univ-montp3.fr>

Références bibliographiques

MAARIFIA, N.2008. *L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire: entre fonction communicative et fonction didactique*, in *Synergies Algérie*, n°2, p.93-107.

< http : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/maarfia.pdf->

MACAIRE, D. 2008. *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche*, in Les Cahiers de l'Acedle, Vol. 5, n°1. p. 3-40.

<http://acedle.u-strasbg.fr>

MAHERZI, A. 1999. *Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation*, in Congré d'éduacation comparée à Strasbourg : Pluralité (s) linguistique (s), pluralisme linguistique : Quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation ? Université Louis Pasteur, p. 35-40.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2/Aicha.pdf>

MARIN, B. LEGROS, D. 2006. *Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte*, in Language, 40e année, n° 164. p. 113-125.

<https://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-113.htm>

MAYNARD, C. et ARMAND, F. 2016. *Ecriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones*, in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Vol. 19, n° 2, p.135-160.

<https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Histoires-familiales-EHF/Articles-scientifiques/Maynard_Armand_2015.pdf>

MEISSNER, F-J.2007. «*Didactique du plurilinguisme et développements scolaires*», in

MEZA, L. J. 2007. *Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE*, Synergies Venezuela, n° 3. p. 102-121.

<http:www.academia.edu/35743214/Quelques_notions_clés_au_moment_daborder_lenseignement_de_lécrit_en_FLE?schow_app_store_popup=true>

MILED, M. 2010. *Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?* in L'enseignement du français dans les pays de langue arabe. p. 42-51.

<https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf>

MILIANI, M.2003. «*La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*». *Education et Sociétés Plurilingues*, n°5, p.1-14.

<http : www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/...**miliani**...>

Références bibliographiques

MOHAMED HAMDAN AHMED, D. 2016. *Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens,* in Multilinguale, n° 7. p. 1-18.
<http ://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42090/pdf_2&ved=2ahUKEwjk68HA0rLIAhWnMWKHYx8C0wQFjABegQIAxAB&usg=AOvVaw1plqCg2ytv4wPcspCfTBII>

MOUSSOURI, E. 2010. *Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/ d'origine*, in Recherche en didactique des langues et des cultures, Vol. 7, n° 2. p. 1-19.
<http : www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/French%20papers/Moussouri.pdf>

ORIOL-BOYER, C. 2000. *Contribution de Claudette Oriol-Boyer*, in Pratiques : linguistique, littérature, diadactique, n° 105-106. p. 218-221.

<https://doi.org/10.3406/prati.2000.2412>

PLUYE, P. 2019. *L'intégration en méthodes mixtes Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs***,** in Edition sciences et bien commun.

<C:\Users\pc\Desktop\Dossier Méthodologie\L'intégration en méthodes mixtes – Évaluation des interventions de santé mondiale.mhtml>

PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. Nathan-CLE international.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>

PUREN, C. 2013. *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*, in Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. Cours en ligne.

<http : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/>

PIOLAT, A. 2004. *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail*, in Linx, n° 51. p. 55-74.
<http://journals.openedition.org/linx/174>

QUET, F. 2008. *Rédiger, s'exprimer, produire. Ecrire à l'école primaire dans les années 1990*, in Recherches et travaux, n° 73. p. 105-121.
<http://journals.openedition.org/recherchestravaux/330>

ROBERGE, J. ANDRÉ-LAURENDEAU, C. 2008. *Rendre plus efficace la correction des rédactions.* Rapport PAREA. Québec, Canada.

<https://cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf>

ROBERGE, J. 2009. *Corriger des productions écrites : Qu'est-ce qui profite le plus aux élèves ?* in Recherche pédagogique, Vol. 23, n° 1. p. 27-34.

<https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-23-1.pdf>

ROBERGE, J. 2006. *L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir*, in Correspondance, Vol. 11, n° 4.

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-la-correction-dans-tous-ses-etats-lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir-.pdf>

ROBERGE, J. 2015. *Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre*, in Québec français, n° 175. p. 9-11.

<https://id.erudit.org/iderudit/81372ac>

SAVLI, F.2009. «*Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français*». *Synergies Turquie*, n°2, p.179-184.

<ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/fusun.pdf>

SIMILOWSKI, K. et al. 2018. *Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ?* in Collecter, interpréter, enseigner l'écriture, n° 57. p. 15-34.

<https://doi.org/10.4000/reperes.1448>

STRATILAKI, S. BONO, M.2005. «*Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction*». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, recherche en didactique des langues, p.7-35.

<http://acedle.org/IMG/pdf/Bono-M_cah2.pdf>

TALEB, IBRAHIMI, K. 2010. *L'enseignement du français dans les pays de langue arabe*. CIEP. p. 34-41.

<https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf>

TÉTRAULT, A. 2006. «Le Mythe – Rôle de la L1», in *Voix plurilingues de la Colombie. Plurilinguisme et apprentissages scolaires*,

<http : www.cavi.univparis3.fr/.../Voix_plurilingues_Colombie_Britannique.pdf>

VERDELHAN-BOURGADE, M.. 2007. *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*, in Tréma, n° 28, p. 5-16.

<https://journals.openedition.org/trema/246>

Thèses et mémoires:

Références bibliographiques

ABID, N. 2016. *Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée.* Thèse de Doctorat. Université Paris-Est.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01685861>

AMEEN, F. H. 2018. *Les facteurs de cohésion textuelle dans la poésie d'AL-Bayātī*. Thèse de Doctorat. Université Lumière. Lyon 2.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01996702/document>

BAIDOUN, T. 2015. *L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants*. Mémoire de Master 2- Linguistique. Université de Rennes II.
<http : //dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427030>

CHAILLEUX-AL AABD, B. 2018. *Le développement des compétences langagières à l'oral chez les étudiants de FLE à l'université marocaine : le cas du jeu théâtral*. Thèse de Doctorat. Université de Nantes.
<file:///C:/Users/pc/Downloads/CHAILLEUX%20(1).pdf>

CROCHOT, F. 2006. *Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme. Mémoire du Master 2 professionnel*. Université du MAINE, 113p.
<archive.ecml.at/documents/relresearch/crochot.pdf>

DEGACHE, C.2006. *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Synthèse HDR, Vol. I. Université Stendhal-Grenoble 3, 232p.
<www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf>

DO, T. B. T. 2011. *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère.* Thèse de Doctorat. Université de Provence.
<https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00600054>

GÓMEZ, V. S. 2013. *Production écrite : Processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE.* Thèse de Doctorat. Universidad Veracruzana.
<http: //cdigital.uv.mx/handle/123456789/35265>

MARION, C.2011.*L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire: recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole-Grenoble*. Mémoire de Master 2 recherche. Université Stendhal-Grenoble 3, 120p.
<http : //dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/61/15/97/PDF/COLLET_Marion_M2R.pdf>

MONTAGHE-MACAIRE, D.2008.*De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme: recherche-action comme aide au changement*. Synthèse HDR, Vol. I. Université Montesquieu-Bordeaux IV.

<http : //hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/48/08/PDF/MACAIRE_HDR.pdf>

NGUYEN, D. T. V. 2019. *La professionnalisation des enseignants de langues étrangères vietnamiens : entre tradition et industrialisation : étude comparative entre enseignants des secteurs public et privé*. Thèse de Doctorat. Université Normandie.

<https://core.ac.uk/download/pdf/265205913.pdf>

POLIS, L. 2018. *Le processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE_2*. Mémoire de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Université Grenoble Alpes.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939233/document>

TAMIN, N. 2007. *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal-Grenoble III, 450 p.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/document>

ANNEXES

LES ANNEXES

1. L’autorisation d’accès aux établissements scolaires

الجمهوريـــــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية أم البواقـــي
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم/ 1.8/م.ت.ت/2019
Formation.oeb04@gmail.com

أم البواقي في:24-04-2019

مـــديـــر التـــربيـــة
إلـــــى
السيد(ة) : مدير متوسطة
بلقاضي محمد الصغير
. عين البيضاء

الموضوع : ترخيص بإجراء تجربة علمية

بناءا على طلب السيدة شواف عائشة الوارد الى مصالحنا بتاريخ 24-04-2019

واستنادا الى موافقة السيد مدير التربية لإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم . في إطار التحضير لأطروحة (دكتوراه علوم) تخصص تعليمية اللغة الفرنسية متمثلة في اقتراح مساءلة على تلاميذ السنة الرابعة بغرض الإجابة عليها .

يشرفنـــــي إفادتكم بأنه تم الترخيص لكم للقيام بهذه التجربة مع الالتزام و التقيد بعدم نشاط التصوير مع تحمل كامل المسؤولية .

مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
ـــدي رابـــح

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــــة

مديرية التربية لولاية أم البواقـــي
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم/ 1.8/م.ت.ت/2019
Formation.oeb04@gmail.com

أم البواقي في:24-04-2019

مـــديـــر التـــربيـــة
إلـــــــى

السيد(ة) : شواف عائشة

استاذة مساعدة قسم –ب–
جامعة العربي بن مهيدي

الموضوع : ترخيص باجراء تجربة علمية

بناءا على طلبكم الوارد الى مصالحنا بتاريخ 24-04-2019 وبناءا على موافقةالسيد مدير التربية لاجراء دراسة ميدانية بالمؤسستين بلقاضي محمد الصغير بعين البضاء و ومؤسسة فيزي محمد لخضر بفكرينة .وذلك وفق طلبكم في اطار التحضير لاطروحة (دكتوراه علوم) تخصص تعليمية اللغة الفرنسية و المتمثلة في اقتراح مساءلة على تلاميذ السنة الرابعة بغرض الاجابة عليها .

يشرفنـــــي أن أفادتكم بأنه تم الترخيص لكم للقيام بهذه التجربة مع الالتزام و التقيد بعدم التصويرفي الفضاء المدرسي .

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سعـــدي رابـــح

2. Les questionnaires vierges

2.1. Le questionnaire destiné aux apprenants

Nous visons, à travers ce questionnaire, la collecte de données qui nous permettront l'élaboration de notre recherche s'inscrivant dans le cadre d'une thèse de Doctorat Sciences/Option : didactique du FLE. L'objectif central de cette recherche est d'identifier l'impact de la langue arabe (dialectal, standard) sur l'amélioration des compétences scripturales en FLE chez des collégiens de 4ème année moyenne. Les réponses à ces questions nous aident à examiner l'image mentale que se construisent nos enquêtés sur les langues qui composent leurs répertoire linguistique, ainsi que l'expérience qu'ils ont en matière de ces langues. Par conséquent, les éléments de réponse recueillis nous permettront de savoir quand et comment nous devons recourir à la langue arabe pour aider nos apprenants à améliorer leurs compétences scripturales en FLE.

Les questions que nous avons proposées aux apprenants sont réparties en sept (07) sections à savoir : A, B, C, D, E, F, et G. Cette division en section est faite uniquement pour des fins organisationnelles. Ce questionnaire comporte les trois types de questions à savoir :

- Des questions fermées dont les réponses sont « oui » ou « non ».
- Des questions à choix multiples dont les réponses sont déjà proposées et c'est aux enquêtés d'en choisir une ou plusieurs.
- Des questions ouvertes où nous donnons la possibilité à nos enquêtés d'exprimer leur point de vue sur le fait exposé.

a. Etablissement : …… Lieu : ……
b. Âge : …….
c. Sexe : ……..

A. Concernant les langues pratiquées dans l'entourage des apprenants

1. Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez à la maison ?

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

2. S'il y en a plusieurs, quelle est la langue la plus utilisée ?
3. Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) parlée (s) par vos parents ?
   -L'arabe dialectal ☐
   -L'arabe standard ☐
   -Le français ☐
4. Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez une fois dans la rue ?
   -L'arabe dialectal ☐
   -L'arabe standard ☐
   -Le français ☐
5. Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) que vous parlez une fois à l'école ?
   -L'arabe dialectal ☐
   -L'arabe standard ☐
   -Le français ☐
6. Est-ce que vous avez l'habitude de lire des journaux, des livres, écrire des textes en français et/ou arabe ? et regardez-vous des chaines télévisées parlant le français et/ou arabe ?
   - Oui ☐
   - Non ☐
7. Faites- vous cela
   - souvent ? ☐
   - rarement ? ☐

B. Concernant l'expérience qu'ils ont en matière de langues

1. Etes-vous passés par l'école coranique ou autre type de formation avant d'accéder à l'école institutionnelle ?
   - Oui ☐
   - Non ☐
2. La question n° 6 de la section **A** peut s'insérer également ici car elle peut nous informer sur l'expérience qu'ont nos enquêtés sur certaines langues.
3. Vos parents pratiquent-ils de l'écrit à la maison ?

- Oui ☐

-Non ☐

4. Si oui, dans quelle langue est-il pratiqué ?

-Arabe standard ☐

-Français ☐

5. Vous aident-ils pour écrire un texte ?

- Oui ☐

- Non ☐

6. Si oui, dans quelle langue ?

-Arabe standard ☐

-Français ☐

C. Concernant les motivations envers les langues qui composent leur répertoire plurilingue

1. Quelle est la langue que tu préfères parler ?

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

-Dites pourquoi ?.....

2. Quelle est la langue dans laquelle tu aimes écrire ?

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

- Dites pourquoi ?.....

3. Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous parait la plus facile ?

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

-Dites pourquoi ?.....

4. Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous parait la plus difficile ?

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

-Dites pourquoi ?.....

5. Lequel des deux codes vous parait facile à apprendre ?

-Le français écrit ☐

-L'arabe écrit ☐

-Dites pourquoi ?……

6. Parmi les langues que vous apprenez, laquelle vous semble la plus utile ?

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

- Dites pourquoi ?.....

D. Concernant la conscience qu'ont les apprenants ou non des langues composant leur répertoire plurilingue

1. Est-ce que la maitrise de la grammaire du français vous facilite l'accès au code écrit dans cette langue ?

- Oui ☐
- Non ☐

2. Est-ce que le fait de connaitre déjà des langues antérieures vous facilite l'apprentissage de nouvelle (s) langue (s) ?

- Oui ☐
- Non ☐

3. Sur quelle langue vous vous basez le plus pour apprendre le français écrit ?

-L'arabe standard ☐

-L'arabe dialectal ☐

4. Entre les langues que vous apprenez, existe-t-il des divergences ?

- Oui ☐
- Non ☐
- Lesquelles …….

5. Entre les langues que vous apprenez, existe-t-il des convergences ?

- Oui ☐
- Non ☐

-Lesquelles ……..

6. Le fait d'apprendre plusieurs langues simultanément, cela :

- vous facilite leur apprentissage ? ☐
- le rend difficile ? ☐

- Pourquoi ?.....

E- Concernant les langues pratiquées réellement en classe

1. En classe, quelle (s) langue (s) utilisez-vous avec votre enseignant de français?

-Le français ☐

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

2. Votre enseignant vous parle t-il de temps en temps en arabe ?

- Oui ☐

- Non ☐

3. Si oui, à quel niveau de l'arabe fait-il recours ?

- L'arabe dialectal ☐

- L'arabe standard ☐

4. Si oui, quand exactement (dans quelles situations exactes)?

-Pour gérer la classe ☐

- Pour expliquer certains points du cours ☐

- Pour poser des questions ☐

- Pour donner une réponse ☐

- Autres raisons ……

5. Appréciez-vous cette interaction qui se déroule en arabe de la part de votre enseignant ?

- Oui ☐

- Non ☐

-Pourquoi ?.....

6. Votre enseignant vous autorise t-il de vous lui adresser en arabe ?

- Oui ☐

- Non ☐

7. Si oui, dans quel niveau de l'arabe ?

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

8. Dans quelle situation exacte vous autorise-t-il cela ?

-Pour lui poser une question ☐

-Donner une réponse ☐

-Pour demander une explication ☐

-Pour s'adresser à tes camarades ☐

-Pour émettre un commentaire ☐

- Autres raisons ……...

9. Faites-vous recours à l'arabe pour écrire un texte en français ?

- Oui ☐

- Non ☐

10. Si oui, à quel niveau de l'arabe faites-vous recours ?

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

11. Votre enseignant :

-vous aide-t-il dans cette tâche ? ☐

-vous laisse vous débrouiller tout seul ? ☐

12. Dans quelle langue vous aide-t-il ?

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

-Le français ☐

F. Concernant le déroulement des activités relatives à l'écriture

1. Quelle (s) est (sont) la (les) langue (s) présente (s) lors de la séance de production écrite et celle de compte rendu de la P.E ?

-Le français ☐

-L'arabe dialectal ☐

-L'arabe standard ☐

2. Comment trouvez-vous la séance de production écrite ?

-motivante ☐

-ennuyeuse ☐

*Pourquoi ?.....

3. Comment trouvez-vous la séance de compte rendu de la P.E ?

-motivante ☐

-ennuyeuse ☐

*Pourquoi ?.....

G. Concernant le traitement de l'erreur

1. Qui corrige les erreurs commises ?

-L'enseignant ☐

-L'apprenant ☐

2. Quelle réaction éprouve votre enseignant devant les erreurs que vous commettez ?

-Il est toléré et il accepte l'erreur ☐

-Il n'accepte l'erreur ☐

-Il la corrige immédiatement ☐

-Il la discute avec vous avant de la corriger ☐

3. Si vous procédez au traitement de l'erreur avant de la corriger, dans quelle langue faites-vous cela ?

-Uniquement en français ☐

-Uniquement en arabe ☐

-Dans les deux langues à la fois en dégageant les points communs et ceux de divergences ☐

4. Etes-vous pour

- Le traitement de l'erreur en optant uniquement pour le français ? ☐

- La comparaison entre les deux langues pour mieux expliquer le fait langagier posant problème ? ☐

-Dites pourquoi ?.....

Merci pour votre collaboration

2.2. Le questionnaire destiné aux enseignants

a. Etablissement : …… Lieu : ……
b. Âge : …….
c. Sexe : ……..
d. Ancienneté dans l'enseignement : ……..

Nous visons, à travers ce questionnaire, la collecte de données qui nous permettront l'élaboration de notre recherche s'inscrivant dans le cadre d'une thèse de Doctorat Sciences/Option : didactique du FLE. L'objectif central de cette recherche est d'identifier l'impact de la langue arabe (dialectal, standard) sur l'amélioration des compétences scripturales en FLE chez des collégiens de 4ème année moyenne. Les réponses à ces questions nous aident à avoir une idée sur le statut que peut occuper l'arabe (dialectal et standard) dans une classe de français langue étrangère et les différentes situations dans lesquelles les enseignants enquêtés y font recours au sein de leur classe s'ils lui accordent un statut plus ou moins important. Il est question aussi de savoir si ces enseignants sont conscients ou non de l'existence des points de divergences et ceux de convergences entre l'arabe et le français, de la possibilité de transférer des connaissances d'une langue à une autre et sur quel plan peut s'effectuer ce transfert. Par conséquent, les éléments de réponse recueillis nous permettront de savoir quand et comment nous devons recourir à la langue arabe pour aider nos apprenants à améliorer leurs compétences scripturales en FLE.

1. Quelle place accordez-vous à l'arabe (dialectal, standard) dans votre classe ?
   - Statut valorisé ☐
   - Statut dévalorisé ☐
2. S'il s'agit d'un statut valorisé, dans quelles situations exactes vous y faites recours ?
   -Pour expliquer une consigne d'écriture
   -Pour traduire un mot difficile à comprendre par l'apprenant ☐

-Pour expliquer un fait linguistique ☐

-Pour traiter une erreur en procédant à une sorte de comparaison dans les deux langues ☐

-Autres

……

……...

3. Etes-vous pour l'existence :

- Des convergences entre l'arabe et le français ? ☐
- Des divergences entre l'arabe et le français ? ☐

4. Si vous êtes pour l'existence des points communs entre les deux langues, cela se manifeste sur le plan :

- Phrastique ☐
- Infraphrastique ☐
- Pragmatique ☐
- Textuel ☐

5. Selon vous, le transfert de ces savoirs communs d'une langue à autre est-il possible ?

- Oui ☐
- Non ☐

6. Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par vos apprenants lors de la tâche d'écriture ?

-Ils possèdent un vocabulaire pauvre ☐

-Ils n'arrivent pas à construire des phrases grammaticalement correctes ☐

-Ils ne comprennent pas la consigne d'écriture ☐

-Il leur est interdit de recourir à (aux) la langue (s) déjà connue (s) pour combler les lacunes éprouvées. ☐

-Autres

……

……

7. Comment vous comportez-vous devant les erreurs commises par vos apprenants ?

-Vous les corrigez immédiatement ☐

-Vous les accepter ☐

-Vous les traitez avant de les corriger ☐

-Autres ……

N.B

1. Nous désignons par le plan phrastique le respect des structures de phrases transcrites et l'ordre des mots.

2. Par le plan infraphrastique, nous désignons le choix approprié du lexique, la correspondance entre graphie/phonie.

3. Nous entendons par le plan pragmatique l'adéquation à la consigne d'écriture, aux types de texte et aux modalités énonciatives.

4. Pour le plan textuel, il s'agit de la cohérence globale entre les différentes parties du texte.

Merci pour votre collaboration

3. Les réponses des enquêtés saisies sur le logiciel SPSS

3.1. Saisie des données du questionnaire destiné aux apprenants

	genre	age	AQ1a	AQ1b	AQ1c	AQ2	AQ3a	AQ3b	AQ3c	AQ4a	AQ4b	AQ4c	AQ5a	AQ5b	AQ5c
1	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
2	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Fille	14	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
4	Garçon	16	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
5	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
6	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
7	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
8	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
9	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
10	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
11	Garçon	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
12	Fille	14	Non	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
13	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
14	Garçon	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
15	Garçon	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
16	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
17	Garçon	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
18	Garçon	14	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui
19	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
20	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
21	Fille	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
22	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
23	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui

AQ6	AQ7	BQ1	BQ2	BQ3	BQ4a	BQ4b	BQ5	BQ6a	BQ6b	CQ1a	CQ1b	CQ2a	CQ2b	CQ3
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	Souvent	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	0	0	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	0	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	0	Oui	Non	0	0	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Non	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	0
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	0	0
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...

CQ4	CQ5	CQ6	DQ1	DQ2	DQ3a	DQ3b	DQ4	DQ5	DQ6	EQ1a	EQ1b	EQ1c	EQ2	EQ3a
L'arabe sta...	Le français...	Le français	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Le français	Le français...	L'arabe sta...	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	Le français...	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	0	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	Le français...	Le français	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	0	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	0	Le français	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
0	Le français...	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Non
0	Le français...	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Le français	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	0	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

EQ3b	EQ4a	EQ4b	EQ4c	EQ4d	EQ4_Autres	EQ5	EQ6	EQ7a	EQ7b	EQ8a	EQ8b	EQ8c	EQ8d	EQ8e
Non	Oui	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui	Non	Pour donn...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non

EQ8_Autres	EQ9	EQ10a	EQ10b	EQ11	EQ12a	EQ12b	EQ12c	FQ1a	FQ1b	FQ1c	FQ2	FQ3	GQ1a	GQ1b
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	0	Oui
0	Oui	Oui	Non	0	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Oui	Non	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
Pour dema...	Oui	Oui	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
0	Non	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Non	0	0	0	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Non	0	0	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non

GQ2a	GQ2b	GQ2c	GQ2d	GQ3	GQ4
Non	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
0	0	0	0	Uniquemen...	0
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Oui	Oui	Non	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Non	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Non	Oui	Oui	Non	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Oui	0	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...

	genre	age	AQ1a	AQ1b	AQ1c	AQ2	AQ3a	AQ3b	AQ3c	AQ4a	AQ4b	AQ4c	AQ5a	AQ5b	AQ5c
24	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
25	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
26	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
27	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
28	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
29	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
30	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
31	Fille	14	Non	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
32	Garçon	15	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
33	Garçon	16	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
34	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
35	Fille	16	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
36	Garçon	16	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
37	Fille	14	Oui	Oui	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
38	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
39	Fille	16	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
40	Garçon	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
41	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
42	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
43	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
44	Fille	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
45	Fille	15	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
46	Garçon	17	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui

AQ6	AQ7	BQ1	BQ2	BQ3	BQ4a	BQ4b	BQ5	BQ6a	BQ6b	CQ1a	CQ1b	CQ2a	CQ2b	CQ3
Oui	Rarement	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	L'arabe sta...
Non	Souvent	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	Rarement	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	0
Oui	Souvent	Non	Oui	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	0
Non	Rarement	Oui	Non	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	0	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	Rarement	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	Rarement	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...

CQ4	CQ5	CQ6	DQ1	DQ2	DQ3a	DQ3b	DQ4	DQ5	DQ6	EQ1a	EQ1b	EQ1c	EQ2	EQ3a
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	0	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
0	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	Le français...	Le français	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
0	Le français...	0	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	0	Non	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
0	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	0	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
0	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non

EQ3b	EQ4a	EQ4b	EQ4c	EQ4d	EQ4_Autres	EQ5	EQ6	EQ7a	EQ7b	EQ8a	EQ8b	EQ8c	EQ8d	EQ8e
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	0	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Non	Non	Oui	Non	Non	Pour expliq...	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Non	Non	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	0	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Non	Non	Non	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui

EQ8_Autres	EQ9	EQ10a	EQ10b	EQ11	EQ12a	EQ12b	EQ12c	FQ1a	FQ1b	FQ1c	FQ2	FQ3	GQ1a	GQ1b
0	Non	0	0	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Oui	Non	Il les laisse...	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il les laisse...	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Motivante	0	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Ennuyeuse	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	0	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Oui
0	Non	0	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Ennuyeuse	Non	Oui

GQ2a	GQ2b	GQ2c	GQ2d	GQ3	GQ4
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour le trai...
Non	Oui	Non	Non	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
0	0	0	0	0	0
Oui	Non	Non	Oui	0	0
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Oui	Non	Non	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Non	0	0
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Oui	Oui	Non	0	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
Non	Oui	Oui	Non	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Oui	Uniquemen...	0
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...

	genre	age	AQ1a	AQ1b	AQ1c	AQ2	AQ3a	AQ3b	AQ3c	AQ4a	AQ4b	AQ4c	AQ5a	AQ5b	AQ5c
47	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non
48	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
49	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
50	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
51	Garçon	16	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
52	Fille	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
53	Fille	14	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
54	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
55	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
56	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
57	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
58	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
59	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
60	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
61	Fille	14	Oui	Oui	Oui	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
62	Garçon	17	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
63	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
64	Fille	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
65	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
66	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
67	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
68	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
69	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui

AQ6	AQ7	BQ1	BQ2	BQ3	BQ4a	BQ4b	BQ5	BQ6a	BQ6b	CQ1a	CQ1b	CQ2a	CQ2b	CQ3
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Le français
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Le français
Oui	Souvent	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Le français
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	0
Non	Rarement	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
0	Rarement	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	0
Non	Rarement	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...

CQ4	CQ5	CQ6	DQ1	DQ2	DQ3a	DQ3b	DQ4	DQ5	DQ6	EQ1a	EQ1b	EQ1c	EQ2	EQ3a
Le français	Le français...	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	0	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	Le français...	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
0	0	Le français	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	Le français...	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Non	Oui	Non	Oui	Oui
0	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	Le français	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Non
L'arabe sta...	0	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
L'arabe sta...	0	Le français	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
0	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
0	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	0	Oui
Le français	L'arabe écrit	0	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non

EQ3b	EQ4a	EQ4b	EQ4c	EQ4d	EQ4_Autres	EQ5	EQ6	EQ7a	EQ7b	EQ8a	EQ8b	EQ8c	EQ8d	EQ8e
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	0	0	0	0	Pour expliq...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Non	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non
Non	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	0	0	Non	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	0	0	Non	Oui	Non	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non

EQ8_Autres	EQ9	EQ10a	EQ10b	EQ11	EQ12a	EQ12b	EQ12c	FQ1a	FQ1b	FQ1c	FQ2	FQ3	GQ1a	GQ1b
0	Non	0	0	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
Pour expliq...	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
Pour expliq...	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Non	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	0	0	0	Oui	Non	Oui	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	0	0	0	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Non	Oui
0	Non	0	0	Il aide ses ...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	0	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
Pour expliq...	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Non	Il aide ses ...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Ennuyeuse	Ennuyeuse	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non

GQ2a	GQ2b	GQ2c	GQ2d	GQ3	GQ4
0	0	0	0	0	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Non	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	0	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Non	Uniquemen...	0
0	0	0	0	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour la co...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour le trai...
0	0	0	0	Dans les d...	Pour le trai...
Oui	Non	Oui	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
0	0	0	0	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...

	genre	age	AQ1a	AQ1b	AQ1c	AQ2	AQ3a	AQ3b	AQ3c	AQ4a	AQ4b	AQ4c	AQ5a	AQ5b	AQ5c
70	Garçon	14	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
71	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
72	Garçon	15	Oui	Oui	Oui	L'arabe dial...	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
73	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
74	Fille	14	Oui	Oui	Oui	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
75	Garçon	15	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
76	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
77	Garçon	15	Oui	Non	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
78	Fille	15	Oui	Oui	Non	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
79	Fille	14	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
80	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
81	Fille	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
82	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
83	Fille	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
84	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
85	Fille	13	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui
86	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
87	Fille	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
88	Fille	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
89	Fille	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
90	Fille	14	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
91	Garçon	14	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui
92	Fille	15	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui

AQ6	AQ7	BQ1	BQ2	BQ3	BQ4a	BQ4b	BQ5	BQ6a	BQ6b	CQ1a	CQ1b	CQ2a	CQ2b	CQ3
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	0	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0
0	Rarement	Oui	0	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Non	0	0	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...
Non	0	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Non	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	0	L'arabe sta...
Non	0	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	L'arabe sta...
Non	0	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	Le français
Non	0	Oui	Non	Non	0	0	Non	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	L'arabe sta...

CQ4	CQ5	CQ6	DQ1	DQ2	DQ3a	DQ3b	DQ4	DQ5	DQ6	EQ1a	EQ1b	EQ1c	EQ2	EQ3a
Le français	L'arabe écrit	0	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	0	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	Le français...	Le français	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
0	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
0	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
0	L'arabe écrit	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	Le français...	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Non
0	0	0	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Le français	0	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Non
L'arabe sta...	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Il facilite le...	Non	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Non	0
Le français	Le français...	L'arabe sta...	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Il facilite le...	Oui	Non	Non	Oui	Oui

EQ3b	EQ4a	EQ4b	EQ4c	EQ4d	EQ4_Autres	EQ5	EQ6	EQ7a	EQ7b	EQ8a	EQ8b	EQ8c	EQ8d	EQ8e
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
Non	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	0	0	Oui	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Non	Non	Non	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	Non
Oui	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	Non
Non	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Oui	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	0	0	Non	Non	Oui	Non	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
0	0	0	0	0	0	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
Non	Non	Oui	Non	Non	Pour expliq...	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui

EQ8_Autres	EQ9	EQ10a	EQ10b	EQ11	EQ12a	EQ12b	EQ12c	FQ1a	FQ1b	FQ1c	FQ2	FQ3	GQ1a	GQ1b
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Ennuyeuse	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	0	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Non	0	0	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Oui	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Non	0	0	Il les laisse...	0	0	0	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Oui	Oui	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	0	0	0	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Non	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Oui	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	0	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il les laisse...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Motivante	Motivante	Oui	Non

GQ2a	GQ2b	GQ2c	GQ2d	GQ3	GQ4
Oui	Non	Oui	Oui	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Non	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour le trai...
Non	Non	Non	Oui	0	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour le trai...
Non	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	0	Pour la co...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Non	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Non	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...
Non	Non	Oui	Oui	0	Pour le trai...
Non	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Uniquemen...	Pour le trai...

	genre	age	AQ1a	AQ1b	AQ1c	AQ2	AQ3a	AQ3b	AQ3c	AQ4a	AQ4b	AQ4c	AQ5a	AQ5b	AQ5c
93	Garçon	13	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
94	Fille	16	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
95	Fille	16	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
96	Fille	15	Oui	Non	Oui	L'arabe dial...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui

AQ6	AQ7	BQ1	BQ2	BQ3	BQ4a	BQ4b	BQ5	BQ6a	BQ6b	CQ1a	CQ1b	CQ2a	CQ2b	CQ3
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Rarement	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	0
Oui	Rarement	Oui	Oui	Non	0	0	0	0	0	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...
Oui	Souvent	Oui	Oui	Non	0	0	0	0	0	Non	Oui	Non	Oui	L'arabe sta...

CQ4	CQ5	CQ6	DQ1	DQ2	DQ3a	DQ3b	DQ4	DQ5	DQ6	EQ1a	EQ1b	EQ1c	EQ2	EQ3a
Le français	Le français...	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
L'arabe sta...	Le français...	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Il rend diffic...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Le français	L'arabe écrit	Le français	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Le français	L'arabe écrit	L'arabe sta...	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Il facilite le...	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

EQ3b	EQ4a	EQ4b	EQ4c	EQ4d	EQ4_Autres	EQ5	EQ6	EQ7a	EQ7b	EQ8a	EQ8b	EQ8c	EQ8d	EQ8e
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui

EQ8_Autres	EQ9	EQ10a	EQ10b	EQ11	EQ12a	EQ12b	EQ12c	FQ1a	FQ1b	FQ1c	FQ2	FQ3	GQ1a	GQ1b
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Motivante	0	Oui	Non
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	0	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Ennuyeuse	Motivante	Oui	Oui
0	Oui	Non	Oui	Il aide ses ...	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Motivante	Motivante	Oui	Oui

GQ2a	GQ2b	GQ2c	GQ2d	GQ3	GQ4
Non	Oui	Non	Non	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Oui	Oui	Dans les d...	Pour le trai...
Oui	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...
Oui	Non	Non	Oui	Dans les d...	Pour la co...

3.2. Saisie des données du questionnaire destiné aux enseignants

	Age	Sexe	Anciennete	Q1	Q2a	Q2b	Q2c	Q2d	Q2_Autres	Q3a	Q3b	Q4a	Q4b	Q4c	Q4d
1	34	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
2	29	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
3	42	Homme	20---25 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui
4	27	Femme	0---5 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui
5	33	Femme	5---10 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
6	25	Femme	10---15 ans	Statut déva...	0	0	0	0	En cas de ...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
7	33	Femme	5---10 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
8	36	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
9	65	Homme	30---35 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
10	58	Femme	20---25 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
11	52	Femme	25---30 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
12	26	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
13	29	Femme	5---10 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Non	Oui	0	0	0	0
14	23	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	Pour orient...	Non	Oui	0	0	0	0
15	24	Femme	0---5 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non
16	29	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
17	27	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
18	69	Homme	30---35 ans	Statut déva...	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
19	22	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Non	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
20	52	Homme	5---10 ans	Statut déva...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
21	32	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
22	27	Homme	0---5 ans	Statut déva...	Non	Non	Non	Non	0	Non	Oui	0	0	0	0
23	35	Homme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	Pour fixer ...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non

Q5	Q6a	Q6b	Q6c	Q6d	Q6_Autres	Q7a	Q7b	Q7c	Q7_Autres
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	L'influence ...	Oui	Non	Oui	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	Les recens...
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
0	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Non	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	Ils n'arriven...	Non	Oui	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Non	Oui	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Non	Oui	Les recens...
Non	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	Certaines ...	Oui	Oui	Non	0

	Age	Sexe	Anciennete	Q1	Q2a	Q2b	Q2c	Q2d	Q2_Autres	Q3a	Q3b	Q4a	Q4b	Q4c	Q4d
24	32	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
25	32	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
26	49	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Non	Non	Non	Pour corrig...	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
27	32	Femme	5---10 ans	Statut déva...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	0	0	0	0	0
28	26	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
29	46	Homme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
30	36	Homme	5---10 ans	Statut valor...	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
31	22	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
32	28	Homme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
33	37	Homme	10---15 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	27	Femme	0---5 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
35	25	Femme	0---5 ans	Statut déva...	0	0	0	0	0	Non	Oui	0	0	0	0
36	37	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
37	35	Femme	0---5 ans	Statut déva...	Non	Non	Non	Non	Pour expliq...	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non
38	36	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
39	38	Femme	10---15 ans	Statut déva...	Non	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
40	25	Femme	10---15 ans	Statut déva...	Oui	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
41	45	Femme	15---20 ans	Statut valor...	Non	Non	Non	Oui	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
42	35	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
43	30	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
44	35	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
45	38	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui
46	34	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui

Q5	Q6a	Q6b	Q6c	Q6d	Q6_Autres	Q7a	Q7b	Q7c	Q7_Autres
Oui	Oui	Non	Non	Non	Ils ont des ...	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	0
0	Oui	Oui	Non	Non	L'influence ...	Non	Oui	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
0	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Oui	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Non	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Non	Oui	Non	0
0	Non	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	L'influence ...	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Non	0
Non	Non	Oui	Non	Non	0	Non	Oui	Non	0
Non	Oui	Non	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0

	Age	Sexe	Anciennete	Q1	Q2a	Q2b	Q2c	Q2d	Q2_Autres	Q3a	Q3b	Q4a	Q4b	Q4c	Q4d
47	33	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Oui	0	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
48	48	Homme	15---20 ans	Statut déva...	Non	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
49	25	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
50	51	Homme	25---30 ans	Statut déva...	Non	Non	Non	Non	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
51	43	Homme	5---10 ans	Statut valor...	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
52	32	Homme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
53	35	Femme	10---15 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
54	27	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
55	28	Femme	5---10 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	Pour donn...	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
56	28	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Oui	Non	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
57	40	Femme	0---5 ans	Statut valor...	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui

Q5	Q6a	Q6b	Q6c	Q6d	Q6_Autres	Q7a	Q7b	Q7c	Q7_Autres
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Ils n'arriven...	Oui	Non	Non	0
Non	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Oui	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Non	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Non	Non	Non	0	0	0	0	0
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	0	Oui	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	0	Non	Non	Oui	0
Oui	Oui	Oui	Non	Non	0	Oui	Non	Non	0
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	La phobie ...	Non	Non	Oui	0

4. Les copies de production écrite

4.1. Les copies de la classe témoin/premiers jets

- 26 -

Je m'appele Khirddine Sabeg, Age ~~14~~ ans)
date et lieu de naissance 08/12/2002 a
F'kirina, Age 17ans Jahbite en F'kirina
les études 4 ème à lecole de Fizi Mohamed
Lakhdar, Je Passe Tan mon ~~Libre de~~ (~~Date~~)
Jai a Dalen et rencontre de Facebook a les ami,
a la venir a travail de Medcien.

Khirddine
SAabeg
4AM2

[redacted] - 25 - [redacted]

Le mappale taki Hamana Agé 15 ans
La Bité Fkirina le school Fizé[redacted]
Mahamadi la Bdaru Agoure balon de
Fkirina [redacted] Le rabbe ton mon liberu
in Facebook le trakai in docteure

TAKI [redacted]ine
HAMANA
YAMZ

-24-

Je suis a rencontré un amis sur Facebook
il a demandé de te présenter pour qu'il puisse,
Mai amayma Moy allalai. Je dit né
au date 2000, Mai 16 aye, je suis un élève
pour la fit un élève, je suis abitea
Fkhina, desormait ch an ~~libre~~ thant libre
a connecte a Facebook est lit les
Leure. je suis b an élève ~~date~~
je Sarte en Médcine parce ~~qu'il~~ qu'il
la Médcine il ya b an travaite.

amayma
Moy allalai
UAM 2

-23- Brelg Halem Fatima 4 ans 2

Tu as rencontré un ami sur Facebook et

m'a sa cestion de la mame et je brelg Halem Fatima date

lieu de naissance et nan et âge 16 ans et nanta vie

actuelle et tes loisers dan la Fkrima et dvran

mantan libre et cinecte tan Facebook et emset

dan ses Misantes études at Fize Mahamed

latider et tan avenir et je suet an Archetecter

et j'aze la travai de la midseme

- 22 -

Bonjour, je m'appelle Israa BELGHOUL, je suis née le 13 Août 2005. j'ai 14 ans, j'ai étudié de 4ème année moyenne. Dans les temps que je n'avais pas des études, j'ai lire des livre et je suis une élève de SEM de Fizi Kabila et dans les temps libre je connecté dans les sanchles média ... , j'habite dans une belle ville que l'appele Fkirina. Dans le futur je l'avenir je souhaite que je sois une dantiste lorsque mon père aime beaucoup cette métier et mais aussi aime beaucoup les dentistes.

Israa Belghoul 4AM2.

Omayma Zaaria

MAM 2

- Je m'appelle Omayma Zaaria je [redacted] dans 12 Octobre 2005, j'ai sais le étude de 1ème année, Dan Fi ji Med Ladra. sour. la lieu de la maiscance [redacted]. je sui en Tlove lire Les lèvre. [redacted] je jai. j'abit en F. kirima, je tan avenir il travill sur le Dectora nan tan live je lève le livere and jai avec sen [redacted] ami - and j etudes. je souhate ave je sai un dautre carsan mai père ami. je j'ème les Mate and Arabe. and music

Omayma Zaaria

- 20 -

je nappale IKRAM chaudli, un Fkarin, la class un Firza-ML-etuder in class 4M2. in sene. la Ralfe Ml. in La genal la saima in File in gaut in lazan, ta vil actuelle in san le (nal in Arbik....) in san la Musiqul on la parler. ta vil actuelle in Algeria.

IKRAM chaudli
4M2

-19- Aya Belghoul
LAM 2

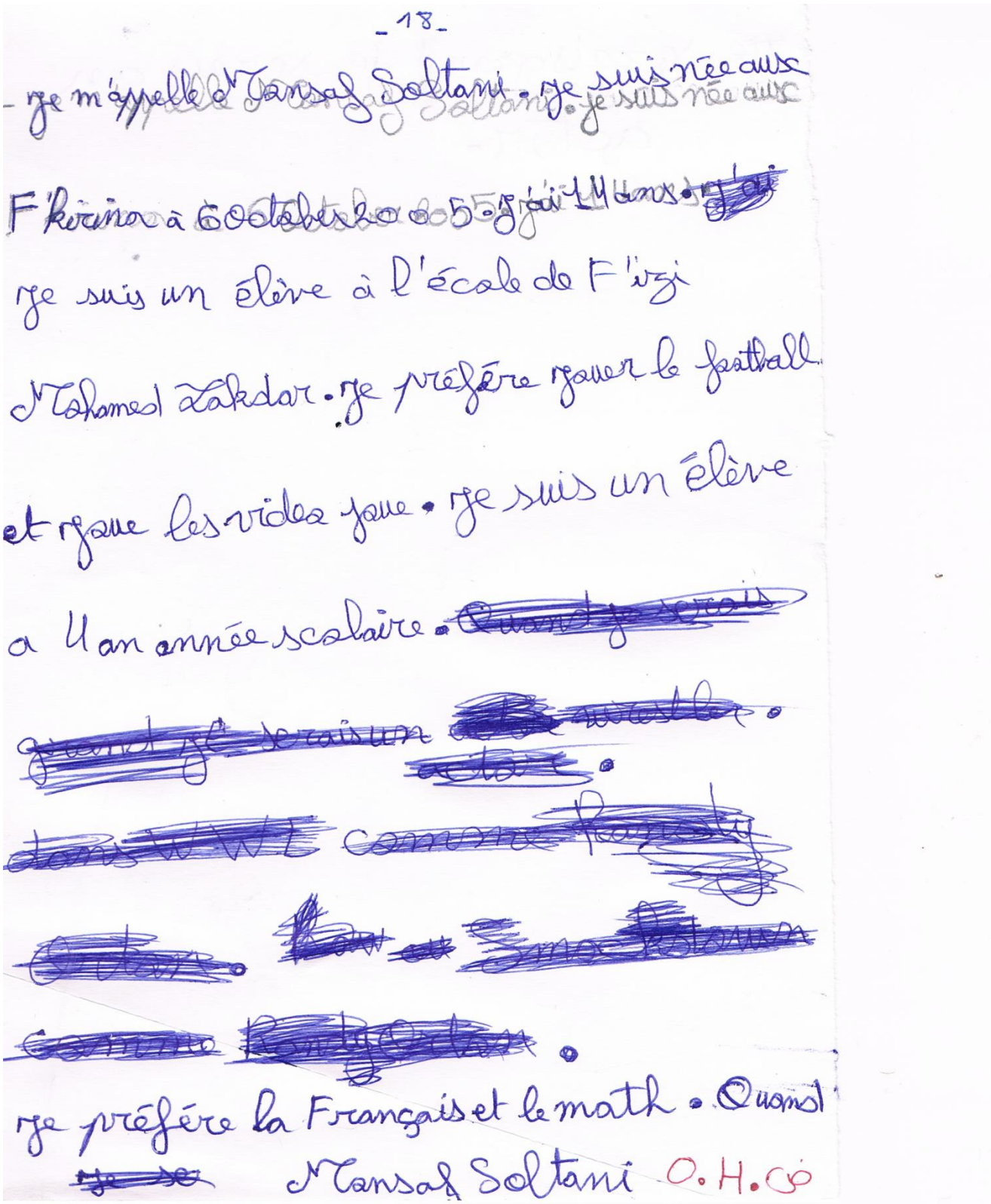
Bonjoure Mes ami.

Je mappale Aya Belghoul, je 15 ans dans âge et je suis ne 25 Avrile 2004, je dans la Venir je décide travaille une police, je études LAM 2 ~~ans~~, je suis une eleve dans Frige Mohamed Lakhdar, j'abite a F'Kirina et ~~boisis~~ ~~dans~~ je bon non dans ~~de boisis~~ libre dans lie bleue, et je suis dans le telphone, et le régone de Algerie, et je décide dans la Venir je choise sence dans le SUM, j'ame longe de Mate et j'ame les ami de le cole. C'est la Vie [---].

Bon Courage.

-78- (suite)

je serais grand je serais un acteur.



-18-

- je m'appelle Mansaf Soltani. je suis née aus

F'kirina à 6 octobre 20 05. j'ai 11 ans.

je suis un élève à l'école de F'izi

Mahamed Zakdar. je préfère jouer le fastball.

et jouer les vidéo jeue. je suis un élève

a 11 an année scolaire.

je préfère la Français et le math. Quand

Mansaf Soltani O.H.S

- 17 -

- Je m'appelle Oussama Zadeudi. J'ai née aux F Kseina a 29 Oct 2005 dans la ville Ain Badda. Je 14 âge. Je suis un élevee. Je temple dans la Fizi Mohamed Zakder. Je preger jeu le Football j'habet dans la site Mohamed Belli. Quand je sourie (~~étudier~~) Jai ouvre Arme national Algerian. Je pass mon temps libre conecté dans la Facebook avec mes amis. Je visiter dan la Wilaya Bejaya et Annaba et Oran...



-16-

Je m'appel Yahia Mohamed Islam -
Je suis né a 18 Juet 2005 dans la Ville de
Ain El Baida. Je 15 ages. Je Puples dans
la Motamasita de La Fizi Mohamed
Zakhter dans La Ville de F'Kirina -
j'abit dans le F'Kirina dans le
wilaya de oum elBouaghi, Algeria.
Papa étant Maçon. Je Visites de wilaya
de Skikda et Annaba, Galma et Setif..
Je ton avenir Je suite une [redacted] dans la Armée
travail
national Algerian. Je pens en ton ene:
conecter dans Le facebook et Google et
pulay de football avec Les emnèe.

Yahia Mohamed Islam
4 AM$_2$

Bonjour, je m'appelle Fadwa Randani, j'ai 16 âge. Je ~~habite~~ j'habite à F'kirina, Algiran

Je ni le 24-10-2004. Je suis un élève 4 AM$_2$. Je suis j'aime ~~les~~ le sport et le football. Je de me maten. liker dan la Facebook.

J'ai travaux de la venir un professeur de English. Je suet la (regarde) une ~~une~~ amie zani. de la 4 AM.

Fadwa Randani 4 AM$_2$

-14-

Inas
4.A.M.2

Bonjour mon ami,

Je m'appelle Inas. Ouabah. J'ai 15 âge,
J'ai mon nom Algérie, (La date de naissance)
Je suis nés le "12.03.2005". J'ai
et te souhaite
travaille en avenir une "Métrise de sport",
Je suis une élève dans le C.E.M de
Fizi Mohamed Lakhdar, J'ai j'aime
dans une F'famille, Je non monter libre
J'ai connecté dans le Facebook, et j'ai
libre. ~~Tes~~ mes meilleures
~~important dans une famille~~.
* J'ai souhaité en futur la réussite
dans ma(~~vie~~) vie.

-13-

- Je suis laalisti Siaf et Natinalité Algiri
je suis âgé de 15 ans et de reine de la
Oilaya de Ombaaiki'e Laalisti'e Fakirina
jeted de'fizi mohandlaber "la classe4am
et je arev de srifike de 1 jame mon BEM
BEM
et je mem jéjonye Gattgaal et jame de
la aminale de la ieesise..., et jemi trabie
de pilote ae jame de gaat baal et J jam
de Come la natinalike et aalame et de
Algiri bralem.

Je m'appele Ibrahim Zerari je suis né in
février
10 [illegible] 2005 [illegible] dans Ja Albugda
je suis agé 14 en je vivre dans Algrei
je Tudi dans 5 esé Mohamed Lakdar.
je ferre jeux compter.

- 11 -

Bonjor, Mon ami

je suis malali Achicke. je suis né dans le 28 Mars 2005. je ~~suis~~ Mon age 15 ans. je suis un élèves de 4ème ans Mayen dans Mon loisirs j'aui le Balon de Foote et je travailles je Keme. le Maths et le français Mon Pere dons le veins je travaille Police.

Jamad Banali - 10 -

mon amés moi Jamad Banali sur
oum Baoughi je suis ne 2004 Mai 16
menage et 15 ans. je suis un eleves de
4ème Moyene. moi (~~je stenit~~ je eme) le sporte
et le tourisme. je travaille Pilote
ou Police. et usit je veux pratige
mone pys. je lon soit un pon
reiesit.

Bonsoir mes chers amis

Je suis Chahinaz KLFALLA ch 9 je sui Age de 14 anéé je né un Ain lbida a 18A ~~fal~~ aval 2005 man calage est Fizi M ohamad lkder. je taime man ~~profis~~ Profisseur de larabbe est la ~~P~~ madam de frençé, des tan ma libre vous allés gardé le tilivisian est-j ceué dans le téléphane partable,

M on ravé est je ~~vleutbre~~ vous àtre un jaurnaliset.

KAlfalla Chahinaz
4/M2

-8-

Bonjour. mon anmné.

Je suis REZGUI Marwa Je né un Ain Ebida à 14 Décembere 2004 (Je ~~suis un~~ 15. manage et mon colagesest fizi Mohamad Ekdar ~~s~~. Je suis un 4 anée. Je ~~suis~~ táme mon école est mon profisser. Je suis jeme regarde la tilivision. Je veus âtre un profisseur ~~de~~ ~~matte~~ ou matte ou Séonsé. Sa Ses mon rave aus ~~a~~ reanée.

Rezgui Marwa 4ème 2

-7- Kassi Rayane

[redacted] je ce Rayane Kassi, je sca je de 4
16 je se in Ayne [redacted] Baydo ou
([redacted]) jututi ou sicpe de Bim
je kuc mitars de la matededroi
n'on kolaj de Fizi lakdr libre
segdi la tilifize.

-6-

may nome is yassine Rahmani dans Wilaya.
Oum Lbaighi anne 17 ans je suis a 16.
October 2003, Ain bida je dans minsan AHMAL.
en Fizi Mohamed Lkhedr j'ai en Mots Sicinte
Je jeme etre capitan a Monitar dans Algerai
jadar ali en china. en jadar fasd balle e'
jadar en hand bal en jame le Fizic, je
terte lang Englich, & ton Mon libre.
Vesali ma conicti dans le portable a Facbook.
a Yant yanb.

Yacine.
Rahmani
HMAL.

ADEM KHIARI - 5 -

moi ADEM ~~JAIA~~ KHIARI de 04 je suis né de FKIRI Na
est 16 janvier 2005 je suis peuple de FIZI Mohamed LKhder
je jame ~~de~~ football j'ai vilaa et Balla et
nationalti de algeria je vee alli en' chine
~~jasbar~~ j'ene etre Bilete de algeria

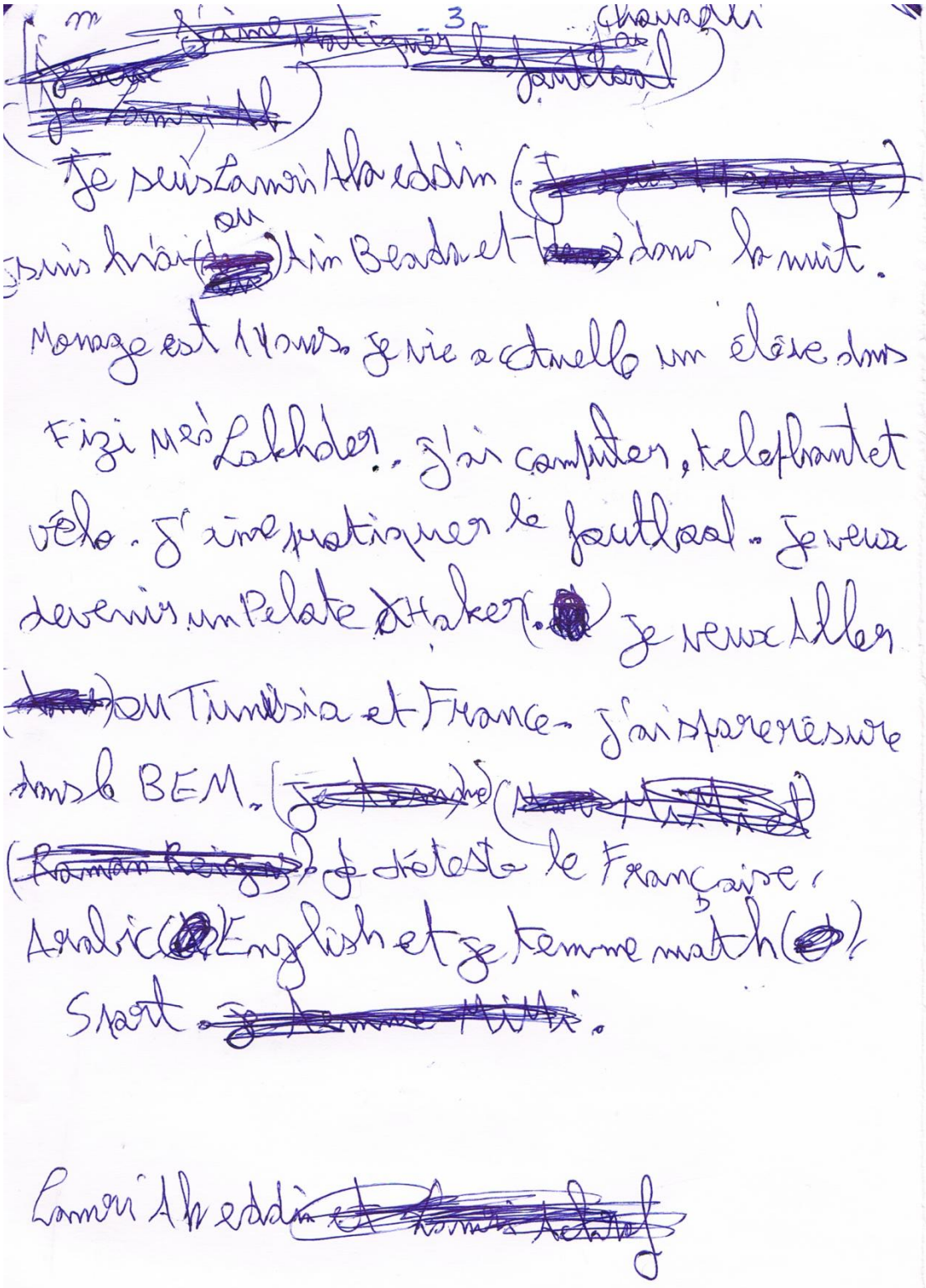
- 4 -

Je suis Adnef lamri, je suis né ~~en~~ le
et dans la nuit du 14 janvier

Mon âge 15 ans je vis en Algérie dans Tizi
Med Larbaa. ~~[redacted]~~ j'ai mes
je traine football. j'aller au camp.

Je veux dernier police.

Adnef. lamri.



Je suis Lamri Ala eddin (
suis hrir (ou) Ain Beida et
dans la nuit.
Mon age est 14 ans. Je vie actuelle un élève dans
Fizi Mes Lakhdar. J'ai comme hobbies, telephant et
vélo. J'aime pratiquer le football. Je veux
devenir un Pelate Attaker ( ) Je veux Aller
( ) en Tunisia et France. J'ai spare resure
dans le BEM. ( ) ( )
( ) je déteste le Française,
Arabic ( ) English et je femme math ( )
Start ( ).

Lamri Ala eddin ( )

- 2 -

Bonjour, je m'appelle Hadil Fizi, je suis un élève de 4- année scolaire. Je suis 14 ans. je suis né le 2 Out 2005 à Ain Bida et j'habite à Fkirina, une petite village. J'aime beaucoup ~~la~~ langue française, j'ai des long cheveux chatin et des yeux noir. ~~J'ai~~ Quand je finit mes études, ~~je aller~~ je veux ~~de~~ la télévision parceque j'aime beaucoup les films. Quand je serai grand je veux être une doctor parceque cette métier est la plus belle métier dans le monde, ~~je veux de~~ pour soingé les malades et aide qui ont besoin de l'aide.

Hadil FIZI

- 1 -

Bonjour je m'appelle Sara Chaoukli.
Je suis élève de 4AM à scolaire.
Je suis née le 30 décembre 2005.
à Ain Bida V j'habite à F'kirina.
Je suis âgé de 15 ans
au temps qui je termine ma etudes
Je regarde de television des filmes
et des documentaire diffrents. je vous
êter a venir un énseignant de français.
parceque mon faime le cause la langue
français. je souhaite qui reussite a
BEM.

Sara Chaoukli

4.2. Les copies de la classe expérimentale/ premiers jets

Le groupe A

d'importance de réseausiene

Les réseaux sociaux il ya une rôle dans la vie quotidienne.

Daboro; les réseaux sociaux comme (Facebook, twiter, (mtn) instagram ---) nous êtes accommâtre pour la déstance.

Ensuite; Ils une importance dans la vie journée, et connait pour les novels et tout kslangue.

Enfin; d'homme culturé de le blog not.

Les réseaux sociaux il ya une importante dans les tout vie.

Le groupe G

Les réseaux sociaux et ses importances

Je suis convaincu que les réseaux sociaux ont un grande importance de notre vie.

-D'une part, les reseaux sociaux transforment le monde comme une petite région, à partire de faciliter les comunication entre nous.

-D'autre part, les reseaux sociaux donnent des information et les raisons sociaux de notre société.

-Enfin, ils ont un effet positife à nous parce qu'ils nous aident en le faire des exercices et les travaux à partire de les conversations entre moi et mes camarades de collège..

Pour toutes ces raisons, l'utilisité des réseaux sociaux très important dans notre vie collégien-ne.

Le groupe F = Les réseaux sociaux =

Les réseaux sociaux ~~c'est~~ ~~je ait~~ joue un rôle très un important dans notre vie.

D'abord, ~~raccorcie~~ raccourcie les disance entre les socieux.

Ensuite, nous regardons les video dans lestrès important.

Enfin, les réseaux sociaux conaitre les cultures du ~~des~~ populaires.

~~Finallement, les réseaux socio sociaux utilise~~

Finallement, Il faut utiliser les réseaux sociaux comme Fecebook, twitter, ~~instagram~~ instagram.... parce qu'il un important invention.

Le groupe E

Les reseaux sociaux peuvent jouer un grand rôle dans nos vie.

D'abord, avec ces réseaux sociaux, on peut communiquer facilement.

Ensuite, elle peut racourci les distances, par exemple, tu peut parler avec quelqun à l'Amérique très facilement.

Enfin, lorsque tu parles avec quelqun, tu peut parler avec lui avec vidéo, son et texte.

Pour toutes ces raisons, les réseaux sociaux sont très importants pour notre vie

Le groupe ▷ .

Les réseaux sociaux Il a jouer un grande rôle dans la vie quotidienne de chacun de nous.

▷' abord, (cette) réseaux sociaux doner cette des information a nous.

Ensuit, les réseaux sociaux comme facebook, twitter, instagram facilité le communication entre les autre humain.

Enfin, Ils aident l' homme dans tous les domaine de la vie comme : le travail, les études, la (comerce) comerce. . . .

Pour tout ces raison les réseaux sociaux est très important.

Le groupe C (suite)

Pour toutes ces raisons, Il faut utiliser les réseaux sociaux pour une belle vie -

Le groupe C

L'importance de les réseaux sociaux.

Je voie que les réseaux sociaux c'est très importante.

D'abord, les réseaux sociaux me donne des informations comme : facilite les projet a les élèves

(*) Ensuite, elle joue un rôle manifique dans la vie des internaute les personne qui utiliser internet exemple : aider c'est a dire l'un guide de l'information.

Enfin, Les réseaux sociaux il ya deux face pour preuve les bienfait : la communication avec des amis dans toute le monde, negative comme .. participer le racisme ~~entre~~ avec des autres .....

Le groupe B

- Le facebook est un réseaux Sociaux. Il fait avec raccorcir la dictence entres le monde.
D'abord, Le facebook dejesait les cultures et les informations.

(Enfin)
(Ensuite, Il connètre les cultures)

Ensuite. le facebook cometre contre nous et les étrangeré.

Enfin. le facebook conetre les baucoup des inventions.

Finallment. Je conseille les hommes à ouvri les fatebook.
Il faux fait Bien.

4.3. Les copies de la classe témoin/ textes améliorés

- 1 -

Bonjour je m'appelle Sara Chaoutli.
Je suis élève de 4AM à scolaire.
Je suis née le 30 décembre 2005.
J'habite à F'kirina.
à Ain Bida
Je suis âgé de 15 ans
au temps qui je termine ma études
Je regarde de television des filmes
et des documentaire diffrents. je vous
êter a venir un énseignant de français.
parce que mon forme le cause la langue
français. Je souhaite qui reussite a
BEM.

Sara Chaoutli

- 2 -

Bonjour, Je m'appelle Hadil Fizi, Je suis un élève de 4- année scolaire. Je suis 14 ans. Je suis né le 2 Out 2005 à Ain Beida et j'habite à Fkirina, une petite village. J'aime beaucoup la langue française, j'ai des long cheveux chatin et des yeux noir. Quand Je finit mes études, Je veux de la télévision parceque j'aime beaucoup les films. Quand je serai grand Je veux être une doctor parceque cette métier est la plus belle métier dans le monde, pour soingé les malades et aide qui ont besoin de l'aide.

Hadil Fizi

-24-

Je suis a rencontré un amis sur Facebook
il a demandé de te présenter pour qu'il puisse,
Mai amay ma Moegallati. Je dit né
au date 2004, Mai 16aye, je suis un élève
pour la fit un élève, je suis abita a
Fkhina, desmant ch an thant libre
a connecte a Facebook est lit les
Jeune, je suis ban élève ~~ecte~~
je ~~Sette~~ un Médcine parce ~~qu~~ qu'il
la Médcine il ya ban travaite.

amay ma
Moegallati

uAM
2

-23- Brelg Halem Fatima 4 TM 2

Tu as rencontré Un ami sur Facebook et

me sa cestion de la mame et je brelg halem Fatima date!

lieu de naissance et nan et âge 16 et nanta vie

actuelle et tes loisers dan la Fkrima et duran

mantan libre et canecte tan Facebook et emset

dan 2h0 Misantes études at Fige Mohamed

latder et tan avenir et je suet an Archetecter

et j'aime la travai de la midsene

-22'-

Bonjour, je m'appelle Israa BELGHOUL.

Je suis née le 13 Août 2005, j'ai 14 ans, j'étude la 4ème année moyenne, je suis une élève de S E M de Fkih Mohammed Takhdir, dans les temps libre que je n'avais pas des études, je lais les devoirs et connecté dans l'internet ...., j'habite dans une belle ville appele Fkirina.

Dans l'avenir je souhaite d'être une dentiste parce que mon pére aime beaucoup Ce métier et mais aussi. j'aime les ~~dentistes~~.

Belghoul
Israa
4AM2.

Omayma Zaaria

-21-

MAM 2

- Je m'appelle Omayma Zaaria
je [redacted] dans 12 Octobre 2005, j'ai
le
étude de 1ème année, Dan Fi ji
Med Ladra . pour . la lieu de
la maiscance [redacted] . je sui en Tlore
lire Les lèvre . je jai .
j'abit en F. kirima, je tan
avenir il travill sur le Dectora
nan tan live je live le livere
and jai avec pan ami - and
3 etudes . je souhate ave je pan
un dautre Coesan mon père anné, je
j'eme les Mate and Arabe . and music
Omayma Zaaria

- 20 -

je nappale IKRAM chaudli, un Fkarin, la class un Fizza-Me.L- etuder un class 4 Mg. un sene. la Ville Me. un La genal ta gaina un File un gaut un lagan, ta vil actuelle un gan le (mal un Arbik.....) un gan la Musiqui on la parles. ta (xxx) vil actuelle un Algeria.

IKRAM chaudli
4 Mg

-19- Aya Belghuel
4 AM2

Bonjour Mes ami

Je m'appele Aya Belghuel, je âge 15 ans
je suis mes 25 Avril 2004, je décidé
dans la Venir travaille une police, je
étudai 4 AM2 je suis une élève
Fage Mahamed Lakhdar, J'abit a F'kirina
et je lon mon tams libre lir les leser,
et joui dans le téléphone, et le Algerè
est régome, et je décidè à la Venir
chaisir source dans le SEM, j'aime
Mate et les ami de léccole. C'est la
Vie.

-18-

Je m'appelle Mansaf Soltani. Je suis née aux F'kirina le 06 October 2005. J'ai 14 ans. Je suis un élève à l'école de Feizi Mohamed Zakdar. Je préfère jouer le fastball et joue avec le micra. Je suis un élève dans la classe de 4ème année. Je préfère le Français et [redacted] la mathe. Quand je serais grand, je serais un [redacted] professeur.

Mansaf Soltani UM2

- 17 -

Je m'appelle Oussama Zadouli. Je suis
née Ain Bidda le 19 Août 2005. J'ai
14 ans. Je suis un élève à l'école de
Fizi Med Zahder. Je préfer jouer le
football. Dans la futur je veut être
police. Je pass mon tems libre connecté
dans la Facebook avec tous freres. Je
visite Wilaya Bejaya et Annaba et
Oran...

Oussama Zadouli 4. A.M.S

<...>

-16-

Je m'appel Yahia Mehamed Islam.
Je suis né a 18 Juet 2005 dans La Ville de
Ain El Baida. Je 15 ages. Je Puples dans
la Mataasista de La Fizi Mehammed
Zakhter dans La Ville de F'Kirina.
J'abit dans le F'Kirina dans le
wilaya de oum elBouagi, Algeria.
Papa étant Maçon. Je Visites de wilaya
de SKikda et Annaba, Galma et Setif..
Je ton avenir Je suite une [redacted] dans la Armée
national Algerian. Je pans en ton ene:
conecter dans le facebook et Google et
pulay de footBall avec les emnée.

Yahia Mehamed Islam
4 AM2

-15-

Bonjour, je m'appelle Faduua Randani, j'ai 16 âge. Je (vivre de) habite à F'kirina, Algérien
Je né le 24-10-2004. Je suis un élève à 4AM2. Je suis j'aime le sport et la football. Je de
rue matin. Liker dans la Facebook.
J'ai travaux de la vente Professeur
de English. Je suis la (rugosité) avec
mi zami. de la 4AM.

Faduua Randani 4AM2

-14-

Ines
4.A.M.2

Bonjour mon ami,

Je m'appelle Ines. Ouabah. J'ai 15 âge,
J'ai mme une Algérie, (La date de naissance)
Je suis nés le "12.03.2005". J'ai
Acc
travaille en avenir une "Métrise de sport",
et Se savoir
Je suis une élève dans le C.E.M de
Fizi Mahemed Lakhdar, J'ai l'école
dans une F'bnica, Je ren monter livre
J'ai connecté dans le Facebook, et j'ai
Conj
livre. (Les réseaux sociaux)
important dans une famille).
* J'ai souhaité en futur la réussite
dans ma(vie) vie.

-13-

- Je suis laalisti Siaf et Natinalité Algiri
Je suis Agé de 15 ans et de reine de la
Oilaya de Ombaaiki ie Laalisti Fakirina
jite de'fizi mshandaaber "la classe4am
et je arev de srifibe je I jame mon BEM
et je mem jéouye Zatt Lsol et jame de
la aminale je la iaesise..., et je mi tabaie
je pilote su foure de Laat baal et J Jom
de Come la natimtike et aalame et de
Algiri bridiem.

-12-

Je m'appelle Ibrahim Zerari. Je suis né à 10 février 2005. Ain Beïda.
Mald
Je suis âge 14. Je vis dans Fiji Mohamed.
Mald Mald
Lakhdar. J'aime jouer le computers.
Mald

- 11 -

Bonjor, Mon ami

je suis malali Achicke. je suis né ~~dans le~~ ~~en~~ 28 Mars 2005. je ~~suis~~ Mon age 15 ans. je suis un élèves de 4ème ans Mayen dans Mon loisirs j'aime le Baby de Foote et je travailles je veme. de Maths et la frençais Mon Pere dons la veris je travaille Police.

- 10 -

Mon nom est Jawad Benali. Je suis né à Oum El Bouaghi, le 16/05/2004. Je suis (Mald) 15 ans. Je suis un élève du (Acc) 4ème année moyenne. J'aime le sport et le tourisme. Je ~~ser~~ peux travailler un (O/Malb) Pilote au futur ou un pilote (Rep). Je peux protéger ~~me~~ mon pays. Je souhaite une bonne réussite.

Bonsoir mes amis

Je suis Chahinaz KLFALLA ch

je suis Age de 14 anéé je né un Ain lbida a 18 Avril 2005 mon calage est Fizi Mohamad lkder. je taime mon Profisseur de larabe est la matiam de frençé, des ton ma libre vous allés gardé le tilivisian est jouré dans le téléphane partable,

Mon ravé est je vous àtre un jaunaliste.

Kalfalla Chahinaz

4/M2

- 9! -

Bonjour. mon amnié.

Je suis REZGUI Marwa. Je né un Ain Mald

Ebida à 14 Décombere 2004 (Je suis un 15. Mald

mon colagesest fizi Mohamad Ekbar. Je

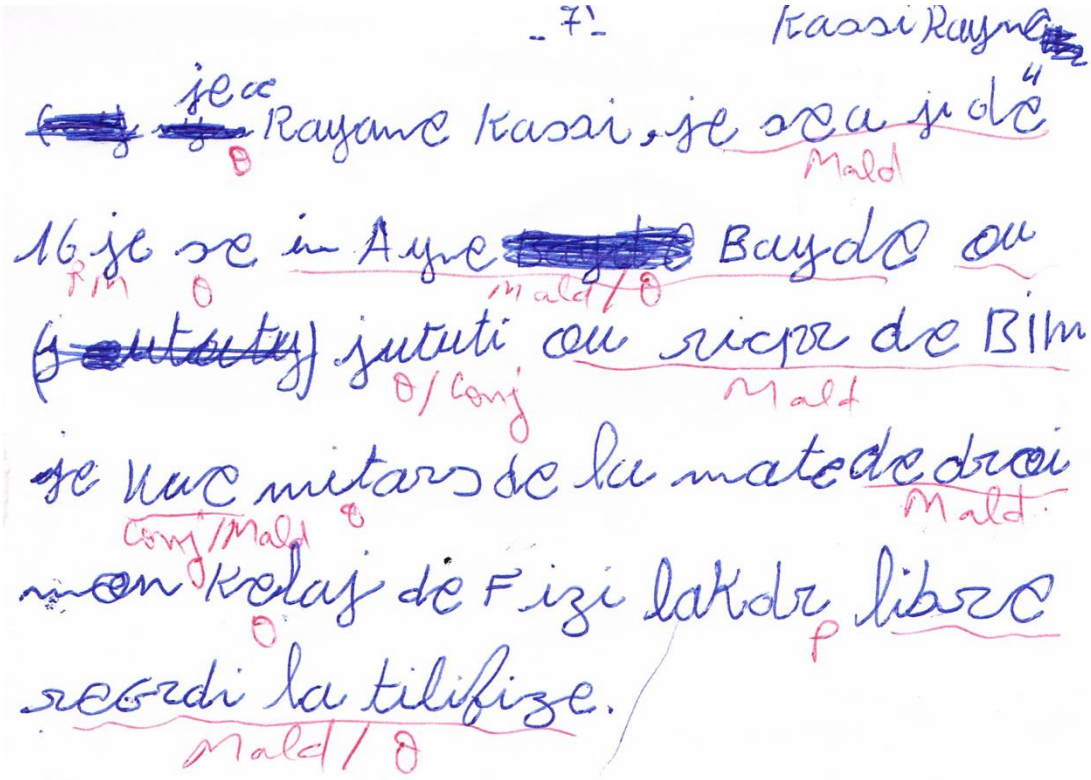
suisun 4 anée. Je ~~suis~~ fâme mon écoleest mon

profisser. Je suis Jeune regarde la tilivision.

Je veus âtre un profisen ~~de metteur~~ motte ou

Seursé. Sa Ses mon travé aux années.

Rezgui Marwa 4ème



-7-

Kassi Rayane

[redacted] je ce Rayane Kassi, je sca je de
0 Mald 4

16 je se in Ayne [redacted] Baydo ou
Pm 0 Mald/0

[redacted] jututi ou ricpe de Bim
0/Conj Mald

je vuc mitars de la matedredai
Conj/Mald 0 Mald

mon kolaj de Fizi lakdr libre
0 p

regrdi la tilifize.
Mald/0

- 6 -

may mome is yassine Rahmani dans Wilaya.
Oum Bouaghi anne 17 ans je suis a 16.
October 2003. Ain bida je dans minsar AHMAd.
en Fizi Mohamed Lkhedr j'ai en Mots Sicliste
Je jeme etre capitan a Monitar dans Algerai
jadar ali en china. en jadar fasd balle e'
jadar en hand bal en jamé le Fizic, je
terte long English, & ton Mon libre.
Versli ma conicti dans le portable a Facbook.
a Yant youb.

Yacine
Rahmani
HMAd.

ADEM KHIARI - 5' -

moi ADEM~~MIA~~ KHIARI de 04 je suis né de FKIRINa
et 16 janvier 2005 je suis fejile de FIZI Mohamed LKhdeR
je jame de fatbal j'ai kilaw et Balla et
nationalti dealjeria je vae alli au' chuna
~~jasbar~~ j'ai etre Bilete de aljeria

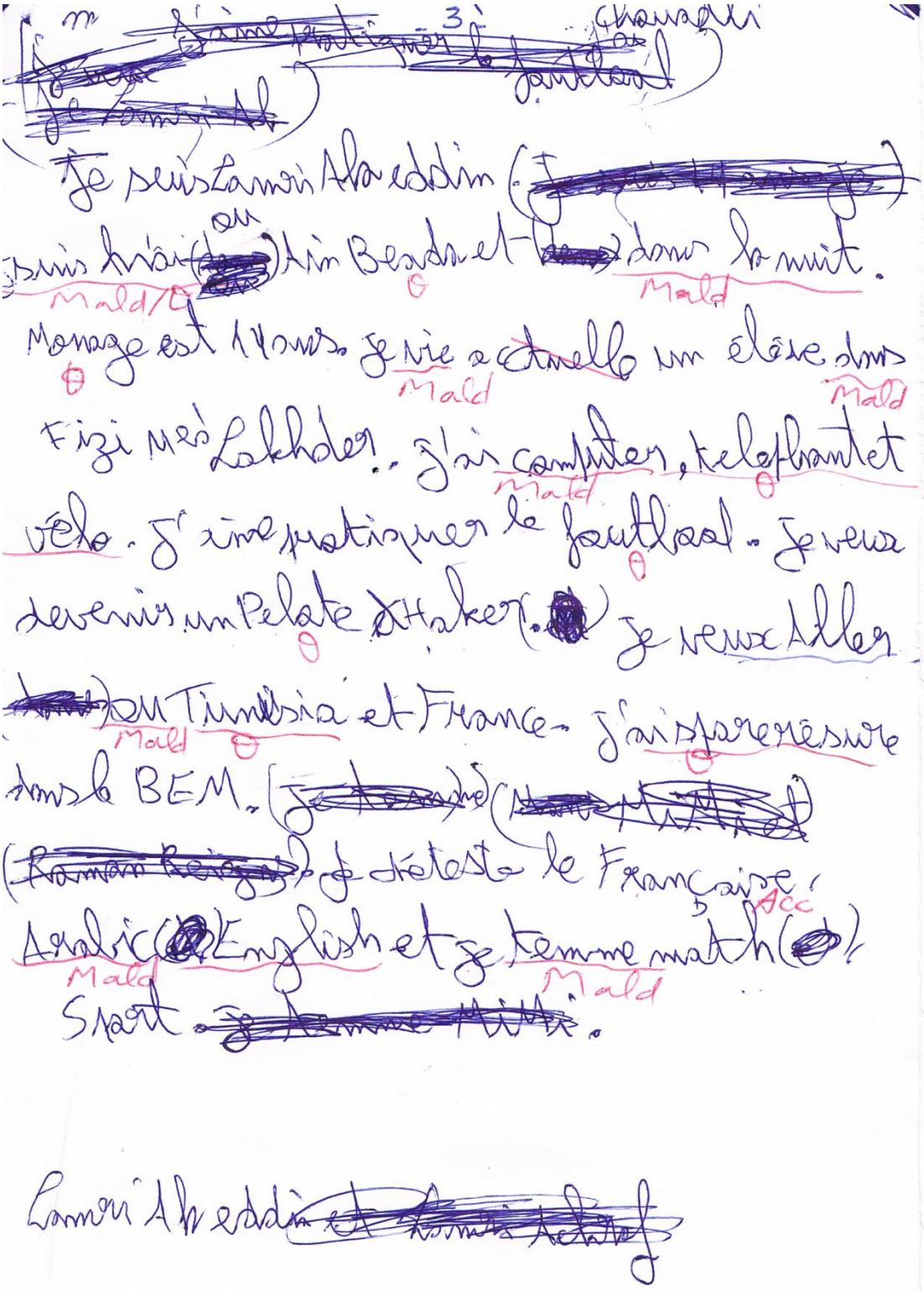
- 4 -

Je suis Adnef lamri, je suis né à Sidi Aich et dans le mois de 14 janvier

Mon frère a 15 ans, je vis en Allemagne dans la ville de Neuf-Landau. J'ai mes amis, je traine au football, j'aller en camp.

Je leur demain police.

Adnef-lamri.



Je suis Zamri Alaeddin (...)
je suis hrir (ou) Ain Beida et (...) dans la nuit.
Mon age est 14 ans. Je vie à Oued Ellil un élève dans
Fizi Mès Lakhdar. J'ai comptiter, telefrantet
vélo. J'aime pratiquer le football. Je veux
devenir un Pelate Thaker. Je veux Aller
(...) en Tunisia et France. J'ai sparenesure
dans le BEM. (...) (...)
(...) je déteste le Française
Arabic (...) English et je femme math (...)
Start (...).

Zamri Alaeddin (...)

-26-

Je m'appele Khirddine SABEG, je suis né le
O P Acc
08/12/2002 en F'kirina, j'ai 17 ans; Je suis né
Mald Acc
Marié dans le C.E. Mde Fizi Mohamed
O Mald
Lakhdar, J'ai J'habite en F'kirina, Je
P Mald
Passe mon Temps libre J'ai connecté dans
M Mald
la Facbook. J'ai joué footBall, J'ai
Acc O Conj M P Conj
travaille en atelier et je souaite un
O Mald
Jandarme
O
Khirddine
Sabeg
YMM

-25-

Je m'appele taki Eddine Hamana
j'habitte avec F'kirina j'ai 15 ans
Je suis un élève a le école de Fizi
Mohamed Lakdar je préfere Jouer le
Football . je passe mon
temps libre les Video games

taki Eddine
HAMANA
4AM2

4.4. Les copies de la classe expérimentale/ textes améliorés

Le groupe A`

L'importance de réseaux sociaux

Les réseaux sociaux nous donnent des informations, ils une importance dans la vie journée.
Mald quotidienne

D'abord, les réseaux sociaux comme (Facebook twiter. instagram ---) nous avons connaît la distance entre les sociétés.
p Mald

Ensuite, ils une importance dans la vie quotidienne et connaître pour les nouveaux.
p ont Mald

Enfin l'homme peux parler facilement avec les autres.
p Conj

Je conseillé les hommes à ouvrir des Conj
Conte sur facebook.
0 Acc

GroupeB

Le facebook.

-Le facebook est un réseau sociaux. Il fait avec racorsir la distance entre les parents et amis.

-Dabord, le facebook diffese les information et aid à la navigation au marketing et à la publicité.

Ensuite, le facebook aide à éduquer très à les étranger.

Enfin, le facebook aide à beaucoup des invonction.

Finalment, il a un grand rôle à jouer. je conseille à tous les habitants du monde d'ouvrir facebook

Le groupe E'

Les réseaux sociaux peuvent jouer un grand rôle dans nos vie.

D'abord, avec ces réseaux sociaux, on peut communiquer facilement.

Ensuite, elle peut raccourci les distances, par exemple, tu peut parler avec quelqun à l'Amérique très facilement.

Enfin, lorsque tu parles avec quelqun, tu peut parler avec lui avec vidéo, son et texte.

Pour toutes ces raisons, les réseaux sociaux sont très importants pour notre vie

Les réseaux sociaux ont joué ~~ont grand~~ un grand rôle dans la vie quotidienne de chacun de nous.

D'abord, ces réseaux sociaux ~~nous~~ donnent des informations.

Ensuite, les réseaux sociaux comme facebook, twitter, instagram facilitent → la communication entre les êtres humains.

Enfin, ~~ils~~ ils aident l'homme dans tous les domaine de la vie comme : le travail, les études, le ~~comerce~~ commerce . . . . . .

Pour toutes ces raisons, les réseaux sociaux sont très importants.

groupe "D".

Le groupe C1

L'importance des réseaux sociaux.

Je vais que les réseaux sociaux est très importantes.

Conj Acc Conj

D'abord, les réseaux sociaux me donne des information à les autres.

Acc Mald

Ensuite, elle joue. Un rôle (masculin) important dans la vie des internautes.

Acc Acc

Enfin, les réseaux sociaux il ya deux faces pour preuve les bienfaits - la communication avec des amis dans toutes le monde.

Mald

les méfaits = pratique le racisme contre les autres.

Acc Mald

Pour toutes ces raisons, il faut utiliser les réseaux sociaux pour une belle vie.

Le groupe fé

= Les réseaux sociaux =

Les réseaux sociaux ont un rôle très un important dans notre vie. Mald

D'abord, raccorcent les dissances entre les sociétés. Mald D

Ensuite, nous regardons les video très important Mald D Acc

Enfin, les réseaux sociaux connait Acc les cultures peuples. Mald

En conclusion, il faut utiliser les réseaux sociaux comme Facebook, twitter, instagram..... parce que invention très important. Mald Acc

5. Les tableaux d'évaluation des productions écrites

5.1. La classe témoin

Copie n° 1

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	+/-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 2

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+	+
	Construction des verbes avec des prépositions	+	+
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	+	+
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+	+
	Correspondance phonie/graphie	+	+
	Notation des accents	+	+
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 3

Niveaux d'analyse		V1	V2

Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	+/-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	+/-	+/-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 4

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	+/-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 5

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+

	Ponctuation adéquate	-	-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	-	-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 6

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	-	-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 7

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+/-	+/-
	Ponctuation adéquate	-	-
	Cohérence des systèmes temporels	-	-
Phrastique	Ordre des mots	-	-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences	-	-

	Coordonnées/complexes		
	Construction des types de phrases	+/-	+/-
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 8

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 9

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+/-	+/-
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 10

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+
	Notation des accents	-	+
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 11

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 12

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+

Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	-	-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 13

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	+
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	+/-	+/-
	Construction des types de phrases	+/-	+/-
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	+/-
	Notation des accents	-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 14

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-

	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 15

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 16

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-

	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 17

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 18

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+
	Notation des accents	+	+
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 19

Niveaux d'analyse		V1	V2

Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 20

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+/-	+/-
	Adéquation au type de texte	+/-	+/-
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	-	-
	Absence de contradictions sémantiques	-	-
	Progression de l'information	-	-
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	-	-
Phrastique	Ordre des mots	-	-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	-	-
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 21

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+/-	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+

	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	-	-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 22

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 23

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	-	-
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+/-	+/-
	Ponctuation adéquate	-	-
	Cohérence des systèmes temporels	-	-
Phrastique	Ordre des mots	-	-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences	-	-

	Coordonnées/complexes		
	Construction des types de phrases	-	-
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 24

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+/-	+/-
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+/-
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+/-	+/-
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 25

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+/-	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

Copie n° 26

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	-	-
	Graphie inventée	-	-

5.2. La classe expérimentale

Copie A

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+/-
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+/-
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	+/-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+	+
	Graphie inventée	-	-

Copie B

Niveaux d'analyse		V1	V2

Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+/-	+/-
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+/-	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	+/-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	+/-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

Copie C

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+	+
	Notation des accents	+/-	+
	Graphie inventée	-	-

Copie D

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+

	Ponctuation adéquate	+	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	-	-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+/-
	Notation des accents	+	+
	Graphie inventée	-	-

Copie E

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences Coordonnées/complexes	+/-	+/-
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+
	Notation des accents	+/-	+
	Graphie inventée	-	-

Copie F

Niveaux d'analyse		V1	V2
Pragmatique	Adéquation à la consigne	+	+
	Respect des modalités énonciatives	+	+
	Adéquation au type de texte	+	+
Textuel et transphrastique	Cohérence globale du texte	+	+
	Absence de contradictions sémantiques	+	+
	Progression de l'information	+	+
	Ponctuation adéquate	+/-	+
	Cohérence des systèmes temporels	+	+
Phrastique	Ordre des mots	+/-	+/-
	Construction des verbes avec des prépositions	-	-
	Construction des séquences	+/-	+/-

	Coordonnées/complexes		
	Construction des types de phrases	+	+
Infraphrastique	Choix du lexique	+/-	+/-
	Correspondance phonie/graphie	+/-	+
	Notation des accents	+/-	+/-
	Graphie inventée	-	-

6. La grille d'évaluation des productions écrites de Martine Marquilló Larruy (2003, p : 87)

1. Niveau pragmatique
   - Adéquation à la consigne
   - Respect des modalités énonciatives
   - Adéquation au type de texte
2. Niveau textuel et transphrastique
   - Cohérence globale du texte
   - Absence de contradictions sémantiques
   - Progression de l'information
   - Ponctuation adéquate
   - Cohérence des systèmes temporels
3. Niveau phrastique
   - Ordre des mots
   - Construction des verbes avec des prépositions
   - Construction des séquences coordonnées/complexes
   - Construction des types de phrases
4. Niveau infraphrastique
   - Choix du lexique
   - Correspondance phonie/graphie
   - Notation des accents
   - Graphie inventée

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Dédicaces
Remerciements
Résumé
Sommaire
Liste des tableaux
Liste des figures
Introduction générale ……1

Partie n° 1 : Approche théorique de la recherche

Chapitre 1 : Les apports de la didactique du plurilinguisme à la pratique scripturale en FLE
Introduction ……9
1. Aperçu historique et définitoire de quelques concepts clés ……10
   1.1. Le plurilinguisme vs le multilinguisme ……10
   1.2. La didactique du plurilinguisme ……15
   1.3. Le répertoire linguistique ……20
   1.4. La compétence plurilingue ……22
   1.5. La langue maternelle ……25
2. Le mode de constitution du répertoire plurilingue ……28
   2.1. Définition de la notion de représentations ……29
   2.2. Types de représentations ……32
   2.3. Facteurs régissant les représentations ……33
3. L'intérêt des langues déjà connues ……38
   3.1. Relation langues connues/langues étrangères ……38
   3.2. Avantages de la prise en compte de ces relations ……42
   3.3. Quelques expériences menées sur terrain ……45
      3.3.1. L'expérience de Waterford ……46
      3.3.2. L'expérience de Marseille ……46
4. L'alternance des langues en classe, quel profit ? ……47
   4.1. Définition de la notion d'alternance codique ……47
   4.2. Formes de l'alternance codique ……48
   4.3. Types de l'alternance codique ……49
   4.4. Fonctions de l'alternance des langues ……50
   4.5. Le rôle de l'alternance des langues dans la construction de la compétence plurilingue ……53
5. Le plurilinguisme au service du développement de la compétence scripturale en L 2 ……54
   5.1. Définition de l'expression « compétence scripturale » ……55
   5.2. Spécificités de l'écriture en L 2 ……56
   5.3. Facteurs influençant l'apprentissage de l'écriture en L 2 ……58
   5.4. Stratégies mises en œuvre lors de l'écriture en L 2 ……62

Conclusion ……..……..64
Chapitre 2 : Les spécificités de l'écriture en arabe/français
Introduction ……..……..65
1. Qu'est-ce que l'écriture ? ……..…65
   1.1. L'écriture du point de vue de l'Histoire …….……66
   1.2. L'écriture du point de vue de l'anthropologie ……...…66
   1.3. L'écriture du point de vue de la linguistique ……68
   1.4. L'écriture du point de vue de la psychologie …….……68
   1.5. Définition de « texte écrit » …….……..69
2. Autour de quelques dichotomies relatives à l'écriture …….……73
   2.1. Texte écrit/ texte produit oralement ……...73
   2.2. L'écriture en langue maternelle/ langue étrangère ……75
   2.3. Processus rédactionnels chez un scripteur novice/ un scripteur expert ……..76
   2.4. Dualité production écrite/ expression écrite …….…… 78
3. La place de la production écrite dans les principales approches pédagogiques ……80
   3.1. L'approche traditionnelle …….……..80
   3.2. L'approche directe ……...……..82
   3.3. L'approche audio-orale et l'approche SGAV……..……83
   3.4. L'approche communicative ……...…84
4. Fonctions imparties à l'écriture ……..…..86
   4.1. Ecrire pour communiquer ……..86
   4.2. Ecrire pour s'exprimer …….……..87
   4.3. Ecrire pour faire agir ……..87
   4.4. Ecrire pour produire de la pensée …….……88
   4.5. Ecrire pour découvrir la pensée des autres ……..…..88
   4.6. Ecrire pour réfléchir sur la langue à apprendre ……..…88
5. Facteurs influençant la qualité des textes écrits ……..……89
   5.1. Facteurs positifs ……....89
      5.1.1. La lecture ……..……89
      5.1.2. La reformulation ……...90
      5.1.3. Maitrise de la typologie textuelle …….……..…..92
      5.1.4. Traitement de la consigne de travail …….…….…...93
   5.2. Facteurs négatifs ……...94
      5.2.1. L'effet de la non lecture ……..……..….94
      5.2.2. La surestimation des activités de réemploi …….……..95
6. L'arabe et le français : proximité ou distance ? …….……..95
   6.1. Sur le plan historique ……96
   6.2. Sur le plan linguistique …….……98
      6.2.1. Le niveau infraphrastique ……99
      6.2.2. Le niveau phrastique ……...……100
      6.2.3. Le niveau textuel ou transphrastique ……..……103
   6.3. Sur le plan didactique ……..…104

Conclusion ……..…..107
Chapitre 3 : La réécriture des textes en un milieu plurilingue
Introduction ……..……109
1. Quelques concepts définitoires ……..……109
   1.1. Qu'est-ce que la réécriture ? ……109
   1.2. Réécriture vs révision ……..……113
   1.3. Réécriture vs correction ……...……114
   1.4. Réécriture vs reformulation ……..……116
   1.5. Réécriture vs remédiation ……116
2. Processus révisionnels et modalités de correction ……...……..118
   2.1. La révision comme stratégie d'enseignement/ apprentissage …..118
   2.2. Les modèles de révision ……...…121
      2.2.1. La révision dans le modèle de Hayes et Flower (1980) ……..121
      2.2.2. La révision dans le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983) ……...123
      2.2.3. La révision dans le modèle de Hayes, Flower, Schiver, Stratman et Carey (1987) ……...…124
      2.2.4. La révision dans le modèle de Hayes (1996) ……..126
      2.2.5. La révision dans le modèle de Kellogg (1996) …..……..128
   2.3. Opérations de révision ……129
      2.3.1. L'ajout ……...……..130
      2.3.2. Le déplacement ……..……..130
      2.3.3. Le remplacement ……...……131
      2.3.4. La suppression ……..…….131
   2.4. Types ou formes de révision ……..…132
      2.4.1. La révision individuelle ……...…132
      2.4.2. La révision collective ……..….133
      2.4.3. La révision guidée ……..133
      2.4.4. La révision collaborative étayée ……...…..134
   2.5. Modalités de correction ……..……..135
      2.5.1. Modèles de correction des écrits ……...……...135
      2.5.2. Les grilles d'évaluation des écrits ……..……..138
      2.5.3. Le code conventionnel de correction……...……142
3. La réécriture des textes chez les apprenants plurilingues ……..……145
4. Réécriture en français/ arabe : quel statut? ……...……..147
Conclusion ……..…..152

Partie n° 2 : **Méthodologie de la recherche, Constitution du corpus, Analyse des données et Discussion des résultats**

Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche et constitution du corpus
Introduction ……..…….154
1. La démarche méthodologique adoptée ……...……154
2. Les constituants du corpus ……..……162
   2.1. Les conditions d'accès au terrain ……..……162

2.2. Le recueil des données quantitatives ……..…..164
2.2.1. Le questionnaire ……..164
2.2.1.1. L'utilité de l'enquête par questionnaire ……164
2.2.1.2. La population enquêtée ……165
2.2.1.3. Le déroulement de l'enquête par questionnaire ……...166
2.2.1.4. La présentation des deux questionnaires ……..167
2.2.1.5. Le dépouillement des données recueillies ……...….170
2.2.1.6. La méthode d'analyse des données dépouillées ……...171
2.3. Le recueil des données qualitatives ……..174
2.3.1. L'expérimentation spontanée/l'étude documentaire ….…174
2.3.1.1. L'utilité de l'expérimentation spontanée et de l'étude documentaire ……...174
2.3.1.2. La population expérimentée ……....175
2.3.1.3. Le déroulement de l'expérimentation ……..…..176
2.3.1.4. Le traitement des données recueillies ……..…178
2.3.1.5. La méthode d'analyse des données les écrits des élèves) ……...…..178
Conclusion ……..179
Chapitre 5 : Analyse des données quantitatives
Introduction ……..180
1. Le questionnaire destiné aux apprenants ……180
1.1. L'analyse descriptive (les tris à plat) : un panorama synthétique des caractéristiques des enquêtés ……..……..180
1.2. L'analyse explicative ou inférentielle : étude de relation entre les différentes variables ……..…218
1.2.1. L'analyse bi-variée : contrôle de liaisons entre deux variables…….218
1.2.2. L'analyse multi-variée : l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) ……..…..224
2. Le questionnaire destiné aux enseignants …….233
2.1. L'analyse descriptive (les tris à plat) ……..……..233
2.2. L'analyse explicative ou inférentielle : mesure de relation entre les variables ……...……242
2.2.1. L'analyse bi-variée : test de relation entre deux variables …..242
2.2.2. L'analyse multi-variée : l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) ……....244
Conclusion ……...….250
Chapitre 6 : Analyse des données qualitatives
Introduction ……..……251
1. Lecture descriptive des copies de production écrite ……...……251
1.1. Lecture descriptive des copies de la classe témoin …….……252
1.2. Lecture descriptive des copies de la classe expérimentale …..…256
2. Lecture analytique des copies de production écrite ……...258
2.1. Lecture analytique des copies de la classe témoin ……258
2.2. Lecture analytique des copies de la classe expérimentale …..….269

3. Lecture comparative des copies de production écrite des deux classes : témoin et expérimentale ……....…280
Conclusion ……282
Chapitre 7 : Discussion des résultats
Introduction ……..284
1. Croisement des résultats quantitatifs et des résultats qualitatifs ……....284
2. Validation des hypothèses et comparaison des résultats obtenus avec les résultats d'autres études ……289
   2.1. Validation des hypothèses ……...….289
   2.2. Comparaison des résultats obtenus avec ceux d'autres études 292
      2.2.1. Le transfert des acquis sur le plan curriculaire ……293
      2.2.2. Les acquis à transférer sont d'ordre déclaratif et procédural ……294
3. Généralisation des résultats et leurs limites ……...295
Conclusion générale ……..296
Références Bibliographiques
Annexes