

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS  
MOSTAGANEM  
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS  
POLE OUEST  
ANTENNE DE MOSTAGANEM**

**MEMOIRE DE MAGISTERE**

**OPTION :  
DIDACTIQUE**

**SUJET**

**Les interférences de l'arabe sur les  
productions écrites du récit en FLE  
Niveau : Première Année Moyenne.**

**Présenté par :  
Mme BENKHETTAB Lamia**

**Les membres du jury :  
Président : Mme Benamar Aïcha  
Examineur : Mme Bouhadiba Leloucha  
Rapporteur : :Mme Marie Cécile Guernier  
Co-rapporteur :Mr Saâdane Braïk**

**2007-2008**

## Introduction

Aujourd'hui, la présence de l'image et du langage audio-visuel envahit notre quotidien. Nos enfants se heurtent à « une civilisation du voir ». De ce fait, ils donnent moins d'importance à la lecture et à l'écriture.

Considérée comme un thème mineur avant les années quatre-vingts, l'écriture est aujourd'hui devenue le centre d'intérêt des chercheurs et des enseignants de tous les niveaux scolaires. Il est aisé de comprendre pourquoi elle suscite autant d'intérêt :

-D'abord, c'est grâce à cette pratique que l'apprenant arrive à explorer et à exprimer ses sentiments, ses pensées et ses valeurs tel que l'affirme Barré - de Miniac :

*« Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »<sup>1</sup>.*

-Ensuite, la baisse de la qualité de la production des textes chez les apprenants qui mènerait par la suite à l'échec scolaire.

L'écriture occupe une place primordiale dans la vie de l'homme, nous ne pouvons pas limiter cet acte seulement au contexte scolaire. Bien au contraire, elle est présente dans tous les domaines de la vie quotidienne. Elle demeure un vecteur puissant de communication et d'intégration sociale. Même l'enfant, d'un point de vue piagétien, possède à un âge précoce des opérations cognitives qui lui permettent de tisser son rapport à l'écrit.

C'est dans cette perspective que J.P Gaté, après les expériences menées par Emilia Ferreiro<sup>2</sup>, déclare que :

*« L'enfant n'attend pas l'enseignement de la lecture pour s'en constituer une certaine conception ou représentation, dans la mesure où son environnement lui a déjà offert des occasions de confrontation avec du langage écrit. Face à l'écrit, en effet, le jeune se pose toute une série de problèmes qu'il convient*

---

<sup>1</sup> Barré - de Miniac (Ch), (200), *Le rapport à l'écriture : aspect théorique et didactique*, Villeneuve d'asq (Nord), p19.

<sup>2</sup> Emilia Ferreiro est l'une des continuateurs de Jean Piaget

*d'examiner avec soin, car ils constituent l'essor de son apprentissage. »<sup>3</sup>*

Produire de l'écrit, c'est maîtriser toutes les composantes de la langue : penser, parler, lire, écrire et communiquer. La rédaction semble être un obstacle pour la majorité des apprenants en classe de langue étrangère. Cette complexité de l'écrit correspond à beaucoup de difficultés, à savoir :

- Difficultés linguistiques liées principalement au déficit lexical en langue étrangère.
- Difficultés de mettre en place des stratégies de production textuelle.
- Difficultés de genre socioculturel : l'apprenant se heurte aux problèmes des particularités culturelles de chaque langue.

C'est pour ces raisons que, souvent, les élèves des classes de langues étrangères passent plus de temps à copier ou à compléter des textes qu'à produire des écrits, et ce pour éviter de commettre des erreurs.

En revanche, les difficultés à l'oral sont moins contraignantes puisque nous pouvons utiliser les moyens de la régularisation communicationnelle non linguistique telle que la mimique, l'intonation, le geste, etc.

Même si la parole est considérée comme un moyen de communication efficace et rapide pour certains, il n'en demeure pas moins que l'écrit ne manque pas à son tour d'attraits. Il est clair et incontestable qu'il reste une preuve incontournable d'instruction et une efficiente marque de culture.

### **Problématique :**

Les recherches récentes en didactique des langues admettent de plus en plus, que le processus d'acquisition d'une langue étrangère n'est pas un processus rectiligne, réalisable uniquement par l'acquisition du lexique et de la grammaire (selon la norme et dans un cadre purement institutionnel et formel), mais une démarche qui se traduit par la coexistence de divers microsystèmes interagissant les uns avec les autres.

---

<sup>3</sup> Gaté (J.P), (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Noisy-le-Grand, Nathan, p39.

En présentant cette remarque, nous nous plaçons dans une problématique qui se situe au centre de la théorie d'interlangue<sup>4</sup>.

En effet, chaque langue possède sa propre réalité, elle organise son environnement naturel et culturel de manière spécifique. Même les systèmes linguistiques voisins manifestent des divergences remarquables dans ce domaine. Et lorsque les langues sont en contact, beaucoup de facteurs contribuent à l'influence d'une langue sur l'autre, même les phénomènes extralinguistiques (historique, politique, économique, social, religieux, etc.) peuvent jouer en faveur de l'une ou de l'autre de ces langues.

Cependant, ce contact des langues, dans la plupart des cas, donne lieu à un nombre élevé d'échanges et d'influences réciproques sur tous les plans. Le bilingue a tendance à utiliser dans une langue cible, que ce soit dans le domaine de l'oral ou de l'écrit, les formes et les structures, spécifiques à une langue source. Ces dernières se traduisent le plus souvent par des interférences et des transferts bien connus. Mais, généralement, ceux-ci ne sont pas exploités en milieu scolaire, on ne leur donne pas de l'importance, on les considère comme étant un peu « honteux ».

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'écrit/production, elle s'intéresse aux interférences que la langue source<sup>5</sup>, a sur les productions écrites des apprenants en langue cible<sup>6</sup> en première année moyenne.

Notre travail a commencé à partir du constat suivant : le récit rédigé par l'apprenant en langue source est bien mené dans l'ensemble; par contre celui rédigé en langue cible peut présenter les caractéristiques suivantes : adaptation grammaticale, surdités phonologiques, structures empruntés à l'arabe.

---

<sup>4</sup> Ce terme désigne « la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré », « une sorte de grammaire provisoire » étrangère », Cuq (J.P), (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, p.45

<sup>5</sup> Cette expression désigne l'arabe moderne enseigné à l'apprenant, ce concept est utilisé par Elimam. (A), *Langue maternelle et citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar El Gharb, 2004.

<sup>6</sup> Cette expression désigne la langue étrangère dont les apprenants font l'apprentissage en l'occurrence, ici le français.

Notre but est de savoir si un apprenant bilingue puise dans ses ressources pré-acquises pour produire un récit en langue cible. Dans l'affirmative, nous poserons les questions suivantes :

- Quel est l'effet produit par le recours à la langue source sur ces productions narratives?
- Quelle est la nature de cet effet ?
- Relève-il du transfert ou de l'interférence ?
- Est-ce que les traces de la langue source sont visibles dans les productions des apprenants ?
- Est- ce qu'il y a des régularités communes dans ces traces ?
- Est- ce que la production écrite en langue cible pour l'apprenant de 1ère année moyenne est le résultat de sa compétence transitoire ?

Et à partir de là nous pourrions décrire le niveau d'acquisition de la langue étrangère.

Nous partons de l'hypothèse suivante : l'acquisition de la langue maternelle ou l'apprentissage d'une langue voisine de celle-ci se fait directement du référent au signifiant, alors que celui d'une langue étrangère, passe par deux étapes :

- durant la première étape, l'apprenant s'appuie sur les connaissances pré-acquises car il se représente mentalement le référent et fait appel au signifiant en langues déjà acquises et apprises, ce qui explique qu'il y a une construction d'un savoir en référence à d'autres langues déjà en présence ;
- lors de la deuxième étape, progressivement, cette nouvelle langue sera apprise dans la mesure où l'apprenant sera capable de conceptualiser cette variété sans avoir recours aux langues acquises ou apprises précédemment.

De là, nous postulons que la langue maternelle ne serait pas la seule source d'interférence. Les connaissances acquises précédemment en arabe moderne joueraient à leur tour un rôle critique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'elles sont à l'origine d'un nombre élevé d'erreurs.

Aussi, nous supposons que chaque apprenant possède sa propre interlangue ; il existe cependant des régularités communes qui s'y manifestent et qui montrent d'avantage les traces de la langue source.

Pour la constitution de notre corpus, nous nous appuyons sur des productions écrites<sup>7</sup> inhérentes au récit en langue source et en langue cible en première année moyenne. Nous ferons une approche contrastive des productions écrites en langue cible afin de déterminer l'impact du pré-acquis sur la rédaction du récit. En d'autres termes, nous tenterons de mettre en relation le français langue étrangère et l'arabe déjà présent.

Pour ce faire, nous optons pour une analyse qualitative au niveau du mot et de la phrase, qui vise seulement l'explication des erreurs dues à l'interférence avec la langue cible, tout en suivant les quatre sous groupes qui conduisent à l'erreur, à savoir : l'addition, l'omission, l'ordre et la substitution.

En didactique, les études contrastives entre l'arabe moderne et le français sont encore rares, les chercheurs se focalisent souvent sur les interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère. Il nous paraît donc plus judicieux de procéder à une analyse contrastive d'un corpus de productions écrites en langue cible.

Aussi, tenterons-nous de relever l'importance des systèmes linguistiques pré acquis dans l'apprentissage du français langue étrangère, surtout celui de l'arabe moderne qui jouit d'un horaire assez important dès le cycle primaire. C'est pour cela que l'apprenant peut se tromper par la confusion sur les sons et sur les structures syntaxiques. Ce dont résultent les erreurs d'interférences.

Suite à l'analyse contrastive, nous procédons à une étude comparative de la compétence linguistique de l'écrit dans les deux langues en question, pour connaître le profil des sujets scripteurs. Cette étude sera suivie de l'analyse de la cohérence textuelle en

---

<sup>7</sup> Le sujet de la rédaction en français et en langue arabe est : « *Dans une vieille maison, on a retrouvé un livre de conte très ancien, mais la plupart des pages ont été rongées par les souris .A partir de l'illustration, du titre et des mots qu'on peut encore lire sur la page, invente l'histoire de la princesse Houda* ».

في بيت قديم وجدنا كتابا للحكايات قديم جدا ، حيث أكلت الفئران معظم اوراقه. انطلاقا من الصورة ، العنوان و الكلمات الباقية اكتب قصة الأميرة هدى

L1 afin de déterminer le degré de l'influence de la compétence linguistique et le phénomène d'interférence sur la cohérence du récit.

Ces différentes études reposent sur l'analyse d'un corpus de quatre vingt copies, cinquante copies monolingues (en français) et trente copies bilingues (en français et en arabe) dont vingt ont été exclues du champ de l'étude pour les raisons suivantes : faisabilité de la recherche, illisibilité de certaines copies, non-conformité à la consigne.

Notre présente recherche se subdivise en quatre chapitres :

1. Dans le premier chapitre nous commençons par la description du paysage sociolinguistique en Algérie et l'identification du statut du français dans ce pays ainsi que les méthodes d'enseignement de cette langue dans le système éducatif actuel. Ensuite, nous évoquons l'apprentissage d'une langue étrangère tout en nous interrogeant sur l'influence que peuvent avoir certains aspects de la situation d'enseignement / apprentissage ainsi que la langue déjà acquise ou apprise sur le développement d'une maîtrise en langue étrangère.
2. Dans le deuxième chapitre intitulé « Préliminaires théoriques et choix méthodologique » nous fournissons les assises théoriques générales de notre étude qui visent à cerner les principales théories du bilinguisme et de l'analyse contrastive ; nous y identifions le sujet bilingue, nous y exposons les caractéristiques linguistiques que présente le bilingue et nous y expliquons le développement de l'analyse contrastive.
3. Dans le troisième chapitre, nous décrivons dans un premier temps le corpus et nous exposons les détails relatifs aux choix de la consigne, du niveau et du récit ainsi que la constitution du corpus ; puis dans un deuxième temps, nous analysons les productions écrites et enfin nous interprétons les résultats.
4. Dans le quatrième chapitre, nous faisons deux études ; la première étude concerne la comparaison de la compétence linguistique des sujets scripteurs dans les deux langues en question ; la deuxième étude porte sur la cohérence textuelle du récit en langue française.

# Chapitre I

## Les langues en Algérie

### Données socio-historiques

#### 1- La situation sociolinguistique en Algérie

L'Algérie a connu plusieurs invasions qui ont contribué à la richesse de sa situation linguistique telles que l'invasion phénicienne, carthaginoise, numidienne, arabe, fatimide, andalouse et enfin française. Toutes ces variétés ont diversifié la situation linguistique actuelle : l'arabe dialectal ou algérien, la fasiha, l'arabe moderne ou standard, le berbère et ses diverses variétés (le kabyle, le mozabite, le berbère des Aurès, etc.), le français, l'anglais et l'espagnol<sup>8</sup>.

#### 1-1- El fasiha (el fousha ou arabe classique)

Cette langue demeure toujours la langue du coran et du discours religieux, parlée à l'époque de l'expansion musulmane, elle est commune à tous les musulmans du monde arabophone. Aujourd'hui, elle est rarement fonctionnelle en dehors du contexte sacré :

*« L'aspect révélé et sacré du coran impose aux croyants un respect total de la Sainte Ecriture dont l'espace référentiel se limite au texte lui-même. Notons que c'est fort probablement son statut qui lui aura permis de s'imposer aux tentations des hommes. Gageons que c'est sa distance, ou autonomie qui le préservera à l'avenir. Imposer cette même langue comme langue d'état, reviendrait à s'octroyer le droit, à terme, de modifier et d'adapter ladite langue à la gestion des affaires publiques. Pas un musulman ne s'aventurerait dans tel dessein »<sup>9</sup>*

Pendant l'époque coloniale elle est pratiquée seulement dans deux institutions informelles pour l'administration française, l'école coranique et la medersa.

#### 1-2- L'arabe dit moderne

Avant 1962, l'Algérie adopte comme langue officielle la langue de puissance colonisatrice qui est le français, mais après son indépendance ce pays proclame l'arabe moderne comme l'unique langue, tout en l'introduisant dans le domaine de

---

<sup>8</sup> Le parler de certains oranais qui ont côtoyé la communauté espagnole lors de l'époque coloniale est un mélange de l'arabe et de l'espagnol.

<sup>9</sup> Elimam (A), (2004), *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar el Gharb, p.18-19

l'enseignement et en l'imposant dans les secteurs de l'administration, la presse et les médias. Cette langue d'officialité est comprise seulement par le public scolarisé, la majorité de la population algérienne communique en arabe dialectal ou en berbère. Cette variété commune aux pays arabes, est la langue de la culture des médias et de l'enseignement.

N'étant pas la langue première acquise dans les interactions familiales, l'arabe dit moderne ne saurait être qualifié de langue maternelle même s'il est très proche de l'arabe dialectal :

*« Son aspect de "déjà vu", suscite l'illusion "qu'on la connaît déjà", que notre dialecte en est très proche, etc. »<sup>10</sup>*

### **1-3- L'arabe algérien (dialectal ou darija)**

Issue essentiellement de l'arabe classique, cette langue orale est le code linguistique commun à la majorité de la population algérienne. Elle a aussi emprunté à d'autres langues telles que le berbère, le turc, l'espagnol, l'anglais et surtout le français, au point où nous trouvons des termes et même des verbes conjugués qui dérivent du vocabulaire français et c'est ce qui la distingue des autres parlers arabes.

Il est à signaler que les accents typiques caractérisent les parlers régionaux : les habitants de l'est parlent une variante proche du tunisien, ceux du nord-ouest utilisent une variante proche du marocain et la population du sud communique en saharien.

Aussi, constatons-nous qu'il y a même des différences linguistiques d'une ville à l'autre : nous distinguons le parler oranais, l'algérois, le parler de Jijel. Toutefois, les distinctions entre ces parlers n'altèrent en aucun cas la compréhension entre tous les locuteurs algériens.

Contrairement à l'arabe dit moderne, les élèves ont d'autant plus facilement accès au dialectal<sup>11</sup> parce que c'est la langue de la communication orale, celle du dialogue familial et quotidien.

---

<sup>10</sup> Elimam (A), Op cit. P.19

<sup>11</sup> Elimam (A) définit la forme arabe la plus diffusée en Algérie « le dialectal » par la désignation « Maghribi ».

#### **1-4- Le berbère**

Cette langue afro-asiatique qui dérive du berbère ancien génère un certain nombre de variantes : le kabyle, le tamazight, le chaoui, le mozabite, le touareg. En avril 2002 elle est standardisée et déclarée par la révision constitutionnelle comme « langue nationale ». Elle est souvent transcrite avec l'alphabet arabe ou français même si elle possède son propre système d'écriture : le tifinagh<sup>12</sup>.

#### **1-5- Le français, l'anglais et l'espagnol**

L'origine de la langue française remonte à l'ère coloniale, elle règne durant un siècle et demi en Algérie, imposée dans les institutions administratives, scolaires et universitaires alors que la langue arabe est considérée comme une langue étrangère. Malgré le système d'arabisation, après l'indépendance, le français jouit toujours d'une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien.

Pour des raisons d'ordre économique et fonctionnel, l'anglais est considéré dans le système éducatif algérien comme la deuxième langue étrangère. L'espagnol figure dans le parler algérien des habitants de l'ouest (Oranie).

### **2- Le statut du français en Algérie**

#### **2-1- Avant l'indépendance**

Dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la langue arabe est considérée comme langue étrangère pendant que le français a le statut de langue nationale et officielle du pays, adoptée par les institutions, les administrations et la presse. La plupart des algériens envoient leurs enfants, en plus de l'école française, à l'école coranique dans le but de préserver leur culture et la langue de leur religion, alors que d'autres n'admettent même pas l'idée que leurs enfants soient scolarisés dans l'école du « colonisateur ». Ce qui peut être considéré comme une forme d'opposition et de refus d'abandonner la langue arabe.

---

<sup>12</sup> Seul les touaregs conservent ce système d'écriture berbère.

## 2-2- Après l'indépendance

Cette langue est largement diffusée malgré les tentatives du ministère algérien qui opte pour l'officialisation de la langue arabe dans les secteurs administratifs et scolaires. Vu les diplômes français obtenus par la majorité des algériens, l'institution algérienne fait appel aux enseignants du Moyen-Orient « coopérants éthiques »<sup>13</sup> pour introduire la langue arabe dans l'enseignement

Ces tentatives ne parviennent pas à exclure le français du panorama linguistique algérien. L'arabe ne trouve pas sa place aussi vite que les décideurs l'avaient programmé, et cette programmation ne parvient à s'accomplir que très progressivement, comme il apparaît dans la charte de 1964 :

*« L'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire est une réalisation de l'indépendance. L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation »<sup>14</sup>*

Par conséquent, le français se développe dans la société tout en occupant une place prépondérante dans tous les domaines social, économique et éducatif. Dans cette perspective M. Achouche écrit :

*« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien.»<sup>15</sup>*

En effet, le français demeure l'outil de travail et de communication le plus usité dans le milieu intellectuel, et même dans la rue. Le locuteur algérien utilise un nombre élevé de mots en langue française, en alternant les codes ainsi que la réadaptation d'autres mots et les néologismes.

---

<sup>13</sup> Terme repérer chez Sebaa. (R), (21-09-2007). *Culture et plurilinguisme en Algérie*, [En ligne], <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa13.htm>

<sup>14</sup> La charte d'Alger, (1964), p.79

<sup>15</sup> Achouche (M), cité in Rahal (S), (20-09-2007), *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?*, [En ligne], <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/Sess610.htm>

### 3- L'ambiguïté du statut du français en Algérie

Il paraît judicieux de commencer par la définition du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS). J.P.Cuq et I. Gruca définissent le concept de langue étrangère comme suit :

*« Le concept de la langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère. »<sup>16</sup>*

Dans ce sillage L. Dabène (1994) montre que le degré de xénité<sup>17</sup> résulte d'un certain nombre de facteurs, à savoir :

-La distance matérielle ; elle renvoie au phénomène de l'éloignement géographique qui peut être à l'origine de la représentation que peut se faire un sujet. Par exemple, pour un algérien, le français est moins distant que l'anglais. Cette distance peut être aussi mesurée par rapport aux frais que peut lui valoir un voyage vers le pays où ces langues sont pratiquées.

-La distance linguistique, qui influe directement sur le processus d'apprentissage, semble être résolue par la linguistique contrastive moderne<sup>18</sup> dans la mesure où elle prend en considération tous les acquis antérieurs de l'apprenant y compris ceux de sa langue maternelle et les autres langues (étrangères ou secondes) apprises.

-La distance culturelle ; elle joue un rôle très important dans l'apprentissage des langues car le contact entre ces dernières ne se fait pas seulement sur le plan linguistique mais aussi culturel.

---

<sup>16</sup> Cuq (J.P) et Gruca (I) (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p.93

<sup>17</sup> Terme emprunté à Weinreich (1985).

<sup>18</sup> Supra p.42

A propos du concept langue seconde J.P. Cuq et I. Gruca écrivent :

*«Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.»<sup>19</sup>*

Le statut de la langue française en Algérie ne semble pas assez clair et définitif. Malgré son degré d'étrangeté, cette langue demeure ancrée dans la société algérienne au point où elle est utilisée, non seulement dans la communication orale, mais aussi dans les pratiques de l'écrit qui touchent à la fois les écrits scolaires, universitaires, journalistiques, professionnels et/ou administratifs.

Donc, il est à signaler que le statut de la langue française en Algérie demeure flou comme le déclare D. Caubet :

*« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale d'accès à la culture et au modernisme. »<sup>20</sup>*

Pour des raisons politiques, le français est considéré comme une langue étrangère ; en revanche, il joue un rôle prépondérant dans tous les domaines de la vie des Algériens, preuve en est qu'il est appris dès le début des études primaires alors que les autres langues étrangères sont enseignées plus tard (notamment l'anglais, l'espagnol et l'allemand dans les filières littéraires).

---

<sup>19</sup> Cuq (J.P) et Gruca (I). Op cit. P.96

<sup>20</sup> Caubet (D), « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? », in *plurilinguisme, alternances des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n° 14, décembre 1998, p.122

Notons aussi que lorsque l'initiative est accordée par l'Education Nationale aux parents de choisir la première langue étrangère enseignée à leurs enfants dès le primaire, ils préfèrent, pour la plupart d'entre eux, le français par rapport à l'anglais :

*«Le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture sera toujours un choix fondé sur leur profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays. Ils l'ont déjà montré dès l'année scolaire 1995/1996 à propos de la première langue étrangère prise en option — le français — pour être enseignée dans le cycle primaire »<sup>21</sup>*

Ceci nous permet de dire que cette langue est l'instrument d'ouverture vers la connaissance, l'outil de la communication et de la transmission du savoir.

#### **4- La méthode d'enseignement du français dans le système éducatif algérien actuel**

Il paraît judicieux d'évoquer l'approche communicative avant d'aborder l'approche par compétence qui semble être la continuité de la révolution communicative qui a marqué la didactique des langues étrangères et dont le souci majeur est l'édification d'une école plus efficace tout en mettant l'accent sur le nouveau rôle de l'apprenant dans l'activité de l'apprentissage.

##### **4-1- L'approche communicative**

L'approche communicative et/ou approche notionnelle fonctionnelle occupe une place primordiale dans l'enseignement des langues étrangères, elle se situe au début des années soixante-dix, elle apparaît en réaction contre les méthodologies antérieures telle que la méthode audio-orale.

L'objectif de cette approche est l'adaptation d'un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins en fonction du contexte (enfant/adulte, scolaire/extra scolaire). Elle opte pour la description pointilleuse du public en question parce que l'enseignement d'une langue est lié à la catégorie du public auquel il s'adresse.

---

<sup>21</sup> Derradji (y), (01-08-2007), *Vous avez dit langue étrangère, Le français en Algérie ?*, [en ligne], <http://www.unicefr/ILF.CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

Les nouveaux besoins, souvent identifiés par des questionnaires ont changé la conception du terme apprentissage. Ce dernier n'est plus considéré comme un processus passif tel que le croyait la méthode audio-orale tout en encourageant des exercices structuraux qui provoquent une certaine lassitude chez l'apprenant et le rendent purement mécanique.

Dans ce sillage CH. Tagliante affirme :

*« L'apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme (...) c'est-à-dire aussi que l'apprentissage ne s'effectue pas seulement à l'intérieur du cadre de la classe, et que l'enseignant ne doit pas tenir pour négligeables les connaissances antérieures de l'apprenant, même débutant, ou les connaissances qu'il peut acquérir à l'extérieur du lieu de l'apprentissage. »<sup>22</sup>*

Connaître l'apprenant, c'est connaître son identité, ses motivations, l'impression et l'image qu'il se fait de ses besoins langagiers, ses connaissances et ses attitudes d'apprentissage. Des données qu'il faut prendre en considération pour le choix des stratégies d'enseignement.

Les didacticiens rencontrent beaucoup de difficultés pour mettre en place des systèmes didactiques et pédagogiques conformes aux besoins langagiers de chaque groupe (voyageur, touriste, adolescent, scolarisé, etc.). Les chercheurs ont établi une liste de besoins essentiels ou généraux pour le milieu scolaire par souci de prudence, puisqu'on allait aboutir à la suppression de l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse exprimer ses besoins langagiers.

Pour l'approche communicative, savoir une langue ce n'est pas seulement la connaissance de ses règles grammaticales mais la maîtrise des règles d'emploi de cette langue dans le but de réaliser une communication efficace.

---

<sup>22</sup>

Tagliante (Ch), (1994), *la classe de langue*, Paris, CLE international, p.35

Cette méthode préconise, selon P. Martinez,<sup>23</sup> quatre orientations :

1-L'utilisation d'une grammaire notionnelle et des progressions subtiles qui vise le retour au sens.

2-La rupture avec le schéma behaviouriste tout en utilisant une « pédagogie moins répétitive » qui favorise des activités de communication réelle.

3-La centration sur l'apprenant, non seulement il participe à son propre apprentissage mais il en est l'acteur principal.

4-La prise en compte des dimensions sociales et pragmatiques qui constituent un savoir faire et qui s'acquièrent en même temps que la compétence linguistique.

#### **4-1-1- Les visées escomptées par l'approche communicative**

Les objectifs communicatifs sont explicites, soit ils sont affichés en classe, soit ils sont souvent écrits dans le manuel scolaire. Grâce à cette apparence, l'enseignant connaîtra les moyens utiles qui permettront à l'apprenant d'atteindre son but.

Cette détermination des besoins langagiers à l'élève met l'objectif à sa portée. Elle fait appel à la définition d'une progression notionnelle fonctionnelle.

Il est vrai que cette nouvelle option, considérée par Galisson comme un renouveau, se centre sur l'apprenant tout en lui accordant l'autonomie de son apprentissage. Mais cette autonomie s'enseigne par le professeur tout comme l'explication des objectifs, il doit sensibiliser l'élève au fonctionnement de la communication tout en partageant avec lui le savoir méthodologique. Son nouveau rôle est la formation d'un être actif capable de communiquer dans une langue étrangère.

#### **4-1-2- L'approche communicative face à ses limites**

En conclusion, l'approche communicative est sans aucun doute une méthode révolutionnaire en didactique des langues, elle a le mérite de changer la conception du couple apprenant/ enseignant, l'élève est maintenant actif dans son apprentissage et l'enseignant un facilitateur. Par contre l'acte de parole demeure un outil d'analyse trop statique et manque de réalité psychologique selon certains didacticiens.

---

<sup>23</sup> Martinez (P), (1996), *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris.

En effet, cette approche vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Alors que, généralement, les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

#### **4-2- L'approche par compétence et la pédagogie par projet**

Cette approche, adoptée par le corps éducatif récemment, est inspirée par les théories cognitivistes et socio-cognitivistes. Elle formule les contenus en termes de compétences qui se démultiplient en objectifs d'apprentissage, et qui correspondent à l'âge, le niveau et l'environnement social de chaque apprenant afin de lui permettre la construction de sa propre théorie du monde et par la suite son intégration sociale et professionnelle.

L'approche par les compétences accorde de l'importance aux deux domaines d'enseignement/apprentissage oral et écrit, ce dernier occupe une place privilégiée dans cette approche, tel que la commission nationale des programmes l'a avancée :

*« La place de l'écrit, comme instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme. L'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture, d'écriture/réécriture constamment liées. La qualité de l'écrit sera toujours fonction de la qualité de la lecture, des aptitudes de réécriture et de l'adéquation à une situation de communication. »<sup>24</sup>*

##### **4-2-1- La compétence de l'écrit**

L'écriture semble être une activité quotidienne de l'élève qui la pratique sur le tableau, sur l'ardoise et sur les cahiers, en s'adonnant en fonction des exigences de la classe. Pour passer du code oral au code écrit, il faut respecter la norme orthographique qui est une combinaison syntaxique de trois parties du système linguistique : le phonème, le graphème et le lexème ; ce qui signifie que la langue écrite n'est pas la transcription de la langue orale (le cas de la langue française) et que l'orthographe demeure un objectif majeur dans l'apprentissage scolaire.

---

<sup>24</sup>

Le programme de français de la première année moyenne, 2003, p.46

L'acte d'écrire évolue avec le niveau scolaire des apprenants et les objectifs destinés à cette pratique. Au fur et à mesure cette tâche devient plus ardue et plus complexe ; l'apprenant commence par l'écriture des mots, des phrases et des courts textes copiés du livre, par la suite il rédige « des textes personnels ».

Pour arriver à acquérir une compétence de l'écrit, deux éléments très importants doivent être mis en place : la lecture et la production du texte.

#### **4-2-2- La lecture**

Le savoir lire, écrire et parler sont les trois compétences visées dans le cursus scolaire de tout apprenant, car elles conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir. La lecture est le premier but de la scolarisation dès l'école primaire car sans elle aucun apprentissage ne peut ni commencer ni progresser. Cette activité a connu trois grandes méthodes, à savoir ;

##### -La méthode globale :

Elle recommande de commencer par la lecture des textes et des phrases, mais ceci ne veut pas dire que c'est une pure technique de déchiffrement ; au contraire, c'est un travail d'analyse mené par l'apprenant lui-même qui le conduit à comprendre le sens et à utiliser le processus de synthèse des lettres entre elles.

Dans cette perspective, J. Hébard avance que :

*« Lire c'est percevoir directement des significations...On ne perçoit ni des lettres ni des syllabes, ni des mots mais des significations »<sup>25</sup>*

##### -La méthode syllabique :

Elle part de la lettre vers la syllabe et par la suite au mot qui conduit à la phrase. A l'opposé de la méthode globale, cette démarche opte pour l'apprentissage d'une lecture qui repose premièrement sur le déchiffrement et deuxièmement sur la découverte du sens.

---

<sup>25</sup> Hébard (J), cité in, Gaté (J. P), (1998), *Eduquer Au Sens De L'écrit*, Nathan, Noisy-le-Grand, p.21

Parmi les chercheurs qui ont critiqué cette méthode, J.P. Gaté écrit :

*« L'apprentissage initial du déchiffrement, qui procède linéairement du matériel graphique à la signification, est en contradiction avec un processus efficace de lecture. Pour l'élève, il ne serait qu'une suite d'hésitations et de tâtonnements entre diverses solutions possibles. Il aboutirait à une surcharge de la mémoire à court terme et finalement à un désintérêt pour le sens, sinon, d'ailleurs, pour la lecture toute entière. »<sup>26</sup>*

-La méthode mixte :

Elle essaye de réconcilier les deux méthodes déjà citées, elle est ni totalement globale, ni totalement syllabique, mais elle essaye de les associer.

#### **4-2-3- La production de texte**

Produire un texte n'est point une simple addition de phrases qui exige le respect de la norme grammaticale:

*« Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence. »<sup>27</sup>*

C'est dans cette optique que Y. Reuter expose l'acte de l'écriture qui n'est ni une habilité innée ou spontanée, ni une sorte de don qui serait le fruit de hasard, mais *« Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer. »<sup>28</sup>*

La production du texte est la pierre de touche essentielle de l'autonomie de l'élève dans son apprentissage. Elle présente l'un des objectifs majeurs du système scolaire. C'est grâce à cette activité que l'apprenant renforcera ses acquis qui deviendront par la suite un moyen d'expression de tout usage. C'est pour cela que l'approche par compétence est

---

<sup>26</sup> Gaté (J. P), ibid, p.21

<sup>27</sup> Halté, (J.F) cité in Reuter (Y), (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, p.14

<sup>28</sup> Reuter. (Y), ibid. p.15

centrée sur le « plaisir d'écrire » tout en privilégiant l'interaction entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant dans un cadre collectif qui favorise le travail du groupe.

Dans cette approche, l'activité de la production écrite sera toujours précédée par une séance de production orale qui vise la communication et la consolidation de l'écrit.

#### **4-2-3-1- Exemple d'activités données en première année moyenne pendant le premier trimestre**

	<b>Réception</b>	<b>production</b>
<b>oral</b>	<p>-Ecouter un ou plusieurs textes courts narratifs (fait divers, histoire, conte...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrouver la formule d'ouverture d'un récit (autrefois, jadis, il ya longtemps...)</li> <li>- Repérer les trois moments d'un récit.</li> <li>- Reconnaître le vocabulaire merveilleux d'un conte.</li> <li>- Donner un titre à une histoire écoutée.</li> <li>- Retrouver la morale d'un conte écouté.</li> <li>- Reformuler une bande dessinée en un récit.</li> <li>- Imaginer une situation initiale d'un récit.</li> <li>- Imaginer une situation finale d'un récit.</li> </ul>
<b>Ecrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Repérer les caractéristiques d'un texte narratif : le lieu, les personnages et les évènements.</li> <li>-Retirer d'un texte narratif les indicateurs de temps et de lieu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remettre en ordre un conte en s'appuyant sur les dates.</li> <li>- Délimiter les trois moments du conte.</li> <li>- Ecrire quelques phrases pour présenter un personnage du récit.</li> <li>- Ecrire un échange de parole entre deux personnages.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire la situation initiale d'un récit</li> <li>- Ecrire la situation finale d'un récit.</li> <li>- Rédiger une série d'épreuves pour le héros d'une histoire.</li> <li>- Compléter un texte lacunaire.</li> </ul>
--	--	--

#### **4-3- La pédagogie par projet**

L'un des plus importants objectifs de la récente réforme du système éducatif algérien, adoptée en 2004, c'est l'installation d'une nouvelle méthode d'enseignement qui est la pédagogie par projet. Cette nouvelle approche marque un changement radical, un tournant, dans la politique éducative.

À partir de l'année scolaire 2004-2005, le français est introduit comme première langue étrangère dès la deuxième année primaire. Par la suite, en raison d'un réaménagement ministériel, il sera enseigné dès la troisième année primaire à partir de l'année scolaire 2006-2007.

Cette pédagogie détermine le profil de sortie des apprenants. Elle consiste à installer les compétences que l'apprenant devra acquérir. Elle fixe, à la fois, les objectifs pédagogiques de formation, les stratégies, les moyens à mettre en place et les types d'évaluations.

##### **4-3-1- Exemple de la première année moyenne**

- Profil de sortie du cycle primaire :

A la fin du cycle primaire, l'apprenant doit maîtriser les mécanismes fondamentaux de la langue : écouter/comprendre ; lire ; dire ; écrire des phrases simples. Ce sont des aptitudes qui lui permettent de communiquer d'une manière juste et simple en français sur le plan de l'oral et de l'écrit à la fois.

Profil de sortie de la première année moyenne :

Au sortir de la première année moyenne, l'apprenant aura renforcé les mécanismes fondamentaux de la langue déjà acquis précédemment.

A l'oral, l'apprenant sera capable de :

- reformuler les faits d'une histoire lue ou personnelle ;
- s'exprimer aisément.

En lecture, l'apprenant sera capable de :

- connaître les différents formes du discours : le narratif, le descriptif, le dialogue, la bande dessinée, l'informatif, le prescriptif, l'injonctif et l'argumentatif ;
- connaître la structure d'un texte : les personnages, les lieux et les actions ;
- distinguer le discours direct du discours indirect.

A l'écrit, l'apprenant sera capable de :

- rédiger un court texte cohérent ;
- acquérir un comportement d'un scripteur.

- Le programme :

Le programme de cette année se déroule à travers six projets. Chaque projet comporte quatre séquences<sup>29</sup>. La séquence comprend les activités suivantes :

\*Lecture :

\*Expression orale

\*Vocabulaire

\* Grammaire

\*Conjugaison

\*Orthographe

\*La réalisation du projet

- Centre d'intérêt :

Les centres d'intérêts que nous relevons, au terme de notre corpus, sont les suivants :

- La famille

- L'enfance

- L'amitié

- L'intelligence

---

<sup>29</sup> La séquence est un ensemble d'activités ordonnées qui visent l'acquisition des compétences en partant des objectifs opérationnels précis de réception et de production (écouter/dire, lire/écrire). La séance est la durée consacrée aux activités d'une séquence.

- La cuisine
- Les vertus et les défauts humains
- Les animaux
- La campagne
- La végétation
- L'habitat
- La publicité

- L'évaluation :

En première année moyenne il existe trois modes d'évaluations :

*a) L'évaluation diagnostique :*

Cette évaluation se situe au début de l'année scolaire, elle sert à préciser l'état initial des apprenants, autrement dit, elle cible la performance de ces apprenants.

*b) L'évaluation formative :*

Elle se réalise au cours de l'apprentissage. Elle propose des contrôles réguliers des connaissances dans le but de vérifier l'acquisition de ces connaissances par l'apprenant. Ce qui permettra par la suite à l'enseignant de remédier aux difficultés et aux erreurs repérées chez cet apprenant.

*c) L'évaluation sommative :*

Elle commence par une auto-évaluation qui se présente sous la forme de grille d'évaluation. Nous en trouverons un exemple ci-dessous :<sup>30</sup>

***Tu as déjà écrit ton récit avec ses trois moments.***

***Corrige- le avec cette grille de relecture avant de le recopier au propre.***

***Répond par « oui » ou « non ».***

---

<sup>30</sup> Grille d'analyse, Le Français en projet, 1<sup>ère</sup> AM, Juillet 2004, p.62

	<b>oui</b>	<b>non</b>
• J'ai bien présenté mon récit : lisible et soigné.	...	...
• Chaque moment commence par un aliéna et une majuscule.	...	...
• Dans la situation initiale, je n'ai pas oublié de citer les personnages (qui ?), d'indiquer le lieu (où ?) le temps (quand ?) et la situation de début (quoi ?).	...	...
• L'élément qui modifie la situation de départ est annoncé par un articulateur (soudain, tout à coup...).		
- Une suite d'actions suit l'élément modificateur.		
• J'ai rédigé une fin à mon récit dans laquelle on retrouve au moins le héros : Le problème est résolu.		
• J'ai employé les temps du récit : imparfait, passé simple ou présent de narration.		
• J'ai utilisé des articulateurs pour relier les évènements les uns aux autres.		

A l'aide de ce tableau, nous pouvons faire le point sur tous les acquis réalisés dans un projet ; nous pouvons aussi remédier aux difficultés par une évaluation formative afin de répondre aux besoins de l'apprenant.

### **5- L'apprentissage d'une langue étrangère**

Chaque individu possède dès sa naissance une faculté de langage qui lui permet l'acquisition des langues, ce qui explique qu'il existe nécessairement un processus d'apprentissage. Ainsi, dans la pratique moderne de l'enseignement des langues, le but à atteindre se laisse définir facilement. Il est conçu en terme de communication, ce qui

revient à dire que l'on vise un savoir-faire plutôt qu'un savoir, d'où l'importance de déterminer ce qu'on entend par apprendre :

*« Comprendre signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble à ce que l'on sait déjà (...) Apprendre est plus que comprendre, cela implique un changement ou une transformation de ce qui est déjà connu »<sup>31</sup>*

Dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, il s'agit souvent d'être confronté à des difficultés, ce qui montre que l'apprentissage d'une langue maternelle diffère de celui de la langue étrangère.

Il s'avère qu'au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue, deux opérations fondamentales se passent sur le plan cognitif de chaque élève, l'une dé-constructive, l'autre reconstructive car tout apprenant possède déjà une culture langagière qui lui provient de sa langue maternelle et qui le dote d'un certain nombre de représentations mentales et d'une vision du monde incompatible avec celles que lui offre son présent scolaire. Il n'est guère question de trouver des idées sans images, ou comme l'affirme Durkheim :

*« L'homme ne peut pas vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite »<sup>32</sup>*

L'apprenant en situation d'apprentissage n'assimile point passivement tout ce que l'enseignant lui présente comme information. Selon F. Smith l'apprenant ne voit pas obligatoirement ce que l'enseignant lui donne comme information ; bien au contraire il voit seulement ce qu'il veut voir et seulement dans la mesure où il comprend<sup>33</sup>.

Donc nous pouvons dire que l'apprenant n'accepte pas tout ce qui est enseigné. En effet, il en mémorise certains éléments et rejette les autres à travers une sélection subjective.

Dans cette même perspective L. Cornu et A. Vergnioux déclarent que :

*« Philippe Merieu, après bien d'autres, a dénoncé à cet égard, l'illusion courante chez les enseignants de la tabula rasa. Le*

---

<sup>31</sup> Smith (F), (1975), *la compréhension et L'apprentissage*, Montréal, édit H.R.N, p.8

<sup>32</sup> Durkheim (E), (1999), *les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, p.15

<sup>33</sup> Braik (S), Module de Didactique, *la représentation mentale*, département de français, Mostaganem, Février 1999.

*professeur qui entre dans sa classe fait comme si le cours commençait comme une page blanche qu'il allait remplir méthodiquement par les leçons, des exercices, avec la participation plus ou moins grande des élèves. Cela n'est jamais vrai. Quel- que soit le sujet d'étude, les élèves savent déjà ou croient savoir beaucoup de choses. Ils ont des idées sur tout, plus ou moins erronées, plus ou moins floues, mais qu'il n'est pas possible d'ignorer totalement. »<sup>34</sup>*

Alors, il faut déconstruire ces obstacles sous jacents (phénomène de la représentation) pour reconstruire une nouvelle logique à l'image de la langue étudiée autre que sa propre théorie du monde qu'est le résumé de son expérience :

*« Apprendre une autre langue (LE) suppose bien autre chose que l'application d'un nouveau répertoire d'étiquettes à une réalité préexistante, elle signifie une remise en question d'une conception du monde, des relations entre les valeurs et des formes linguistiques. »<sup>35</sup>*

C'est dans cette optique que les didacticiens font appel à un autre concept clé qu'est «la transposition didactique». Cette dernière permet d'adapter un savoir savant en un savoir pédagogique, en prenant en considération la sphère psychologique (psychomotrice, affective et cognitive) de chaque apprenant. Ce processus de médiation est tributaire du rôle de l'enseignant qui n'est point un dépositaire de savoir absolu qui entretient avec son élève une relation maître/disciple comme il a été auparavant. A ce propos, H. Holec écrit :

*« La version la plus dure des systèmes " traditionnels", où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus à l'effectuer, l'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes, l'apprenant est le patient, il administre les remèdes conformément à l'ordonnance ».<sup>36</sup>*

Il est le médiateur qui maintient avec l'apprenant une série d'interactions entre les aspects cognitifs et affectifs. Autrement dit, il va instaurer une pédagogie interactive. Il est impossible de considérer l'acte de transposer un savoir comme une imposition d'un modèle

<sup>34</sup> Cornu (L) et Vergnioux (A), (1992), *La didactique en question*, Paris, Hachette, p.49

<sup>35</sup> Gouaou (M), « Langue maternelle et langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ? », in *El-Athar*, Mai/2004, p.34

<sup>36</sup> Holec (H), cité in Tagliante (Ch), Op cit, p.13

comportemental, mais une création des conditions qui permettront à chaque apprenant de trouver en soi les ressources de son développement. Ce qui importe n'est guère le contenu, mais le processus. La transposition didactique demeure le seul aspect qui permet de libérer progressivement l'expression et c'est à l'enseignant d'en prendre compte.

La description de telles interactions nous mène à la notion du « contrat didactique », concept forgé par Brousseau en didactique des mathématiques et qui explique la relation enseignant/apprenant. Dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant doit tisser avec son partenaire un contrat qui inclut les habitudes, les lacunes, les attentes, les activités, les méthodes d'enseignement, mais à condition qu'il soit implicite car « *Le savoir et le projet vont devoir s'avancer sous le masque* »<sup>37</sup>. Il ne faut pas que le professeur explicite trop ce qu'il attend des élèves<sup>38</sup> (les aider excessivement) afin d'éviter l'effondrement de la tâche intellectuelle, de ce fait la rupture du « contrat didactique ».

Il est clair et incontestable que ce contrat fonctionne comme un système d'attente réciproque qui définit ce que chaque partenaire a la responsabilité de gérer :

*« Le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements des élèves attendus par l'enseignant, les rapports des projets de l'enseignant, l'enseignant doit réunir les conditions qui permettent d'assurer l'apprentissage : ses finalités, son effectuation, son évaluation, sa réussite. »*<sup>39</sup>

Donc, ce processus connaîtra la réussite seulement dans la mesure où il est élaboré en commun. En revanche, il devient stérilisant lorsqu'il est anachronique et arbitraire tout en encourageant des démarches stéréotypées, en fonction desquelles l'enseignant sous-évalue l'apprenant.

En outre, le dysfonctionnement du « contrat didactique » pourrait être dû au système d'attente manifesté par l'enseignant à l'égard de l'apprenant, c'est ce que nous appelons « l'effet pygmalion ». En effet, le professeur juge son élève en fonction d'un

---

<sup>37</sup> Brousseau (1986), cité in Cornu (L) et Vergnioux (A), Op cit, p.48

<sup>38</sup> Cette assistance de la part de l'enseignant est définie par Brousseau comme « l'effet topaze »

<sup>39</sup> Cornu (L) et Vergnioux (A), ibid, p. 48

certain nombre de données, positives ou négatives, ce dernier suit ce modèle imposé et il en devient son image parfaite.

Il serait bon de mentionner que d'autres facteurs influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. Citons, entre autres, celui des effectifs de l'établissement scolaire : ce qui est constaté c'est que les apprenants des écoles à effectifs réduits obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves fréquentant des écoles plus grandes.

Un autre facteur, qui entre en ligne de compte, est celui de l'organisation globale de l'enseignement et de l'emploi du temps des élèves. Il s'agit évidemment de la différence entre enseignement intensif (plusieurs heures de cours par jour) et enseignement extensif (quelques heures par semaine).

Beaucoup de praticiens sont d'avis que ce qui importe c'est l'intensité des cours, pour eux, le pourcentage du temps disponible est plus important pour le développement des aptitudes que le nombre total des heures, c'est pourquoi ils donnent le conseil suivant avec un nombre donné d'heures à consacrer à l'enseignement du français, il est préférable de les étaler sur une période de deux ou trois ans plutôt que de les répandre sur une période de neuf ans.

A côté de tous ces facteurs, il existe le climat pédagogique, le statut socioculturel de l'établissement, le rythme de travail et le rôle que joue le milieu familial dans l'apprentissage du français. En effet, certains milieux sont avantagés sur le plan linguistique. Dans ces milieux, on maîtrise la langue française, et on dispose pour s'exprimer, et se faire entendre, d'un langage assez riche et diversifié.

L'effort à entreprendre ne saurait consister ensuite à réduire l'avantage dont jouissent certains apprenants, favorisés par le milieu familial. Il doit, au contraire,

« Consister à aider l'épanouissement de la parole, et à faire de la classe un véritable bain linguistique. »<sup>40</sup>

C'est l'importance que nous souhaitons voir accordée à l'expression orale sans nuire à la qualité de l'écrit dans la perspective d'une dynamisation de l'enseignement du FLE. Il s'agit d'enrichir la langue, de la manier constamment, dans toutes les occasions qu'offre la vie de la classe.

## **6- Le rôle de la langue première dans l'apprentissage de la langue étrangère**

Avant les percées opérées par l'évolution des sciences cognitives, la langue première était considérée comme un élément superflu et inacceptable qui altère la performance du sujet apprenant en L2<sup>41</sup>. En effet, pour la politique scolaire l'emploi de la L1 par l'enseignant mène au dysfonctionnement du « contrat didactique »<sup>42</sup>, c'est pour cela que le professeur doit mimer, animer, montrer des images, paraphraser et simplifier son discours en langue cible tout en évitant absolument d'avoir recours à l'alternance codique<sup>43</sup>.

Ce n'est que récemment avec l'avènement de l'approche communicative, que les chercheurs ont reconnu le rôle primordial de la L1 dans les salles de classe de L2 tout en favorisant une perspective bilingue de l'apprenant qui lui permettra de puiser effectivement dans l'ensemble de ses ressources linguistiques, selon la situation communicationnelle, et qui lui servira comme pont d'apprentissage. Dans ce sillage, Adamczewski affirme :

*« La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une L2, car c'est à travers elle que nous accédons au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la L1, dès l'école primaire doit servir au langage, non seulement pour*

---

<sup>40</sup> Toraille (R), (1985), *L'animation Pédagogique Aujourd'hui*, Paris, ESF, p.119

<sup>41</sup> Castelloti (v) appelle la notion de langue maternelle L1 et la notion de langue seconde ou étrangère

L2.

<sup>42</sup> Infra p.25

<sup>43</sup> Supra p.33

*permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1 elle-même, mais aussi pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues »<sup>44</sup>*

Mais cela ne veut pas dire que tous les didacticiens ont été contre l'usage de la L1 dans l'apprentissage de L2, « *Mais c'est surtout avec Comenius, au XVIIe siècle, que vont prendre de véritables principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères, rattachés à une théorie de l'éducation raisonnée, développée et argumentée. Selon ces principes, l'apprentissage d'une langue se fait « plus par l'usage que par les règles » qui, cependant, « doivent aider et confirmer l'usage » (cité par Germain, Op. Cit. : 87). La langue maternelle intervient à plusieurs niveaux dans ce processus ; tout d'abord, Comenius considère que l'apprentissage d'une langue étrangère suit le même cheminement, s'aligne sur le même modèle que celui de la langue maternelle, tant à l'oral (pour les langues vulgaires) qu'à l'écrit (pour le latin et le grec). La langue maternelle constitue également la référence à partir de laquelle s'opère l'explication des faits linguistiques, ce qui le conduit à recommander des exercices de traduction... »<sup>45</sup>*

Il semble que l'emploi de la L1 dans l'apprentissage de la L2 a été strictement interdit pour les raisons suivantes :

- Premièrement, le processus d'apprentissage de la L1 présente des similitudes avec celui de la L2, donc on doit favoriser la création de situations communicationnelles authentiques dans la L2 pour reproduire les circonstances de l'acquisition de L1. Cependant, l'appropriation d'une L1 se fait naturellement, comme le montre d'ailleurs L. Dabène :

*« La langue maternelle est souvent caractérisée (...) par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Ceci signifie trois choses :  
-la part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte) ;  
-le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique Quelconque (on apprend tout seul) ;*

---

<sup>44</sup> Adamczewski, cité in Cuq (J.P), (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, p.50

<sup>45</sup> Castelloti (V), (2001), *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, p.15

*-l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres). »<sup>46</sup>*

L'apprentissage d'une langue étrangère permet une reconstruction d'un nouveau monde..

- Deuxièmement, l'apprenant occupe la fonction de deux monolingues à la fois, c'est-à-dire qu'on opte pour la séparation des deux systèmes linguistiques au niveau du cerveau de l'élève afin d'éviter le phénomène d'interférence d'une langue à l'autre.
- Troisièmement, l'utilisation permanente de la L1 par l'enseignant ou l'apprenant, en cas de difficultés communicationnelles en L2, menace le statut de la L2 dans la mesure où l'élève ne fera pas d'effort pour la comprendre. Toutefois, l'emploi de la L1 assure la continuité du flot communicationnel qui réside en un maintien de la communication et éventuellement le passage entre plusieurs niveaux discursifs. De plus, d'autres avantages peuvent surgir lorsque le professeur tolère l'utilisation de L1, comme le fait de focaliser son attention sur une défaillance linguistique, la certitude de la bonne compréhension des énoncés proposés en L2 et le maintien de l'identité culturelle et linguistique des apprenants. Donc, le fait d'alterner les langues n'est point une manifestation d'incompétence, au contraire c'est une situation où les apprenants utilisent toutes leurs ressources linguistiques en L2 afin de négocier le sens, non seulement entre eux et l'enseignant mais aussi entre eux mêmes, et par conséquent leur permettre de progresser dans leur apprentissage.

## **Conclusion**

Dans cette première partie nous avons pu voir que le paysage sociolinguistique en Algérie est d'une part riche et diversifié. D'autre part, il s'agit d'un facteur qui contribue à l'ambiguïté du statut de la langue française dans ce pays.

---

<sup>46</sup> Dabène (L), (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 11-12

Ces facteurs rendent l'enseignement/apprentissage du FLE assez difficile et nécessitent de prendre en considération les différentes méthodes d'enseignement. En effet, nous avons pu montrer à quel point la langue maternelle est importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ceci nous a poussé à nous interroger sur le concept du bilinguisme et de l'analyse contrastive.

## Chapitre II

### Préliminaires théoriques et choix méthodologiques

#### 1- Le bilinguisme

##### 1-1- Eléments de définition

Blommfield<sup>47</sup> définit le bilinguisme comme étant la maîtrise totale et égale de deux langues comme étant toutes les deux maternelles. Cette définition décrit « le bilinguisme parfait » considéré par certains chercheurs<sup>48</sup> comme inexistant. Il importe de mentionner que la réalité offre assez peu de cas d'égaux compétences et performances pour deux langues chez un même locuteur.

A la différence de Bloomfield, Macnamara pense que le sujet bilingue est celui qui connaît seulement une des quatre capacités linguistiques dont deux relèvent du cadre de la compréhension « lire et comprendre », et les deux autres sont du domaine de la production « parler et écrire », il dit à ce propos que :

*« Le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle. »<sup>49</sup>*

Il est à noter que ces quatre habiletés progressent et régressent selon le degré de l'utilisation :

Se situant entre ces deux positions, Haugen (1953) limite le bilinguisme aux compétences de production. Selon lui, être bilingue c'est produire des énoncés dans une nouvelle langue autre que sa langue maternelle. Dans cette même perspective, R.Titone (1972) affirme que le bilinguisme est « *La capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle* »<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Blommfield, cité in Dabène (L), Op cit, p.83

<sup>48</sup> Weinreich, Haugen, Macnamara et d'autres.

<sup>49</sup> Macnamara, (1969): « How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? » - In *Description and measurement of bilingualism*, Ed, L, Kelly. Toronto: University of Toronto press. P.82

<sup>50</sup> Titone (R), cité in Dabène (L), ibid, p.83

Selon L.Dabène, plusieurs critères contribuent à la définition du mot bilinguisme :

### **1-1-1- Les modalités d'acquisition**

Il s'agit du bilinguisme chez les enfants, plus précisément du bilinguisme précoce qui peut être acquis simultanément ou successivement. D'abord, nous parlons de l'acquisition simultanée lorsqu'un sujet bilingue acquiert les deux langues premières dès la petite enfance, par exemple un enfant issu d'une mère algérienne et un père français.

Ensuite, le bilinguisme successif où l'individu acquiert la L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>, nous pouvons dans ce cas parler du bilinguisme « régressif » ou la L<sub>2</sub> remplace L<sub>1</sub> comme langue dominante.

### **1-1-2- Maîtrises comparées des systèmes**

Deux sortes de bilinguisme se distinguent, le bilinguisme équilibré où l'individu connaît les mêmes compétences dans les deux langues, et le bilinguisme dominant où les compétences maîtrisées dans les deux systèmes sont asymétriques. Dans cette optique Grosjean affirme qu'il existe « *Deux modalités de base du bilinguisme : le bilingue équilibré, qui possède un système commun de signification auquel il est possible d'accéder depuis les deux langues et le bilingue déséquilibré, qui possède aussi un système commun de signification mais fortement lié à l'une des deux langues.* »<sup>51</sup>

Dans ce sillage on peut dégager deux autres genres de bilinguismes basés sur la comparaison des compétences particulières. Le premier est actif, caractérisé par l'existence des capacités linguistiques de compréhension et d'expression dans les deux langues. Le deuxième est passif, marqué par la maîtrise de la compétence de compréhension seulement dans une des deux langues.

### **1-1-3- Réalisation entre les systèmes**

Les psycholinguistes Ervin et Osgood<sup>52</sup> (1954) et leurs successeurs trouvent que l'acquisition précoce de deux systèmes linguistiques donnés, conduit à un bilinguisme composé où la représentation cognitive des choses est la même dans ces deux langues. Aussi, pensent-ils que l'apprentissage tardif de L<sub>2</sub> entraîne un bilinguisme coordonné qui

---

<sup>51</sup> Siguan (M) & Mackey (W. F), (1986), *Education et bilinguisme* – Unesco- Ed. Delachaux et Nestlé, p.16

<sup>52</sup> Ervin et Osgood, cité in Dabène (L), Op cit, p.85

se caractérise par l'interprétation conceptuelle différente des termes équivalents dans les deux langues.

A ce propos Siguan et Mackey explicitent les mécanismes propres à chaque forme de bilinguisme :

*« Le bilingue coordonné dispose de deux systèmes verbaux indépendants, quand il reçoit un message dans la langue A, il le comprend dans cette langue et dans cette même langue, il produit et émet sa réponse et quand il reçoit un message dans la langue B, il le comprend dans la langue B, et émet une réponse dans cette même langue. En revanche, le bilingue composé a un système prépondérant qui peut être par exemple celui de langue A ; quand il reçoit un message dans la langue A, il le comprend et y répond dans cette langue, mais quand il reçoit un message dans la langue B, il le traduit dans la langue A pour le comprendre et il produit dans la langue A la réponse qu'il traduit ensuite dans la langue B pour l'émettre »<sup>53</sup>*

#### **1-1-4- Influence d'un Système sur l'autre**

Cette influence d'un système linguistique sur l'autre engendre l'apparition d'autres types de bilinguisme : d'abord un bilinguisme positif, dit additif, qui se déroule dans un environnement qui valorise les deux langues, où l'enfant développe les deux systèmes de façon indépendante tout en ayant recours à des avantages cognitifs tels que le développement de l'intelligence, en particulier de l'intelligence verbale.

Ensuite, un bilinguisme négatif, appelé soustractif, considéré comme une surcharge cognitive qui se traduit par la disparition progressive de la langue première, c'est ce qu'on appelle un processus d'acculturation.

### **1-2- Les caractéristiques linguistiques que présente le bilingue**

#### **1-2-1- Le choix de langue**

Le bilinguisme offre à l'individu une flexibilité mentale supérieure qui lui permet de faire un véritable choix de langue. Il peut parler soit une seule langue, soit deux langues à la fois, selon la situation dans laquelle il se trouve. Ceci s'applique parfaitement à la

---

<sup>53</sup> Siguan (M) & Mackey (W. F), Op cit, p.16

notion du répertoire<sup>54</sup> développée par le sociolinguiste Gumperz<sup>55</sup>. Elle désigne l'ensemble des possibilités d'expressions des ressources que le locuteur peut développer au moment voulu.

Dans cette même perspective, la notion du répertoire est schématisée comme un éventail où l'ensemble des ressources est superposé. Entre ces ressources, il existe des zones d'intersections. Le sujet bilingue fait son choix de langue en fonction de plusieurs facteurs qui contribuent à la conversation tels que : le contexte, le sujet et les individus.

### **1-2-2- L'alternance codique**

Ce concept dote d'un certain nombre de terminologies telles que, « code-switching », « code-mixing », « alternance des langues ». Ce problème de la détermination conceptuelle montre la difficulté et l'ambiguïté de la définition de ce phénomène linguistique.

Pendant les années soixante, il y eut une confusion entre l'alternance codique et l'interférence. Toutefois, l'alternance est ensuite définie comme l'usage quotidien de deux langues et l'interférence se présente comme l'influence involontaire d'une langue sur une autre au cours de l'apprentissage.

Ce contact des langues est conçu comme un comportement négatif. En effet, l'école le considère comme une déviation par rapport à la norme, une déficience linguistique, un mélange de langue sans règles, sans structures.

Elimam, quant à lui, revendique la préservation de l'intégrité des systèmes linguistiques et en même temps tolère ces formes de contact :

*« On a beau les recenser, ces innovations linguistiques sont toujours enrichies par d'autres qui s'y substituent parfois. Une langue est donc bien plus qu'un instrument qu'on s'approprie : elle est le lien entre mon fondement anthropologique et la société qui me porte. Les langues sont des êtres qui prennent forme à*

---

<sup>54</sup> Castellotti (V), Séminaire de *l'Enseignement du français dans un milieu plurilingue*, Ecole doctorale de français, Mostaganem, Mars 2006.

<sup>55</sup> Sociolinguiste spécialiste des interactions et des situations de contact des langues.

*partir des humains qui les parlent. Là où on croit l'atteindre, on affecte que celui qui lui sert de support :le locuteur natif. »<sup>56</sup>*

### **1-2-3- L'interférence/transfert**

Pour la didactique des langues, le contact de langues engendre nécessairement des interférences d'un code linguistique sur l'autre, autrement dit l'interférence surgit lorsque l'apprenant se trouve confronté à deux langues, il commet des erreurs en langue cible du fait de l'influence de sa langue source.

En psychologie, la notion de l'interférence fait partie du transfert. Cuq (1996) pose deux variétés de transfert :

- un transfert pro-actif où l'apprentissage A influence l'apprentissage B.
- un transfert rétro-actif où l'apprentissage B influence l'apprentissage A.

Mais ces transferts ne sont pas souvent positifs tel que l'ont si bien dit Y. Castellane et D. Engelhart :

*« Le transfert peut agir aussi bien dans le sens de facilitation de l'apprentissage : on parlera alors de transfert positif- qu'en augmentant la difficulté de l'apprentissage : on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence »<sup>57</sup>*

Nous n'abordons dans ce travail que le premier genre de transfert, puisque notre but est de repérer les traces d'interférences qui peuvent affecter l'écrit des apprenants et retarder ou empêcher l'acquisition du fonctionnement du système linguistique français.

Cet accident de bilinguisme nommé interférence peut affecter tous les différents niveaux d'organisation du langage : phonétique, lexical, morphosyntaxique et sémantique, tels que l'ont si bien souligné R. Galisson et D.Coste :

*« Les interférences peuvent retarder ou contrarier l'acquisition d'un système phonologique nouveau, de schémas méthodiques, d'habitudes accentuelles; on parle en ce cas d'"interférences phonologiques ou phonétiques. Elles peuvent affecter les marques grammaticales : "la morphologie", la structure de l'énoncé, l'ordre*

<sup>56</sup> Elimam (A), Op cit, p.297

<sup>57</sup> Castellanet (Y), Engelhart (D) cité in Cuq (J.P), (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, p.48

*des mots, on parle alors d'"interférences morpho syntaxiques" ou tout simplement grammaticales. Elles peuvent entraîner le choix de mots impropres, par suite de mauvaise analogie sémantique ; ce qu'on appelle" interférences lexicales". Sans compter l'accumulation d'effets interférentiels dus à l'indépendance de ces trois niveaux. »<sup>58</sup>*

En effet, les interférences phonétiques sont dues en général au remplacement des phonèmes qui n'existent pas dans sa langue maternelle par d'autres. Les interférences lexicales ou le calque<sup>59</sup> peuvent être à l'origine du mauvais choix par l'apprenant des mots qui ne sont pas adéquats avec le contexte dans le but de traduire sa pensée faite en langue source pour expliquer une nouvelle idée en langue cible. Et les interférences morphosyntaxiques sont dues à la différence du système grammatical.

Piaget et ses disciples<sup>60</sup> pensent que tout apprenant possède déjà des pré acquis qui agissent positivement ou négativement sur l'apprentissage d'une deuxième langue, autrement dit l'apprenant subit souvent l'influence du système de sa langue maternelle qui apparaît clairement dans son expression en langue étrangère, c'est une définition admise chez la plupart des linguistes et à laquelle nous souscrivons.

#### **1-2-4- L'analogie**

Il est à signaler qu'après des erreurs interférentielles s'ajoutent les erreurs par analogie. Ce concept qui désigne la ressemblance ne saurait être abordé sans rappeler la pensée grecque et en particulier les mathématiques qui a fait de lui un thème majeur. Dubois le définit comme suit :

*« Le terme d'analogie a désigné chez les grammairiens grecs, le caractère de régularité prêtée à la langue. Dans cette perspective, on a dégagé un certain nombre de modèle de déclinaison, par exemple, et on a classé les mots, selon qu'ils étaient ou non conformes à l'un de ces modèles. L'analogie a fondé ainsi la régularité de la langue. Par la suite, l'analogie a servi à expliquer le changement linguistique et, de ce fait, a été opposée à la norme... »<sup>61</sup>*

---

<sup>58</sup> Galisson (R), Coste (D), (1976), *Dictionnaire de la Didactique des Langues*, Paris, Hachette, p.42

<sup>59</sup> Le calque est une forme d'interférence utilisé par un bilingue lorsqu'il traduit littéralement une structure de la langue source à la langue cible.

<sup>60</sup> Cuq (J.P), Op cit, p.48

<sup>61</sup> Dubois (J), et autres, Op cit, p.30

Chaque individu possède un «instinct analogique» qui lui permet la production ou la transformation d'éléments par imitation d'un modèle qui existe déjà dans son langage. Selon Ferdinand De Saussure, l'analogie n'est pas une simple opération mentale mécanique, mais c'est un acte cognitif intelligent qui permet l'invention de nouveaux termes<sup>62</sup>.

Cette forme d'assimilation nous amène à faire la distinction entre l'erreur intralinguale et l'erreur interlinguale. En d'autres termes, nous pourrions déterminer si les erreurs proviennent de la difficulté de la langue cible ou du contact de celle-ci avec la langue source. Cette distinction semble souvent difficile à établir dans la mesure où un nombre important d'erreurs n'entrent ni dans l'une ni dans l'autre, ou peuvent entrer au contraire dans les deux à la fois.

Ce processus cognitif se manifeste sous différentes formes : nous citons l'analogie phonétique, qui justifie la création de nouvelles formes qui contredisent les règles habituelles et qui sont considérées par celles-ci comme des erreurs.

### **1-3- Le bilinguisme ou plurilinguisme en Algérie**

Le bilinguisme est une notion ambiguë qui engendre des formes différentes. Dans notre présente recherche, nous nous référons à W.F Mackey qui définit le bilinguisme comme suit :

*« Il existe un certain flou terminologique concernant le mot. Certains le servent pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme. C'est une acception du terme qui s'est rencontrée surtout dans les années 70. D'autres auteurs -les plus nombreux – considérant que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus, font de bilinguisme un emploi générique (Mackey, 1982). »<sup>63</sup>*

---

<sup>62</sup> Saussure de (F). (1994). Cours de linguistique générale. Alger, Enag.

<sup>63</sup> . Mackey (W.F). « Bilinguisme », in Moreau (M.L), (1997), *Sociolinguistique. Concept de Base*, Liège, Belgique, Mardaga, p.61

La seconde définition du concept de bilinguisme s'applique bien à la société algérienne puisqu'elle met en usage plusieurs langues à la fois. Le bilinguisme sera considéré dans deux domaines différents, celui de la société et celui du contexte scolaire.

### **1-3-1- Le bilinguisme social**

L'Algérie est une société où apparaissent plusieurs systèmes linguistiques à savoir : elfasiha, l'arabe moderne, l'arabe Algérien avec ses variétés régionales, le berbère qui se compose d'une constellation de parlers dont l'usage se fait par des groupes ethniques de la société, qui sont notamment le kabyle, le chaoui, le m'zabi et le targui. Il y a aussi la langue française pour l'enseignement scientifique et la communication, l'anglais et enfin l'espagnol et l'allemand pour les branches littéraires.

Il est évident que la place de la langue française dans la société algérienne relève de l'attitude politico-idéologique qui l'affirme comme première langue étrangère. En revanche, les langues en présence indiquent que le bilinguisme en Algérie n'est point un mode alternatif de deux codes, l'arabe et le français en l'occurrence, mais une véritable instauration de rapports entre le français et les langues locales.

### **1-3-2- Le bilinguisme scolaire**

Le terme de bilinguisme se manifeste au niveau du système éducatif algérien depuis 1962 malgré les tentatives d'arabisation de l'époque. Le français langue d'enseignement partage les domaines d'emploi avec l'arabe : à celui-ci, les domaines qui relèvent de la légitimité et la souveraineté nationale, et au français les domaines scientifiques et économiques. L'espace de la classe de langue étrangère peut se considérer comme un lieu bilingue dans la mesure où chaque apprenant fait appel à sa compétence linguistique déjà acquise ou apprise.

## **2- De l'analyse contrastive à l'analyse d'erreur**

### **2-1- L'erreur**

L'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancienne que le projet d'instruire lui-même. Elle est une source d'anxiété et de stress pour les apprenants. Même les bons sont pris par la peur de rater la norme. Cette aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet

didactique qui en résulte souvent, correspond à une représentation de l'acte d'apprendre qui est largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

La notion de l'erreur, située au cœur même de l'apprentissage, a changé de statut. En effet considérée autrefois comme négative, elle ne tarde pas à acquérir un nouveau statut. Au préalable, on considérait que le mécanisme de l'enseignement est le suivant : l'enseignant détient un savoir qu'il transmet à ses apprenants. Il attend de ceux-ci qu'ils reproduisent ce qui leur est indiqué : restitution des connaissances et reproduction des types de raisonnements qui mettent en jeu ces connaissances. Ainsi, une part plus ou moins grande est-elle faite à l'activité des apprenants :

*« L'enseignement est souvent centré sur les contenus à enseigner (les programmes, ce qui doit être transmis). Les caractéristiques de l'apprenant après l'apprentissage ne sont pas clairement explicitées. »<sup>64</sup>*

L'enseignant, dans ce cas, est peu enclin à admettre l'erreur, et peut même, selon sa personnalité, s'en étonner et s'en indigner parce qu'il ne prend en compte que le résultat dans son exactitude, sa conformité à la solution attendue.

Ainsi les erreurs repérées chez les apprenants le remettent lui-même en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné.

En tous cas, l'enseignant interprète volontiers l'erreur comme un dysfonctionnement dans l'émission s'il est porté à se remettre en cause, ou dans la réception : manque d'attention lors de l'information, manque de concentration, de sérieux dans la réalisation. Veslin le note aussi très justement :

*« Le manque, le trou ou la verrue, l'élément fâcheux, l'intrus à pénaliser et qu'une situation pédagogique idéale, par la qualité de la transmission, et la fidélité de la réception, devrait éliminer ».<sup>65</sup>*

Donc, l'enseignant manifeste souvent son indignation et son étonnement par des colères et des attitudes peu convenantes à l'égard des apprenants, en pensant qu'à travers les punitions et les sanctions, on peut résoudre les difficultés.

---

<sup>64</sup> Veslin (O. J), (1992), *Corriger et Copier, Evaluer pour Former*, Paris, Edition Hachette, p.53

<sup>65</sup> Veslin (O. J), *Ibid*, p.54

Par la suite, la vision a changé, l'erreur semble être un moyen bénéfique qui sert à améliorer l'apprentissage. Il la rend non seulement possible, mais la prévoit dans le cheminement de l'apprenant tout en fournissant, en cas de mauvaise réponse (et pour que celle-ci n'ait pas la temps de se fixer) une remédiation.

Dans la même perspective, l'erreur est utile et non humiliante dans la mesure où elle est la conséquence logique des difficultés et des conditions d'enseignement / apprentissage scolaire. Donc, il ne faut pas considérer l'apprenant comme une personne coupable alors que ce dernier s'efforce de mettre toute sa bonne volonté à apprendre. L'apparition de l'erreur, dans les productions d'énoncés, confirme que l'élève applique un certain nombre de règles. Cela veut dire qu'il y a effort et activité cognitive. En d'autres termes, l'erreur reflète l'effort de l'élève pour s'approprier les mécanismes linguistiques de la langue cible.

### **2-1-1- La dialectique Erreur/Faute**

Le concept d'erreur s'est longtemps trouvé attaché au concept de « faute » avec toutes les connotations qui l'accompagnent. Ainsi certains manuels de pédagogie anciens recommandent aux enseignants de ne jamais écrire au tableau une expression erronée qui pourrait être enregistrée par les apprenants. L'enseignant doit éviter au maximum de croiser l'erreur sur son chemin. Malheureusement il s'y trouve souvent confronté. Dans ce cas, il réagit de deux sortes :

- Soit par la sanction : ici l'erreur est considérée comme étant une faute. Cette attitude met l'erreur à charge de l'apprenant et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique.
- Soit, au contraire, par un effort de réécriture de la progression. Cette attitude met donc l'erreur à charge de l'enseignant et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants.

Dans les conceptions actuelles de la pédagogie, le statut de l'erreur a ainsi perdu son aspect de « faute » qui ne doit pas être montrée, au profit de la manifestation d'une connaissance, certes non conforme à celle qui était visée par l'enseignant, mais qui doit être prise en compte en tant que telle et dont il convient de rechercher l'origine pour la

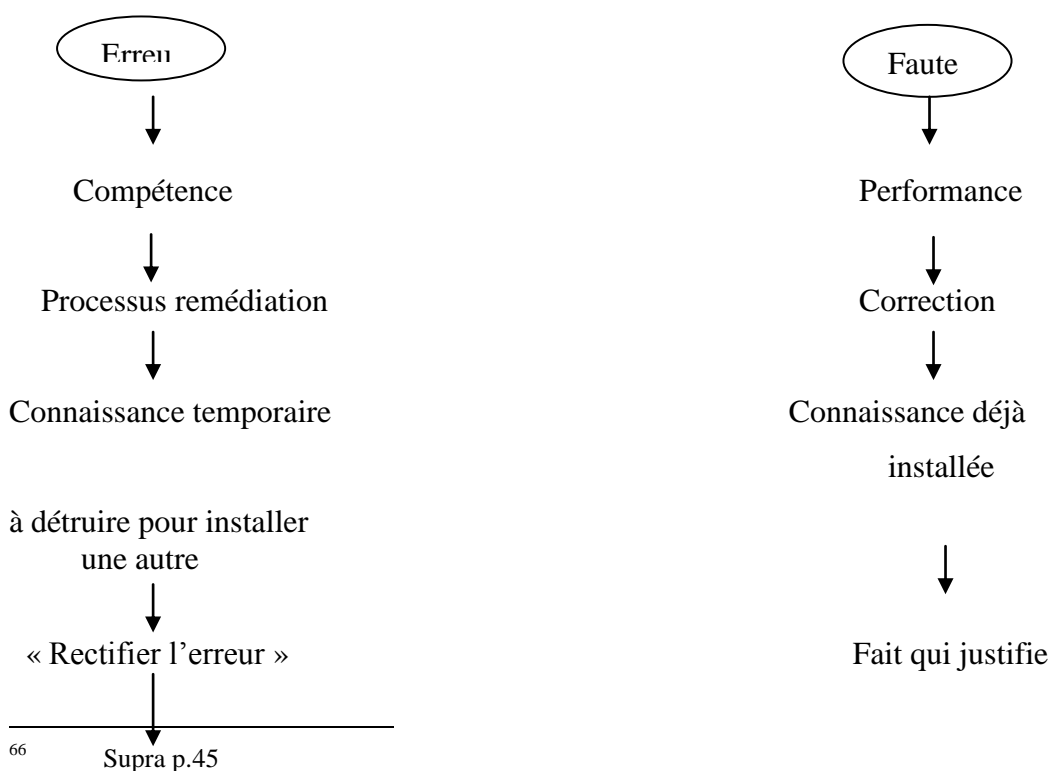
reconstruire correctement. La conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer après une époque où elle était considérée comme une faute.

Quelle est la distinction entre les erreurs de performance et les erreurs de compétence ?

Tout d'abord, nous allons préciser ce que veut dire compétence et performance. N. Chomsky (1956) a été le premier à utiliser cette dichotomie. Pour lui, la compétence est la connaissance des savoirs et savoir-faire qui permettent à un locuteur auditeur d'effectuer un nombre illimités d'énoncés (elle est de type cognitif). La performance est l'application de cette connaissance.

Ensuite, P. Corder (1967) affirme que les erreurs des apprenants sont systématiques, c'est-à-dire qu'elles sont le produit de leur compétence transitoire<sup>66</sup>. La distinction entre des erreurs systématiques et des productions non systématiques permet de distinguer les erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) qu'il appelle fautes, et erreurs de compétence dues à la méconnaissance des règles et leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celle-ci, influencé par la langue maternelle

Nous pouvons résumer la dialectique erreur/faute dans le schéma qui suit :



Fait qui élimine toute  
sorte de sanction

### Dialectique erreur/faute

Contrairement à ce point de vue, J.P. Cuq (1996) ne voit pas la nécessité de faire une distinction entre « faute » et « erreur », il utilise seulement le terme « erreur » pour plusieurs raisons, entre autres sa fonction positive comme l'affirme Alain en 1928 : « *penser c'est d'aller d'erreur en erreur* »<sup>67</sup>. Ainsi, tout apprentissage est source potentielle d'erreur, l'apprenant peut se tromper sans grave conséquences, ni pour lui-même, ni pour la collectivité :

*« Faire produire des énoncés dans des situations de communication est l'équivalent exact de faire produire des erreurs (...) C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse. »*<sup>68</sup>

## 2-2- L'analyse Contrastive

### 2-2-1- L'ancienne conception de l'analyse contrastive

Tout apprenant possède déjà une langue maternelle et/ou d'autres langues connues dans un cadre institutionnel ou non institutionnel et qui influent sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, favorisant ainsi l'apparition de l'erreur. Dans ce sillage, deux courants ayant le même postulat, voient le jour :

5. Les études sur le bilinguisme ou « les langues en contact » représentées par U. Weinreich (1953) qui emploie le mot « interférence » pour expliquer les déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle le bilingue. D'autres chercheurs utilisent des termes différents pour expliquer ces déviations, tels que « transférence » ou « code-switching ».
6. L'approche contrastive, branche de la linguistique appliquée et proposée par R. Lado (1957), qui analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères.

---

<sup>67</sup> Alain, « Propos sur l'éducation », cité in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation*, Paris, Nathan, 1994, p.9

<sup>68</sup> Tagliante (Ch), Op cit, p.39-40

Centrée au début sur les divergences, elle s'est orientée ensuite vers la comparaison d'un apprentissage antérieur par rapport à un apprentissage nouveau. G. Germain affirme à ce propos que :

*« la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à 1- l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, 2- l'impossibilité de déstructurer cet acquis, 3- la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances ».*<sup>69</sup>

Dans cette même perspective, C.C Fries montre l'importance de cette approche en écrivant :

*«Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.»*<sup>70</sup>

Son but est l'anticipation des erreurs d'élèves qui peuvent être constructives et permettent une progression par leur compréhension et leur correction.

Très influencé par les behaviouristes, R. Lado avance que les erreurs commises par les apprenants de la langue étrangère sont la résultante d'un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible.

### **2-2-2- La nouvelle conception de l'analyse contrastive**

Nombreux sont les chercheurs qui critiquent cette approche, ils trouvent que ce pouvoir prédictif de l'analyse contrastive n'est pas toujours fiable dans la mesure où il peut prédire des erreurs qui ne seront jamais commises par l'apprenant de la langue étrangère. Donc, pour eux, cette démarche n'est pas utile dans le cadre de l'enseignement d'une nouvelle langue comme l'a si bien dit J.T. Lamendella :

*« Nous n'avons aucune raison de croire qu'il y ait un isomorphisme ou même une relation quelconque entre les structures, les catégories et les règles d'une théorie descriptive et*

---

<sup>69</sup> Germain (G), cité in Besse (H), Porquier (R), (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, p.200

<sup>70</sup> Fries (C.C), cité in Besse (H), Porquier (R), Idem, p. 200

*les structures et processus cognitifs mis en jeu lorsque des êtres humains apprennent, intériorisent et utilisent une langue ».<sup>71</sup>*

Lado a toujours considéré cette prédiction d'erreur comme étant une série d'hypothèses qui peuvent être confirmées ou infirmées par l'observation, voulant à tout prix expliquer les difficultés d'apprentissage par la présence d'un système linguistique antérieur qui est la langue source.

C'est ce qui a orienté beaucoup de didacticiens et de pédagogues vers une nouvelle conception explicative autre que prédictive, tout en donnant l'importance au phénomène du transfert. Toutefois ils insistent sur le fait que tout n'est pas transférable, chaque apprenant à un certain degré de transférabilité propre à lui.

P. Corder, après l'observation des régularités dans les erreurs d'apprenants, met l'accent sur le fait que les productions d'élèves ne sont pas erronées du point de vue de ce qu'il appelle « dialecte idiosyncrasique » qui représente un sous système bien formé de la langue cible qui diffère d'un sujet à l'autre.

Ce système révèle les difficultés d'apprentissage qui permettent par la suite d'évaluer et de décrire « La compétence transitoire » de l'apprenant, appelée par Selinker « interlangue ». La didactique des langues met au centre de l'apprentissage l'élève, il est l'être actif qui développe sa compétence en langue étrangère selon sa propre logique tout en créant des règles traitées comme des fautes intolérables par les enseignants et les natifs.

### **2-2-2-1- Les difficultés de l'analyse contrastive**

L'analyse contrastive assume une nouvelle conception descriptive. Les méthodologiques directes ou audio-orales interdisent le recours à la langue maternelle dans la pratique pédagogique et favorisent l'utilisation des outils pédagogiques « universels ». L'analyse contrastive a, au contraire, stimulé la production de méthodes avec les versions adaptées localement.

Selon L. Dabène, il est impossible de tenir compte de la langue maternelle lorsque l'ensemble du public ne possède pas cette même langue. Aussi, remarque-t-elle que la comparaison des systèmes phonétique et phonologique semble facile par rapport à la

---

<sup>71</sup> Lamendella (J.T), Ibidem, p .202

syntaxe le lexique, la sémantique et la pragmatique qui ont très rarement fait l'objet de recherche contrastive. La démarche contrastive ne pourra être validée que si elle est effectuée à tous les niveaux de la réalisation linguistique.

Ceci n'implique pas que cette analyse doit être exclue de la didactique des langues étrangères, mais au moins l'enseignant connaîtra les convergences et les divergences sur les deux plans lexical et grammatical, entre la langue maternelle de l'enseigné et la nouvelle langue à apprendre, et ce afin de déceler les erreurs inévitables entre ces deux systèmes :

*« Un intérêt supplémentaire des études contrastives, au niveau de la description et de la confrontation simple des systèmes linguistiques est de connaître les bornes des interactions inévitables entre les systèmes mis plus ou moins consciemment en présence par l'apprenant. »<sup>72</sup>*

### **2-3- L'analyse d'erreur**

Cette démarche, développée à partir des années 1960, compense les difficultés de l'analyse contrastive. Les chercheurs s'attachent aux erreurs commises par les locuteurs de L<sub>2</sub>. Tout en écartant l'hypothèse behavioriste qui vise un apprentissage sans erreur réalisé par l'exercice, la répétition et le renforcement des « bonnes réponses », où l'apprenant est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé).

Influencé par N. Chomsky (1965), P. Corder considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde sans rejeter le concept de transfert entre L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>, puisque pour lui, l'apprenant de L<sub>2</sub> construit son système L<sub>2</sub> en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences.

Cette analyse a pour but d'abord la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère à partir des erreurs relevées. Ces dernières permettent la description de la « compétence transitoire » de l'apprenant tout en reflétant la manière dont cette langue est enseignée, ensuite l'amélioration de ce processus.

---

<sup>72</sup> Cuq (J.P), Op cit, p.44

Corder constate que l'interférence n'est pas la seule source d'erreur, certaines erreurs peuvent provenir de phénomènes rencontrés au cours de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, comme le soulignent. H. Besse et R. Porquier :

*« L'apparition d'erreur, en langue étrangère comme en langue maternelle chez l'enfant constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire ».*<sup>73</sup>

Donc nous parlerons d'un transfert non influencé par une langue source, qui se produit à l'intérieur du système à acquérir, aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant, c'est ce qui confirme son caractère intrasystémique.

L'analyse contrastive ne suffit donc pas à elle seule à expliquer la provenance des erreurs. Par exemple le phénomène d'hypercorrection, caractérisé par l'aspect volontaire de l'erreur, peut s'expliquer tant par des interférences inter systémiques que par des interférences intrasystémiques. Si on donne le choix à un locuteur d'utiliser un terme ressemblant ou différent à sa langue maternelle, il choisira le second, ce qui démontre l'influence de sa L<sub>1</sub> avec le risque de commettre une erreur.

Toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que selon des repères distincts, voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider :

- Le système impliquant les jugements de la norme, c'est-à-dire celui de la langue étrangère.
- L'exposition antérieure à la langue étrangère c'est-à-dire ce qui a été déjà appris dans un cadre formel.
- La grammaire intériorisée d'un apprenant à un moment donnée.

Après l'étape de l'identification de l'erreur, nous passons à la description du dialecte idiosyncrasique de l'apprenant, tout en comparant les deux systèmes en question (langue source et la langue cible) pour en dégager le système d'interlangue.

---

<sup>73</sup> Besse (H), Porquier (R), Op cit , p.207

La troisième étape serait psycholinguistique puisqu'il s'agit de déduire les raisons qui amènent la construction du dialecte idiosyncrasique.

#### **2-4- L'interlangue de l'apprenant**

Le concept d'interlangue, emprunté à Selinker<sup>74</sup>, est doté d'un certain nombre de terminologies telles que, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, système intermédiaire, système approximatif, langue de l'apprenant et grammaire intériorisée. Ces termes renvoient à la signification, à savoir une variété de langue non équilibrée utilisée par des « non natifs ».

Apprendre une langue seconde ou étrangère oblige l'apprenant à maîtriser une autre manière de s'exprimer, une autre manière de penser autres que celles de la langue maternelle, l'élève fournit des efforts pour avoir une nouvelle vision ; or ce n'est pas facile du tout car l'interlangue surgit inconsciemment, sa compréhension étant liée à des connaissances et des expériences antérieures.

Autrement dit, l'interlangue est une construction d'une sorte de grammaire provisoire intermédiaire entre deux systèmes linguistiques à un moment donné de l'apprentissage. Elle possède un caractère régressif, fossile, instable et variable. C'est ce qui la distingue des langues naturelles. Mais elle peut aussi être proche de ces langues dans la mesure où elle partage avec elles un certain nombre de règles.

J.P. Cuq écrit à ce propos :

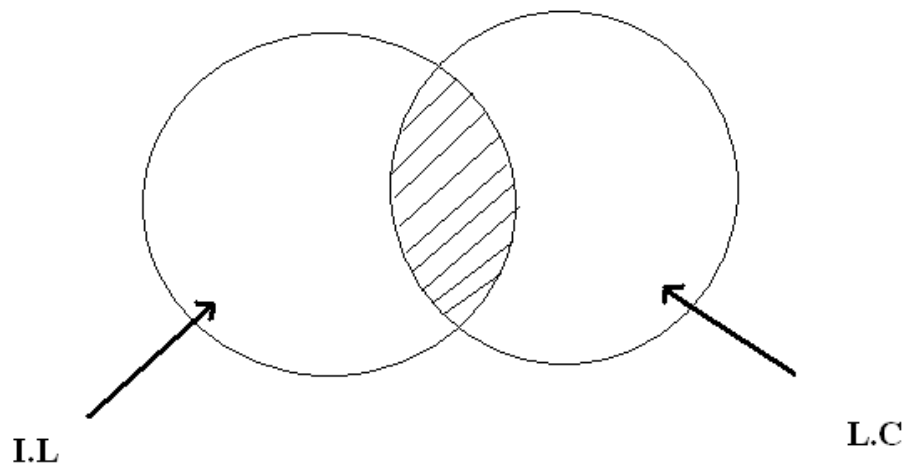
*« L'interlangue d'un apprenant, en tant qu'objet à décrire, est instable, et par essence modifiable. Elle est aussi hétérogène en ce qu'elle entretient des relations avec la langue source et la langue cible. »<sup>75</sup>*

G. Fève schématise et interprète l'interlangue comme suit :

---

<sup>74</sup> Selinker, cité in Cuq (J.P), Op cit, p.45

<sup>75</sup> Cuq (J.P), Op cit, p.45



*« La partie de I.L non hachurée représentera alors ce qui est particulier au dialecte idiosyncrasique des apprenants (donc les erreurs). La partie hachurée représentera ce qui est commun à I.L et L.C, donc les formes correctes relevant de la compétence des apprenants en langue étrangère. La partie de L.C non hachurée représentera l'objectif pédagogique à atteindre pour que I.L vienne se confondre au mieux un jour avec L.C. C'est la partie de L.C momentanément non connue des apprenants. »<sup>76</sup>*

Du point de vue de la langue cible, les énoncés élaborés par l'apprenant dans son interlangue sont erronés grammaticalement, alors qu'ils ne sont considérés comme grammaticalement justes que par rapport à son dialecte idiosyncrasique puisqu'ils peuvent être expliqués à l'aide des règles usées par l'apprenant et appartenant à ce dialecte.

Selon P. Corder (1971), l'importance d'étudier le dialecte idiosyncrasique des apprenants réside dans le fait qu'il participe à connaître pourquoi il est ainsi fait et comment il se construit. Ce qui nous permet, en premier lieu, de savoir ce que l'élève apprend et de quelle manière il apprend lorsqu'il est en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. En deuxième lieu, cela nous permet de trouver la version la plus efficace de l'apprentissage pour l'élève, tout en adaptant les connaissances dégagées de sa compétence transitoire à des fins pédagogiques.

<sup>76</sup> Fève (G), (1985), *le français scolaire en Algérie*, Alger, Office Des Publications Universitaires, p.44-45

**Conclusion :**

Au terme de la deuxième partie, nous pouvons dire qu'il ya plusieurs acceptions du sujet bilingue. Celui-ci présente un certain nombre de caractéristiques ; le choix de langue ; l'alternance codique ; le transfert ; l'interférence ; l'analogie. Pour l'Algérie, le bilinguisme existe sous différentes formes (l'algérien peut utiliser deux codes langagiers ou plusieurs comme il peut être monolingue).

Bien que l'analyse contrastive tende vers l'analyse d'erreur, la majorité des erreurs présentées dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère sont le résultat du dialecte idiosyncrasique des apprenants.

Il est possible maintenant d'identifier les différentes difficultés éprouvées par l'apprenant lors de son passage d'une L1 vers L2, et ceci aux niveaux ; phonétique, morphosyntaxique et sémantique.

Cette analyse contrastive fera l'objet de la troisième partie de notre travail.

## Chapitre III

### Choix et analyse du corpus

#### 1- Choix et présentation du corpus

##### 1- 1- Présentation

Les apprenants dont nous avons analysé les productions écrites, sont en première année moyenne dans un C.E.M à Mostaganem. Leur tranche d'âge s'étale entre 12 et 14 ans et leur cursus scolaire à l'école primaire peut se résumer comme suit :

- Un apprentissage au premier cycle (1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année et 3<sup>ème</sup> année) seulement en langue arabe.
- Un apprentissage au deuxième cycle (4<sup>ème</sup> année, 5<sup>ème</sup> année et 6<sup>ème</sup> année) où le français y était enseigné comme une langue étrangère, à partir de la 4<sup>ème</sup> année en plus de la langue arabe.

. Il est à noter que, toutes les autres matières enseignées telles que, les mathématiques les sciences naturelles, l'histoire, l'éducation civique se font en arabe. Ceci, explique le nombre élevé d' heures attribuées à cette langue, dans tout ce deuxième cycle, alors que le français bénéficie seulement de cinq heures<sup>77</sup> par semaine, plus l'heure de la remédiation qui n'est pas faite dans tous les établissements. Puis après leur passage dans le cycle moyen, ils ont appris une autre langue étrangère qui est l'anglais. En dépit de la nouvelle réforme<sup>78</sup>, l'arabe demeure toujours la langue de toutes les matières<sup>79</sup> mis à part en mathématiques et en physique où on utilise les signes en français (x, y...) et on écrit de gauche à droite comme en français.

Il est à signaler que, nous avons mené une petite enquête sociolinguistique auprès des apprenants en question, dans leur établissement, afin de connaître leurs pratiques linguistiques hors du contexte scolaire et de savoir leur niveau social. Nous avons utilisé un questionnaire

---

<sup>77</sup> Il s'agit du système éducatif ancien c'est-à-dire le fondamentale où les heures consacrées au français sont :

- \*5 heures + 1h de remédiation en 4<sup>ème</sup> année.
- \*5 heures + 1h de remédiation en 5<sup>ème</sup> année.
- \*5 heures + 1h de remédiation en 6<sup>ème</sup> année.

<sup>78</sup> L'école algérienne a connu un changement avec la nouvelle réforme qui date de 2004, l'organisation de l'enseignement comporte trois niveaux :

- un niveau primaire de cinq années (l'enseignement du français commence dès la 3<sup>ème</sup> année).
- un niveau moyen qui comporte quatre années (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>).
- un niveau secondaire de trois années (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et terminale)

<sup>79</sup> Ces matières sont déjà citées en haut.

structuré c'est-à-dire composé de questions fermées et semi fermées. Il s'agit d'un questionnaire court et précis afin de ne pas alourdir la recherche car notre but n'est pas l'étude de la situation sociolinguistique des apprenants en elle-même mais l'analyse de leurs productions écrites.

Ce questionnaire est rédigé dans une langue française très simple pour qu'il soit accessible au niveau des apprenants .La passation du questionnaire était effectuée par les enseignants qui ont essayé de l'expliquer aux élèves tout en ayant recours, de temps à autre, à leur langue maternelle (le dialectal). Nous leur avons accordé le maximum de temps (une heure et demie) pour répondre à leur rythme et sans aucune contrainte.

Il s'est avéré que tous ces apprenants parlent l'arabe dialectal, aucun de ses élèves n'a pour langue maternelle le kabyle, ce qui signifie que tous ces élèves pratiquent quatre langues ; l'arabe dialectal ; l'arabe scolaire ; le français et l'anglais. Aussi, leur niveau de vie paraît-il moyen, sauf pour quelques éléments qui sont issus d'une classe sociale favorisée.

En ce qui concerne la première collecte des copies monolingues (en français), la journée de la passation du questionnaire était celle de la production écrite. Pour mener à bien notre recherche et s'assurer qu'il s'agit du premier jet, nous avons assisté en classe et nous avons interdit au professeur d'intervenir d'une manière quelconque tout en leur accordant une heure pour rédiger.

Cette première collecte des productions et la passation du questionnaire se sont déroulées pendant la fin du 3<sup>ème</sup> trimestre, c'est-à-dire vers la fin de mai pour les raisons suivantes :

- Le programme de la 1<sup>ère</sup> année moyenne est terminé.
- L'apprenant a déjà fait plusieurs projets de rédaction, il est préparé à produire un texte narratif.

Pour le corpus bilingues, nous avons procédé de la même manière que la première collecte des copies monolingues, sauf que ces copies ont été obtenues lors du début du

premier trimestre de la deuxième année moyenne et nous avons accordé aux apprenants deux heures car il s'agit d'une traduction de L1 vers L2.

### **1-2- Le choix de la consigne**

Lorsque l'enseignant donne une consigne d'un travail écrit (exercice ou rédaction) à l'élève, il peut remarquer deux sortes d'attitudes envers cette consigne ; quelques apprenants vont se lancer dans la réalisation de la tâche demandée, d'autres au contraire, vont attendre d'autres explications supplémentaires de l'enseignant pour pouvoir commencer l'épreuve. C'est pour cela que la consigne a été toujours considérée comme un moyen d'apprentissage dès les premières années d'enseignements, elle peut être même à l'essence de l'échec scolaire :

*« La lecture de la consigne pose de gros problèmes. Il arrive même que cette consigne soit à elle seule la cause majeure de l'échec d'un élève à un exercice voire à un examen. »<sup>80</sup>*

Le choix d'une telle consigne a été dicté par plusieurs motifs :

- Premièrement, par le souci majeur de placer l'apprenant dans une situation nouvelle non étudiée à l'écrit mais plus au moins adaptée au programme de la première année moyenne.
- Deuxièmement, par sa correspondance avec l'âge des apprenants en questions car ces élèves ne sont pas capables de comprendre n'importe quelle consigne.
- Troisièmement, par son incitation à nourrir l'imaginaire de l'apprenant à partir des illustrations et des mots qui figurent sur le dos de la copie.

### **1-3- Le choix du niveau**

Le choix de la première année moyenne n'est pas arbitraire, car c'est à partir de ce niveau là qu'on commence vraiment à rédiger des textes, par contre au primaire l'apprenant passe plus de temps à copier des textes et à faire des exercices lacunaires au lieu de rédiger.

---

<sup>80</sup> Guide du maître, 5<sup>ème</sup> année primaire français, 2007-2008, p.22

#### **1-4- Le choix du récit**

Le texte est une pièce matrice de la didactique de l'écrit, mais la multiplicité des genres textuels pose un problème dans la mesure où il devient difficile de connaître le type de texte le plus adapté au niveau des apprenants en question.

Les motivations qui nous ont incités à choisir le texte narratif sont les suivantes :

- D'abord, il s'agit du genre du texte le plus adapté à l'enfant (Lebrun-Brandié & J. Ramo (2002), B. Bettelheim (1976))<sup>81</sup>, car il permet l'imprégnation de formes linguistiques et la constitution d'images mentales.

Ce texte inventif fait appel à la subjectivité qui est l'élément central de la richesse de l'écrit, celui qui écrit s'implique et parvient à trouver un style qui lui est propre, il invente des personnages et des aventures. Il n'écrit pas avec des idées mais avec des émotions, qui lui permettront de débloquer son imaginaire et de trouver la cohérence nécessaire à l'écriture.

- Ensuite, le genre de texte le plus sollicité dans le programme de la première année moyenne est le narratif, il est enseigné tout au long du premier trimestre<sup>82</sup> (environ 33 heures) :

*« En matière de contenus, plusieurs formes de discours seront retenues : le récit, la description, le dialogue...Cependant, le narratif constituera la dominante vu qu'il correspond bien aux motivations de la tranche d'âge concernée. »<sup>83</sup>*

« Le document d'accompagnement » de français lui est tout particulièrement consacré.

#### **1-5- La constitution du corpus :**

Après le classement et le repérage des erreurs commises par l'apprenant, nous sommes passés à l'étape ultérieure, à savoir la constitution d'un échantillon représentatif. Donc nous avons exclu toutes les erreurs qui relèvent de la violation des règles de la langue cible dues à la complexité et la non maîtrise du système grammatical français tel que les homonymes.

Exemple :

---

<sup>81</sup> Accardi (J), (08/06/2007), *le conte en LM et LVE à l'école primaire*, [En ligne], <http://www.adefumr.fr/index.php?url=publication> & id=60

<sup>82</sup> Le premier trimestre est le plus long.

<sup>83</sup> Programme de la première année moyenne, Langue Arabe, Langue Amazighe, Langue Française, Langue Anglaise, O.N.P.S, Avril 2003, p.33

Item1 : **Est** la sorcière **est** morte. (c.46)

Aussi, avons-nous éliminé les erreurs qui ont pour origine seulement la langue maternelle

Exemple :

Item 2 : Houda a une faichlesse. (c.59)

Qui veut dire en langue maternelle : هدى فشلانه [ ھدى فشلانه ]

C'est-à-dire que Houda est trop fatiguée.

Nous remarquons que l'apprenant utilise le mot « faichl » qui fait partie du lexique arabe tout en le combinant avec le suffixe « esse ».

L'origine de ce terme est فشل [ فشل ] qui est l'équivalent du verbe « échouer » en arabe moderne.

Exemple :

فشل الرجل في مشروعه [ فشل الرجل في مشروعه ]

Il a échoué dans son projet.

Aussi, en arabe dialectal est-il le synonyme du verbe « échouer » ainsi que du verbe « fatiguer ».

Exemple :

فشل في إختبار [ فشل في إختبار ]

Il a échoué à son examen.

راه فاشل بزاف [ راه فاشل بزاف ]

Il est trop fatigué.

Et de là, nous pouvons déduire que c'est une erreur qui provient de la langue maternelle.

Et nous avons gardé les erreurs qui dérivent de la langue source ainsi que celles qui relèvent de la langue source et de la langue maternelle à la fois.

## 2- Analyse du corpus

### 2-1- Analyse Phonétique

L'arabe est une langue sémitique<sup>84</sup> comme l'hébreu et l'akkadien, son alphabet est riche en consonnes et pauvre en voyelles puisqu'elle possède vingt neuf consonnes, tel que l'a dit **Sayed Ahmed Elhachimi** :

الكلمات المستعملة في كل اللغات تتكون من حروفها المفردة التي اعتبرت أساسا لها " ومن ذلك لغتنا العربية فهي أصوات محتوية على بعض الحروف الهجائية. و عددها تسعة و عشرون حرفا- من أول... الهمزة إلى الياء "85

A cela s'ajoutent trois voyelles orales brèves, représentées par des marques diacritiques notées au-dessus et au-dessous des consonnes « َ » [→●↗⤵◆↘⤴⤵], « ُ » [→↘⤴⤵⤴⤵] et « ِ » [→●&⤴⤵◆□⤴⤵], et pour marquer leur redoublement elles sont présentées sous forme de gémées à l'aide du signe de la gémation « ّ » « الشدة » [→●●●→↘⤴⤵] ainsi que des semi-consonnes et des voyelles longues.

Alors que l'alphabet français comprend vingt consonnes et six voyelles orales, et à partir de celle-ci des voyelles nasales et d'autres orales, ainsi que des semi-consonnes sous forme de graphèmes simples ou composés.

Il est clair que cette différence des deux systèmes vocaliques et consonantiques engendre des erreurs commises par l'apprenant. Pour prouver ce constat et trouver la source des erreurs relevées dans les copies des apprenants nous avons suivi la démarche suivante :

L'analyse phonétique sera répartie sur deux axes ; l'axe phonique et l'axe phonogrammique, d'abord l'axe phonique qui comportera deux approches : l'analyse des voyelles et l'analyse des consonnes, ensuite l'axe phonogrammique.

## 2-1-1- L'analyse phonique

### 2-1-1-1- Les voyelles

<sup>84</sup> Ce terme dérive de Sém l'ancêtre des populations qui occupent l'Arabie, la Syrie et Palestine.  
<sup>85</sup> ينظر السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، منهج " متن الألفية " لابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص ، Elhachimi (S.A) : « Les mots utilisés dans toutes les langues se constituent de lettres individuelles qui sont considérées comme sa base. Et de là notre langue arabe est un ensemble de son qui contient quelques lettres alphabétiques et leur nombre est vingt neuf lettres qui commencent par «ء» [م●↘⤴⤵→○⤴⤵] et se termine par «ى» [م●↘⤴⤵→○⤴⤵]... »

-Les voyelles orales :

Quelques apprenants arabophones ne font pas de distinction entre les voyelles arrondies et projetées en avant.

**[C] [o] ou [u]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Retorne (c.2)	<b>Retourne</b>
Roube (c.2)	<b>Robe</b>
Morut (c.2)	<b>Mourut</b>
Animoux (c.3)	<b>Animaux</b>
Pourte (c.3)	<b>Porte</b>
Ouffre (c.3)	<b>Offre</b>
Oussi (c.3)	<b>Aussi</b>
Tot (c.10)	<b>Tout</b>
Joulie (c.10)	<b>Jolie</b>
Se trove (c.30)	<b>Se trouve</b>
Foudra (c.10)	<b>Faudra</b>
Bou (c.3)	<b>Beau</b>
Coleur (c.49)	<b>Couleur</b>
Coronne (c.44)	<b>Couronne</b>
Courde (c.21)	<b>Corde</b>

**[◆] ou [Z]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Mour (c.28)	<b>Meurt</b>
Nervouse (c.32)	<b>Nerveuse</b>
Hourou (c.3)	<b>Heureux</b>

**[C] ou [B]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Rovient (c.2)	<b>Revient</b>
Parcoque (c.40)	<b>Parce que</b>
Rogarde (c.52)	<b>Regarde</b>

Il fait la confusion entre la voyelle arrondie et la voyelle non arrondie.

### **[y] ou [i]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
fuellette (c.51)	<b>Fillette</b>
Vouli (c.10)	<b>Voulu</b>
Invuter (c.10)	<b>Inviter</b>
Couri (c.50)	<b>Couru</b>

Il a tendance à ne pas faire de différence entre les voyelles non arrondies.

### **[D] [e] Ou [i]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Dichire (c.14)	<b>Déchiré</b>
Se mait (c.49)	<b>Se mit</b>
Michante (c.5)	<b>Méchante</b>
Lait (c.5)	<b>Lit</b>
Ipouse (c.14)	<b>Epouse</b>
Mison (c.26)	<b>Maison</b>
Sourés (c.6)	<b>Souris</b>
Avit (c.10)	<b>Avait</b>
Lèvre (c.14)	<b>Livre</b>
C'itait (c.10)	<b>C'était</b>
Déceder (c.1)	<b>Décider</b>
Soiri (c.31)	<b>Soirée</b>
Respiri (c.31)	<b>Respiré</b>

### [D] ou [a]

Erreur	Correction
Achate (c.3)	<b>Achète</b>
Balle (c.3)	<b>Belle</b>
Bagatte (c.19)	<b>Baguette</b>
Narveuse (c.6)	<b>Nerveuse</b>
Charcher (c.33)	<b>Chercher</b>
L'ar (c.50)	<b>L'air</b>

### -Les voyelles nasales :

En ce qui concerne les voyelles nasales, quelques apprenants ne saisissent pas la nuance dans la manière de prononcer une voyelle nasale postérieure et une voyelle nasale antérieure.

### [S] ou [T]

Erreur	Correction
Onsorceler (c.24)	<b>Ensorceler</b>
Tembe (c.19-20-10-50)	<b>Tombe</b>
Dons (c.2-50-16-3443-44)	<b>Dans</b>
Charmont (c.8)	<b>Charmant</b>
Demondé (c.8)	<b>Demandé</b>
Omprisonner(c.24)	<b>Emprisonner</b>
Grond (c.19-20-10)	<b>Grand</b>
Onfermer (c.41)	
L'ommena (c.12)	<b>Enfermer</b>
Sontait (c.10)	<b>L'emmena</b>
Onlève (c.33)	<b>Sentait</b> <b>enlève</b>

Aussi, un autre apprenant ne distingue pas les voyelles nasales [S] et [T] de la voyelle orale arrondie [u].

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Coupagne (c.34)	<b>Campagne</b>
Moutagne (c.34)	<b>Montagne</b>
Répoudre (c.34)	<b>Répondre</b>

### **2-1-1-2- Les consonnes**

Les erreurs phonétiques qui relèvent de l'interférence des deux systèmes consonantiques sont peu fréquentes par rapport à celles qui touchent aux voyelles.

#### **- Confusion entre [b] et [p]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Boitrine (c.3)	<b>Poitrine</b>
Bleure (c.48)	<b>Pleure</b>

#### **- Confusion entre [f] et [v]**

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Saufage (c.10)	<b>Sauvage</b>
Foir (c.22)	<b>Voir</b>

L'écriture alphabétique ne pose pas problème aux apprenants arabophones parce que l'écriture arabe en fait partie. Mais elle se lit de droite à gauche et ne contient pas quelques phonèmes du système français (/p/ /v/), aussi cette dernière ne possède pas toutes les lettres de l'arabe (ث / tha - /خkha – ra / ر - shadص / - dha / ق - ض / qaf - ع / 'in), donc on peut dire que le deux registres relèvent du même système alphabétique, mais n'ont ni le même alphabet ni la même façon d'écrire. Ce qui entraîne la méconnaissance de l'opposition sourde vs sonore par l'apprenant : /b/ vs /p/, /v/ vs /f/. Alors qu'on trouve les oppositions sourdes vs sonores: /t/ vs /d/, /k/ vs /g/.

C'est pour cela que certains écrivent la consonne orale sonore bi-labiale [b] au lieu de la consonne orale sourde bi-labiale [p], ce qui explique que la consonne [b] pouvant passer pour allophone de [p] en français.

Idem pour [f] vs [v]

### **2-1-2- L'analyse phonogrammique**

L'absence de la lettre muette finale :

Erreur	Correction
Ren (c.24)	<b>Rend</b>
Trahi (c.13)	<b>Trahit</b>
Foré(c.36)	<b>Foret</b>
Intelligen (c.52)	<b>Intelligent</b>
Etai (c.8)	<b>Etait</b>
Dor (c.8)	<b>Dort</b>
Quan (c.8)	<b>Quand</b>

Le schème du phonème muet existe déjà en langue arabe.

Ex : " اختلفى " [ʔ(ʔ♦→ʔʔ→)]

Il s'est perdu

Le verbe " اختلفى " s'écrit au début avec " أ " [ʔ(ʔ) une lettre muette appelée en arabe « همزة الوصل » [ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→] qui ne se prononce pas lorsqu'elle est au milieu de la phrase [ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→], en effet l'apprenant prononce [ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→] sans articuler la première lettre " أ " [ʔ(ʔ) et il se rend compte, en écrivant, de la lettre muette initiale. Mais à ce stade, il y a toujours des difficultés quant à l'écriture de la lettre finale qui correspond à un phonème muet.

On reprend le même exemple : [ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→] " اختلفى "

L'apprenant écrit toujours la première lettre muette en arabe mais la lettre muette finale soit elle est écrite avec les deux voyelles longues [a:] ou [ ] ou sans.

[ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→]	[ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→]	v
اختلفى	اختلفا	اختلفأ
[ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→]	[ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→]	[ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→ʔ(ʔ)→]

Cela pourrait expliquer l'absence de la lettre finale qui correspond par exemple à un "d" muet comme ren.

- L'omission du e final :

<b>Erreur</b>	<b>Correction</b>
Veuv (c.52)	<b>Veuve</b>
Arm (c.8)	<b>Arme</b>
Port (c.29)	<b>Porte</b>
Mond (c.12)	<b>Monde</b>
Famill (c.21)	<b>Famille</b>
Sorciér (c.45)	<b>Sorcière</b>
Princess (c.34)	<b>Princesse</b>

On prend l'exemple de mond [ mTɔ̃ ]

Il est évident que le "e " final ne se prononce pas, la preuve il n'est pas transcrit dans le dictionnaire. D'un point de vue graphique le mot "mond" lui manque une lettre précisément une voyelle. Peut-on dire qu'il s'agit d'écrire l'oral, autrement dit, écrire ce qui se prononce. Si c'était le cas d'une autre langue par exemple "l'espagnol " ce problème ne se posera pas parce que cette langue écrite n'est pas autre qu'une transcription graphique de cette langue articulée. Alors s'agit-il d'une erreur d'interlangue ou d'intralangue ?

En français, la langue écrite n'est pas la simple transcription de la langue orale, ce qui signifie que ce système linguistique se caractérise par la non adéquation grapho-phonétique, c'est-à-dire qu'on n'écrit pas forcément ce qu'on prononce et vice-versa.

Contrairement à celui de la langue arabe qui est grapho-phonétique, sauf quelques exceptions, autrement dit, il suffit de connaître l'alphabet pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé bien prononcé.



En langue arabe il n'y a pas le recours à l'écriture d'une double consonne, cette dernière est remplacée par la gémination, un signe écrit au dessus de la lettre ّ " " qui correspond à une prononciation accentuée. Donc en langue arabe l'apprenant ne mentionne pas la gémination s'il n'entend pas le phonème deux fois ex : "مدّ" [mWdda] le phonème [d] s'écrit une fois et se prononce deux fois c'est-à-dire qu'il est accentué, donc on prononce une double consonne mais on ne l'écrit pas, c'est plutôt symboliser ّ " " .

Cependant, en français le processus est inversé, on ne prononce pas deux consonnes à la fois, exemple : pomme [pɔm] mais on l'écrit.

Ceci nous amène à déduire qu'il s'agit d'une erreur d'interlangue.

## 2-2- Analyse morphosyntaxique

### 2-2-1- L'ordre de la phrase

Item1 : Sortait Houda. ( c.50)

Item 2 : vivait elle triste. (c.11)

Item 3 : Entra la sorcière au château. (c.22)

Item 4 :Se trouve la souris. (c.15)

En français, il ya deux genres de phrases :

-La phrase nominale qui ne contient pas le verbe et qui ne nécessite pas obligatoirement la présence d'un nom, comme l'a été expliqué par le **Robert & Nathan** :

*« la phrase sans verbe est souvent appelée phrase nominale. Cette appellation est restrictive dans la mesure où les phrases sans verbe ne sont pas exclusivement constituées de noms. Elles peuvent être composées :*

*d'un nom :*  
Voleur !

*d'un adjectif :*  
Curieux !

*d'un adverbe :*  
Ouf ! »<sup>87</sup>

*d'une interjection :*      Dehors !

- La phrase verbale se constitue d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Le sujet est toujours placé avant le verbe.

Exemple :

Mon père répare la voiture.

Sauf le cas de la phrase interrogative où nous inversons le sujet.

Exemple :

Que fais-tu?

Le même genre de phrase existe en langue arabe mais d'une manière différente dans la mesure où la phrase nominale doit nécessairement commencer par un nom et elle peut contenir un verbe :

Exemple :

الأستاذ يشرح الدرس [→●◆◆◆→→→◆    عرّفه □ عرّفه ◆    عرّفه □ ◆ عرّفه ◆

Comme elle ne peut pas contenir le verbe.

<sup>87</sup> Le Robert & Nathan, *Grammaire*, Nathan, Paris, 1995, p.208

Exemple :

قلم جديد [□●→○◆■    ٤٠→٤١)(٤٢◆■❖

Un stylo neuf.

En outre, la phrase arabe est à l'origine verbale qui se constitue d'un verbe « فعل »

[→)(●], d'un sujet « فاعل » [→)(●] et d'un « مفعول به » [○→→◆◆●    ٤٠)(❖❖❖].

Abdelwahab Bikir explique l'ordre de cette phrase verbale comme suit :

الأصل في ترتيب عناصر ترتيب الجملة الفعلية أن يذكر "

الفعل أولاً

و الفاعل ثانياً

"<sup>88</sup> و المفعول به (إن وجد) ثالثاً

Nous remarquons que l'ordre de la phrase verbale en arabe est différent de celui du français, ce qui explique l'erreur de l'apprenant.

### 2-2-2- L'accord du verbe

Item : vient ses parents. (c.33)

Nous remarquons que l'apprenant n'accorde pas le verbe venir en nombre avec le sujet ses parents. Cette erreur est due principalement à l'interférence de l'arabe, car dans ce système le verbe s'accorde seulement en genre lorsqu'il s'agit d'une phrase verbale.

Exemple :

الساحة [●→)(●] لعب الأطفال في    →●●◆●●●●●    →)(    ●●→→❖❖❖)(

Les enfants jouent dans la cours.

Et dans cet item l'apprenant commence la phrase par un verbe.

### 2-2-3- Le genre

<sup>88</sup>

15 ينظر، عبد الوهاب بكير وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ص

« L'origine de l'ordre des éléments de la phrase arabe verbale est citée comme telle :

- Premièrement le verbe

- Et deuxièmement le sujet

- Et troisièmement le complément s'il existait. » Traduction personnelle.







Donc dans l'exemple 1 l'apprenant insiste sur l'écriture des pronoms personnels il et elle au lieu de ils. Aussi, écrit-il le verbe vit sans mettre la terminaison « ent », pour montrer qu'il s'agit dans cette phrase d'un duel et non pas d'un pluriel.

### 2-2-5- L'article

L'erreur	Correction
Laforêt (c.33)	<b>La forêt</b>
Laprincesse (c.24)	<b>La princesse</b>
Lesanimaux (c.3)	<b>Les animaux</b>
Lesoiseaux (c.3)	<b>Les oiseaux</b>

En langue arabe, il ya un seul article « أل » qui se prononce [ʔ] ou [ʔ] et qui s'écrit collé au mot.

Exemple :

البنات [ʔ] (■◆□◆)

Sa fonction est de définir le mot tel qu'il soit masculin, féminin, singulier ou pluriel.

Alors qu'en langue française, il ya deux formes d'articles :

- L'article défini : le, la, les.
- L'article indéfini : un, une, des.

Cette différence grammaticale mène l'apprenant à coller les articles définis la et les avec les noms comme il fait en arabe avec l'article « أل ».

### 2-2-6- L'adjectif



pronoms possessifs de la langue française), ils obéissent au phénomène de la proclitique c'est-à-dire ils s'écrivent collés au mot, ils peuvent s'ajouter aux noms comme :

(ساعت هـ) [♦◀ ◆◆◀◆◆◆]

Sa montre

Et aux verbes comme :

(تحترم هـ) [◆▶◀◆◆◆◀] (○◆◆◆◆)

Elle le respecte.

Chose qui n'existe pas en français, c'est ce qui justifie l'écriture du pronom complément « le » après le verbe et c'est ce qui explique l'absence des pronoms possessifs dans la majorité des copies d'élèves.

	Les Pronoms Personnelles en Français	Les Pronoms Personnelles en Arabe	Les Pronoms Personnelles Suffixés en Arabe
<b>Singulier</b>	Je	أنا [▶■◀]	ي - ي
	Tu ( Masculin )	أنت [▶■◆◀]	ك [◀◀]
	Tu ( Féminin )	أنتِ [▶■◆◀]	كِ [◀◀]
	Il	هو [◀◆◆◀]	ه [◀◀]
	Elle	هي [◀◆◀]	ها [◀◀]
<b>Pluriel</b>	Nous	نحن [■▶◆◆◀]	نا [■◀◀]
	Vous ( Masculin )	أنتم [▶■◆◆○]	كم [◀◆○]
	Vous ( Féminin )	أنتن [▶■◆◆■◀]	كن [ku■◀]
	Ils	هم [◀◆○]	هم [◀◆○]
	Elles	هن [◀◆■◀]	هن [◀◆■◀]

Nous remarquons d'abord que, en langue arabe nous faisons la distinction entre les personnes du masculin et du féminin, sauf la première personne «أنا» [▶■◀◀] l'équivalent de « je » en français, qui est identique pour les deux genres de personnes. Ensuite, certains pronoms suffixés ont une forme très proche de leurs pronoms personnels isolés, ce qui facilite leur apprentissage en langue arabe.

#### 2-2-6-2-1- L'accord de l'adjectif possessif



Généralement, leur omission, leur rapprochement et leur substitution sont à l'origine du système déjà intériorisé de l'apprenant. Il utilise des structures qui lui sont propre pour pouvoir s'exprimer en langue cible.

- La substitution de la préposition

Item1 : Elle tombe sur la terre. (c.21)

Dans cet item 3 l'apprenant écrit la préposition « sur » qui exprime l'endroit sur lequel la chose est posée, cette phrase est sémantiquement juste, mais en français pour désigner cet endroit nous disons :

Elle tombe par terre.

Et Si la chose qui tombe vient d'une autre planète que la terre, on dit bien « tomber sur la terre » (c'est-à-dire sur la planète terre)

Mais dans ce cas, nous constatons que l'apprenant emploie la préposition « sur » au lieu de la préposition « par ».

- Premièrement, cette erreur peut être faite par analogie avec la phrase suivante en français :

Il tombe sur son ami.

Cette phrase veut dire il a rencontré son ami.

- Deuxièmement, elle peut être due à l'interférence avec l'arabe, car la préposition « sur » est l'équivalent de la préposition « على » en arabe.

سقطت على الأرض [ ] ل'équivalent de : Elle est tombée sur la terre.

Item2: elle est dans le danger. (c.60)

Item 2 correct : elle est en danger.

Dans cette exemple l'apprenant utilise la préposition « dans » au lieu de la préposition « en », car l'item correct correspond à la phrase suivante en arabe :

إنها في خطر [ ]

La préposition « في » à deux équivalents en français « en » et « dans », c'est pour cela que l'apprenant emploie cette dernière.

Item3 : elle est mariée de lui. (C.23)

Cet item est incorrect car la préposition « de » doit être remplacée par « avec ».



Si on traduit littéralement la phrase « نافذة البيت » [■→↗)(Ω→◆◆ ●Ω→◆)(✱ en français elle devient « fenêtre la maison » on remarque que dans la phrase le premier mot manque de l'article définie<sup>96</sup> et il ya suppression de la préposition « de ».

- la préposition collée au mot :

Item 1 : Elle aime le prince avecforce. (c.39)

تحب الأمير بقوة [◆◆↗)(Ω→◆◆ →●→○)(□○ Ω)(□◆◆◆○✱

La préposition « avec » dans cette phrase a une valeur statique, qui exprime l'adverbe « beaucoup ». Cet item est correct en arabe et en français, mais nous remarquons que l'apprenant écrit la préposition « avec » collée avec l'adverbe force. Donc nous pouvons déduire que dans ce cas la préposition « avec » est le synonyme de la préposition « في » [Ω)( en arabe, qui a deux équivalents en français « avec » et « dans », et qui s'écrit attachée au mot qui la suit, et c'est le cas de deux autres prépositions qui s'écrivent de cette façons en arabe :

ك [↗)( qui désigne comme, ainsi et pareillement.

Exemple :

إنها جميلة كالوردة [)(■→↗)(Ω○ Ω○)(○)(●→◆◆■ ↗→●◆○□○◆)(

Elle est belle comme la fleur.

ل [●)( qui désigne pour et à destination de.

هذا اللباس لأختي [↗)(↗)(●●)(Ω→→◆◆ ●)(◆✱◆)(

Cette robe est pour ma sœur.

C'est ce qu'on appelle en grammaire arabe le phénomène de proclitique où les articles, les prépositions, les pronoms collent aux adjectifs, noms, verbes et particules auxquels ils se rapportent. Par rapport à la langue française, un seul mot en langue arabe peut correspondre à une phrase en français.

Exemple :

أكلته [→↗→●→◆◆↗)(✱

Elle l'a mangé.

C'est pour cette raison que l'apprenant colle la préposition « avec » avec l'adverbe force

<sup>95</sup> Apprendre l'arabe, (10/09/2007), *L'annexion*, [En ligne], <http://www.arabiya.123.fr/spip/spip.php?article3>

<sup>96</sup> Puisque le dernier terme de l'annexion porte l'article "أل" [→●✱ le premier mot est aussi défini.

## **2-2-8- Analyse du temps**

Nous avons remarqué que l'emploi des temps dans les copies des élèves se fait suivant une seule activité procédurale de concordance des temps et de conjugaison :

### **2-2-8-1- Concordance des temps**

#### **2-2-8-1-1- L'utilisation des quatre temps de l'indicatif**

Les apprenants utilisent quatre temps du mode de l'indicatif à la fois, qui sont : le présent ; l'imparfait ; le passé composé et le passé simple<sup>97</sup>. L'imparfait et le passé simple sont les deux temps de la narration, chose qui nous a menée à les utiliser dans la consigne (était, vivait, entra). D'un point de vue grammatical la conjugaison de l'imparfait, temps qui exprime des actions qui durent dans le passé, est plus régulière que celle du passé simple, c'est-à-dire qu'il obéit à des terminaisons régulières qui ne changent pas (ais, ais, ait, ions, irez, aient) et qui s'appliquent aux verbes des trois groupes, chose qui les rend simples pour l'apprenant. C'est ce qui explique son emploi fréquent par rapport au passé simple, temps qui décrit les actions brèves dans le passé, qui semble le moins maîtrisé vu l'irrégularité de ses terminaisons qui changent en fonction des groupes :

- Les terminaisons des verbes du premier groupe au passé simple : ai - as - a-âmes - âtes -èrent.
- Les terminaisons des verbes du deuxième groupe au passé simple : is – is – it – îmes – îtes – irent.
- Les terminaisons des verbes du troisième groupe au passé simple : les verbes qui se terminent avec dre : is – is – it – îmes – îtes – irent.
- les verbes qui se terminent avec oir (sauf quelques verbes) : us - us -ut- ûmes ûtes -ûrent.

L'emploi du passé composé est justifié par les deux raisons suivantes :

- Premièrement, le présent peut être un temps de la narration, dans ce cas on l'appelle le présent de la narration ou le présent historique, et pour des raisons de concordance des temps il fait appel au passé composé.

---

<sup>97</sup> Ces 4 temps sont cités selon leur récurrence

- Deuxièmement, en grammaire française, généralement quand il s'agit de règle grammaticale, l'apprenant donne moins d'importance aux règles de la conjugaison par rapport à d'autres règles telle que la formation du féminin. Parce que les règles de la conjugaison demandent un apprentissage par cœur qui dépend de la mémoire de chaque apprenant. Aussi dépend- il de la compréhension car ce qui est incompréhensible ne s'apprend pas, et s'il s'apprend c'est seulement par difficulté en s'inscrivant dans le temps. Cet apprentissage ne demeure pas longtemps dans la mesure où il s'inscrit, pour un certain nombre d'élèves, dans la mémoire à court terme. Autrement dit, pendant l'activité de la conjugaison l'apprenant retient la règle et l'applique correctement, mais une fois l'opération terminée la mémoire opérationnelle ne sera plus en fonction (c'est-à-dire il oublie tout). Donc nous pouvons déduire qu'il ya eu un glissement cognitif de la perception de la notion du temps en français (les quatre temps du mode de l'indicatif) vers la perception du temps en arabe. C'est pour cela que l'apprenant utilise les trois temps du passé à la fois en pensant que c'est un seul temps comme en arabe (l'accompli).

Dans cette langue il y a quatre modes grammaticaux : l'indicatif ; le subjonctif et l'impératif. Alors qu'en français on connaît six, quatre modes personnels ou conjugués, à savoir ; l'indicatif, le subjonctif, l'impératif, le conditionnel et trois autres modes impersonnels ou non conjugués : l'infinitif, le participe et le gérondif. Le but de notre recherche n'est pas la définition des modes de l'arabe et du français, ce qui nous intéresse, vu le programme des apprenants en question, c'est le mode de l'indicatif enseigné dans les deux langues .En effet comme le souligne **Daniel Leeman** c'est le mode le plus facile :

*« La classe des verbes est la plus facile à définir d'un point de vue morphologique : elle rassemble tous les mots susceptibles de recevoir une flexion (ils se conjuguent) marquant le mode et éventuellement le temps, la personne et le nombre :*

*-Les terminaisons de l'infinitif et des participes n'indiquent que le mode (savoir, sachant, su) ;*

*- Les terminaisons du subjonctif relèvent du mode, de la personne (sachiez : 2<sup>ème</sup> personne du singulier) ;*

*-Les terminaisons de l'indicatif expriment le mode, le temps et le nombre (sachons : 1<sup>ère</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif) »<sup>98</sup>*

En arabe ce mode comporte 3 formes temporelles ; l'accompli « الماضي » [ⵎⴰⵔⵉⵢⵉ] qui correspond au passé en français, l'inaccompli « المضارع »

<sup>98</sup> Leeman (D), (2004), *les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*, paris, puf, p5.



### 2-2-8-2-2- La conjugaison erronée

La conjugaison en arabe s'effectue en modifiant tantôt la première lettre, tantôt la dernière lettre, comme on peut les changer toutes les deux. Mais en ce qui concerne le futur, la conjugaison se fait simplement par « sa » + l'inaccompli, pour exprimer le futur proche ou par « sawfa » + l'inaccompli pour exprimer le futur lointain. Nous donnons l'exemple suivant : le verbe « نام » [■→→○] / dormir conjugué avec les trois temps de l'arabe, à savoir, l'accompli, l'inaccompli et le futur.

Les pronoms	Le présent/L'inaccompli/ المضارع	Le passé/l'accompli/ الماضي	Le futur/المستقبل	
Je	أنا [→■→→○◆]	نامت [■)(○◆◆]	سأنا [♦→→■→→○◆]	أنا سوف [♦→♦→○→■→→○◆]
Tu. Masculin	تنام [◆→■→→○◆]	نامت [■)(○◆○]	سنتام [♦→◆→■→→○◆]	سوف تنام [♦→♦→○→■→→○◆]
Tu. Féminin/	تنامين [◆→■→→○)(■○]	نامت [■)(○◆)(■)	سنتامين [♦→◆→■→→○)(■○]	سوف تنامين [♦→♦→○→■→→○)(■○]
il	ينام [j→■→→○◆]	نام [■→→○○]	سينام [♦→○→■→→○◆]	سوف ينام [♦→♦→○→■→→○◆]
Elle	تنام [◆→■→→○◆]	نامت [■→→○→◆]	سنتام [♦→◆→■→→○◆]	سوف تنام [♦→♦→○→■→→○◆]

Contrairement à la conjugaison en français qui se fait en changeant la dernière lettre avec tous les temps.

#### 2-2-8-2-2-1- L'utilisation d'un seul modèle de verbe

Quelques apprenants conjuguent les verbes : battre, sentir, répondre, courir et prendre sur le modèle du verbe de la consigne « entra » tout en utilisant le même pronom personnel elle et la même terminaison qui est le a final.

Exemple :



- Le verbe + la désinence du pluriel « noun/نون » [■◆■] + la voyelle longue [و] pour la 1<sup>ème</sup> personne du pluriel نحن [■→م→و■◆] l'équivalent de nous en français.

Nous pouvons dire que l'apprenant calque une connaissance du système de conjugaison arabe sur celle du système de conjugaison français. Ce qui signifie que ces apprenants ont suivi le modèle du verbe de la consigne conjugué au passé simple, donc il s'agit d'une erreur par analogie mais avec la langue source.

### 2-2-8-2-2-2- L'utilisation de l'infinitif

- Item 1 : Houda courir à la maison. (c.2)
- Item 2 : La méchante fille arriver. (c.14)
- Item 3 : La sorcière mettre une robe noire. (c.32)
- Item 4 : Ils mourir. (c.35)
- Item 5 : Elle voir une lumière. (c.42)

Le mot en arabe dérive d'un verbe trilitère, ce verbe peut être utilisé directement dans les phrases parce qu'il est déjà au passé (l'accompli), ce qui veut dire que la notion de l'infinitif n'existe pas en langue arabe.

Exemple : أكل [→ع→●→❖

A mangé

أكل الطفل الحلوى [→ع→●→❖ ◆مخ●◆ ●م→و●◆❖

L'enfant à mangé le gâteau.

C'est pour cela, que l'apprenant utilise le verbe à l'infinitif sans le conjuguer, en pensant que le mode de l'infinitif est un temps du passé, ainsi que l'accompli est aussi l'infinitif. C'est pour ces raisons, qu'il commet cette erreur.

### 2-2-8-2-2-3- L'abstraction du verbe être

- Item 1 : Houda triste. (c.5)
- هدى حزينة [م◆◆و م→م)(م◆◆❖

- Item 2 : La princesse riche. (c.4)
- الأميرة غنية [و●و)(م□→◆◆ ٧و⊗و■)(er→◆◆■❖



Le médecin visite le patient.

### 2-3-2- Le verbe « faire »

Item 2 : elle travaille du bien. (c.51)

L'apprenant utilise le verbe « travailler » pour exprimer un sens spécifique à la langue arabe qui est le verbe « faire », en effet, ce mot s'emploie pour désigner beaucoup d'actes à la fois, à savoir :

-« يفعل » [ʔfʔl] ●◆◆

Exemple :

فعل الرجل منكراً [ʔfʔl] □□ʔl◆◆◆ ○◆◆&ʔl□ʔl◆

L'homme a fait du mal.

-« يعمل » [ʔʔl] ●◆◆

يعمل الممثل بذكاء [ʔʔl] ●○◆○&ʔl◆◆◆ ʔʔlʔʔl&ʔlʔʔl

L'artiste travaille avec intelligence.

-« ينجز » [ʔnʔz] ●◆◆&ʔlʔʔl◆◆◆

ينجز التلميذ تمريناً [ʔnʔz] ●◆◆&ʔlʔʔl◆◆◆ ◆◆&ʔlʔʔlʔʔl◆◆◆ ◆&ʔlʔʔlʔʔlʔʔl◆◆◆

L'élève fait un exercice.

C'est pour cela que l'apprenant écrit le verbe « travailler » au lieu de « faire ».

### 2-3-3- La création de mot

Item : Le prince offre à Houda un fleurié de fleurs. (c.57)

L'apprenant a créé un nouveau mot « fleurié » à partir du terme « fleur » qui correspond en arabe à « وردة » [ʔrd] ou « زهرة » [ʔhr], ce dernier mot est la racine du terme « مزهرية » [ʔmʔr] qui veut dire un vase. Donc nous pouvons déduire que cet apprenant s'est inspiré du même processus en arabe tout en créant le mot « fleurié » à partir de la racine « fleur ».

### 2-3-4- Le calque

Item 1 : elle est nommée d'un joli nom. (c.16)

تسمى باسم جميل [ʔsm] ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl

Item 2 : dans un jour des jours. (c.17)

في يوم من الأيام [ʔm] ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl ʔʔlʔʔlʔʔlʔʔl



ainsi que trois genres d'erreurs phonogrammiques : L'absence de la lettre muette\_finale ; L'omission du e final ; L'omission de la double consonne.

Vu la différence des deux systèmes grammaticaux en question, les erreurs du genre morphosyntaxique constituent aussi pour les apprenants le type d'erreur le plus fréquent ; nous avons relevé des erreurs qui concernent ; le temps, le genre, le nombre, l'article, l'ordre de la phrase, l'accord du verbe, l'adjectif et la préposition.

En revanche, les erreurs sémantiques ne sont que très faiblement représentées dans le corpus, nous avons obtenu que quatre genre d'erreurs concernant la différence de l'emploi du verbe « visiter », l'ambiguïté du verbe « faire », la création d'un nouveau mot ainsi que le calque.

### **Conclusion :**

Après l'analyse contrastive des copies d'élèves, nous avons jugé utile de procéder à une autre analyse comparative de la compétence linguistique de l'apprenant dans les deux langues en question, et par la suite faire une autre étude de la cohérence textuelle du récit en L2, en vue de déterminer la relation entre elle et la maîtrise de la compétence linguistique.

## **Chapitre IV**

### **Etude comparative de la compétence linguistique et analyse textuelle du corpus.**

#### **1- Etude comparative de la compétence linguistique**

##### **1-1-Analyse du corpus**

Il est à rappeler que pour la constitution de notre corpus bilingue, nous avons opté pour la traduction, tout en donnant l'initiative au sujet scripteur de traduire la L2 vers la L1 ou inversement dans le but de lui faciliter la tâche.

Cette méthode nous semble plus utile et plus facile dans la mesure où, souvent, les apprenants renforcent leur compréhension orale et mentale par l'intermédiaire de la traduction, et même les enseignants s'en servent quand c'est nécessaire (au niveau de l'oral).

Nous avons choisi dix copies de notre corpus bilingue, car lors de la rédaction nous avons remarqué que tous les sujets scripteurs ont traduit la rédaction de la L1 vers la L2, ce qui nous a amené à choisir les écrits de niveaux différents en L1 ; niveau bon, niveau moyen et niveau faible pour pouvoir connaître si leur capacité rédactionnelle reste la même ou change d'une langue à l'autre.

Nous avons opté pour la compétence linguistique parce qu'elle permet une première évaluation du texte rédigé. Et par la suite, nous nous sommes limités à une étude comparative seulement au niveau du matériel lexical et syntaxique sans prendre en compte les erreurs d'orthographe et d'interférence. Aussi, avons-nous éliminé les mots de la consigne pour pouvoir déceler le niveau de la compétence de l'écrit chez le sujet scripteur dans les deux langues en question.

### Copie 1

L 1		L2	
Matériel lexical	Matériel syntaxique	Matériel lexical	Matériel syntaxique
Vocabulaire riche, varié. - emploi diversifié des adjectifs : * qualificatifs : [⚡⚡→○)(●), [♠)(□)(□→◆◆■] [⚡→■)(→◆◆■],[&→○)( □◆■] [→●○)(•&)(■→◆][•○iid a] Equivalent de : beau, méchante, calme, , grand. Pauvre, contente	- emploi correct de phrase simple : [⚡⚡□○→◆ ⚡◆⚡ ○ )(●○ ●⚡⊠→→○→◆ )(⚡ Equivalent de : Elle part à la forêt. - emploi juste de phrase complexe : [&→→■→◆ ◆→)()(♠	Vocabulaire limité par rapport à L1 - les adjectifs qualificatifs : méchante, jolie, pauvre, content. - les cinq verbes :	- emploi de la phrase simple : Les 7 petits garçons vivent avec Houda. - absence de phrase complexe.





<p>[♣♥♦♠].  Equivalent de :  grand, merveilleux, pauvre,  méchante  * possessif :</p> <p>[♣♥♦♠] (♣♥♦♠)  Equivalent de : <u>son</u> coup  - les quatorze verbes :  Ex : [♣♥♦♠] (♣♥♦♠),  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠), ♣♥♦♠ (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠,  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) ...  Equivalent de :  habiter, jalouser, étouffer,  détester...  - l'adverbe de quantité :  [♣♥♦♠] (♣♥♦♠) [♣♥♦♠]  ♣♥♦♠].  Equivalent de :  beaucoup, trop  - le pronom :  * personnel :  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠), ♣♥♦♠ (♣♥♦♠)  Equivalent de : elle, ils.  * complément :  [♣♥♦♠] (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  Equivalent de : <u>les</u>, <u>la</u>.  * démonstratif :  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  Equivalent de : là-bas.  * la préposition :  [♣♥♦♠],  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  Equivalent de :  dans, avec, à, sur, de.</p>	<p>- phrase complexe correcte :  [♣♥♦♠] (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) ♣♥♦♠ (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)  Equivalent de :  Elle voulait serrer la  corde autour de son coup  pour l'étouffer  et par la suite la tuer.</p>	<p>grande,  jalouse.  *  possessif :  sa, son.  - les dix  verbes :  aimer,  vouloir,  tirer, tuer,  voir,  crier,  venir,  prendre,  frapper,  tomber.  - le  pronom :  *  personnel :  elle  *  compléme  nt :  la  *  démonstra  tif :  cette  * relatif :  qui  - la  prépositio  n :  sur, pour,  à..</p>	<p>de phrase  complexe.</p>
---	--	--	---------------------------------

**Copie 22**

L 1		L2	
Matériel lexical	Matériel syntaxique	Matériel lexical	Matériel syntaxique
Un vocabulaire varié - l'adjectif : * qualificatif : [♣♥♦♠] (♣♥♦♠) (♣♥♦♠),	- phrase simple : [♣♥♦♠] (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) ♣♥♦♠ (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠) (♣♥♦♠)	Vocabulaire réduit. - absence de	- Emploi de phrase simple : La
















































<p>Equivalent de : avec, dans, chez, de.</p> <p>*groupe de mot : [→◆◆◆◆]</p> <p>Equivalent de : jusqu'à</p>			
--	--	--	--

**Copie56**

L 1		L2	
Matériel lexical	Matériel syntaxique	Matériel lexical	Matériel syntaxique
<p>vocabulaire <u>diversifié</u> mais réduit.</p> <p>- l'adjectif :</p> <p>* qualificatif :</p> <p>[◆◆◆◆◆], ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆</p>			

Après l'analyse comparative de la compétence linguistique de l'écrit chez les dix sujets scripteurs, nous avons relevé quatre niveaux différents :

1- un niveau bon en arabe et bon en français :

C'est le sujet scripteur qui rédige avec compétence, en employant un vocabulaire varié, riche et précis dans les deux langues, seules quelques erreurs d'interférence ou d'orthographe en L2 apparaissent et montrent la difficulté du passage d'une L1 vers L2. (Le cas des copies 21 et 55.)

2- un niveau bon en arabe et moyen en français :

Il s'agit ici du sujet scripteur qui écrit correctement et avec précision en L1, tout en s'appuyant sur un vocabulaire riche et diversifié, en utilisant à la fois des phrases complexes et simples.

Une fois qu'il passe à la rédaction en L2, il emploie un vocabulaire moins riche que celui de la L1. Ainsi il peut utiliser trois adjectifs à la fois dans une phrase complexe en L1, alors qu'il emploie un seul adjectif dans une phrase simple en L2.

(Le cas des copies 1, 17, 46, 52 et 22), mais cela ne veut pas dire qu'il y a absence de cohérence.

3- un niveau moyen en arabe et faible en français :

C'est le cas du scripteur qui réussit à utiliser un vocabulaire moyen en L1, mais quand il rédige en L2, la structure logique de la présentation de la phrase manque de clarté (copie 27) ou bien il emploie seulement une phrase qui englobe le déroulement des événements et la situation finale (copie 56).

4- un niveau faible en arabe et faible en français :

En L1 il écrit une suite de phrases simples sans logique où le vocabulaire est limité bien que le thème soit présent. En L2 il n'arrive pas à produire des phrases correctes. (Copie 28)

**Tableau récapitulatif des différents niveaux**

Sujet scripteur	Bon En L1	Bon en L2	Moyen en L1	Moyen en L2	Faible en L1	Faible en L2
1	+			+		
17	+			+		
21	+	+				
22	+			+		
27			+			+
28					+	+
46	+			+		
52	+			+		
55	+	+				
56			+			+

### **Interprétation des résultats**

Dans l'ensemble, nous remarquons que les sujets scripteurs n'arrivent pas à produire un récit de façon systématique. La différence entre l'arabe et le français<sup>99</sup> n'altère en rien le sens du récit mais elle tend à réduire le champ lexical et par la suite la suppression de phrases et d'idées complètes.

En effet, dès les premières années d'apprentissage en arabe, l'apprenant acquiert un certain nombre de connaissances et d'expériences sur la langue. Donc, ces acquis sont là, mais une fois qu'il aborde une langue étrangère, il ne fait que rarement appel à ces connaissances.

Ce qui montre que, l'apprenant est souvent en situation de conflit cognitif, il passe d'un système à un autre selon ses propres aptitudes et son système de règle approprié<sup>100</sup> tout en établissant des rapprochements souvent incorrects s'ils ne sont pas erronés, que ce soit sur le plan terminologique ou notionnel.

---

<sup>99</sup> Cf. L'analyse contrastive. P.56  
<sup>100</sup> Infra. P.48

De là nous pouvons déduire que la compétence de l'écrit n'est pas similaire dans les deux langues ; ce qui nous amène à poursuivre plus loin l'étude des différences des capacités rédactionnelles chez les apprenants arabophones.

## **2- Analyse textuelle**

### **2-1- Analyse du corpus**

Le but de notre présente étude est de vérifier si la compétence linguistique influe sur la *cohérence textuelle du récit* et d'analyser le rapport entre la maîtrise de la compétence linguistique et la mise en œuvre de la cohérence textuelle du récit. En effet le sens de l'articulation ne va pas forcément de la compétence linguistique vers la cohérence textuelle. On peut aussi imaginer que la maîtrise de la cohérence textuelle permette une meilleure maîtrise linguistique. Pour atteindre cet objectif nous avons relevé les mêmes copies que celles de l'analyse précédente (étude comparative de la compétence de l'écrit) car elles montrent les différents niveaux décelés selon l'âge et les années d'apprentissage (niveau débutant).

Pour ce faire, nous nous intéressons de façon spécifique à la théorie de M. Charolles qui pose « *quatre règles du métalangage sine qua non à la cohérence textuelle : la progression, la répétition, la non-contradiction et la relation* »<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Charolles (M), *La cohérence textuelle*, in *Le Français dans le monde*, n°192, Avril 1985.

**- Compétence linguistique bonne**

**Copie 21**

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<p>- absence de substituts nominaux.                      - la répétition du mot princesse (quatre fois), sa reprise est assurée au moyen de pronoms personnels démonstratif, possessif et complément. (Elle, cete, son, la]                      - le mot sorcière est repris par le pronom personnel et complément. (elle, la)                      - absence de pronom relatif « qui » qui unisse les deux phrases entraîne un effet de répétition :                      Elle vivait un grand château avec sa famille et une sorcière jalouse Elle naimme pas cet princesse.  <u>Correction orthographique :</u>                      Elle vivait un grand château avec sa famille Elle n'aime pas cette princesse.</p>	<p>- emploi de connecteurs :                      *interphrastique :                      Un jour, quand (temps), et(addition).                      Ex : quand la princesse l'avoie cris.  <u>Correction orthographique :</u>                      Quand la princesse la voit cris.                      *intraprastique :                      Sur, pour, à,</p>	<p>- respect du schéma narratif                      - les évènements s'enchaînent autour du héros.                      - il ya un seul thème :                      La princesse Houda.                      - cohérence sémantique assurée.</p>

## Copie55

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi de substituts nominaux, L'héroïne Houda est appelée, une fille, cette fille.</li> <li>- le mot famille est repris au moyen du pronom personnel eux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi de connecteurs :</li> <li>* interphrastique : un jour, enfin (la classification).</li> <li>Ex : Enfin Houda deviendra une princesse.</li> <li>* intraphrastique : dans, chez, de, pour.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schéma narratif complet</li> <li>- enchaînement logique des idées.</li> <li>- un seul thème : La princesse Houda.</li> </ul>

## - Compétence linguistique moyenne

### Copie 1

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi des substituts nominaux :</li> <li>* la povrié c'est-à-dire la pauvre (Houda).</li> <li>* méchante (la sorcière).</li> <li>- emploi des pronoms personnels pour assurer la répétition :</li> <li>* Il (le prince)</li> <li>* elle (Houda)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mal utilisation d'un seul connecteur interphrastique: et (l'addition)</li> <li>ex :</li> <li>Il était une foi pruiresse Houda et le paire mori.</li> <li><u>Correction orthographique :</u></li> <li>Il était une fois princesse Houda et le père mourut.</li> <li>*connecteur intraphrastique : avec, à.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respect du schéma narratif.</li> <li>- un seul thème : La princesse Houda.</li> <li>- enchaînement logique des idées, bien qu'il s'agisse d'une suite de phrases sans connecteurs interphrastiques.</li> </ul>

## Copie 17

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<p>- absence de substituts nominaux. - répétition du mot princesse (trois fois).</p>	<p>- emploi de connecteurs : *interphrastique : Dans un jour des jours (forme emprunté à l'arabe qui exprime le temps)<sup>102</sup>, et (l'addition). Ex : Le prince éde le princesse et vécu heureux. <u>Correction orthographique</u> : Le prince aide la princesse et vécurent heureux. *intraprastique : dans, en,</p>	<p>- schéma narratif complet, mais il ya un déséquilibre car la situation médiane est réduite à deux phrases. Cependant cela ne gêne pas la compréhension ! - il s'agit d'une suite de phrases sans connecteurs interphrastique. - respect de continuité thématique. - absence de contradiction.</p>

<sup>102</sup>

Cf. l'analyse contrastive. P.85

## Copie 22

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- absence de substituts nominaux.</li> <li>- la répétition des mots : houda (trois fois) et princesse (deux fois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi des connecteurs :</li> <li>* interphrastique : un jour</li> <li>* intraphrastique : en, à, pour, avec.</li> <li>- il relie les deux phrases en utilisant le même complément d'objet direct comme sujet :</li> <li>La sorcière done une pome poisseni por mourir Houda foir le price.</li> <li><u>Correction orthographique :</u></li> <li>La sorcière donne une pomme empoisonnée pour pour mourir Houda voir le prince.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respect du schéma narratif.</li> <li>- cohérences thématique et sémantique assurées.</li> </ul>

## Copie 46

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- absence de substituts nominaux.</li> <li>- la répétition des mots :</li> <li>* la sorcière (deux fois)</li> <li>* le prince (deux fois)</li> <li>* la princesse (trois fois)</li> <li>- emploi des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation des connecteurs :</li> <li>* interphrastique : mais (l'opposition), enfin, et (trois fois).</li> <li>* intraphrastique : dans, de, en, pour.</li> <li>- emploi incorrect du pronom relatif :</li> <li>Mes un jour le prince <u>qui</u> vient pour sauver la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schéma narratif complet.</li> <li>- enchaînement logique des phrases.</li> <li>- cohérence thématique et sémantique.</li> </ul>

pronoms personnels pour assurer la répétition : * elle (la sorcière) * la (la princesse)	princesse. <u>Correction orthographique :</u> Mais un jour le prince qui vient pour sauver la princesse.	
--	--	--

**Copie 52**

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
- il ya une seule substitution nominale : la veuve /la sorcière. - emploi des pronoms personnels pour assurer la répétition de : * moi, elle (Houda) * ils (les parents) * moi, elle (la sorcière)	- les connecteurs : * interphrastique : Un jour, et, où, après. * intraphrastique : dans, sur, de.	- schéma narratif complet. - emploi varié des actions. - la situation initiale et la situation finale sont cohérentes mais dans le déroulement des évènements il ya une contradiction : la veuv souri mon prant se moire appé quelque avec houda elle bleure. <u>Correction orthographique.</u> La veuve souri, mes parents sont mort après quelques avec Houda elle pleure.

**- compétence linguistique faible**

**Copie 56**

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
- substitution du mot Houda par : elle, la.	- les connecteurs : * interphrastique : et * intraphrastique : dans, chez, en	- schéma narratif incomplet, absence de la situation finale. - il ya une cohérence sémantique et thématique.

### Copie 27

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
- absence de substitut.	- emploi d'un seul organisateur textuel comme il figure dans la consigne : Un jour	- non respect du schéma narratif, emploi seulement des mots qui figurent dans la consigne. - récit incohérent.

### Copie 28

La répétition	La relation	La progression et la non-contradiction
- absence de substitut.	- emploi d'un seul organisateur textuel comme il figure dans la consigne : Un jour	- non respect du schéma narratif - histoire incomplète - incohérence thématique et sémantique. .

## **1-2- Interprétation des résultats**

Cette analyse se situe au niveau des problèmes d'écriture, plus particulièrement, dans le cadre organisationnel du texte. Nous avons précédemment pris en charge les difficultés syntaxiques et lexicales sans prendre en considération les erreurs d'interférence et d'orthographe.

Suite à l'analyse de notre corpus, nous avons relevé les défauts suivants :

### **1- La répétition :**

En ce qui concerne la récurrence, la majorité des sujets scripteurs éprouvent des difficultés de répétition, ceci se remarque lorsqu'ils n'emploient pas de substituts nominaux (copies 21, 17, 22, 56, 46, 28, 27), sauf le cas de trois copies (55, 11, 52). Ils utilisent, le plus souvent, des pronoms personnels pour assurer la reprise.

### **2- mauvais emploi du pronom relatif :**

Quant à l'utilisation du pronom relatif, une copie sur dix (46) présente un mauvais placement du pronom relatif. Aussi, sept copies sur dix ont un manque complet de celui-ci (1, 17, 22, 52, 56, 27, 28), excepté le cas de la copie 55 où il est bien utilisé deux fois, et celui de la copie 21 où il est utilisé une fois.

### **3- Le mauvais emploi des connecteurs :**

Généralement, le sujet scripteur n'emploie pas les connecteurs logiques interphrastiques dans sa rédaction, il utilise les organisateurs textuels les plus simples, souvent avec la conjonction de coordination « et », quelquefois avec ; quand, mais, enfin, après et un jour.

### **4- La contradiction des faits :**

Nous avons repéré seulement un cas qui présente une contradiction de fait au niveau de la situation médiane du récit (copie 52). Le sujet scripteur a tellement fait usage

d'actions différentes qu'il a négligé la cohérence textuelle de son récit d'où la présence de la contradiction.

#### 5- L'incohérence :

Il s'agit des copies 27 et 28 où la compétence linguistique des sujets scripteurs est très limitée, ce qui explique la qualité très réduite des phrases produites.

A la lumière des résultats obtenus, nous pouvons déduire que toutes les incorrections relevées sont surtout d'ordre organisationnel et non pas thématique et sémantique (sauf le cas des copies 27 et 28). Notons, que la question de la cohérence textuelle se pose en particulier pour les scripteurs qui éprouvent des difficultés linguistiques.

Le récit produit présente des lourdeurs au niveau de l'écriture en raison d'une part des différents défauts préalablement décelés et d'autre part des erreurs d'interférences. Sans oublier évidemment le niveau moyen de la compétence linguistique de départ. Mais ceci n'exclut pas une certaine forme de cohérence.

Il en résulte que l'on peut penser que, la cohérence textuelle n'exige pas obligatoirement une bonne compétence linguistique. A titre d'exemple le cas de la copie cinquante deux où le sujet scripteur utilise un vocabulaire varié (niveau de compétence linguistique moyenne), mais qui à force de s'oublier dans les péripéties du conte néglige la cohérence de son récit, ceci montre que l'élaboration du récit nécessite une concentration importante qui pourrait se faire au détriment de la correction linguistique. En effet, la correction linguistique peut pâtir d'une concentration maximale dont ferait preuve l'apprenant lors de la rédaction du récit.

Il en est de même pour la copie 56 où le sujet scripteur emploie un vocabulaire limité (niveau de compétence linguistique faible), il ne respecte pas le schéma narratif, mais son récit est cohérent.

Du coup, les sujets scripteurs n'écrivent pas selon des règles scripturales mais en fonction d'adaptation grammaticale du français soit à la langue maternelle soit à la langue arabe moderne.

Il n'en demeure pas moins que, savoir écrire ne se limite pas seulement à assembler les mots dans des phrases correctes sur le plan grammatical, ou exactes au niveau orthographique, mais bien plus que cela, savoir écrire met en jeu des connaissances d'ordre supérieur, qui touchent au sens du texte.

## **Conclusion**

L'acquisition d'une langue étrangère est un processus d'accumulation et de synthèse des éléments constitutifs de la langue. Une analyse contrastive des difficultés de la maîtrise de cette langue pour les apprenants arabophones peut donner des suggestions pour améliorer la qualité d'enseignement en Algérie.

Il est clair que l'analyse contrastive est plus pertinente et plus efficace lorsqu'il s'agit de langues voisines, c'est-à-dire de langues qui dérivent de la même famille, mais cela ne veut pas dire que cette méthode d'analyse ne joue pas un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères, bien au contraire, elle permettra en premier lieu de développer une intercompréhension entre la langue source et la langue cible et en deuxième lieu d'éviter un grand nombre d'erreurs interlinguales et de cerner le langage idiosyncrasique des apprenants.

De ce fait, nous avons jugé utile de choisir cette méthode d'analyse qui met en relation le français langue étrangère avec l'arabe enseigné à l'école qui est déjà en place afin de connaître les capacités du sujet scripteur en langue étrangère et les problèmes du passage d'une langue source à une langue cible.

Les erreurs interlinguales, dans notre présente recherche, du genre phonétique, morphosyntaxique et sémantique, sont autant d'indicateurs du dialecte idiosyncrasique des apprenants en question. C'est pour cela que lorsqu'un enseignant trouve des lacunes au niveau de la production écrite, c'est vers ce genre d'erreurs que l'observation doit s'orienter.

Par ailleurs, des évaluations systématiques et régulières permettront une meilleure prise en charge des problèmes de l'interlangue. L'objectif majeur de ces évaluations est de dépister très tôt la source d'interlangue entre le français et l'arabe et d'y remédier

rapidement pour pouvoir mener l'apprenant à être capable de « penser » directement dans la langue étrangère et ceci en privilégiant la compréhension et l'analyse parallèlement, tant au niveau de l'écrit qu'à celui de l'oral, pour que l'apprenant ait le temps de structurer sa pensée dans cette langue.

Un autre objectif de ces évaluations est de donner à l'erreur son vrai statut, elle n'est plus cette source d'angoisse et de stress pour l'apprenant lors de son apprentissage. En effet, il est impossible d'imaginer qu'un jeune bilingue rédige sans commettre d'erreurs, et s'il accorde beaucoup d'attention à produire un texte sans erreurs linguistiques, il finira par négliger la cohérence de son texte.

Par conséquent, les enseignants et les élèves gagneraient à admettre que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage, elle constitue dans ce sens un outil indispensable dans la construction optimale du savoir d'une manière générale.

L'étude des copies a démontré, en effet, qu'un grand nombre d'erreurs est dû à l'interférence avec la langue arabe. Nous avons remarqué que, dans certains cas, la compétence transitoire des apprenants n'est pas similaire, combien même ces derniers partagent la même langue maternelle, et qu'ils suivent le même enseignement de la langue arabe et celui du français. Par contre, sur le plan phonétique et quelques formes grammaticales, nous repérons certaines différences. Ceci rend la tâche difficile à l'enseignant de cerner l'interlangue des apprenants et par la suite de prévoir des remédiations collectives.

A cela s'ajoute la compétence linguistique des sujets scripteurs qui varie d'une langue à l'autre, et qui influe négativement sur l'organisation du récit, mais, généralement, sans altérer la cohérence thématique et sémantique du texte.

Ces variations de niveau sont dues essentiellement à des différences de motivation et d'intelligence. La motivation est l'un des importants facteurs qui sont indispensables dans une situation d'enseignement/apprentissage, elle devrait être présente en permanence en classe car elle suscite l'apprenant à chercher plus d'informations concernant ce qu'il apprend, ce qui facilite son apprentissage. Il est donc indispensable pour l'apprenant de posséder une motivation et de trouver une manière qui lui est propre pour mieux maîtriser la langue française.

Par ailleurs la compétence textuelle peut être évaluée sur le plan oral, l'apprenant peut avoir des compétences qu'il aurait acquises grâce à l'influence de sa langue maternelle, comme c'est le cas dans les sociétés dites de l'oralité ; c'est pour cela qu'il nous paraît important de vérifier cette compétence dans les langues du vécu, en accordant de l'importance à la composante culturelle qui serait à même de motiver l'apprenant, en lui demandant par exemple de raconter un conte dans sa langue maternelle et de le traduire par la suite .

## La Bibliographie

- Adam .J.M., *Le texte narratif*, Paris, Nathan, 1985.
- Astolfi .J.P. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF ,Coll. pratique et enjeux pédagogiques, 1997.
- Barré de Miniac. Ch., *Le rapport à l'écriture : aspect théorique et didactique*, Villeneuve d'Asq (Nord), presses universitaire du septentrion, 2000.
- Besse. H, et R. Porquier, *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, Didier, 1991.
- Castellotti.V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001.
- Cornu. L., et A. Vergnionux, *La didactique en question*, Paris, Hachette, 1992.
- Cuq .J.P, *une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/ Hatier, 1996.
- Cuq J.P., I, Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002.
- Dabène. L., *Repères Sociolinguistiques pour L'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- Dabène. L., et autres, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, 1990.
- Delval. J., B. Huvier et J. Rioult, *Partenariat écrivain / enseignant au cycle3*, Paris, Nathan, 1997.
- De salins .G.D., *Grammaire pour l'enseignement / Apprentissage du FLE*, Paris, Didier/ Hatier, 2004.
- Durkeim, E., *les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1996.
- Elimam. A., *Langues Maternelle et Citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar El Gharb, 2004.

- Fève.G, *Le français scolaire en Algérie*, Alger, Office des Publications Universitaires, 1985.
- Gaté. J.P., *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan, 1998.
- Martinez . P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996.
- Moliner, P., *Images et représentation sociale*, Grenoble, PUG, 1999.
- Morandi. F., *Modèles et méthodes en Pédagogie*, Paris, Nathan, 1997.
- Moreau. M.L, *Sociolinguistique. Concept de Base*, Liège, Belgique, Mardaga, 1997.
- Mounin. G., *Clefs pour la linguistique*, Paris, 10/18, 2000.
- Raynal. F., Rieunier. A, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF.
- Reuter. Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, paris, ESF, 2002.
- Romainville. M., C. Gentile, *Des méthodes pour apprendre*, Alger, Chihab, 1995,
- Smith, F., *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, H.R.N, 1975.
- Siguan, M. & W.F. Mackey, *Education et Bilinguisme -Unesco- Ed. Delachaux et Nestlé*, 1986.
- Tagliante. Ch., *la classe de langue*, Paris, CLE international, 1994.
- Toraille, R., *L'Animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, ESF, 1985.
- Veslin. O. J., *Corriger des copies. Evaluer pour Former*, Paris, Hachette, 1992.

## **Revues**

- Castellotti.V., «Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in *D'une Langue A D'autres : Pratiques et Représentations*, n° 308, Université de Rouen, Collection Dyalang, Novembre/2001. p9-31.
- Charolles (M), *La cohérence textuelle*, in *Le Français dans le monde*, n°192, Avril 1985.

- Gouaou, M., « Langue maternelle et langues étrangères :quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ? », in revue El-Athar, n° 3, Université de Ouargla, Mai/2004, p33-41.
- Caubet, D., « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? », in *plurilinguisme, alternances des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n° 14, décembre 1998, p122.
- Macnamara,,: « How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? » In *Description and measurement of bilingualism*, Ed. L, Kelly. Toronto: University of Toronto press. 1969, p82.

### **Livres de grammaire**

- Mauger, G., *Cours de langue et de civilisation française. Pour les étudiants de tous les pays*, Tome I, Paris, Hachette, 1984.
- Le Goffic, P., *Grammaire de la phrase Française*, Paris, Hachette supérieur, 1993.
- Le robert & Nathan, *Grammaire*, Paris, Nathan, 1996.
- Leeman, D., *les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*, paris, puf, 2004.

### **Manuels pédagogiques**

- Programme de la première année moyenne, Langue française, Alger, O.N.P.S, Avril 2003.
- Document D'accompagnement des programmes de la première année moyenne, Langue française, Alger, O.N.P.S, Avril 2003.
- Le Français en projet, 1<sup>ère</sup> AM, Juillet 2004.

### **Dictionnaires**

- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994.
- Dubois. J., et autres, *Dictionnaire de langue linguistique*, Paris , Larousse,1989.

- Ducrot. O., J. M. Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Du Seuil, 1995.
- Galisson R., Coste D., *Dictionnaire de la Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976.

### Textes officiels

La charte de l'Algérie, 1964.

### Ouvrages en arabe

- السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، منهج " متن الألفية " لابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- عبد الوهاب بكير وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع، تونس.
- محمد محي الدين عبد الحميد، شرح قطر الندى و بلّ الصدى، دار رحاب للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.
- محمد بن حمو، دروس في النحو، المؤسسة الوطنية، الجزائر، 1990.

### Dictionnaire arabe/français

- الدكتور سهيل إدريس، المنهل، قاموس فرنسي عربي، دارالاداب، بيروت، 2004 .
- القاموس، قاموس عام لغوي-علمي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004.

### Documents sur Internet

- Accardi (J), (08/06/2007), *le conte en LM et LVE à l'école primaire*, [En ligne], [http://www.adefumr.fr/index.php?url=publication & id=60](http://www.adefumr.fr/index.php?url=publication&id=60)
- Apprendre l'arabe, (10/09/2007), *L'annexion*, [En ligne], <http://www.arabiya.123.fr/spip/spip.php?article3>
- Sebaa. R., (21-09-2007). *Culture et plurilinguisme en Algérie*, [En ligne], <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa13.htm>
- Rahal. S., (20-09-2007), *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?* [En ligne], <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/Sess610.htm>

- Derradji. Y., (01-08-2007), *Vous avez dit langue étrangère, Le français en Algérie ?*, [en ligne], <http://www.unicefr/ILF.CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

### **Notes de cours**

- Braik (S), Module de Didactique, *la représentation mentale*, département de français, Mostaganem, Février 1999.
- Castellotti (V), Séminaire de *l'Enseignement du français dans un milieu plurilingue*, Ecole doctorale de français, Mostaganem, Mars 2006.

