

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République algérienne démocratique et populaire  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique  
جامعة ابن خلدون – تيارت  
Université Ibn Khaldoun -Tiaret  
كلية الآداب واللغات الأجنبية  
Département de français



**RÔLE DES REPRÉSENTATIONS ET DE LA LANGUE PREMIÈRE DANS  
L'AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE DES APPRENANTS  
EN LANGUE CIBLE : CAS DE LA 4<sup>ème</sup> AM**

THÈSE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT

Spécialité : didactique du français langue étrangère

présentée par

**Tahar KASMI**

encadrée par

**Amir MEHDI**

Devant le jury composé de :

Nom et prénom	Grade	Université de rattachement	En sa qualité de
Ahmed MOSTEFAOUI	Professeur	Université de Tiaret	Président
Amir MEHDI	MCA	Université de Tiaret	Rapporteur
Véronique Lemoine-Bresson	MCF	Université de Lorraine	Examinatrice
Djamel ISSAD	MCA	Université de Tiaret	Examineur
Imène BELGHITAR	MCA	Université de Tiaret	Examinatrice
Hakim MENGUELLAT	Professeur	Université de Blida 2	Examineur
Mhand Amokrane AIT DJIDA	Professeur	Université de Chlef	Examineur

Année universitaire 2023/ 2024



Je dédie ce travail à mon très cher père  
(qu'Allah l'accueille dans son vaste paradis)  
pour tout le soutien, l'amour et les sacrifices  
dont il a fait preuve tout au long de sa vie.  
Je t'aime papa et merci infiniment.



## **REMERCIEMENTS**

Je voudrais exprimer mes remerciements les plus profonds à Monsieur Amir MEHDI qui a accepté de diriger ma thèse avec autant de patience que de compréhension. Je lui exprime ma profonde gratitude pour sa précieuse guidance et son soutien sans faille tout au long de mon parcours de doctorat. Vos conseils éclairés, votre disponibilité et vos encouragements incessants ont été des moteurs essentiels dans mon cheminement académique.

Tous mes sincères remerciements vont à l'enseignant et aux apprenants qui ont accepté de m'accueillir généreusement dans leur classe et qui m'ont permis d'observer et de m'entretenir avec eux pour recueillir les données de terrain.

Merci du fond du cœur à ma mère, mon frère et mes sœurs pour leur soutien et leur encouragement constants. Votre amour et votre confiance étaient très essentiels pour moi afin d'aller au bout de ce travail.

Je tiens à adresser enfin mes sincères et agréables remerciements aux membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer mon projet de thèse.



## SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	V
<b>SOMMAIRE</b> .....	VII
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</b> .....	XI
<b>LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES</b> .....	XIII
<b>INTRODUCTION</b> .....	17
<b>PREMIÈRE PARTIE : PRÉALABLES CONTEXTUELS, THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	23
<b>CHAPITRE 1 : PRÉCISIONS CONTEXTUELLES</b> .....	23
1. Introduction du chapitre .....	23
2. Le français dans le monde, une langue en évolution .....	24
3. Le contexte sociolinguistique en Algérie.....	26
4. Le contexte sociolinguistique à Tissemsilt .....	38
5. Les particularités de ce contexte et leurs conséquences sur les élèves.....	44
6. Conclusion du chapitre .....	50
<b>CHAPITRE 2 : L'APPORT CONCEPTUEL DE LA SOCIOLINGUISTIQUE</b> .....	53
1. Introduction du chapitre .....	53
2. Des concepts pour décrire les rapports entre les langues.....	53
3. Des méthodes de travail en sociodidactique .....	67
4. Conclusion du chapitre .....	74
<b>CHAPITRE 3 : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME</b> .....	75
1. Introduction du chapitre .....	75
2. Bilinguisme .....	75
3. Multilinguisme et plurilinguisme .....	77
4. Didactique du plurilinguisme .....	78
5. Les approches plurielles des langues et des cultures .....	79
6. Les phénomènes linguistiques dans le discours de l'apprenant .....	84
7. Les compétences plurilingues .....	91
8. Conclusion du chapitre .....	92

CHAPITRE 4 : LES THÉORIES DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT .....	95
1. Introduction du chapitre .....	95
2. Les représentations en didactique .....	95
3. L'écrit et les compétences scripturales .....	105
4. Conclusion du chapitre .....	115
CHAPITRE 5 : STRATÉGIES ET OUTILS DE LECTURE DE L'ÉCRIT .....	117
1. Introduction du chapitre .....	117
2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit .....	117
3. Outils de lecture de l'écrit .....	124
4. Conclusion du chapitre .....	138
CHAPITRE 6 : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	139
1. La situation de recherche .....	140
2. Le recueil des données : les divers outils d'enquête.....	141
3. Construction du corpus .....	157
4. Traitement des données .....	158
5. Démarche d'analyse du corpus complexe.....	163
6. Un retour réflexif sur nos choix méthodologiques .....	168
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS .....</b>	<b>171</b>
CHAPITRE 1 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 1 .....	173
1. Analyse des observations de classe .....	174
2. Analyse des productions initiales et finales des élèves .....	212
3. Conclusion du chapitre .....	251
CHAPITRE 2 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 2 .....	253
1. Analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture .....	254
2. Analyse des entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture.....	273
3. Conclusion du chapitre .....	279
CHAPITRE 3 : MISE EN SYNERGIE DES RÉSULTATS OBTENUS AFIN DE RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES.....	281
1. Synthèse des observations de classe par données orales : les langues utilisées par les élèves : un apport pluriel.....	281

2. Synthèse des productions écrites et grilles d'évaluations : un progrès indéniable .....	283
3. Synthèse des entretiens sur le contact des langues : une stratégie féconde .....	284
4. Conclusion du chapitre .....	286
<b>CHAPITRE 4 : LES ÉLÉMENTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS.....</b>	<b>289</b>
1. Les résultats qui nuancent notre position de départ par rapport aux difficultés à écrire en français .....	289
2. Les filles .....	290
3. Les variations d'un élève à un autre .....	290
4. Les prolongements et ouvertures par rapport aux premiers progrès constatés .....	291
5. Une nécessité : revoir la formation des enseignants .....	291
6. Conclusion du chapitre .....	292
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>293</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>307</b>
<b>TABLES DES MATIÈRES.....</b>	<b>319</b>
<b>SOMMAIRE DES ANNEXES .....</b>	<b>327</b>



## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

OIF : Organisation internationale de la francophonie

HCLA : Haut Conseil de la langue arabe

FLE : Français langue étrangère

AC : Arabe conventionnel

AD : Arabe dialectal

CNP : Commission nationale des programmes

INRP : Institut national de recherche pédagogique

AC : Alternance codique

JORF : Journal officiel de la République française

CPP : Compétence plurilingue et pluriculturelle

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

LE : Langue étrangère

MLA : Modern Language Association

LM : Langue maternelle

MT : Méthodologie traditionnelle

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

PA : Perspective actionnelle

ESCOL : Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités Locales

L1 : Langue première

L2 : Langue étrangère

MLT : Mémoire à long terme

MDT : Mémoire de travail

CDO : Compare, diagnose, operate

MCT : Mémoire à court terme

EI : Empirico-inductive



## **LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES**

### **TABLEAUX**

Tableau 1 : Dairas et nombre de communes à Tissemsilt

Tableau 2 : Récapitulatif du personnel éducatif

Tableau 3 : Composantes de la compétence scripturale

Tableau 4 : Profil général et sociolinguistique des élèves

Tableau 5 : Guide d'entretien pré-séquence d'écriture des apprenants

Tableau 6 : Déroulement des entretiens pré-séquence d'écriture

Tableau 7 : Calendrier global des enquêtes

Tableau 8 : Guide d'entretiens des apprenants post-séquence d'écriture

Tableau 9 : Déroulement des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture

Tableau 10 : Convention de transcription des entretiens semi-directifs

Tableau 11 : Code de transcription adopté lors des observations de classe

Tableau 12 : Critères d'évaluation de la lettre élaborés par les élèves lors de la séance de guidage

Tableau 13 : Critères d'analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture

Tableau 14 : Répartition des tours de paroles des acteurs de la classe lors de la séance de guidage

Tableau 15 : Différence entre cours monolingue et cours plurilingue

Tableau 16 : Différence entre temps monolingue et temps plurilingue

Tableau 17 : Qualités déjà-là exprimées par les élèves lors de version 1 de la lettre

Tableau 18 : Progrès liés à la forme de la lettre

Tableau 19 : Progrès liés au contenu de la lettre

Tableau 20 : Progrès liés à l'aspect linguistique

Tableau 21 : Difficultés qui persistent entre versions 1 et 2

Tableau 22 : Compétences méta-évaluatives des élèves

Tableau 23 : Niveau des élèves avec leurs codes

Tableau 24 : Comparaison entre les trois catégories d'élèves

Tableau 25 : Synthèse des représentations liées à la langue première

Tableau 26 : Synthèse sur les représentations liées à la langue française

Tableau 27 : Synthèse des représentations sur l'écrit en français

Tableau 28 : Synthèse de l'impact de la langue première sur l'écrit en français

## **FIGURES**

Figure 1 : Carte géographique de l'Algérie

Figure 2 : Limites géographiques de la wilaya de Tissemsilt

Figure 3 : Schéma des différents types d'alternance de langues selon Louise Dabène (1994)

Figure 4 : Typologie de Bernard Py et George Lüdi (2003)

Figure 5 : Principes de la didactique intégrée

Figure 6 : Objectifs de l'approche intercompréhensive

Figure 7 : Typologie de l'emprunt

Figure 8 : Trois formes de représentations élaborées pendant la lecture d'un texte selon le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983)

Figure 9 : Schéma récapitulatif du modèle de production de texte de Hayes et Flower (1980)

Figure 10 : Nouveau modèle des processus rédactionnels Hayes (1996)

Figure 11 : Stratégies des connaissances transformées d'après Bereiter et Scardamalia 1987

Figure 12 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau débutant

Figure 13 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau intermédiaire

Figure 14 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau élevé

Figure 15 : Schéma des phases de notre enquête

Figure 16 : Fiche pédagogique de la séance d'enseignement de la lettre

Figure 17 : Fiche pédagogique de la séance d'écriture de la lettre

Figure 18 : Fiche pédagogique de la séance de guidage

Figure 19 : Fiche pédagogique de la séance de débat collectif

Figure 20 : Nature et nombre de langues utilisées lors des interactions didactiques pendant la séance de guidage

Figure 21 : Qualités déjà-là liées à la forme de la lettre

Figure 22 : Qualités déjà-là liées au contenu de la lettre

Figure 23 : Qualités déjà-là liées à l'aspect linguistique

Figure 24 : Progrès liés à la forme de la lettre

Figure 25 : Progrès réalisés du point de vue du contenu de la lettre

Figure 26 : Progrès liés à l'aspect linguistique

Figure 27 : Difficultés qui perdurent entre versions 1 et 2



## INTRODUCTION

Si l'idée qui consiste à dire que nos choix de recherche sont en lien étroit avec nos expériences individuelles, est soutenue et reconnue dans la recherche scientifique, elle est cependant réductrice et ne prend pas en compte l'ensemble des origines d'une recherche. En effet, au-delà de nous en tant qu'individus, dans notre milieu social, on peut repérer des indices qui influent sur nos choix de thèmes de recherche :

Nous pouvons déceler au fond de nous ou autour de nous les signes qui annonçaient nos choix d'études futurs. Choisir un domaine de recherche est souvent une façon de réconcilier des parts égarées de nous. On ne s'inscrit pas impunément dans la sociolinguistique ou la didactique des langues (Rispaïl, 2022 : 10).

Notre cas ne fait pas exception à la règle mais donne validité et fiabilité à cette vision puisque, faire une recherche en sociodidactique, ou l'envie de faire une recherche en sociodidactique n'est pas partie de rien. Ce choix est dû dans un premier temps au concours de doctorat, organisé par Hakim Menguellat, que nous avons passé à Blida en 2017. Il portait, nous rappelons-nous, sur la problématique de l'impact de la langue première sur l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Même si nous n'avons pas été lauréat du concours<sup>1</sup>, les lectures théoriques menées dans le sillage de la sociodidactique nous ont donné l'opportunité de faire la connaissance et d'être en contact avec une galaxie de sommités scientifiques dont la lecture nous a marqué. Nous pouvons citer, entre autres, Claude Cortier (2013, 2014, 2017, 2022) ; Ibtissem Chachou (2018, 2023) ; Joaquim Dolz (2012, 2019) ; Khaoula Taleb Ibrahimy (1997, 2004) ; Louise Dabène (1994) ; Marielle Rispaïl (1998, 2008, 2012, 2022, 2023) ; Philippe Blanchet (2011, 2012) ; Rabeh Sebaa (2002, 2015) ; Safia Aslah Rahal (2009, 2022) ; Stéphanie Clerc (2008, 2009, 2012), etc.

Une telle connaissance a eu le grand mérite de changer notre regard sur la classe où les élèves ne doivent pas être vus comme des objets isolés, mais plutôt comme des sujets qui nagent dans un monde avec lequel ils sont en prise permanente. En d'autres termes, il importe, dans le but de comprendre la classe et d'y agir au mieux, de considérer et reconnaître le rapport indissociable entre la sociolinguistique et la didactique, la société et l'école, l'enfant et l'élève.

Sur cette expérience qui explique en partie le choix de notre sujet de recherche, se greffe dans un second temps notre expérience d'enseignant de français, depuis 2015, au collège de

---

<sup>1</sup> Nous avons ensuite postulé pour le concours de Tiaret que nous avons eu la chance de réussir, et où nous avons eu la chance que Docteur Mehdi Amir veuille bien encadrer notre thèse.

Ghallal Abdelkader, situé à Sidi Slimane, dans la wilaya de Tissemsilt (**voir annexe 1**). Comme tout-e enseignant-e, digne de ce nom, et surtout débutant, nous avons tout de suite été préoccupé par le fait de proposer un apprentissage / enseignement efficace qui permettrait l'évolution des compétences de nos élèves en français, de tous nos élèves.

Au lieu de choisir l'oral comme point de focus dans notre recherche, nous avons opté pour l'écrit, puisque, d'une part, la question de l'oral, d'un point de vue sociodidactique, a été déjà abordée et éclairée grâce à plusieurs recherches conduites par des chercheur-e-s<sup>2</sup> de renommée internationale dont nous citons entre autres le premier travail de thèse de Marielle Rispaïl soutenue en 1998 ayant pour intitulé : « *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral* », puis particulièrement en Algérie. D'autre part, la langue écrite constitue, dans l'école d'aujourd'hui, le fil rouge de la scolarisation, et l'épanouissement personnel, scolaire et social des élèves, ne peut faire abstraction de cette compétence incontournable. Enfin, c'est du point de vue de l'écrit que les enseignant-e-s se plaignent le plus souvent du niveau de leurs élèves.

Dans cette perspective, nous avons constaté que les élèves ont de grandes difficultés à manipuler l'écrit en français et leurs performances en la matière laissent à désirer. De plus, ils / elles véhiculent des représentations négatives sur l'apprentissage de l'écrit en français. En revanche, nous avons remarqué également que ces élèves ne pratiquent pas une seule langue, mais qu'ils circulent entre plusieurs ressources langagières, entre autres, l'arabe algérien, l'arabe standard, le français et l'anglais, et parfois certaines formes de berbère. De plus, dans nos classes, leurs langues premières (arabe algérien et arabe standard) interviennent et interagissent de façon délibérée dans leurs apprentissages, lors des échanges entre eux, ou dans l'analyse de leurs productions écrites et orales.

Par conséquent, nous nous sommes demandé si ces divers constats avaient un lien, et par quels biais ou quelles stratégies nous pourrions aider nos élèves à surmonter leurs difficultés pour aborder l'apprentissage de l'écrit en langue cible (le français ici). Pour cela, nous avons pensé prendre en compte leurs représentations sur les langues et sur l'écrit en général, ainsi que leur propension à se servir des langues de leur quotidien.

Tout ce qui précède justifie, à notre sens, l'inscription de notre recherche en sociodidactique, puisque les fondements et principes de cette démarche scientifique proposent un cadre

---

<sup>2</sup> Comme souvent conseillé par les spécialistes, nous utiliserons de façon aléatoire l'écriture inclusive dans notre texte.

explicatif cohérent et soigneux à ce que nous vivons constamment dans la classe. Le premier principe concerne la pluralité linguistique que les élèves expérimentent dans leur vie aussi bien sociale que scolaire. Il va de soi que le contexte algérien (**voir partie 1, 3.3.**), et aussi tissimsilutien (**voir partie 1, 4.**) présente un multilinguisme incontesté, que les élèves utilisent naturellement à l'école : ils s'en servent consciemment ou inconsciemment pour construire leurs discours oraux et écrits. Le second principe porte sur les représentations sur les langues et leur apprentissage. Les langues peuvent être favorisées ou défavorisées par ce qu'en pensent les apprenant-e-s. Plusieurs recherches en sociodidactique montrent que le désir d'apprendre une langue est lié forcément aux représentations qu'on a sur cette langue (**voir partie 2, chapitre 3, 2.3.**)

« *L'école, c'est viens mais sans toi* » telle est la formule choc et synthétique que nous lisons dans la postface de l'ouvrage « *Esquisses pour une école plurilingue : Réflexions sociodidactiques* » co-dirigé par Marielle Rispaïl, Céline Jeannot, Sandra Tomc, Marine Totozani. Cette formule met en lumière les frontières que l'école se met à instaurer entre l'enfant et l'élève, la sphère sociale et la sphère scolaire, entre la vie des langues « *dans la classe* » promouvant le principe de la séparation entre les langues et la valorisation de certaines langues au détriment d'autres langues reléguées au second plan, et le « *hors de la classe* » qui manifeste la cohabitation et l'entrecroisement de ses langues. En revanche, à travers notre travail de recherche, nous voudrions renverser cette formule pour qu'elle devienne « *l'école c'est viens, mais avec toi* ». Nous voudrions abolir au maximum les frontières entre l'école et la société, abandonnant peu à peu les valeurs traditionnelles de la classe qui font fi des langues des élèves et de leurs représentations. Ainsi nous avons accordé une grande importance aux langues premières des élèves ainsi qu'à leurs représentations sur les langues et sur l'écrit, dans le but de favoriser leur apprentissage de l'écrit en français, et de révéler quelques rouages de cet apprentissage aux enseignant-e-s, dans une optique éventuelle de formation.

Notre recherche essaie d'abord d'aller au-delà de la description du multilinguisme situationnel de notre wilaya pour s'intéresser davantage à sa didactisation théorique dans la classe pour apprendre / enseigner l'écrit en français : il deviendrait alors un plurilinguisme assumé, jusqu'à présent. De nombreuses recherches ont parlé d'oral, d'interactions, d'alternances codiques, mais qu'en est-il à l'écrit ? Qu'en est-il des représentations sur l'écrit ? Et des rencontres des langues dans les pratiques scripturales des élèves ? De la façon dont nous

pouvons les faire évoluer ? Ce cheminement réflexif nous amène à poser la problématique suivante :

- **Dans quelle mesure peut-on parler d'impact de la langue première sur les représentations et sur l'apprentissage de l'écrit en langue cible ?**

Et à formuler les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1 : Le recours à la langue première serait susceptible d'aider les élèves à accéder à la compétence écrite en langue cible.**
- **Hypothèse 2 : Laisser de la place à la langue première pourrait impacter positivement les représentations des élèves vis-à-vis de l'écrit en langue cible.**

Nous avons introduit le terme de « *langue première* » au lieu de « *langue maternelle* » car il est plus opératoire et plus englobant puisqu'il associe aussi bien la première langue de socialisation (l'arabe algérien) que la première langue de scolarisation (l'arabe standard) (**voir partie 1 , 3. 4**), et « *langue cible* » au lieu de « *langue seconde* » ou « *langue étrangère* » puisque c'est un terme plus explicite qui désigne, du point de vue étymologique la « *langue destinataire* » ou la « *langue d'arrivée* », le français ici – mais tout ne dépassant le seul cas du français.

Par ailleurs, nous avons pris soin de choisir un système énonciatif souple pour désigner les diverses instances rédactionnelles de ce texte : « nous » quand le texte se réfère directement à l'expérience personnelle de l'auteur (« nous sommes allé dans son établissement »), « nous » quand il s'agit d'une réflexion scientifique qui pourrait être prise en charge par la communauté des chercheurs ou au moins une partie d'elle (« nous savons que la didactique ... »), voire « on » quand le sujet est neutre et peut englober tout scripteur potentiel du texte (« on peut voir que ... »).

Nous faisons aussi une différence nette entre les deux substantifs « apprenant » et « élève ». L'apprenant est un terme qui date des débuts de la didactique et qui montre qu'apprendre est une action avec suffixe -ant actif qui en mis en parallèle avec celui de « enseignant ». Il désigne donc l'action de celui qui est en train d'apprendre, avec celui qui est en train de lui enseigner, deux actions nécessairement conjointes dans la classe qui font allusion à la double action enseignement / apprentissage. Le mot « élève » a été gardé car il est plus large et englobe « apprenant » mais ne s'y réduit pas. L'élève ne fait pas qu'apprendre dans la classe : il interagit, réfléchit, pense à sa vie hors de la classe, fait des projets, répond à l'enquête, etc.

Ce mot désigne donc sous notre plume le sujet social plus large dans lequel s'intègre l'apprenant.

Pour organiser notre recherche, qui a évolué sur une période de plus de 7 ans, mais qui a officiellement duré 3 ans (2021-2024), nous avons scindé notre thèse en 2 parties :

- Une partie qui englobe les préalables contextuels, théoriques et méthodologiques que nous organisons comme suit :
  - Des éléments contextuels qui éclaireront la recherche et le choix de la problématique sur les plans : géographique, historique, sociolinguistique, culturel et institutionnel dans lesquels ils ont pris forme.
  - Des fondements théoriques qui exposeront les notions et concepts que nous avons puisés dans plusieurs domaines scientifiques : sociolinguistique, didactique du plurilinguisme, didactique de l'écrit dans le but d'outiller et d'étayer théoriquement notre projet de recherche.
  - Des choix méthodologiques qui présenteront nos protocoles de recherche mis en place afin de recueillir les données de terrain.
- Une seconde partie d'analyse qui rend compte du dépouillement de notre corpus et de la mise en synergie de sa complexité, afin de tenter de répondre à notre problématique de départ ainsi que vérifier nos hypothèses de recherche.

Nous assumons, par ce choix de structure, la légère mais inévitable disproportion des deux parties. L'ensemble de ce travail est dicté par la volonté et le désir de nous donner une meilleure connaissance et une ouverture vers les langues des élèves, comme une stratégie didactique féconde pour développer leurs apprentissages linguistiques en français. Une telle posture peut contribuer, nous le croyons, à édifier une école voire un monde plus juste, où toute langue quelle qu'elle soit, et tout individu quel qu'il soit, trouverait sa place.



# **PARTIE 1 : PRÉALABLES CONTEXTUELS, THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES**

## **CHAPITRE 1 : PRÉCISIONS CONTEXTUELLES**

### **1. Introduction du chapitre**

Ce chapitre a l'ambition de fournir au lecteur à la fois algérien et non algérien des éléments pertinents qui permettent d'éclairer cette recherche et participer à rendre compte des conditions sociolinguistiques dans lesquelles elle a pu se développer.

Vouloir mieux connaître le contexte pour mieux saisir et comprendre un phénomène de recherche peut paraître une évidence. En effet, c'est en nous inscrivant dans le projet de Philippe Blanchet et sa collègue algérienne qui tendent à accorder, dans toute recherche en didactique des langues, une grande attention au contexte, que nous avons jugé indispensable de faire la description de notre contexte de recherche :

D'où la conviction qu'une décontextualisation empêche la compréhension et conduit à des propositions erronées parce que frappées de myopie, de rétrécissement du champ de vision, de déshumanisation et de désocialisation tant des « objets » étudiés que des perspectives ouvertes par la connaissance produite. À l'inverse, une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout (Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal, 2009 : 10).

Notre recherche emprunte la voie qui appelle à aider les élèves à s'épanouir sur le plan tant scolaire que social. Favoriser le plurilinguisme pour aider les élèves à acquérir cette culture écrite en langue étrangère, en l'occurrence le français, s'inscrit dans ce mouvement. Mais on ne peut pas comprendre ce questionnement en faisant fi des conditions historiques, géographiques, politiques, linguistiques, sociales dans lesquelles il s'enracine, etc. Pour aller vite, on appelle cela : la contextualisation. C'est la mission que s'offre cette partie que nous détaillerons dans les pages qui suivent, tout en faisant allusion à une galaxie de chercheur-e-s patenté-e-s comme Ibtissem Chachou, Khaoula Taleb Ibrahim, Marielle Rispaill, Philippe Blanchet, Rabeh Sebaa.

Ainsi, notre chapitre contextuel prendra l'itinéraire suivant : d'abord, nous clarifions le statut du français dans le monde. Ensuite, nous décrirons notre contexte de recherche, en commençant par le contexte algérien sous ses aspects géographiques, historiques et

linguistiques, ainsi que les langues y sont présentes d'une part ; nous nous rapprocherons du contexte de notre wilaya en examinant les aspects géographiques, historiques, administratifs et linguistiques d'autre part. Puis nous présenterons le collège de notre enquête en envisageant ses aspects géographiques, organisationnels et linguistiques, nous signalerons enfin les particularités de ce contexte et leurs conséquences sur les élèves.

## **2. Le français dans le monde, une langue en évolution**

Il est de notoriété publique que le français fait partie des « grandes langues » (Deprez Christine, 1994) du fait qu'il occupe la cinquième place des langues les plus parlées dans le monde, derrière le mandarin, l'anglais, l'espagnol et l'arabe. Le français est la langue officielle de 32 pays, ce qui représente environ 300 millions francophones qui sont répartis ainsi : 1 % en Océanie et Asie ; 2 % en Europe Centrale, Orientale et en Amérique Latine et Caraïbe ; 4 % en Amérique du Nord ; 13 % en Afrique du Nord et Moyen-Orient ; 34 % en Afrique Subsaharienne ; 44 % en Europe du Nord et de l'Ouest.

Par ailleurs, le français se positionne à la troisième place des langues les plus utilisées dans le secteur des affaires (Alice Develey, 2016, article journalistique). Du côté de l'enseignement, il est enseigné dans la plupart du pays du monde (avec de grandes différences, cependant) : on compte selon l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) plus de 50 millions d'enfants scolarisés dont la majorité sont en Afrique. De ce point de vue, apprendre la langue française constitue un élément important dans le système éducatif de ces pays car il permet ou au moins vise selon les mots de Tiana Razafindratsimba : « [...] *une bonne intégration et réussite scolaire et universitaire, une meilleure insertion professionnelle, une possibilité d'enrichissement et de socialisation multiple pour l'individu* » (in Nomenjanahary, 2020 : 29). Carla Pellandra ajoute que : « *l'enseignement du français, art d'agrément pour former un parfait gentil homme et une dame à la mode, devient au cours du xix siècle une discipline scolaire* » (in Cuq et Gruca, 2005 : 15). L'étendue de son usage a donc, pour la plupart du temps, des origines historiques souvent dues à des épisodes de guerre ou de colonisations.

Du point de vue du Maghreb, l'histoire de l'intrusion de la langue française est ainsi étroitement liée à la colonisation française comme le confirment Cuq et Gruca : « *Peu à peu, l'ensemble des pays du Maghreb était passé sous la domination française : la Tunisie (1881-1986), l'Algérie (1830-1962), le Maroc (1911-1956), et, à la jonction avec l'Afrique noire, la Mauritanie (1903-1960)* » (id., 21).

Dans cet espace et malgré les indépendances politiques de ces pays, souvent chèrement acquises, la langue française reste de nos jours une langue internationale de premier plan. Elle jouit d'un statut très privilégié en dépit des choix politiques qui tentent parfois d'escamoter cette réalité pour des raisons liées aux souvenirs de la guerre avec la France et de stratégies politiques. Cela s'explique par le choix entrepris au lendemain des indépendances faisant de l'arabe la langue officielle des pays du Maghreb. En effet, la langue française se trouve en concurrence avec l'arabe : « *Au Maghreb, le français est une langue très vivante, pratiquée parallèlement à l'arabe* » (Marzouki in Azouzi, 2008 : 45).

Officielle ou pas, le français demeure au Maghreb la langue véhiculaire dans plus d'un domaine tels que l'enseignement, l'administration, l'environnement, le secteur économique, etc. Ammar Azouzi plaide pour cette vision : « *Cette langue, longtemps considérée comme langue véhiculaire de l'enseignement des matières techniques et scientifiques, est actuellement la langue véhiculaire de plusieurs secteurs comme la publicité, l'enseignement, surtout à l'université et de certains secteurs de l'administration* » (*id.* : 40).

En dehors des discours officiels, l'absence d'une langue de partage courante (ce que n'est pas l'arabe classique) entre les pays du Maghreb a fait que le français reste la langue privilégiée pour communiquer et se comprendre comme le montre Azouzi :

L'arabe officiel n'étant pas la langue la mieux partagée, l'arabe dialectal n'est pas non plus le même d'un pays à l'autre, d'une région à une autre, le berbère non plus, c'est le français qui est appelé à la rescousse quand les Maghrébins doivent communiquer entre eux, discours officiel non compris (*ibid.*).

Du point de vue de l'Algérie, le français a été implanté également dans l'imaginaire linguistique des Algériens par le pouvoir colonial, comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahimy « *Le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang* » (2004). Après les indépendances, le français revêt un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) bien qu'il soit très utilisé par une grande partie de la population algérienne : « *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* » (Cuq et Gruca, 2009 : 93). Il est donc difficile à présent d'en définir le statut, entre usage réel, représentations héritées et options idéologiques.

À l'heure actuelle, le français en Algérie est enseigné dès la troisième année primaire. En dépit des dernières décisions qui visent l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire comme contre-langue ou contre-culture linguistique pour reprendre l'expression de Rabeh Sebaa pour atténuer l'hégémonie de la langue française, cette dernière va sans doute céder difficilement du terrain du fait, qu'elle a sa place dans les trois niveaux d'enseignement

(primaire, collège, secondaire), et à l'université, surtout dans les matières scientifiques. Elle est de plus toujours considérée comme la clé nécessaire pour poursuivre des études ou trouver un emploi. Elle est aussi présente dans la famille algérienne par la télévision qui publie les programmes de la télévision française et que suivent de nombreux téléspectateurs, même si le français n'est pas la langue familiale dans certaines wilayas du pays. Elle est médiatisée massivement à travers la presse écrite, privée ou publique, qui publie en français. Quant aux autres domaines tels que l'administration, l'économie, la création artistique, l'essentiel du travail s'y effectue en français.

De plus, cette langue est très présente dans l'environnement linguistique et culturel des locuteurs algériens, dans la mesure où elle se trouve associée à d'autres parlers algériens, arabe algérien et berbère, dans le cadre ce que l'on appelle l'alternance codique selon laquelle une phrase peut comporter plusieurs idiomes : français, arabe algérien, berbère. Par exemple : *téléphonit-lu* (« je lui ai téléphoné »), entend-on couramment. (Grandguillaume, 2004 : 77). De même, cette langue est utilisée par les chanteurs, les acteurs, les comédiens et tous les artistes qui l'intègrent dans leur création.

Ainsi, le français participe effectivement au développement du pays comme le dit la charte nationale

Qui ne cessera jamais d'œuvrer à la fois pour garantir son authenticité culturelle et pour la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde (*in* Derradji et al, 2002 : 69).

On observe *via* ce panorama que la langue française bénéficie d'un statut privilégié aussi bien à l'échelle internationale qu'au Maghreb ou en Algérie. Ainsi, nous allons nous rapprocher de notre pays en l'occurrence l'Algérie pour en décrire la situation sociolinguistique.

### **3. Le contexte sociolinguistique en Algérie**

#### ***3.1. Sur le plan géographique***

Située au nord de l'Afrique, l'Algérie est au cœur du Maghreb. Second plus grand pays d'Afrique et premier du monde arabe avec une superficie de 2 381 741 kilomètres carrés, elle compte selon le recensement du premier janvier 2021 plus de 44,6 millions d'habitants, ce qui en fait le huitième pays d'Afrique par son poids démographique et trente-cinquième pays dans le monde. La densité de la population est estimée à 18,40 habitants au km<sup>2</sup> en 2020<sup>3</sup>, très

---

<sup>3</sup> Selon le site <https://www.populationdata.net/pays/algerie/>

inégalement répartie sur le territoire : elle se concentre majoritairement sur les côtes au nord du pays. Sa capitale est Alger qui est considérée comme la ville principale, la plus peuplée du pays, se trouvant au nord, sur la côte méditerranéenne.

L'Algérie présente une structure non uniforme dans le sens où elle se trouve au contact de deux grands domaines géographiques : elle est méditerranéenne au nord, et saharienne au fur et à mesure qu'on se dirige vers le sud. En raison de cette variété géographique du pays, le climat est très diversifié dans le sens où il est méditerranéen dans les régions côtières avec des étés chauds et secs et des hivers humides et frais. Dans la région des hauts-plateaux située au centre du pays, le climat est semi-aride avec beaucoup plus de pluie. Dans la région saharienne qui couvre la plus grande partie du pays, le climat est de type désertique : la température peut être extrêmement élevée pendant la journée (plus de 40 °C) alors que la nuit est fraîche voire froide (au-dessous de 5 °C).

Du point de vue de son emplacement géographique, cet immense pays partage plus de 6385 km de frontières terrestres, avec le Maroc au nord-ouest, la Mauritanie et le Sahara occidental à l'ouest, la Tunisie au nord-est, la Libye à l'est, le Niger au sud-est, et enfin le Mali au sud-ouest. (Voir la figure 1).



Figure 1 : La carte géographique de l'Algérie

### 3.2. Sur le plan historique

#### 3.2.1. L'Algérie, origine du mot

Le nom de l'Algérie est issu du nom de la ville d'Alger, il se trouve être la traduction ou l'adaptation du terme catalan Aljer, lui-même dérivée de Djezaïr qui se réfère à une ancienne appellation en arabe utilisée avant l'occupation coloniale. Aujourd'hui, ce terme est employé

pour désigner l'Algérie dans un contexte historico-culturel. Cette dénomination renvoie à Bologhine ibn Ziri qui est le fondateur de la ville d'Alger, anciennement appelée « Djaza'ir Beni Mezghenna ». En effet, le nom d'Algérie veut dire littéralement en arabe « les îles » (pluriel d'Al Jazira), car à l'époque où la ville a été créée (au X<sup>ème</sup> siècle), elle était entourée d'un archipel rocheux.

À ce sujet, Razika Adnani (2021) rapporte les propos de l'historien Ibn khaldoun pour éclairer la fondation de ce terme :

Le terme al-Djazayr désignant aussi bien la capitale algérienne que le pays (l'Algérie) a été utilisé par Bologhine ibn Ziri qui a fondé la ville d'Alger sur l'emplacement de l'ancienne Icosium romaine en 960. C'est le terme al-Djazayr qui a donné ensuite Alger et Algérie.

S'engouffrer dans le roman des origines de l'Algérie conduit à nous rendre compte que l'histoire de la constitution de ce pays s'étend sur plus de 5000 ans (50 siècles). En effet, par sa position stratégique au carrefour de l'Afrique et de la Méditerranée, l'Algérie, située au centre du Maghreb, constitue un socle fécond où de nombreuses civilisations ont fait leur passage.

Queffélec *et al.* ont eu le grand mérite de retracer ainsi les faits :

L'Algérie est un pays qui a connu plusieurs invasions étrangères et dont l'histoire est profondément influencée par de multiples civilisations (phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française) auxquelles la population la plus anciennement installée, les Imazighen, désignés ultérieurement par le terme « Berbères », opposa une farouche résistance (2002 : 9).

Cela nous invite à retracer le parcours historique que suivaient ces civilisations lors de leur passage en Algérie<sup>4</sup>.

### 3.2.2. *L'époque pré-coloniale*

Ce retour historique permet de visualiser les différentes invasions et conquêtes qui ont traversé l'Algérie. Outre les Berbères qui représentent les premiers à avoir habité cette terre : « *c'est dire le lointain ancrage historique et la sédentarisation des populations nord-africaines dans cette contrée* » (Chachou, 2023 : 54), les Phéniciens et les Carthaginois ont constitué respectivement les premières civilisations à être passées par l'actuelle Algérie pour des raisons économiques et commerciales. S'ensuit la civilisation romaine sous l'égide de l'Empire romain qui considéra l'Algérie comme une province romaine appelée « Numidie ». On atteste aujourd'hui encore la présence de nombreuses traces romaines en Algérie, comme les ruines de Djemila, Tipaza, Timgad comme en témoignent Queffélec *et al.* : « *L'Empire*

---

<sup>4</sup> Sur ce thème, les récentes recherches et publications de Ibtissem Chachou sont très éclairantes.

*romain étend sa puissante domination sur tout le territoire numide, le transforme en grande province romaine en édifiant des villes importantes qui existent encore, Timgad, Tipaza, Cirta (actuellement Constantine), Hippone (Annaba), Djemila, Tidis [...] » (2002 : 9). Il fallut attendre le VII<sup>ème</sup> siècle pour voir le passage de la civilisation arabe avec l'évènement et l'avènement de l'Islam qui a profondément influencé la population berbère, tant du point de vue de la langue que de la religion. À partir du XVI<sup>ème</sup> siècle, l'Algérie est passée sous domination ottomane et connaît une période d'influence turque, aussi bien dans sa culture que dans son architecture :*

L'histoire de la présence turque en Afrique du Nord remonte donc aux attaques espagnoles que l'Algérie avait subies au VII<sup>ème</sup> siècle. L'appel fait par les notables d'Alger aux frères Barberousse avait alors ouvert officiellement la voie à une longue domination qui prendra fin avec l'arrivée des Français (Chachou, 2023 : 121).

Si ces différentes civilisations ont toutes apporté leur contribution à la richesse historique, culturelle, et bien sûr linguistique actuelle de l'Algérie, elles ne pourront pas atteindre l'impact de la civilisation française, de par sa longue présence sur le territoire algérien (1832-1962).

### *3.2.3. L'époque coloniale*

En remontant le fil de l'histoire vers 1830, la colonisation française a entrepris une conquête militaire afin d'asseoir sa prégnance et sa suprématie sur ce qui deviendra l'état algérien, sur les plans économiques, sociaux, culturels comme le mentionnent Derradji et al :

L'administration française, soucieuse de son avenir et de sa pérennité dans ce riche pays nouvellement conquis, appliqua la politique de la terre brûlée. Elle désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'État colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française ; celle-ci, en devenant le moyen de fonctionnement de toutes les institutions coloniales et le medium de communication entre l'État et le sujet administré, bouleversa l'univers de l'Algérien. (2002 : 19).

Dans le but de parachever sa conquête et de fabriquer un « Algérien nouveau », l'institution coloniale a mis en œuvre un processus de déculturation et de désocialisation visant à gommer les valeurs arabo-islamiques de la société algérienne au profit des valeurs promues par la société française. En ce sens, imposer le français constitue un moyen puissant, comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahimy :

Le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie », la France. (2004 : 5).

Dans cette optique, l'école est la cible première du pouvoir colonial pour répandre l'usage de la langue française au détriment des langues locales utilisées par le peuple algérien, comme le note le ministre de l'instruction publique A. Rambaud :

La troisième conquête se fera par l'École : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux, inculquer aux musulmans l'idée que nous avons nous-mêmes de la France et de son rôle dans le monde, substituer à l'ignorance et aux préjugés fanatiques des notions élémentaires mais précises de sciences européennes. (2002 : 20).

Cette politique de diffusion et de généralisation de la langue française sur le territoire algérien n'a pas été saluée par le peuple algérien qui éprouva un fort attachement à ses valeurs arabo-islamiques et refusa toute tentative de francisation. De ce fait, le taux de scolarisation durant la période coloniale était relativement insignifiant et variait de 3 à 11 % à la veille de la guerre en 1954 :

La scolarisation durant toute la période d'occupation n'a concerné qu'une infime partie de la population de souche algérienne. Après plus d'un demi-siècle de présence française, soit en 1890, moins de 3% de la population d'origine algérienne était scolarisée, atteignant à peine 11% à la veille de la guerre de libération nationale (Sebaa, 2015 : 28).

Paradoxalement et au fur à mesure de la guerre, les Algériens ont commencé à prendre conscience de l'importance de la langue française pour contrer la volonté alphabétisatrice de la force coloniale d'une part, construire le projet anticolonial et s'engager dans le processus de décolonisation d'autre part. De ce point de vue, la langue française devient « un instrument de guerre » pour reprendre les mots d'Aderrezak Dourari ou « un butin de guerre » pour restituer l'expression de Kateb Yacine.

Donc l'attachement du peuple algérien à ses valeurs linguistiques et culturelles ne l'a pas empêché d'être séduit par l'attraction de la langue française, qui revêt un caractère singulier dans la période tant coloniale que postcoloniale, où elle devient un partenaire obligé et privilégié de la situation sociolinguistique en Algérie.

### ***3.3. Sur le plan linguistique, la période postcoloniale***

Au lendemain de l'indépendance, au lieu de reconnaître l'hétérogénéité et la pluralité linguistique du pays, le pouvoir politique algérien a nié toute référence aux langues du peuple au profit de l'imposition de l'arabe classique et de l'islam comme moyens pour (re)conquérir l'identité de la nation algérienne. Jamal Zenati montre cette négation de la pluralité : « *D'emblée, la pluralité est niée et la diversité linguistique est considérée comme un germe de division menaçant une unité nationale ayant pour socle l'arabe et l'islam* » (2004 : 136).

Toutefois, la majorité des études réalisées par les sociolinguistes s'accorde à dire que le paysage linguistique en Algérie se caractérise par sa dimension plurielle qui résulte de facteurs aussi bien géographiques qu'historiques, comme le confirme Khaoula Taleb Ibrahimy : « *Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie* » (2004 : 1). Depuis 1962, plusieurs langues prennent et reprennent constamment corps dans une configuration linguistique plurielle et diverse qui efface tout esprit jacobin promu lors de la colonisation, comme le souligne Abderrezak Dourari :

Au niveau sociolinguistique, l'Algérie connaît depuis toujours la coexistence de plusieurs langues. Dans le domaine formel coexistent, parfois avec peine, le français et l'arabe scolaire. Dans le domaine des relations intimes et personnelles, ce sont l'arabe algérien (arabe dit dialectal), qui fonctionne comme une langue véhiculaire commune à l'ensemble de la population, d'un côté, et les variétés de tamazight de l'autre (2022 : 161),

même si nous pourrions compléter sa description par d'autres langues encore, telles que les langues asiatiques, l'espagnol, l'italien, le turc, etc. qui sont venues enrichir le paysage algérien depuis trois décennies (celles des travailleurs, commerciaux et commerçants, entrepreneurs, artistes, etc., venus d'Europe et d'autres continents, qui gravitent dans notre pays ouvert à la modernité).

Que l'on adhère ou non à ces analyses, on ne peut pas faire fi du plurilinguisme en Algérie, du fait que tout locuteur algérien est muni de plusieurs langues / variétés langagières. Cette situation entraîne des conséquences du point de vue des usages et apprentissages linguistiques en classe.

Il en découle que le locuteur algérien qui fait des études se trouve confronté à au moins trois types de langues : ses langues maternelles, les langues étrangères et les langues d'enseignement/ apprentissage. Les premières sont d'origine locale, l'arabe dialectal et le berbère (dans leurs variétés), écartées officiellement, mais qui jouissent d'un usage massif dans les pratiques effectives des Algériens dans leur vie quotidienne, et même dans les interactions en classe, quand on peut les enregistrer. Les secondes sont les langues enseignées (le français, l'anglais et l'espagnol, etc.), les troisièmes (l'arabe standard et le français) sont celles qui se côtoient à l'intérieur de l'école et assurent officiellement la transmission des savoirs disciplinaires.

Cette mosaïque linguistique offre de nouvelles lunettes plus aptes à éclairer des phénomènes brouillés par un regard monolingue. De ce fait, admettre et reconnaître cet état des lieux linguistique et travailler à le traduire sur le plan officiel et didactique peut constituer un facteur important pour optimiser les chances de réussite scolaire de l'apprenant et de son épanouissement personnel et social.

### 3.4. Langue maternelle vs langue première

Le choix de certains concepts, fréquemment employés en didactique des langues, semble aller de soi, tel est le cas de la notion de **langue maternelle**. Toutefois, la prise en compte des différentes situations linguistiques montre que ce terme peut se manifester parfois imprécis voire impropre.

Afin de le clarifier, nous faisons appel à Louise Dabène qui énumère les critères qui permettent de satisfaire le qualificatif de « maternelle ». Le premier tient à son sens étymologique : « *la langue maternelle est celle qui est parlée par la mère, ou par l'environnement parental immédiat* » (Dabène, 1994 :10). Le second a trait à l'antériorité d'appropriation : « *la langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition* » (id. : 11). Le troisième engage un niveau supérieur de compétence : « *la langue maternelle serait ainsi la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu des capacités mémorielles plus fortes et bénéficiant de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs* » (ibid.). Le dernier critère tient à son mode naturel d'acquisition : « *la langue maternelle est souvent caractérisée, dans cette perspective, par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle* » (id. : 13). Même si les critères précités sont les plus sollicités pour définir la notion de « langue maternelle », ils demeurent sujets à discussion et donc ne font pas l'objet d'unanimité chez tous les chercheurs, ce qui confirme « *l'impossibilité d'en arriver à une notion de langue maternelle qui soit univoque et universellement acquise* » (Gagné cité par Dabène, 1994 : 9).

De façon à dissiper l'ambiguïté que revêt la notion de langue maternelle, les chercheur-e-s en sociolinguistique comme en didactique des langues ont opté pour le concept de « langue première » qui semble beaucoup plus opératoire puisqu'il fait appel à la fois à la première langue acquise dans la vie familiale et à la langue apprise dans le contexte scolaire :

Même dans le contexte familial, le terme *langue première* est préférable à celui de *langue maternelle*, car, sur le plan psychosocial, il est plus neutre puisqu'il ne relie pas l'enfant exclusivement à sa mère. D'autre part, il peut s'appliquer à toutes sortes de situations où l'enfant n'apprend pas forcément la langue de sa mère ou au cas où il apprend à l'école une langue dite de scolarisation qui n'est pas identique à la langue parlée dans sa famille (Dolz et al., 2010 :16-17).

Donc la confusion que propose le terme de « langue maternelle » nous a amené à l'abandonner au bénéfice du terme de « langue première » jugé moins ambigu. Dès lors, nous présenterons les 4 langues les plus parlées en Algérie.

### ***3.5. Les langues composant le paysage linguistique algérien***

Seront examinés ci-dessous les statuts étatiques mais aussi les statuts sociolinguistiques des langues pratiquées en Algérie, c'est-à-dire la réalité des pratiques sociales en cours. Faut-il rappeler que ces langues sont les suivantes : l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe classique et le français ?

#### *3.5.1. L'arabe algérien*

Dans la littérature sociolinguistique du Maghreb, les dénominations mises en œuvre pour désigner cette langue se trouvent à foison. Nous citons, entre autres : « arabe algérien », « arabe dialectal », « dialecte algérien », « les parlers algériens », « daridja » (*in* Chachou, 2018 : 147-148). L'arabe algérien est la langue maternelle de la majorité des Algériens. Du point de vue sociolinguistique, elle a toujours occupé une position forte, du fait de son utilisation massive dans la vie quotidienne, notamment dans les communications d'ordre oral, au sein de la famille, et avec les amis, mais aussi au marché ou à l'école. Ahmed Boukous, de Rabat, adopte et approuve cette vision : « *La variété darija tire sa force du fait qu'elle constitue la langue véhiculaire par excellence qui assure la communication en termes de transactions verbales informelles* » (2022 : 150).

Du point de vue étatique, l'arabe algérien est frappé du sceau de l'occultation du fait qu'il ne bénéficie d'aucun caractère d'officialité. En effet, c'est la décision bancaire d'arabisation qui a conduit à la négation voire à la régression de cette langue, au profit de la promotion et l'officialisation de l'arabe standard qui renforce son statut de première langue officielle, bien qu'il ne soit pas la langue de la vie quotidienne.

L'arabe algérien se compose d'une constellation de parlers algériens qui se répartissent en deux grandes catégories : rurale et citadine. De fait, ils se distribuent, selon Khaoula Taleb Ibrahim, en quatre grandes aires dialectales : l'aire orientale autour du constantinois d'une part ; l'aire centrale couvrant l'algérois et son arrière-pays bédouin d'autre part ; puis l'aire occidentale qui correspond à l'Oranais ; et enfin, l'aire saharienne qui reconnaît un ensemble dialectal s'étendant de la péninsule arabe aux côtes atlantiques (2004 : 1).

Du reste, les adversaires des langues minorées refusent d'accorder le statut de « langue » à l'arabe algérien, sous prétexte qu'il lui manquerait une grammaire stricte et un potentiel littéraire d'une part ; et un système linguistique homogène à l'échelle panarabe d'autre part.

Pour Foued Laroussi (originaire de Tunisie), ces arguments relèvent plus de l'extralinguistique que du linguistique :

L'arabe maternel est désigné par ses détracteurs comme variété de moindre prestige, puisque, dit-on, il ne dispose pas de grammaire codifiée, ne bénéficie pas d'un héritage littéraire important et n'est pas le même d'un pays à l'autre, voire d'un locuteur à un autre et, par conséquent, on ne peut le considérer comme une langue à part entière. Il n'est pas nécessaire qu'il faille être linguiste pour comprendre les motivations sur lesquelles repose ce type de discours ; il s'agit plutôt de considérations extralinguistiques (historiques, sociales, idéologiques...) que d'arguments linguistiques fiables (2002 : 14).

Toutefois, nous assistons récemment à un regain d'intérêt vis-à-vis de l'arabe algérien grâce à plusieurs sociolinguistes sérieux, comme Abdou Elimam ou Khaoula Taleb Ibrahim, Rabe Sebba et tant d'autres, qui considèrent cette langue comme une langue à part entière. Nous citons, à cet effet, Rabe Sebba qui entérine cette vision :

Le parler algérien « n'est pas un arabe dégradé, ou un arabe périphérique ». Je ne le répéterai jamais assez, l'algérien est une langue à part entière. L'algérien est une langue avec sa grammaire, sa syntaxe, sa sémantique et toute sa personnalité linguistique (2021, article journalistique).

À côté de l'arabe algérien, il existe une seconde langue maternelle appelée communément le tamazigh, qui elle aussi, a connu des statuts divers depuis l'indépendance.

### 3.5.2. *Le tamazight*

Concernant cette langue, de multiples appellations sont employées : « le berbère », « les langues berbères », « tamazight », « tamazight (ensemble de variétés amazighes » (*in* Chachou, 2018 : 155-156). Elle constitue la langue maternelle d'une grande partie de la population algérienne. Ces parlers amazighs se localisent fondamentalement dans des zones à l'accès difficile. En effet, la langue tamazight se compose d'une constellation de parlers et de langues locales et régionales qui sont, selon Khaoula Taleb-Ibrahimi : « le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili) (2004 : 2).

Du point de vue officiel, le tamazight a toujours été désavantagé, durant la période coloniale (avantage au français), et durant la période postindépendance (avantage à l'arabe standard). Cette posture de déni de réalité et d'identité à une partie de l'algérianité et à l'amazighité a provoqué des mouvements de revendications suscitées par la peur de la perte de soi : nous pensons au printemps berbère en 1980, et à la création du Mouvement Culturel Berbère (MCB) d'une part ; au boycott de l'école par les berbérophones pendant l'année scolaire

1994-1995 d'autre part ; et aussi aux événements du Printemps Noir en avril 2001, au cours desquels plus d'une centaine de jeunes furent victimes de la répression du pouvoir central algérien. Ces tentatives de revalorisation ont enfin été récompensées par la reconnaissance par le pouvoir algérien du caractère national du berbère, le 8 avril 2002, et officiel en 2016, à la faveur de l'article 3 de la Constitution où il est décrété : « *tamazight est également langue nationale et officielle* » (la Constitution de l'Algérie in Chachou, 2018 : 64).

Du point de vue du marché linguistique réel, la langue tamazight est une langue vernaculaire qui occupe le terrain, dans les régions concernées ou dans les communautés berbères de nombreuses grandes villes, des relations intimes et personnelles et de la communication quotidienne. En d'autres mots, l'usage de cette langue a longtemps été réservé essentiellement à l'oral, et ce pour diverses raisons : l'absence d'une codification graphique commune (latin, tifinaght, arabe) d'une part ; l'absence d'une grammaire standard d'autre part. S'ajoute à cela la politique d'arabisation qui constitue pour reprendre l'expression de Foudil Cheriguen, un processus de *déberbérisation* du pays (1997 : 69). Toutefois, depuis plusieurs décennies et surtout depuis son entrée à l'école, on écrit de plus en plus en tamazight (chansons, poèmes, pièces de théâtre, textes scientifiques, revues journalistiques, etc.).

Enfin, si généralisation et promotion du caractère national et officiel de tamazight veulent se maintenir dans le domaine formel, entre autres à l'école, il est important de prendre en considération chaque variété (le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le targui, etc.) dans les régions où elles sont pratiquées, comme le préconise Ibtissem Chachou : « *Il est plus rentable de standardiser les langues berbères (kabyle, chaoui, targui, mozabite, chenoui) par régions et de les introduire à l'école dès la première année de scolarisation de l'enfant* » (2021, article journalistique).

Le rejet et la haine à l'encontre des pratiques langagières algériennes sont souvent stimulés et encouragés par le pouvoir politique pour affirmer son hégémonie et asseoir sa domination. Pour ce faire, on a attesté dès l'indépendance l'introduction de l'arabe classique comme seule langue nationale et officielle.

### 3.5.3. *L'arabe classique*

L'arabe classique est appelé aussi arabe coranique, arabe moderne, standard, arabe grammatical ou arabe éloquent. C'est une langue chamito-sémitique attestée dès le VII<sup>e</sup> siècle. En effet, elle trouve son origine dans la filiation sémitique avec l'hébreu et l'amharique en

Éthiopie. Trois facteurs ont participé à son expansion. Citons, entres autres, la propagation de l'islam, la diffusion du Coran et la puissance militaire des Arabes à partir du VII<sup>e</sup> siècle.

Comme elle est associée à la religion et au Coran, cette langue jouit d'une dimension de prestige et de sacralité, comme en témoigne Salem Chaker : « *Il y a toujours eu de ce fait valorisation marquée de l'arabe, langue du Sacré, langue de Dieu, mais aussi langue de l'Écrit et du Savoir légitime, langue du Pouvoir et de la Ville* » (in Chachou : 151).

L'usage de cette langue est ainsi réservé surtout au domaine formel : en d'autres termes, à l'école, aux médias, à la science, la technologie et aux fonctions administratives. Au fil des dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, l'arabe classique moderne utilisé aujourd'hui comme langue véhiculaire et vecteur de communication entre les pays arabes, est le fruit de certaines modifications entreprises par une foultitude d'intellectuels issus du Liban, d'Égypte mais aussi de Syrie et de Palestine, à la suite de ce qu'on a appelé à l'époque « mouvement de Nahda » qui veut dire « renaissance » en français.

En Algérie, suite à la politique d'arabisation opérée dès 1962, l'arabe classique a été consacré seule et unique langue nationale et officiel du pays, comme l'affirme Ahmed Ben Bella : « *L'Algérie se doit s'affirmer que la langue arabe est la langue nationale et officielle et qu'elle tient sa force spirituelle de l'Islam* » (in Lily Keener, 2019 : 4). En même temps, l'Algérie a tenté de faire valoir cette langue à travers la création de deux grandes institutions qui sont : l'Académie algérienne de la langue arabe en 1986 d'une part ; et le Haut Conseil de la langue arabe (HCLA) en 1998 d'autre part.

Toutefois, les pratiques sociales montrent que cette langue est loin d'être la langue de la vie quotidienne. En effet, hormis les gens scolarisés, rares sont ceux qui l'utilisent, de par sa complexité et sa difficulté. C'est pourquoi un nombre important de sociolinguistes se sont insurgés contre l'officialité de l'arabe classique au détriment des langues premières qui jouissent d'un dynamisme et d'une vivacité au sein de la vie sociale. Citons encore Foued Laroussi, qui conçoit la faveur et le prestige accordés à l'arabe classique comme relevant de la politique voire de l'idéologie :

De plus, nul n'ignore que le prestige du littéraire tient essentiellement du mythe et que les jugements qui lui sont favorables relèvent de l'idéologique. Faut-il rappeler qu'une langue prestigieuse est, dans la plupart des cas, celle des groupes socio-politiquement hégémoniques ? (2002 : 15)

Outre le caractère officiel et dominant de l'arabe classique dans l'espace formel, il existe une langue héritée de la période coloniale, en l'occurrence le français, qui elle aussi bénéficie d'une position obligée et privilégiée au sein de la société algérienne.

#### 3.5.4. *Le français, un butin de guerre*

Le paysage linguistique algérien est foncièrement marqué par la présence de plusieurs langues européennes telles : l'espagnol, l'italien, mais c'est le français, grâce à sa longue présence pendant plus d'un siècle et trente ans, qui a perduré, influencé les usages et chamboulé l'environnement linguistique et culturel algérien. Toutefois, après son indépendance, l'Algérie a cherché à rompre toute relation avec le colonisateur français. Ce projet a été rendu plausible grâce au procédé de réaménagement linguistique nommé "arabisation" qui a eu pour corollaire la reconnaissance de l'arabe classique comme seule et unique langue nationale et officielle au détriment des autres langues co-présentes (arabe dialectal, le tamazight et le français), comme expliqué ci-dessus.

En effet, cette décision politique a creusé un fossé entre la politique linguistique et la réalité sociolinguistique, dans la mesure où la langue française continue à occuper le devant de la scène dans plusieurs domaines du premier plan : enseignement supérieur, santé, sciences et techniques, économie, médias, etc. Cependant, la définition statutaire de cette langue demeure jusqu'à présent ambiguë comme l'atteste Rabeh Sebaa :

Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université (2015 : 45).

Sur le plan éducatif, l'Algérie indépendante jusqu'à 1978 a proposé un enseignement bilingue. En d'autres termes, les matières littéraires s'enseignaient en arabe alors que les matières scientifiques seraient enseignées en français. Plus tard et notamment en 1988, l'enseignement secondaire a été complètement arabisé. Or l'enseignement supérieur continue à proposer la langue française comme langue véhiculaire des matières scientifiques. Effectivement, ce déphasage entre les deux paliers a provoqué, selon Khaoula Taleb Ibrahim, une prolifération dans le taux de redoublement et de déperdition (2004 : 6).

Ces résultats dégradants ont conduit les autorités à prendre des mesures importantes, à partir de l'année 2000, pour tenter de remédier à la situation. Dans ce sens, la langue française a été (ré)introduite à l'école, en 2004, à partir de la deuxième année primaire. Mais comme les moyens didactiques et pédagogiques faisaient cruellement défaut, son enseignement, depuis la rentrée 2006-2007, s'est fait à partir de la troisième année primaire. Quant à l'enseignement supérieur, la réforme entreprise a proposé des formations intensives pour les étudiants issus de médecine et des autres filières scientifiques et techniques, comme le précise Khaoula Taleb Ibrahim : « *Il s'agit pour ce qui concerne l'enseignement supérieur d'engager des actions de*

*formation intensive pour les étudiants de médecine et des autres formations scientifiques et techniques (actions menées en coopération avec les Affaires Culturelles Françaises) » (ibid.).*

Pour toutes ces raisons, dire que la langue française fait partie du paysage sociolinguistique algérien est un fait qui n'a plus à démontrer – qu'on le regrette ou non – puisqu'elle est la langue « étrangère » la plus présente et la plus dominante dans toutes les aires : économique, scientifique, politique, culturelle, etc. Par conséquent, redonner droit et crédit à cette langue permet une ouverture sur les autres cultures et civilisations étrangères, comme le précisent les finalités de l'enseignement :

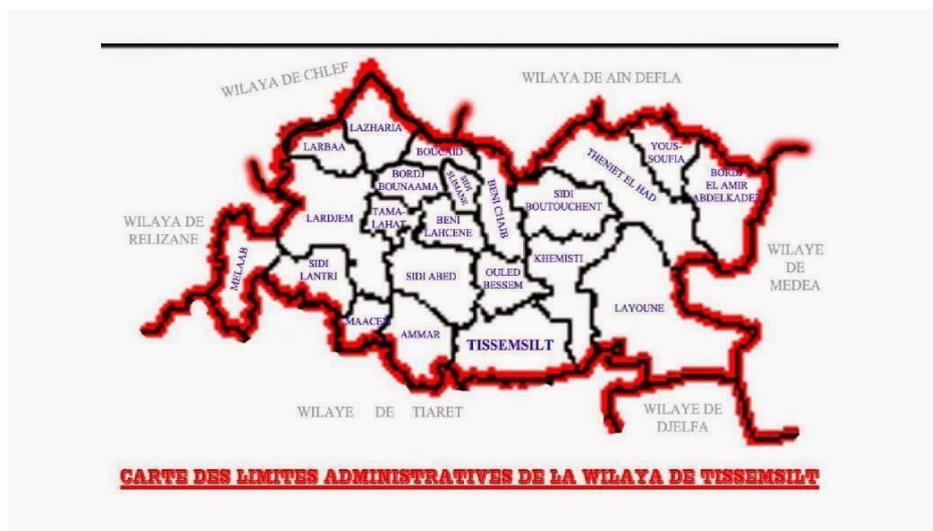
Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays, il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations (*Bulletin officiel de l'éducation nationale* (2008 : 17)).

Outre ce panorama général, on observe une grande diversité de pratiques langagières et littéraciques (à l'écrit comme à l'oral) suivant les wilayas d'Algérie que l'on considère. C'est la raison pour laquelle nous allons nous rapprocher de la wilaya de notre enquête, pour en préciser les données contextuelles.

#### **4. Le contexte sociolinguistique à Tissemsilt**

**Sur le plan géographique**, Tissemsilt se trouve être la wilaya dans laquelle nous allons recueillir nos données de recherches. Située à l'ouest du pays dans la région des hauts plateaux, elle reste une wilaya algérienne excentrée et la plupart de ses régions constituent des zones où les habitants ne disposent pas toujours des commodités de la modernité. Cette ville est distante de 215 km de la mer Méditerranée avec une altitude de 850 mètres, elle est entourée par les montagnes, notamment la fameuse montagne d'Ouarsenis (65% de sa superficie totale est une zone montagneuse alors que les 35 % qui restent sont occupés par les hauts plateaux). Son climat est semi-aride avec des hivers frais et des étés chauds et secs. Tissemsilt est connue par son agriculture florissante, notamment ses productions céréalières (blé dur) et d'olives ainsi que par les fruits tels que les figues et les raisins, qui font partie intégrante de son paysage rural séduisant.

Notre wilaya s'étend sur une superficie de 3 151 km<sup>2</sup> ; sa population résidente est estimée à 330 000 habitants, soit une densité de plus de 100 habitants par km<sup>2</sup>. Elle est à 220 km d'Alger et à 275 km d'Oran. Délimitée, au nord, par la wilaya de Aïn Defla ; à l'ouest, par les wilayas de Relizane et de Chlef ; à l'est, par la wilaya de Médéa ; et enfin au sud, par les wilayas de Tiaret et de Djelfa (voir la figure 2).



**Figure 2 : Limites géographiques de la wilaya de Tissemsilt**

Tissemsilt comprend 8 daïras : Tissemsilt, Bordj Bou Naama, Bordj El Emir Abdelkader, Lardjem, Theniet El Had, Lazharia, Ammari et Khemisti, et 22 communes dont les plus grandes sont Tissemsilt, Lardjem, Theniet El Had. (Voir le tableau ci-dessous) :

N°	Dénomination daïra	Nombre de communes	Superficie (km <sup>2</sup> )
1	TISSEMSILT	2	304
2	KHEMISTI	2	609
3	THENIET EL HAD	2	415
4	BORDJ EMIR ABDELKADER	2	300
5	AMMARI	3	366
6	BORDJ BOUNAAMA	4	309
7	LAZHARIA	3	259
8	LARDJEM	4	590

**Tableau 1 : Daïras et nombre de communes à Tissemsilt**

**Sur le plan historique,** Tissemsilt est un nom d'origine berbère signifiant « coucher de soleil » ou bien « passage de soleil ». La ville prit le nom de Vialar lors de la colonisation française, et reprit son ancien nom d'origine berbère après l'indépendance de l'Algérie.

Notons que cette région, forgée au IV<sup>e</sup> siècle avant J.C, a connu les passages et les invasions de moult civilisations : arabes, romaines et française. En effet, elle a été intégrée au départ sous l'emprise numide après la chute du roi berbère Jugurtha. Ensuite, elle a été conquise par

les Romains qui lui donnèrent le nom de « Columnata ». Et enfin, c'est la civilisation française qui fut la dernière à faire son passage sur la région pour lui conférer le nom de « Vialar » comme nous venons de le préciser *supra*.

Avant l'invasion française, Tissemsilt était habitée par les tribus berbères de Beni Snous et Beni Ourtilene. Durant l'époque coloniale, la région a été annexée au département d'Oran jusqu'en 1957 où elle fut rattachée au département de Médéa. Après l'indépendance en 1962, elle devient une daïra de la wilaya de Tiaret jusqu'à son érection comme une wilaya autonome en 1984.

**Sur le plan linguistique**, le paysage linguistique à Tissemsilt n'a pas échappé à la tendance plurilingue du pays, définie par une pluralité linguistique et culturelle indéniable. Effectivement, quatre ensembles linguistiques y sont en contact : d'abord, le kabyle est la variété de tamazight présente dans cette région avec une faible utilisation, il est la langue vernaculaire unique de certaines familles venues de Kabylie. Les groupes de la communauté tissemsiltienne qui s'expriment dans cette variété berbère se localisent fondamentalement dans trois régions : Tissemsilt, Bordj Bounaama et Thneit Lhad.

Ensuite, on a l'arabe algérien qui constitue « [...] *la seule vraie langue maternelle des arabophones d'Algérie* » (Benrabah, 1993 : 23), et partant qui est la langue véhiculaire et vernaculaire de la majorité de la population tissemsiltienne car elle est utilisée tant dans la vie quotidienne que professionnelle, alors que l'arabe standard est employé principalement dans le domaine formel (éducation, université, administration) par des gens lettrés. Donc cette langue n'est ni la langue vernaculaire ni la langue véhiculaire car elle est loin d'être la langue de tous les jours.

La langue française, quant à elle, occupe dans cette wilaya le statut de langue étrangère (FLE) dans la mesure où sa pratique sociétale reste réduite. En effet, elle est pratiquée soit par des gens ayant fait des études dans cette langue, soit par des immigrés ou des personnes âgées ayant vécu la guerre algérienne. De ce fait, nous l'entendons rarement dans la rue, même si elle figure parfois sur les enseignes de magasins ou des affiches sur les murs. Pourtant, elle a droit de cité dans les institutions scolaires et administratives.

Enfin, l'anglais est loin d'être présent dans la vie quotidienne à Tissemsilt ; il est seulement présent à l'école, notamment comme langue enseignée, par le passé à partir de la 1<sup>ère</sup> année du palier collégial. Depuis 2022, elle est enseignée à partir de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire suivant la décision prise par le président Abdelmadjid Tebboune en juin 2022.

#### **4.1. Le contexte sociolinguistique du collège**

Pour mener à bien notre enquête, nous allons nous rapprocher du collège Ben Sahla Abdelkader, situé au centre-ville de la wilaya de Tissemsilt. Il est bordé au nord par l'ancien quartier populaire de Derb, à l'est par le collège de Dellali Cheikh, à l'ouest par la Cour de justice, et au sud par le lycée du 11 décembre. Ce collège construit en 1997 comporte 264 élèves : 262 habitent au centre-ville de la wilaya, 2 élèves sont issus d'une zone rurale, et un seul élève extérieur venant de la wilaya de Saida. Les élèves appartiennent tantôt à des familles aisées où les parents exercent des métiers plutôt favorisés dans plusieurs secteurs étatiques (enseignement, administration), tantôt à des familles pauvres où les parents sont au chômage. Les langues enseignées sont l'arabe standard, le français et l'anglais. Si on penche vers les langues familiales, plus de 98% des élèves parlent l'arabe algérien à la maison, face à 2 % qui parlent kabyle.

**Du point de vue de l'organisation**, le collège est dirigé par un directeur âgé de 51 ans avec une expérience de 28 ans dans le secteur éducatif. Les enseignant-e-s qui y travaillent sont au nombre de 19 (10 hommes et 9 femmes) âgé-e-s entre 29 et 54 ans, avec une expérience d'enseignement qui varie entre 3 et 32 ans, ils /elles sont tous / toutes de Tissemsilt. Leurs langues premières sont l'arabe standard et l'arabe algérien hormis un seul enseignant (celui avec qui nous avons fait notre enquête) qui, outre ces deux langues, parle également kabyle grâce à l'origine de ses parents qui sont kabylophones issus de la wilaya de Tizi Ouzou. (Voir le tableau 2 ci-dessous).

Métier	Sexe	Âge	Expérience	Résidence	Langues d'origine
Directeur	Homme	51 ans	28 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignant de français	Homme	32 ans	10 ans	Tissemsilt	arabe algérien et le kabyle
Enseignant de français	Homme	56 ans	32 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignante de français	Femme	29 ans	3 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignante de langue arabe	Femme	45 ans	22 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignante de langue arabe	Femme	50 ans	24 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignante de langue arabe	Femme	51 ans	30 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignante d'anglais	Femme	36 ans	13 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignant d'anglais	Homme	54 ans	32 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
Enseignant de mathématique	Homme	54 ans	32 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien

<b>Enseignant de mathématique</b>	Homme	54 ans	32 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignant de mathématique</b>	Homme	54 ans	32 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignant de physique</b>	Homme	54 ans	30 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignant de physique</b>	Homme	45 ans	14 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignante d'histoire géographie</b>	Femme	36 ans	7ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignant d'histoire géographie</b>	Homme	37 ans	10 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignante de sciences de la nature et de la vie</b>	Femme	36 ans	13 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignante de sciences de la nature et de la vie</b>	Femme	32 ans	5 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignante de musique</b>	Femme	54 ans	27 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien
<b>Enseignante de l'éducation physique et sportive</b>	Homme	54 ans	30 ans	Tissemsilt	arabe standard et arabe algérien

**Tableau 2 : Récapitulatif du personnel éducatif**

**Du point de vue linguistique**, c'est donc à travers l'effet de la société algérienne en général et tissemsilitienne en particulier, que le paysage linguistique de ce collège se trouve émaillé d'une diversité linguistique incontestée. En effet, ladite diversité est visible dans la vie sociale et la partie sociale du collège (cour de récréation, réunions, etc.). Les élèves du collège sont outillés d'un répertoire langagier teinté d'une pluralité langagière, comme celle que décrit Khaoula Taleb-Ibrahimi :

Ces locuteurs ont, à leur disposition, un riche répertoire verbal et ils savent en user et abuser, à leur convenance, en modulant cette utilisation selon les différents contextes, les interlocuteurs, les sujets et les objets de la communication ainsi que ses enjeux (2004 : 7),

ce qui, sous la plume de cette chercheuse, est loin d'être une faiblesse ou un défaut. De ce point de vue et pour résumer, les pratiques langagières des locuteurs échappent de façon explicite à l'idéologie monolingue, puisqu'ils pratiquent à des degrés divers plusieurs langues à l'instar du tamazigh, arabe standard et algérien, le français et l'anglais. En effet, la proportion d'usage de ces langues est diverse. D'une part, l'arabe algérien est la langue

dominante ; en d'autres termes, elle occupe le devant de la scène, en étant la plus utilisée par rapport aux autres langues ; d'ailleurs elle est parlée dans la récréation, les réunions, la salle des professeurs, la cantine... et même en classe (notre enquête a pu rendre compte de cette réalité). D'autre part, l'usage de l'arabe standard est réservé exclusivement – en théorie - à l'espace classe du collège. Par ailleurs, la pratique de la langue amazigh, il faut le rappeler, est minoritaire puisque seule une infime partie est capable de la parler (notamment 2 élèves et un enseignant). Enfin, en dépit de leur statut de langues étrangères, les élèves ont tendance à utiliser beaucoup plus le français que l'anglais en fonction de nombreux critères (historique, social, niveau des apprenants, etc.).

La réalité linguistique du collège déconstruit, on le voit, la pensée simplifiante qui porte à croire que la situation linguistique est homogène et stable. À ce propos, comme ailleurs, on peut dire que le comportement langagier des élèves est instable, voire en ébullition :

Nous sommes alors en présence de comportements langagiers que nous pouvons qualifier, à la suite de L-J Calvet, de « tendanciel » c'est-à-dire fluctuants, se rapprochant tantôt d'une langue, tantôt d'une autre par exemple de l'AC<sup>5</sup> vers l'AD<sup>6</sup>, de l'AD vers le tamazight ou du français au milieu scolaire vers le français parlé, mêlant de multiples possibilités de variations selon les besoins de la situation de communication (Abbes-Kara et *al.*, 2014 : 181).

Cette situation de décloisonnement et d'intrication linguistique influe d'une façon ou d'une autre sur le déroulement des apprentissages et des usages en classe comme le mentionne Marielle Rispaïl : « [...] *Et ces paramètres produisent, du côté des apprenant-e-s, des expériences scolaires plurielles, épanouissantes ou traumatisantes suivant les cas, qui interrogent la formation des enseignants* » (2019 : 130). En effet, notre expérience d'enseignant montre que ces langues interviennent et interagissent spontanément dans leurs apprentissages, lors des échanges entre eux, ou dans l'analyse de leurs productions écrites et orales. C'est cette interaction linguistique qui a attiré notre attention pour en faire un objet de description, donc de recherche d'abord et peut-être un levier didactique.

#### ***4.2. La place du français***

Se prononcer sur le statut définitif de la langue française en Algérie est un acte complexe qui constitue encore un sujet de débat et de discussion. Du point de vue officiel, elle est considérée comme une langue étrangère. Du point de vue des usages linguistiques et par son statut privilégié dans les domaines de l'éducation, l'administration et les affaires, elle est

---

<sup>5</sup> AC signifie arabe conventionnel.

<sup>6</sup> AD signifie arabe dialectal.

considérée comme une langue seconde comme l'affirme Ouardia Aci : « *le français serait en Algérie [...] une langue seconde plus qu'une langue étrangère* » (2012 : 123).

Il n'y a pas pour autant unité dans l'actuelle Algérie, car le statut que remplit une langue est lié à plusieurs paramètres politiques, géographiques, éducatifs, démographiques...comme le soulignent Zahir Meksem et Samira Amari :

Aucune situation n'est semblable à une autre en raison de la combinaison de plusieurs paramètres liés au caractère local de la situation, aux facteurs politiques, juridiques, institutionnels, éducatifs, historiques, géographiques, démographiques, symboliques et aux attitudes individuelles et collectives des locuteurs sur les langues en présence (2019 : 248).

Ainsi, le français assume à Tissemsilt concrètement le statut de langue étrangère (FLE) malgré son usage dans des domaines de nature officielle tels que les institutions éducatives et administratives. Cependant il bénéficie du point de vue de la réalité du terrain d'un usage social minoritaire du fait qu'il est peu entendu ou parlé dans la rue, sauf par une élite éducative ou par des immigrés. Cela n'empêche pas de le voir dans certaines enseignes de magasins ou des affiches plaquées sur les murs.

Par ailleurs, le collège dans lequel nous avons mené nos enquêtes ne propose pas de regard nouveau à l'endroit du statut de la langue française. Il lui octroie également le statut de langue étrangère, dans la mesure où cette langue est quasiment absente des échanges oraux entre les enseignants, parents qui viennent à l'établissement, et personnels éducatifs (nos enquêtes ont attiré notre attention sur cette réalité). C'est l'arabe algérien qui domine la scène et sert de langue véhiculaire pendant les discussions.

Le français, quant à lui, est présent seulement dans l'espace de la classe pendant la séance de langue française en tant que médium principal de l'enseignement, dans certains livres à la bibliothèque, certains documents administratifs. En revanche, on ne lit aucun affichage en français, ni dans les classes ; ni dans la cour de l'établissement (**voir annexe 2**).

## **5. Les particularités de ce contexte et leurs conséquences sur les élèves**

### ***5.1. La négation de la langue de la maison***

L'école constitue l'institution principale où se cristallisent les politiques éducatives et linguistiques de chaque pays. Ainsi et au lieu de reconnaître la dimension plurielle du pays, l'école algérienne tend à valoriser certaines pratiques langagières scolaires (l'arabe standard et

le français) contre d'autres pratiques langagières sociales (l'arabe algérien et les différents parlars de tamazight), ce qui invite en filigrane les élèves à se décoller de leur propre identité linguistique et leur signifie que ce qu'ils ont acquis avant la scolarisation est inutile.

Lorsque l'enfant affronte l'univers scolaire, il devra s'engager dans un fait d'acculturation (Dabène, 1994 : 153) dans la mesure où il doit s'habituer aussi bien à un nouveau système de conduite qui régit l'école qu'à un nouveau code linguistique qui lui reste étranger. Marine Totozani et ses collègues appellent cela un exil géo-linguistique : « [...] *Nous ne devons pas faire payer à nos apprenants leur double exil : géographique et linguistique* » (2019 : 135). Ce fait provoque, dans de nombreux cas, de l'échec scolaire voire de l'échec social. Dans ce sens, Zahir Meksem rapporte les propos de Philippe Blanchet :

De nombreux travaux ont étudié les effets négatifs de cette absence de prise en compte, voire du rejet explicite des pratiques linguistiques (et culturelles) des élèves, qu'elles soient perçues comme des variantes non standard voire "fautives" de la langue de scolarisation ou bien comme des langues ou "non langues" distinctes de la langue de scolarisation. Ces travaux ont montré que cette exclusion produit de l'échec scolaire (2019 : 256).

L'usage de l'arabe algérien à l'école est frappé de négation et d'éradication face à la valorisation et la promotion de l'arabe standard et du français qui bénéficient d'un statut privilégié dans la sphère scolaire. En effet, pousser les élèves à se détacher par rapport à leur déjà-là constitue une action qui contribue à la dévalorisation de l'élève : « *minoriser ou minimiser une langue c'est donc dévaloriser son sujet parlant* » (Bacha, 2022 : 233). De plus, cela va priver les élèves d'une stratégie et de moyens linguistiques qui pourraient les aider à améliorer leur compétence linguistique.

Dans le but d'éviter ces conséquences douloureuses, l'école pourrait être invitée à inclure dans l'action éducative les langues de la maison et abandonner le respect exagéré de la norme, comme le note Safia Aslah Rahal : « *il semble nécessaire de prendre en compte la variation comme un outil pour conduire l'apprenant à la norme visée* » (in Bacha, 2022 : 129). Plaidoyer pour l'insertion des langues des élèves à l'école peut constituer une stratégie prometteuse pour aller vers un monde plus juste où toutes les pratiques langagières et donc tous les élèves auraient leur place.

## ***5.2. La place de l'écrit dans la société de Tissemsilt***

Si les pratiques de lecture et d'écriture varient dans le temps et dans l'espace (Barré de Miniac, 2009 : 213), la société algérienne, à l'opposé de la société occidentale, se présente

comme une société de culture surtout orale. Autrement dit, elle met en avant le langage parlé au détriment du langage écrit qui se trouve relégué au second plan.

Nous constatons que le monde de l'écrit a parfois peu de place dans certaines familles algériennes, en particulier à Tissemsilt, Ce que nous connaissons de notre région nous fait dire empiriquement que le contact avec l'écrit (réception / production) - en dehors de l'école coranique où les enfants apprennent le Coran en le récitant, et l'école où on lit et écrit et des autres institutions officielles où on a besoin de l'écrit par exigence plus que par plaisir - peut être qualifié de minoritaire. On lit peu, il y a peu de livres dans les familles, on négocie à l'oral plus que par écrit, même si ce dernier reste un peu présent dans la rue sous forme de formules courtes que l'on peut lire dans des affiches, des publicités où des enseignes de magasins.

Si le rapport à l'écriture des gens de Tissemsilt est relativement faible, c'est le cas des élèves avec qui nous avons mené nos enquêtes de thèse, dans la mesure où ils /elles sont peu lié-e-s à cette activité. De ce point de vue, la majorité n'aime pas écrire en langue première sauf pour réaliser une activité scolaire ou communiquer sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram) ; elle n'aime pas lire ou écrire en français aussi bien pour sa difficulté que pour leurs compétences insuffisantes en la matière ; elle ne voit pas des gens qui lisent ou écrivent dans la rue, et même à la maison sauf si les parents ont déjà fait des études. Certaines élèves considèrent même que l'écrit est un don et qu'il est réservé à une catégorie bien particulière des gens comme les écrivains, les journalistes, les enseignants.

Par ailleurs, en dehors de la classe et de l'administration, l'écrit est peu présent dans le collège, sauf pour nommer les différents blocs qui le composent (administration, bloc pédagogique, bibliothèque, etc.) (**Voir annexe 3**). Ainsi les élèves n'ont pas de modèles sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour acquérir le goût de l'écriture (réception / production) ou avancer dans l'apprentissage de cette activité.

Connaitre le rapport à l'écriture des élèves s'avère pourtant important pour permettre une meilleure entrée dans ce domaine, comme le souligne Barré de Miniac : « *Ce n'est qu'en comprenant ces phénomènes que l'enseignant pourra envisager des leviers pour permettre à cet élève de rentrer dans la lecture* » (2017 : 1). Cette pratique ouvre la réflexion à ce que le rapport à l'écriture soit pris en compte dans l'enseignement /apprentissage de l'écrit à l'école algérienne.

### **5.3. La scission fond / forme pour étudier un texte**

En vue de catégoriser les critères d'évaluation élaborés par et avec les élèves lors de notre expérimentation, nous avons eu recours à la dichotomie fond / forme à laquelle ils sont habitués. Toutefois, nous savons que cette catégorisation est dépassée depuis longtemps, en littérature et en Sciences du langage. Mais nous les avons rendus visibles car ce sont les critères enseignés aux élèves depuis qu'ils ont commencé le français : on les trouve dans les manuels qui s'organisent en général entre forme et fond d'un texte. C'est la même chose pour le collègue qui a accepté l'expérimentation dans sa classe et qui enseigne selon ces deux modalités. Nous ne pouvions pas, en même temps, modifier la façon de travailler (qui était pour nous le plus important de notre recherche) et les contenus à enseigner.

On sait maintenant en didactique de l'écrit, qu'il n'y a pas de différence nette entre ce qui est dit (fond ou contenu) et la façon dont c'est dit (qui serait la forme), mais plutôt une interaction constante entre les deux. Les approches linguistique et discursive partent de cette interaction. Mais comme cette façon de décrire l'écrit était étrangère aux élèves et à leur enseignant, nous avons décidé de garder des critères qui leur sont familiers.

### **5.4. D'autres habitudes culturelles liées à l'école algérienne**

Du point de vue officiel, l'école algérienne a l'intention de relever un défi d'ordre interne et externe dans la mesure où sa mission consiste à former un citoyen actif et productif charriant des valeurs à la fois nationales et universelles, comme le laisse voir la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 qui formule dans les mots suivants les finalités de l'éducation :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle (chapitre1, article 2).

Toutefois, sur le terrain, l'école telle qu'elle fonctionne actuellement ne tient pas cette promesse du fait que l'on assiste à une situation contradictoire entre le dire officiel et le faire contextuel dans la classe. À ce sujet, Mohamed Nar reformule dans sa thèse les propos de Lounis Oukaci : « *malgré la présence de l'éducation à la citoyenneté dans les politiques et les programmes officiels, elle est quasiment absente dans les pratiques et les réalisations sur le terrain* » (2018 : 71).

Si la culture européenne se propose de construire un projet éducatif basé sur le dialogue, la participation active, la prise des décisions, l'esprit critique, l'égalité des chances, etc. l'éducation algérienne continue à perpétuer certaines pratiques culturelles qui auraient une incidence sur l'expérience scolaire des élèves et augmentent les chances de l'échec scolaire et donc social.

D'abord, l'action pédagogique, telle qu'elle est pratiquée actuellement à l'école algérienne, consiste dans le fait de considérer l'enseignant comme le seul détenteur du savoir, qui le transmet à un élève qui se contente de le recevoir passivement sans avoir la possibilité d'échanger, de négocier ou critiquer. Il a à respecter son maître comme on le doit à ses parents. Cette logique favorise le « parcoeurisme », engage une distance entre les deux acteurs et alimente une culture de silence et de résistance envers le dialogue et la négociation des savoirs, comme le confirme Mohamed Nar :

Cependant, les pratiques de classe reflètent souvent une autre réalité, décevante, celle d'un lieu très ritualisé, soumis à l'autorité de l'enseignant et qui se caractérise par une faible liberté interactionnelle de l'apprenant qui se sent de plus en plus mal à l'aise (2018 : 80).

Il ajoute : « *dans les normes de la situation de classe en Algérie, il existe un peu d'interactions entre apprenants et l'enseignant figure comme le seul détenteur du savoir et de la parole* » (*id.*, 19-20).

Une telle manœuvre conduit à ce que l'oral interactif soit peu existant en classe alors que « *Ce sont essentiellement les interactions qui vont permettre au groupe ou à l'équipe (et donc à chacun de nous !) d'être ainsi performant* » (De Vecchi, 2014 : 225).

Par ailleurs, l'éducation algérienne sert à reproduire les élites dans le sens où les enseignants ont tendance à se focaliser dans leur action éducative sur « les meilleurs » qui obtiennent toujours de bonnes notes, voire de belles récompenses, au détriment des élèves en difficultés qui ont le plus besoin d'être aidé-e-s dans leur scolarisation. Toutefois, du point de vue éthique, notre objectif ultime s'inscrit dans une poursuite de justice sociale qui tend à maximiser les chances de réussite scolaire pour toutes et tous au service de l'épanouissement personnel et social.

En outre, la culture éducative en Algérie a donné naissance à un type d'évaluation pratiquée toujours par l'enseignant et qui consiste à porter un jugement positif ou négatif à l'endroit de l'élève selon la note obtenue. Cela contredit les avancées scientifiques actuelles qui tendent à offrir aux élèves les moyens adéquats leur permettant de s'évaluer seul-e (auto-évaluation), ou

s'évaluer en groupe (co-évaluation) comme le confirmait déjà Hélène Romian, il y a plusieurs décennies : « *Qui peut évaluer ? Tout le monde ! Et pas seulement l'enseignant-e ... Si on expose au grand jour les critères d'évaluation, les élèves eux-mêmes peuvent s'auto-évaluer, ou évaluer en groupe la production de chacun (co-évaluation)* » (in Rispaïl et Crocé-Spinelli, 2017 : 11).

S'ajoute le recours constant des enseignants vers le manuel scolaire pour construire des activités de classe déjà faites, au lieu de s'adapter aux élèves. Une telle stratégie aboutit dans la majorité des cas à choisir des thèmes peu motivants qui intéressent peu ou pas les élèves. Il est (re)connu en didactique que les élèves peuvent apprendre à partir du moment où ils /elles sont motivé-e-s. Pour y arriver, il est adéquat de détourner les élèves et l'enseignant du manuel pour les tourner plutôt vers la vie sociale, en les faisant parler de leur vie, de ce qui les intéresse, de ce qui les inquiète, et à partir de ces discussions faites ensemble, on peut alors décider des thèmes qui les intéressent, les motivent, les inquiètent, renforcent leurs capacités attentionnelles et donc favorisent leur chance d'apprendre du français.

Dans la même perspective, il semble qu'on a peu ou pas expliqué aux enseignants que les thèmes ne sont que des prétextes pour apprendre du français et que le manuel scolaire n'est qu'un support pédagogique parmi d'autres. Les enseignant-e-s ne sont en aucun cas obligé-e-s de se soumettre aux seuls thèmes et activités qui y sont proposées. Ils peuvent s'en passer et faire eux-mêmes leurs propres activités. Le plus important est que les élèves apprennent du français et progressent dans leurs compétences. Le Projet de Programme de français du cycle moyen proposé par la commission nationale des programmes (abrégée CNP) est clair quant au choix des thèmes des textes à travailler en classe :

L'étude de thèmes retenus pour le cycle moyen, liés à des situations de vie de l'élève algérien dans la diversité des régions qui composent le pays et de thématiques nationales (la santé, l'eau, les risques majeurs ...) en rapport avec des problématiques universelles (le développement durable, les droits de l'homme, l'environnement ...) (2015 : 9).

Il ajoute : « *leurs thématiques doivent être proches des préoccupations des apprenants dans le but de les impliquer et de les motiver* » (id. : 40). Donc les programmes officiels donnent la liberté aux enseignants de sortir des manuels scolaires pour choisir des thèmes et activités liés à la vie quotidienne des élèves, capables de susciter leur intérêt et leur motivation.

Enfin, du point de vue de l'écrit, l'école algérienne laisse dans l'ombre certaines pratiques didactiques qui permettent de favoriser l'avancée des élèves dans leur projet d'écriture. Il s'agit entre autres, de la réécriture, basée sur le droit à l'erreur et le temps de sa rectification,

modèle didactique qui sert à proposer aux élèves un genre textuel en vue de son enseignement : ces pratiques ne sont pas utilisées dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en Algérie. Il nous semble que se passer de ces pratiques est dû à plusieurs obstacles que nous répertorions ci-dessous :

D'une part, l'école en général manifeste un intérêt majeur à l'endroit du texte fini au détriment du processus de son élaboration, comme l'affirme Sylvie Plane :

Un contexte scolaire global dans lequel, de façon générale, on accorde plus de prix aux résultats qu'à l'élaboration, ce qui fait que les étapes intermédiaires que constituent le brouillonage, la rature ou les réécritures sont dévalorisées au profit du produit fini qu'est le texte achevé (1996 : 66).

D'autre part, les pratiques enseignantes témoignent d'une place insuffisante pour les dispositifs didactiques qui permettraient à l'élève de construire progressivement une compétence scripturale : « *Certaines pratiques d'enseignement (qui) ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour que les enfants apprennent à revenir sur leurs textes* » (*ibid.*). Ces remarques nourrissent la nécessité de revoir la formation des enseignants.

Enfin, reproduisant les attitudes des adultes, les représentations généralement défavorables ou inexacts qu'ont les élèves, quant aux processus rédactionnels et au travail d'écriture, peuvent également constituer un obstacle pour la mise en œuvre des pratiques didactiques suscitées :

Les enfants sont soucieux de parvenir directement à un travail propre définitif, valorisé par sa place dans le cahier du jour ou par la note qui le sanctionne, et considèrent le brouillonage et la rature comme des détours quelque peu honteux dus à leur inexpérience (*ibid.*)

On n'a enseigné ni aux élèves ni aux enseignants qu'« écrire c'est réécrire » que ce soit en langue maternelle ou étrangère, comme l'avait déjà souligné le groupe EVA créé en France par Hélène Romian, au début de l'INRP (1991).

## **6. Conclusion du chapitre**

Grâce à ces constats, nous pensons que l'enseignement / apprentissage de l'écrit dans notre contexte algérien ne doit pas se faire uniquement selon les normes institutionnelles, unilingues, habituelles dans la salle de classe qui font l'impasse sur le vécu social des élèves. Un projet sociodidactique qui propose de créer un lien entre l'école et la société semble de ce point de vue recommandé. Il est donc important de prendre en compte le plurilinguisme des

élèves ainsi que leurs représentations comme des ressources nécessaires dans l'apprentissage du français en général et de l'écrit en français en particulier.

Ainsi, nous aborderons dans la partie qui suit les notions et concepts qui permettent de donner un éclairage théorique à notre problématique de recherche.



## CHAPITRE 2 : L'APPORT CONCEPTUEL DE LA SOCIOLINGUISTIQUE

### 1. Introduction du chapitre

Les recherches en didactique ne peuvent pas ignorer les paramètres sociolinguistiques et sociaux dans lesquels elles prennent place : « *Je reconnais le poids du regard sociolinguistique qui pèse maintenant sur les faits et sur les recherches en didactiques* » (Conférence de Marielle Rispail, Journée Mondiale de la Diversité Culturelle pour le Dialogue et le Développement, Algérie : 2021). À l'aune de ces propos, ce chapitre a pris naissance et a pour intention de dire en quoi la sociolinguistique a enrichi les recherches en didactique parce qu'elle invite à regarder ce qui se passe en dehors des classes pour comprendre ce qui se passe dans la classe d'une part ; parce qu'elle propose des méthodes de recherche que la didactique n'utilisait pas toujours : les enquêtes, questionnaires, entretiens d'autre part. De ce point de vue, nous allons articuler ce chapitre en deux parties : **1)** des concepts pour décrire les rapports entre les langues, dans laquelle nous allons présenter les concepts suivants : diglossie, langue dominante vs langue dominée, langue véhiculaire vs langue vernaculaire, alternance codique et distinction entre corpus et statut. **2)** des méthodes de travail, dans laquelle nous allons examiner les points suivants : prendre en compte tous les acteurs d'une situation et pas seulement les élèves, des méthodes d'enquêtes issues des sciences humaines, les acteurs éducatifs, mettre en lien le « hors de la classe » et le « dans de la classe », décrire sans vouloir évaluer.

### 2. Des concepts pour décrire les rapports entre les langues

#### 2.1. La diglossie

Le concept de diglossie constitue un élément crucial en sociolinguistique, donc revenir à ce sujet s'avère indispensable. Selon le *Dictionnaire de linguistique* (Larousse, 1973), la diglossie est quasi synonyme de bilinguisme : « *On donne parfois à diglossie le sens de situation bilingue dans laquelle une des deux langues est de statut socio-politique inférieur. Toutes les situations bilingues que l'on rencontre en France sont des diglossies [...]* » (in Francis Manzano, 2003 : 52). Ce concept a été le centre d'intérêt de plusieurs chercheurs qui n'ont pas cessé de contribuer à le clarifier.

Quant à Jean Psichari (1854-1929) enseignant et chercheur français d'origine grecque, il emploie le terme de diglossie pour identifier les deux variétés en usage dans la société grecque : il s'agit du *katharevousa* (langue des puristes) et du *demotiki* (l'idiome populaire).

Sur la base du contexte grec, Psichari définit la diglossie comme : « *Une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre* » (in Henri Boyer, 2017 : 70). L'objectif de cet auteur était de permettre aux locuteurs de la langue populaire d'écrire et de lire dans cette langue sans avoir besoin d'apprendre la langue standardisée : « *Le cœur du débat est la proposition de donner à ceux qui parlent la langue populaire et vivante la possibilité de l'écrire et de la lire, bref d'accéder à la culture littéraire qui dès lors échapperait à une élite limitée* » (in Andrée Tabouret-Keller, 2006 : 113).

Par ailleurs, Ferguson emprunte le terme de diglossie à W. Marçais, spécialiste français d'arabe et lui donne une nouvelle forme qui diffère un peu de celle de Psichari. Pour lui, la diglossie sert à caractériser une situation langagière stable dans laquelle deux variétés d'une même langue sont employées, remplissant des fonctions socioculturelles certes différentes mais complémentaires. L'une est conçue comme une variété haute associée à l'écrit et réservée au domaine formel (éducation, administration, etc.), l'autre est considérée comme une variété basse liée à l'oral et réservée au domaine informel (la conversation quotidienne, la littérature populaire, etc.). Pour illustrer la diglossie, cet auteur cite quatre situations sociolinguistiques (celles des pays arabes, de la Suisse alémanique, de Haïti et de la Grèce).

De plus, J. Fishman (1971) s'est inspiré de la situation sociolinguistique du Paraguay où coexistent deux langues : espagnol et guarani. Ainsi, il élargit le modèle diglossique présenté par Ferguson. Il s'agit d'une situation sociolinguistique où deux langues, et non pas seulement deux variétés d'une même langue, sont en usage fonctionnel complémentaire. Il distingue entre diglossie conçue comme un fait social et bilinguisme entendu comme un fait individuel selon les quatre types de situations suivants : *diglossie et bilinguisme* (le premier cas envisage la suisse alémanique où l'usage des deux langues : standard allemand et dialecte suisse alémanique, est partagé par tous les membres de cette communauté), *bilinguisme sans diglossie* (c'est le cas de la migration où les migrants apprennent la langue de la communauté d'accueil pour s'y intégrer sans pour autant oublier la leur) ; *diglossie sans bilinguisme* (ce cas de figure concerne les pays en développement comme les pays africains où les populations rurales pratiquent une seule langue, même s'il existe une autre langue issue de la guerre, souvent le français) ; *ni diglossie, ni bilinguisme* (le dernier cas ne peut être réel que s'il porte sur des communautés linguistiques très réduites).

De façon contemporaine, Georges Lüdi et Bernard Py et un certain nombre de leurs collaborateurs comme Marinette Matthey ou Jean-François de Pietro, développent, sur la base

du contexte suisse, un autre modèle diglossique dans lequel il n'y a aucune différence de valeur entre les deux variétés en question comme le confirme G. Lüdi :

Il n'y a aucune différence de prestige entre les deux variétés concernées ; toutes les couches sociales emploient, sans exception, le dialecte dans leur vie familiale et professionnelle [...] : on ne choisit jamais le schriftdeutsch [allemand écrit] pour des raisons de prestige social (*in* Boyer, 2017 : 73).

Enfin, le terme de diglossie semble aux yeux de certains sociolinguistes actuels désuet voire frappé de caducité du fait de sa forte dépendance à une vision structuraliste et statique de contact des langues ainsi que d'une conception des langues aveuglée par l'idéologie monolingue des États-nations, ce qui rend difficile la compréhension des situations sociolinguistiques actuelles qui sont complexes et hétérogènes (Marinette Matthey, 2021 : 114). Cependant, d'autres chercheurs réclament encore l'intérêt de la notion de diglossie pour souligner l'inégalité entre les langues, c'est le cas de l'anglais (langue haute de la science et de la modernité) par rapport aux autres langues du globe qui convergeraient toutes vers le statut de variétés basses (May cité par Marinette Matthey, 2021 : 114).

## ***2.2. La domination des langues ou la diglossie comme conflit***

Cette théorie s'inspire des travaux de l'école sociolinguistique occitano-catalane qui promeut le phénomène de « *conflit linguistique* » pour décrire la présence de deux langues ou plus socialement d'importance différente dans un milieu social donné, comme le rappelle Aracil : « *le fait que deux langues ou plus existent dans une même société engendre forcément un « conflit linguistique* » (*in* Yasmina Cherrad : 1). Ainsi, elle introduit les notions de conflit, de pouvoir et subordination dans la définition des rapports entre une langue dominante et une langue dominée (c'est cela qui est premier) et laisse entendre que ces situations peuvent être instables, inégales et dynamiques. Les linguistes occitans Robert Lafont et Philippe Gardy écrivent à ce sujet :

La diglossie n'est pas un fait linéaire, univoque, mais le lieu d'un conflit, sans cesse reproduit et sans cesse remis en cause. S'il existe bien une langue dominée (langue B) et une langue dominante (langue A), celles-ci n'interviennent jamais en tant que telles, mais l'une relativement à l'autre, l'une face à l'autre (1981 : 75).

Pour Henri Boyer : « *S'il y a bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une langue dominante et une langue dominée. Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit et dilemme* » (1996 : 19). George Kremnitz revient sur le concept de diglossie en y insistant sur la notion de conflit linguistique rapporté dans le Congrès de Cultura Catalana : « *Il y a conflit linguistique quand deux langues*

*clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée* » (1981 : 65).

Dans la même lignée, Louis-Jean Calvet trouve que les situations coloniales constituent un terrain fertile pour la naissance de la diglossie conflictuelle. Dans son ouvrage *Linguistique et colonialisme* (1974), il utilise le terme de « **glottophagie** » pour désigner une situation où la langue du colonisé est dénigrée et infériorisée alors que celle du colonisateur est valorisée et appréciée. De ce point de vue, la glottophagie s'avère le point ultime de la diglossie, dans la mesure où il y a une volonté de faire disparaître la langue dominée sur un processus de long terme au profit de la langue dominante issue le plus souvent de la guerre.

La diglossie est donc pensée dans un rapport de domination où la langue dominante ne peut exister sans son corollaire langue dominée, et inversement comme le confirment Gardy et Lafont :

La langue dominée ne peut exister que dans et par la relation de subordination qui la lie à la langue dominante, alors même que cette dernière est absente ; et, inversement, la langue dominante, quelle que soit la situation de parole, suppose la langue dominée (1981 : 75).

Cette domination est tributaire des conditions politiques, démographiques, économiques, militaires, etc., avant de devenir linguistiques (Erwan Le Pipec, 2010 : 4).

Historiquement, ce modèle conflictuel de la diglossie va trouver une première illustration en Espagne dans les travaux de V. Aracil et R.L. Ninyoles pendant les années 60, en particulier dans le pays valencien, région où deux groupes linguistiques entrent en compétition : il s'agit du catalan et du castillan (dénommé autrement espagnol). Il a ensuite été adopté par le *Grup Català de Sociolinguística* (1974) dont les initiateurs sont A. Badia i Margarit et F. Vallverdú. Enfin ce modèle va rayonner ailleurs avec d'autres chercheurs comme Robert Lafont dans le cadre que l'on nomme l'école occitano-catalane qui réunit l'Espagne et la France. Et réfléchit sur les langues minorées à l'intérieur d'un même pays, donc dans ce qu'on pourrait appeler une situation de colonisation intérieure.

À l'opposé des modèles statiques de la diglossie (nord-américain et suisse) qui favorisent respectivement l'approche synchronique et macrosociolinguistique (Boyer, 2017 : 76), ce modèle conflictuel met en avant l'approche diachronique qui envisage le conflit entre la langue dominante et la langue dominée sur le long terme pour des raisons liées à la politique, l'économie, la société, etc. comme le précise Henri Boyer : « *Le conflit est envisagé dans la durée et dans sa globalité, car on ne peut en percevoir la dynamique « linguicide » que sur plusieurs décennies, voire sur plusieurs siècles [...]* » (*ibid.*).

Par ailleurs, cette linguistique conflictuelle se distingue par le fait que les pratiques linguistiques des locuteurs sont alimentées par des représentations sociolinguistiques, des stéréotypes et attitudes issus du marché linguistique<sup>7</sup> tel que le définit Pierre Bourdieu. En effet, ces valeurs sont souvent en faveur de la langue dominante qui jouit d'un caractère prestigieux et valorisé, au contraire de la langue dominée pour laquelle on diffuse une image négative, dénigrée et dévalorisée, affectant négativement l'imaginaire linguistique<sup>8</sup> des locuteurs en présence dans cette situation de domination, ce qui contribue parfois sur le long temps à la disparition de la langue dominée, par un usage de plus en plus rare, dans des sphères sociales de plus en plus restreintes (famille, compagnie, etc.), au profit de la langue dominante qui s'arroge les usages sociaux les plus « nobles » : école, administration, justice, etc.

Enfin, on sait que la promotion de la dualité linguistique est susceptible de provoquer chez les usagers de la langue dominée un sentiment d'auto-dénigrement (auto-odi des sociolinguistes catalans) ou de culpabilité linguistique (Lafont, 1971 ; Boyer, 1997 ; Alén Garabato et Colonna, 2016) qui conduira à sous-estimer la langue dominée et arrêter sa transmission intergénérationnelle, au profit de l'acceptation d'un monolinguisme en faveur de la langue dominante. Cette idéologisation de la diglossie conflictuelle est dangereuse car elle inhibe le processus de normalisation sociolinguistique<sup>9</sup> par lequel pourrait évoluer la langue dominée.

En Algérie, il existe en fait plusieurs sortes de diglossies enchâssées, qui sont dues à l'histoire et il est difficile de les ordonner. D'autant plus qu'elles ne sont pas admises par tout le monde. Et elles ne sont pas imposées par le même « dominant ». D'abord, il y a une première diglossie arabe classique / arabe algérien (même s'il y a plusieurs variantes suivant les zones géographiques), et elle risque de perdurer tant que le pouvoir officiel maintiendra l'arabe classique comme langue officielle et des institutions, ce qui exclut de fait les locuteurs qui ne le parlent pas dans une zone « dominée » puisqu'ils communiquent (même dans les classes, cela a été prouvé par des enregistrements) en arabe algérien. Ensuite, la diglossie arabe / berbère, même si celle-ci tend à s'effacer depuis l'officialisation de tamazight, son

---

<sup>7</sup> Concept introduit par Pierre Bourdieu : il renvoie au fait que, dans un espace socio-politique présentant une certaine unité, et dans toute situation d'interaction, les productions et variétés langagières se voient attribuer des valeurs différentielles et distinctives (Cyril Trimaille, Samuel Vernet, 2021 : 2).

<sup>8</sup> L'imaginaire linguistique : « ce sont les images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeurs, d'esthétique, de sentiments normatifs, ou plus largement métalinguistiques » (Branca- Rosof cité par Chachou, 2018 : 74)

<sup>9</sup> On sait que, dans le cadre théorique de la sociolinguistique catalan-occitane, la *normalisation* a pour objectif principal de neutraliser le processus de *substitution* produit par la domination ethno-sociolinguistique et de restituer à la langue dominée les représentations et les prérogatives *normales* d'une langue de plein exercice sociétal (Henri Boyer, 2020).

enseignement en classe, l'écriture d'écrivains et poètes, la tenue d'études en tamazight, etc. De plus, à l'intérieur des langues berbères, il y a une autre diglossie, puisque l'écriture a demandé une normalisation et que certains Chaouis ou d'autres locuteurs de variantes dénoncent le fait que le kabyle a pris le pas sur les autres formes de berbère. Enfin il y a une diglossie entre langues du pays / langues étrangères, puisqu'il faut posséder une ou plusieurs langues étrangères (avant le français, maintenant l'anglais ...) pour s'élever dans la société, faire des études, etc. Cela se superpose avec la diglossie historique instaurée par les colonisateurs qui avaient imposé leur langue et méprisaient les langues locales, que ce soit des variétés du berbère ou de l'arabe.

### **2.3. Langue véhiculaire / vernaculaire**

**Les langues véhiculaires** se répandent dans les situations de plurilinguisme pour résoudre les problèmes communicatifs. D'un point de vue étymologique, le terme provient du latin *vehicularis*, dérivé de *vehiculum*, « véhicule ». Cette langue a pour vocation primordiale de permettre la communication entre des groupes linguistiquement distincts. Louis- Jean Calvet adopte et renforce cette position : « *langues utilisées pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues* » (1981 : 23). Cette position se trouve confirmée par Jean-Marie Klinkenberg :

Les langues véhiculaires sont celles que des communautés ou des individus séparés par leurs variétés adoptent momentanément pour favoriser leurs échanges (de quelque nature que soient ceux-ci : commerciaux, religieux, amoureux, etc.). On les appelle aussi parfois langues de traite (trade language). (1999 : 72).

Il existe de nombreux exemples de langues véhiculaires au monde. Citons, à la suite de Calvet, l'exemple du marché de Sandaga situé au Sénégal où des locuteurs qui possèdent des langues différentes (le wolof, le peul et le diola) utilisent le wolof comme langue véhiculaire dans les relations commerciales. Il y a aussi le swahili qui sert de langue véhiculaire en Ouganda, au Rwanda, au Burundi, au nord du Mozambique et, dans une moindre mesure, au Malawi, en Zambie et au sud du Soudan. S'ajoute à cela le quechua dans les Andes et l'arabe au Sud Soudan. On peut enfin citer l'anglais qui sert aujourd'hui de langue internationale des échanges.

Sans entrer de façon exhaustive dans l'océan des exemples du concept de « *langue véhiculaire* », jetons un regard sur les facteurs qui permettent de contribuer à l'apparition des langues véhiculaires. Le premier facteur est économique quand une langue sert à établir des échanges commerciaux. Le second facteur est de nature politique quand les choix établis

permettent soit de favoriser soit de limiter l'essor de la langue véhiculaire. Enfin, il faut prendre en compte d'autres facteurs importants tels que le facteur religieux, historique et urbain. Quant au facteur linguistique, il joue un rôle effacé selon Louis-Jean Calvet (*in* Françoise Rommelaere, 1981 : 47).

À l'opposé se situe le terme de **langue vernaculaire**. Étymologiquement, il est issu du latin *vernaculus*, « relatif aux esclaves nés dans la maison », par extension, « qui est du pays », « qui est indigène ». Par langue vernaculaire, on entend langue utilisée pour la communication entre des groupes qui appartiennent à la même région. Aydan Coveney soutient cette idée : « *une variété indigène qui n'a pas été standardisée, et qui est parlée dans une communauté géographiquement définie, que ce soit une ville, une région ou un pays* » (2016 : 2).

De nombreux facteurs ont contribué à faire émerger le terme vernaculaire qui reste un objet d'étude de première importance dans le champ de la sociolinguistique. D'abord, il constitue le type de discours le plus « authentique » ou « écologique » que les locuteurs emploient dans le domaine informel de tous les jours (*ibid.*). À ce propos, William Labov déduit que « *le vernaculaire est le style où l'on accorde le minimum d'attention à la surveillance de son propre discours* » (1976 : 289). Son apprentissage commence au cours de l'âge de la pré-adolescence et ce n'est qu'à la fin de l'adolescence et pendant l'âge d'adulte que d'autres styles, plus formels, viennent s'y greffer. Ensuite, le vernaculaire constitue le style qui permet l'apparition pour la première fois de nombreuses innovations linguistiques. Comme l'affirme Coveney : « *le style vernaculaire représente l'indication la plus fiable de l'état actuel non seulement de changements particuliers mais également du système linguistique dans son ensemble, notamment dans une perspective typologique* » (*id.*, 3). Enfin, le style vernaculaire accorde à la langue des groupes défavorisés une préférence égale, ce qui contribue effectivement à la lutte contre l'insécurité et les préjugés linguistiques dont ces groupes sont victimes (*ibid.*)

Du reste, le choix de langue est en corrélation étroite avec plusieurs facteurs : le premier dépend de **l'identité du locuteur** c'est-à-dire des langues qu'il connaît ainsi que des représentations liées à ces langues. Le deuxième est motivé par ce que certains sociolinguistes appellent « *la conception du style en fonction de son auditoire* ». (Bell *in* Coveney 2016 : 2). Pour les tenants de cette théorie, **l'identité de l'allocutaire** joue un rôle essentiel dans le choix du style de parler, autrement dit, de la façon dont le locuteur perçoit cet individu et son langage. Le dernier facteur est lié au **contexte de production** du fait que la langue vernaculaire est susceptible d'être produite dans un contexte informel, même si cela

n'empêche pas son apparition dans un contexte formel si le locuteur veut un effet spécial ou dans le cadre d'une performance artistique (cf. Coupland, 2007).

#### **2.4. L'alternance codique : définition et origine**

Le concept d'alternance codique (désormais AC) ou de (« code switching » dans la terminologie anglo-saxonne) provient des études sur le bilinguisme, le contact de langues, la fonction et la grammaticalité des phrases bilingues (Anciaux, 2013 : 30). De ce fait, il s'agit d'un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues.

Ce terme a donné naissance à un champ de recherches fécond et il existe un grand nombre de définitions pour ce terme dans la littérature scientifique. Par alternance codique, le pionnier John Gumperz comprend :

La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre. (1989 : 59).

Le phénomène d'alternance codique se répand à foison dans des contextes dits bi-plurilingues tel que le contexte algérien où plusieurs langues interagissent et se métissent : arabe algérien et langue berbère (avec leurs variantes locales et régionales), arabe littéraire et français. Effectivement, les études menées dans ce contexte témoignent de la présence inévitable de ce phénomène dans les épisodes interactionnels entre locuteurs.

D'un point de vue éducatif, il convient de souligner que l'alternance codique est passée de l'état « de nuisible » à « tout à fait utile ». En d'autres mots, il s'avère une stratégie communicative bénéfique dans le processus d'enseignement apprentissage de toute langue.

Mariella Causa entérine cette vision :

Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement (2002 : 13-14).

Avant de se prononcer sur les différents types d'alternances codiques, il est important, nous semble-t-il, de préciser la différence entre *code switching* et *code mixing* : le premier indique un usage alterné de deux codes linguistiques à l'intérieur d'une même conversation. Pour corroborer ces propos, nous citons l'exemple suivant : *You have an exam next week, tu dois commencer à travailler maintenant* (code switching entre anglais et français). Le second renvoie aux mélanges des éléments et des règles de deux ou de plusieurs langues dans une

même phrase, un même énoncé ou une conversation. Par exemple, *I querer to leave now. Don't make me stay here, I am getting tarde* (code mixing entre anglais et espagnol).

## **2.5. Les différents types d'alternances codiques**

Vu les nombreuses études qui ont porté sur le phénomène d'alternance codique ainsi que les modèles proposés par les spécialistes, nous jugeons opportun de présenter quatre types d'alternances codiques : il s'agit plus essentiellement des typologies de Shana Poplack ; de John Gumperz ; de Louise Dabène et Jacqueline Biliez ; et de Bernard Py et Georges Lüdi.

### *2.5.1. La typologie de Poplack*

Afin de rendre compte des structures rencontrées dans les discours des bilingues, Shana Poplack se réfère à deux contraintes linguistiques fondamentales qui constituent aujourd'hui « *la grammaire du code-switching* » (Sankoff & Poplack in Tossa, 2012 : 199) : la contrainte du *morphème libre* qui énonce une interdiction d'alternance entre un morphème et un lexème, à moins que ce dernier ne soit phonologiquement intégré dans la langue du morphème ; la contrainte de *l'équivalence* qui prédit une juxtaposition entre deux éléments d'une phrase où les règles syntaxiques des deux langues sont respectées. Cette réflexion amène cette chercheuse à distinguer trois types d'alternance de langues que nous exposerons respectivement ci-dessous :

#### 2.5.1.1 L'alternance intra-phrastique

Ce type d'alternance se caractérise par l'introduction à l'intérieur d'une même conversation des segments de l'autre langue, sans pour autant transgresser les règles syntaxiques de la langue en présence. Sur le plan linguistique, l'alternance intra-phrastique est l'une des plus importantes, comme le souligne Poplack : « *où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase* » (1988 : 23). Citons l'exemple suivant :  
locuteur A : *tu veux cet ouvrage ?* Locuteur B : *أيه! je le veux.*

L'introduction d'un mot de l'arabe algérien [أيه] (oui) dans la structure de l'énoncé en français sans violer les règles grammaticales de celui-ci marque un *code switching* intra-phrastique. Ce phénomène d'alternance qui intervient à l'intérieur de la phrase peut même affecter des mots qui relèvent des termes d'une langue avec des affixations d'une autre langue : par exemple, un mot de la langue française lié à des affixes de l'arabe algérien (*n'enregistriw : nous enregistrons*).

### 2.5.1.2. L'alternance inter-phrastique

Elle s'effectue quand le locuteur introduit une phrase ou une proposition entière dans l'une ou l'autre langue. Chacune des phrases ou propositions appartient à deux codes différents. Par conséquent, cette alternance prend la forme de deux séquences énonciatives qui se succèdent, comme le montre cet exemple : *I can't speak in english, je suis vraiment nul*. Dans l'exemple déjà cité le locuteur, après avoir commencé son énoncé en anglais, pratique un code switching inter-phrastique en passant au français [*je suis vraiment nul*] dans la dernière partie de son énoncé. Il est à noter que ce type d'alternance permet une facilité voire une fluidité dans les échanges conversationnels.

### 2.5.1.3. L'alternance extra-phrastique ou emblématique

Elle consiste à ajouter des unités courtes ou des expressions idiomatiques ou figées à des unités totalement exprimées dans l'autre langue, comme le souligne Romain : «*Tag switching (code switching extra-phrastique) implique l'insertion d'une unité d'une langue dans une phrase qui est entièrement énoncée dans l'autre langue* » (in Faraj, 2007 : 186). Voici un exemple qui témoigne d'une alternance extra-phrastique : *wllah (je te jure), j'aime la langue française*.

Généralement, ce type d'alternance est utilisé soit de façon involontaire pour combler un manque linguistique émanant dans une langue étrangère soit de façon volontaire pour réclamer une appartenance ethnique et identitaire.

## 2.5.2. La typologie de Gumperz

John J. Gumperz énumère deux types d'alternance codique : situationnelle et conversationnelle ou stylistique.

### 2.5.2.1. L'alternance codique situationnelle

Elle est étroitement liée à la situation de communication dans la mesure où des marqueurs extralinguistiques tels que le lieu de production, le thème abordé et le changement d'interlocuteurs s'avèrent déterminants dans le choix de la langue pendant les échanges. Pour témoigner de ce type d'alternance codique, nous nous référons à l'étude faite par le sociolinguiste algérien Derradji Yacine, à l'université de Constantine (2002 : 113).

En se basant sur les travaux de John-J Gumperz, l'auteur a interrogé deux groupes d'étudiants préparant une licence de français dans deux situations de communication différentes : d'abord

dans une salle de cours de l'université, ensuite dans un espace ouvert à l'extérieur du bloc des classes.

L'étude a révélé que les comportements langagiers obtenus varient de façon significative selon les lieux : pour la première situation (une salle de cours de l'université), Derraji constate : « *les réponses se font uniquement en langue française sans aucune interférence avec l'arabe dialectal* » (*ibid.*). Quant à la seconde situation (un espace ouvert à l'extérieur du bloc des classes), il explique : « *le discours est truffé d'interférences linguistiques arabe/français* » (*ibid.*) À ce point de raisonnement, nous retenons que le contexte de communication est décisif dans l'apparition ou non de l'alternance codique.

#### 2.5.2.2. L'alternance codique conversationnelle ou stylistique

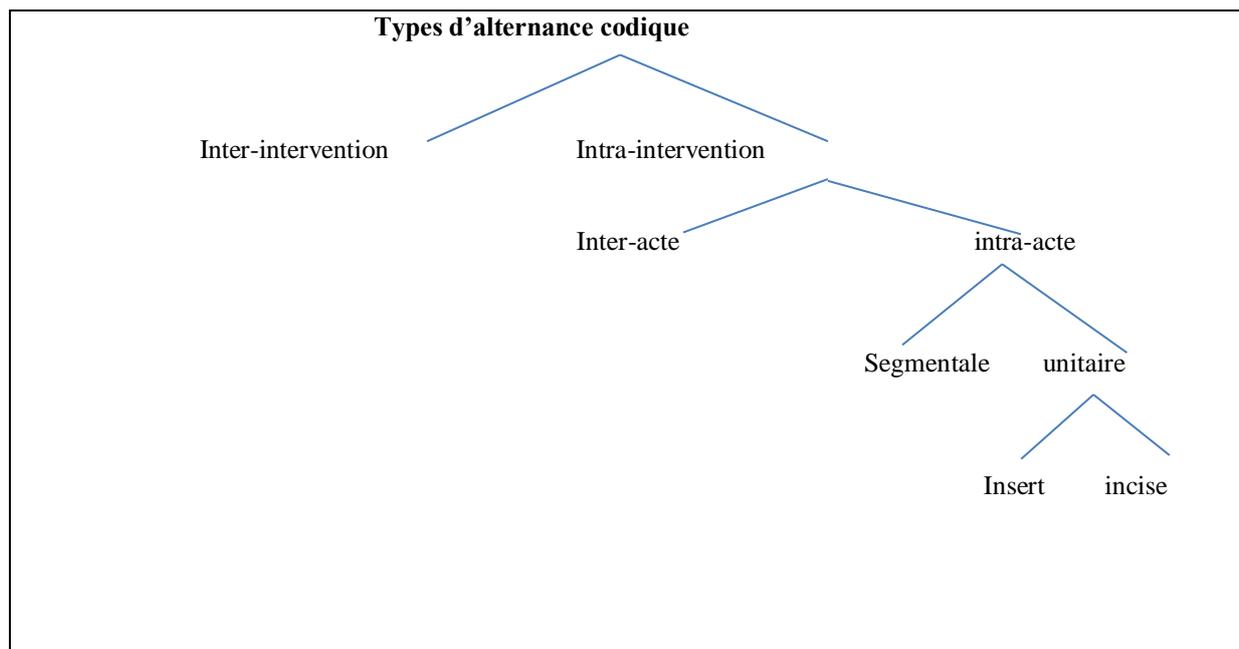
Dénommée autrement stylistique ou métaphorique, elle constitue une stratégie communicative dans laquelle le locuteur emploie deux codes différents dans la même conversation. En fait, il se produit de façon automatique et moins consciente et échappe au contrôle de changement de l'interlocuteur, le thème de la discussion ainsi que la situation de communication. Gardner adopte et renforce cette position :

[...] l'alternance où les glissements qui ont lieu à l'intérieur d'une même conversation, d'une manière moins consciente, plus automatique, sans qu'il ait changement d'interlocuteurs, de sujet ou d'autres facteurs majeurs dans l'interaction [...]. Le code-switching conversationnel est parfois métaphorique, lorsque l'emploi d'une variété B dans un discours qui a débuté dans la variété A éveille certaines associations liées à B, changeant ainsi les connotations de la conversation grâce à ces éléments étrangers à A ( *in Lombarkia, 2012 : 32*).

Ce type d'alternance peut avoir lieu à trois niveaux : phonologique, syntaxique, morphologique. John Gumperz distingue six fonctions de l'alternance codique conversationnelle : la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation vs objectivation.

#### *2.5.3. La typologie de Louise Dabène et Jacqueline Billiez*

Le modèle impulsé par Louise Dabène et Jacqueline Billiez se trouve en rapport voire en complémentarité avec les travaux réalisés par Shana Poplack (1980) et John J- Gumperz (1989) (Ali Bencherif, 2009 : 51). Il est fondé sur l'analyse des réalités langagières entre jeunes algériens issus de l'immigration. Nous esquissons maintenant le schéma de Louise Dabène qui explicite les différents types d'alternance codique (*id.*, 52) :



**Figure 3 : Schéma esquissant les différents types d'alternance de langues selon Louise Dabène (1994)**

#### 2.5.3.1. L'alternance codique inter-intervention

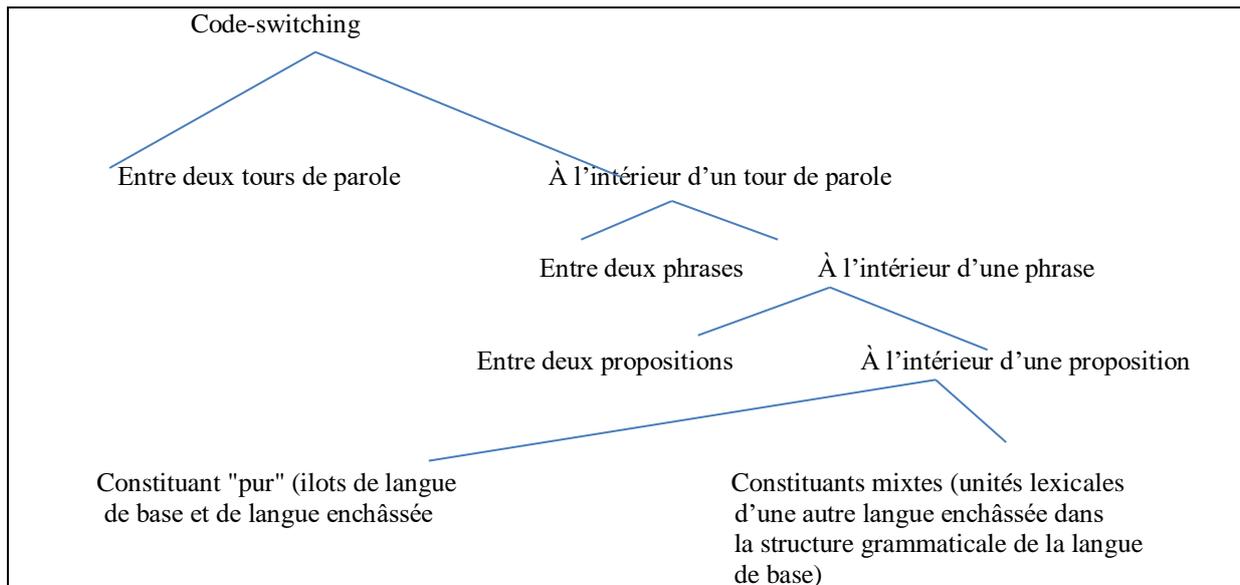
Ce mode surgit quand il y a un changement de langue par le même locuteur qui opte pour une langue au détriment d'une autre, ou encore une alternance de langue d'un locuteur à un autre entre deux tours de parole.

#### 2.5.3.2. Les alternances codiques intra-intervention

Ce mode comporte deux types : l'alternance inter-acte qui prend en considération le changement de code entre deux actes de discours ; et l'alternance intra-acte dont le code change à l'intérieur d'un même acte de discours. Ce dernier comprend également l'alternance segmentale et unitaire : dans l'alternance segmentale, les segments de phrases marquent le changement de langue, tandis que dans l'alternance unitaire, il s'agit de l'alternance d'un seul item où on distingue deux types : l'insert et l'incise. Le premier (l'insert) correspond à l'intégration des unités qui ne jouent aucun rôle syntaxique telles que les tournures exclamatives, les expressions idiomatiques ou figées qui caractérisent surtout le discours oral ; le second (l'incise) prend en compte l'insertion des unités dans des segments syntaxiques proches de l'emprunt comme le souligne Dabène : « *mais il s'en différencie dans la mesure où il relève généralement de l'initiative individuelle* » (ibid.).

#### 2.5.4. La typologie de Bernard Py et Georges Lüdi

Ce modèle voit le jour en 2003, il s'inspire des travaux antérieurs, notamment la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Il s'agit précisément d'une alternance de langue à l'intérieur d'un même tour de parole ou entre deux tours de parole. Le schéma ci-dessous montre la distribution arborescente des différents types d'alternance codique de ces co-rechercheurs :



**Figure 4 : Typologie de Bernard Py et George Lüdi (2003)**

Cette schématisation montre qu'au-delà de l'alternance de langues qui se produit entre deux tours de parole ou à l'intérieur d'un même tour, elle s'effectue également entre deux phrases ou à l'intérieur d'une même phrase, entre deux propositions ou à l'intérieur d'une même proposition. À cet effet, il importe de signaler que ces co-auteurs tiennent compte de la dimension cognitive de la communication, au sens où elle met en relief un certain nombre d'opérations énonciatives de la part de l'énonciateur et du co-énonciateur.

#### 2.6. La typologie d'alternance codique à adopter

Étant donné que le contexte sociolinguistique algérien est plurilingue par excellence, il devient naturel de remarquer que les langues interagissent et se métissent au gré des relations sociales. Les locuteurs passent très souvent d'une langue à d'autres, mettant en contact dans la linéarité du discours plusieurs idiomes : l'arabe algérien, le berbère, l'arabe classique et le français ou l'anglais.

Par conséquent, il est à retenir que la typologie d'alternance codique impulsée par Shana Poplack est la plus compatible avec notre étude : elle convient à la majorité des discours produits aussi bien par l'enseignant que l'élève. Ainsi, nous évoquerons surtout les deux premiers types : alternances codiques inter-phrastique et intra-phrastique qui sont la manifestation d'une compétence bi-plurilingue sophistiquée (Mondada *in* Klett, 2011 : 101). Il importe dans ce sens de signaler que l'enseignant fait recours généralement à cette stratégie, pour débloquer une situation problème résistante et / ou assurer la réception de son message communicatif. Alors que l'apprenant en profite pour compenser ses lacunes qui sont souvent rudimentaires en français langue étrangère.

Outre ces deux alternances codiques proposées par Poplack, notre étude a fait ressortir un nouveau type que cette chercheuse ne prévoit pas. Il s'agit, suivant Marielle Rispaïl, d'alternances codiques discursives qui touchent le discours et surviennent quand le locuteur introduit des phrases correctes sur le plan linguistique, mais qui ne conviennent pas sur le plan culturel. C'est le cas notamment d'un Algérien qui écrit au début d'une correspondance « Salut, j'espère que vous allez bien ? ». Nous voyons ici que la phrase prononcée respecte la norme linguistique mais est éloignée de la norme culturelle qui soutient que le locuteur français, lors d'une correspondance, entre directement dans le vif du sujet sans pour autant saluer son destinataire et demander de ses nouvelles.

## **2.7. Statut des langues**

C'est en s'inscrivant dans la lignée du projet dessiné par Heinz Kloss (1969) que Robert Chaudenson propose une distinction entre *status* et *corpus*. Selon un point de vue sociolinguistique, ces deux termes s'emploient pour désigner les actions et les travaux qui permettent la description d'une langue. Pour ce chercheur, "*status*" concerne le caractère officiel de la langue alors que le "*corpus*" a trait au volume de la communication dans cette langue.

De ce point de vue, la notion de *status* est de nature théorique du fait qu'elle est sujette à des normes officielles posées par le discours politique. En d'autres termes, elle désigne tout ce qui relève d'une situation officielle dans un contexte donnée (situation issue de textes officiels) (*in* Rispaïl, 2017 : 34). Chaudenson précise : « *tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations* » (*ibid.*).

En revanche, la notion de *corpus* est de nature pratique du fait qu'elle relève de la situation sociale. Autrement dit, ce terme désigne ce qui est issu « *du terrain social à savoir le nombre de locuteurs qui parlent une langue et la façon dont ils le font* » (*ibid.*). Il s'agit selon les

termes de Chaudenson : « *des pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions et consommations langagières* » (*ibid.*).

Il convient maintenant de citer les principales composantes du « *status* » et du « *corpus* » tout en gardant à l'esprit que ces deux termes ne sont pas complètement étrangers l'un à l'autre mais que l'évolution au sein de l'une des deux catégories entraîne d'inévitables conséquences au niveau de l'autre (Chaudenson, 1991 : 32). Le statut comprend trois composantes dont le caractère officiel ne représente qu'un seul élément parmi d'autres. Il existe également la composante du fonctionnement linguistique des secteurs secondaire et tertiaire privés en particulier. C'est le cas des pays en développement où le secteur public (administration) fonctionne essentiellement dans la langue officielle du pays alors que les secteurs secondaires et tertiaires privés peuvent fonctionner, en moins en partie, dans une langue différente (Haïti en est un exemple éclairant). S'ajoute à cela la communication de masse qui représente en fait un élément qui relève du statut :

Si les choix linguistiques sont plus ou moins conformes aux options manifestées par les décisions nationales (choix d'une ou de plusieurs langues comme langues officielles ou nationales ou, dans le cas d'une structure fédérale, comme langues des premiers ou États fédéraux) (*id.*, 33).

Quant aux éléments fondamentaux que comporte la notion de *corpus*, citons en premier lieu : les données statistiques et géolinguistiques dont les informations correctes permettent de rendre facile l'étude du corpus. En second lieu, le mode d'appropriation d'une langue qui inclut deux modes : l'acquisition qui porte sur les langues maternelles et l'apprentissage qui concernent les langues étrangères. En dernier lieu, la production langagière : si cet élément tient un rôle secondaire dans la notion du *status*, il est un élément intéressant dans la constitution du *corpus* comme le notent Tirvassen et Esmili : « *On aurait même pu songer à le substituer dans cette étude à «corpus»* » (*ibid.*). Effectivement, pour l'individu, la production langagière est relativement aisée à évaluer, il suffit seulement d'observer les principales situations de communication que sont la famille, l'école et la communauté. Or les choses se complexifient quand on veut évaluer la production langagière d'un groupe social.

### **3. Des méthodes de travail en sociolinguistique**

#### ***3.1. Prendre en compte tous les acteurs d'une situation et pas seulement les élèves***

Ce fait consiste à considérer qu'il n'y a jamais éducation isolée, mais plutôt éducation commune. À ce propos, nous lisons dans *l'Abécédaire de sociodidactique* coordonné par

Marielle Rispaïl que la notion d'acteurs éducatifs « *nécessite de prendre en compte dans l'action éducative les diverses personnes qui participent au développement cognitif, culturel, affectif et relationnel de l'enfant* » (2017 : 11).

Les acteurs éducatifs impliqués dans l'éducation de l'enfant se trouvent précisés et éclairés dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République française (JORF6 n° 0157 du 9 juillet 2013). Il s'agit des enseignants, personnels d'éducation, d'encadrement, administratifs, médico-sociaux et de service, conseillers d'orientation-psychologues, psychologues de l'éducation nationale, élèves, parents, responsables d'associations, représentant des collectivités territoriales... (*ibid.*).

En sus de ce personnel éducatif, le développement de l'enfant implique également de considérer l'environnement social dans lequel ce personnel évolue. D'où vient la nécessité de faire un retour utile vers la théorie de « *l'écologie du développement humain* » impulsée par Bronfenbrenner en 1979. Cette dernière a vocation de s'intéresser à l'individu dans sa globalité et aussi à ses interrelations avec l'environnement. De ce point de vue, Marielle Rispaïl déclare :

Ces personnes sont également à considérer sous l'angle des espaces de vie (par ex. pour l'enfant l'école, la maison, le centre social, la bibliothèque municipale où il passe du temps hors temps scolaire...) et d'interrelations de l'enfant [...] qu'il convient de mettre en synergie pour relier les divers apprentissages, les solidifier, les diversifier et éviter les possibles clivages, facteurs de difficultés scolaires et affectives, lorsque ces univers de développement et d'appartenance se tournent le dos (2017 : 11).

La qualité de l'éducation est alors pensée en termes d'un apprendre-ensemble qui engage de considérer la dimension participative dans l'action éducative. La participation joue un rôle majeur dans la réussite des apprentissages des enfants au point que l'on puisse avancer qu'« *apprendre c'est participer, participer c'est apprendre* » (Brougère, 2009 : 273). Sylvie Rayna et Marie-Nicole Rubio sont également de cet avis : « *Des liens forts établis entre services, professionnels et parents permettent aussi de promouvoir la cohérence pour les enfants* » (2010 : 20). Elles ajoutent : « [...] *définir, garantir et contrôler la qualité devrait être un processus participatif et démocratique qui engage les personnels, les parents et les enfants* » (*ibid.*).

Enfin un renouvellement théorique des apprentissages, dans un cadre qui vise à tenir compte de la communauté éducative, voire de la co-éducation, semble d'une importance indéniable, pour construire une école qui permette la réussite de tous, comme le précise la loi déjà citée ci-dessus :

Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. [...]. La promotion de la "coéducation" est un des principaux leviers de la refondation de l'école. (in Marielle Rispaïl, 2017 : 11).

Une telle manœuvre constitue une étape précieuse, dans le chemin de l'édification d'une nouvelle école qui partagerait la responsabilité entre tout le monde dans un projet de formation du futur citoyen, autrement dit l'élève.

### **3.2. Des méthodes d'enquêtes issues des Sciences humaines**

Faire des enquêtes constitue un fondement puissant en sociolinguistique. Pour ce faire, les sociolinguistes adoptent des pratiques méthodologiques diverses telles que les questionnaires, les entretiens semi-directifs, la biographie langagière, l'observation, etc. Ces méthodologies ont pour priorité d'étudier d'une manière détaillée et approfondie un phénomène langagier plus que de prétendre apporter une réponse exacte et exhaustive comme le précisent Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet :

[...] les traitements qualitatifs qui permettent de fouiller, d'inventer, de comparer, de décrire, en détail, d'interroger des fonctionnements, plus que de tirer des conclusions à priorité généralisante ou à prétention exhaustive. Ce sont des méthodologies qui apportent souvent plus de questions que des réponses, car elles travaillent un objet dans le sens de son approfondissement plus que de son éclairage « exact » (2011 : 64).

Dans cette perspective, la sociolinguistique plaide pour un processus heuristique empirique qui repose fondamentalement sur l'accès au terrain qui permet de rencontrer des humains et collecter des matériaux langagiers divers, comme le précise Josiane Boutet « [...] *aux sociolinguistes qui, par nécessité de la discipline, vont chercher leurs matériaux dans des espaces qui peuvent seuls leur donner accès aux pratiques langagières effectives des locuteurs.* » (2021 : 130). C'est pourquoi nous dirons que terrain et sociolinguistique sont indissociables ou, comme le dit Philippe Blanchet, que la sociolinguistique est *une linguistique de terrain* (2012).

Deux groupes d'enquêtes sur les langues sont à distinguer : avec ou sans terrain (Boutet, 2021 : 131). D'un point de vue de notre recherche, nous nous intéressons principalement aux enquêtes avec terrain dont l'objectif axial est double : accéder aux pratiques langagières des apprenants et à leur rapport avec l'écrit en français d'une part ; accéder aux discours sur ces pratiques d'autre part. Dans le premier cas, nous mettons l'accent sur ce que les apprenants font réellement avec les langues et le langage en situation, à leurs paroles, leurs interactions et la façon dont on peut en bénéficier pour travailler l'écrit en français : on parle de données

procédurales. Dans le second cas, nous nous focalisons sur les idées, croyances, discours et sentiments tenus sur les pratiques langagières, à ce que les acteurs disent sur les langues et le langage. Pour aller vite, on appelle cela des représentations (Marielle Rispaïl, 2012 : 79). On parle de données déclaratives dont leur recueil se fera par le truchement des entretiens semi-directifs.

Il s'avère également fondamental de dire qu'aucune conduite méthodologique n'est suffisante en soi (Boutet, 2021 : 131). Ainsi les sociolinguistes invitent à un nécessaire croisement de ces méthodologies selon une démarche « en sablier » pour réitérer les mots chers à Philippe Blanchet (2000 : 32 et suiv.). Mettre en œuvre ce dialogue entre les méthodes d'enquête constitue un fondement sur lequel se construit la sociolinguistique. C'est le cas de « *Caroline Juillard (1995) qui, enquêtant sur les langues parlées à Ziguinchor de 1987 à 1991, mit en œuvre une pluralité de méthodes : questionnaires, analyse de cas, entretiens, observations directes ou indirectes, et écoute permanente* » (Boutet, 2021 : 131).

Enfin, la place du chercheur suscite encore des débats au sein de la sociolinguistique du fait que la « scientificité » de la recherche implique que l'on soit soi-disant objectif et neutre dans notre façon d'aborder le terrain, chose qui n'existe pas car il y a toujours une part de subjectivité qui s'insinue et qui sans elle, il n'y aurait pas de recherche : « *il se peut que, sans l'impulsion subjective qui transforme un fait divers, un évènement personnel, une impression fugitive, un souvenir lancinant, en question puis recherche organisée, il n'y aurait pas de recherche à proprement parler* », affirme Marielle Rispaïl (2022 : 9).

Donc l'accès au terrain est rendu possible grâce à ces diverses méthodes d'enquête que la sociolinguistique offre à la didactique pour l'aider à comprendre un phénomène, et partant à proposer de nouveaux éclairages aux différentes situations de la classe.

### ***3.3. Mettre en lien le hors de la classe et le dans la classe***

Cette démarche fait appel à la sociodidactique qui a émergé en 1993<sup>10</sup>. Elle se veut le résultat de la rencontre de la sociolinguistique et la didactique des langues comme l'explique Marielle Rispaïl : « *Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique* » (2012 : 77). Ce domaine scientifique se propose de mettre en lien l'école et la société, voire d'inclure le social dans le scolaire. Ainsi, il tend à considérer les pratiques sociales et langagières ainsi que les représentations

---

<sup>10</sup> Date de dépôt du sujet de thèse de Marielle RISPAIL, à Grenoble 3, sous la direction de Louise DABÈNE.

sociolinguistiques qui circulent hors de la classe dans l'enseignement des langues. Les propos de Philippe Blanchet convergent vers cette vision :

On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives (2012 : 11).

La pluralité linguistique se trouve être promue au sein de la sociodidactique qui tend à valoriser le contact entre les langues véhiculées dans la société avec celles qui circulent à l'école. Dans cette optique, la prise en compte des langues minorées en classe n'est pas à bannir, car elle contribue à faciliter les apprentissages scolaires, comme le soutient Claude Cortier :

Une grande partie de l'élaboration sociodidactique repose justement de la recherche de ce qui, du sociétal, entre nécessairement dans le scolaire, qui doit être pris en compte et si possible didactisé. Il importe de s'appuyer sur les formes parlées ou connues des apprenants pour faciliter l'appropriation des variétés académiques ou littéraires ou l'apprentissage de nouvelles langues (*in* Bacha, 2022 : 231).

Par ailleurs, l'approche sociodidactique met en avant la notion de contexte qui se révèle nécessaire pour enseigner, apprendre et valider les apprentissages. En effet, le contexte peut aller de la connaissance des données linguistiques, politiques, sociales, psychologiques, économiques..., à la prise en compte des pratiques langagières des enseignants et des apprenants ainsi que les représentations sociolinguistiques qui y sont afférentes. Marielle Rispaill et Philippe Blanchet écrivent à ce sujet :

Une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. Il tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements aux discours, aux projets. (2011 : 68).

Dans la même lignée, la prise en compte de l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves ainsi que celle des situations scolaires et sociales s'avère un élément puissant en sociodidactique. Pour ce faire, l'enseignant se voit appelé à se comporter en tant que sociodidacticien qui sait mettre au travail ces différences. Mais pour arriver à cela, il faut

lever les obstacles liés à la biographie langagière<sup>11</sup> de l'apprenant, aux représentations, au contexte socio-familial, etc.

Enfin, la sociodidactique s'inscrit dans un projet de poursuite de justice sociale du fait qu'elle cherche à maximiser les chances de réussite scolaire pour tous au service de l'épanouissement personnel et social comme le soutient Marielle Rispaïl :

Une telle discipline tend vers une réussite scolaire de toutes et de tous, non pas égale, mais plus équitable [...] aider à aller vers un monde plus juste, plus clair, à un vivre ensemble, où toute langue, et donc tout individu, aurait sa place, de façon harmonieuse, pacifiée..., une utopie en somme ! (in Bacha, 2022 : 223-224).

Pour y aboutir il faut combattre la formule inhibante « *l'école c'est : viens mais sans toi* <sup>12</sup> » et lutter pour la formule encourageante « *l'école c'est : viens mais avec toi* ».

### **3.4. Décrire sans vouloir évaluer**

L'évaluation constitue un objet de première importance en didactique des langues du fait qu'elle met en avant la notion de la norme à partir de laquelle on veut trop souvent situer l'apprenant. Cependant cette notion se trouve contestée et mise à l'écart au sein de la sociolinguistique qui plaide pour la description : c'est-à-dire qu'on ne dit pas comment les apprenants devraient parler ou écrire, mais on décrit comment ils parlent ou écrivent sans jugement, même si cette pratique s'effectue sous des formes non normées. C'est également le cas quand ils mélangent les langues, ce n'est ni bon ni mauvais, c'est un constat. On pense ici à Henri Boyer qui définit la norme comme l'usage commun : « *la notion de norme ne saurait avoir un sens prescriptif-proscriptif, comme c'est le cas dans le langage usuel [...] la norme n'est que l'usage commun [...].* » (in Romain Colonna, 2021 : 239).

Multiplés sont les institutions étatiques qui plaident pour la valorisation de la norme et contribuent à sa diffusion. La plus importante est l'institution scolaire qui tend à sous-estimer les normes fonctionnelles issues des pratiques langagières présentes dans la vie quotidienne au profit de la surnorme qui préconise un respect de la règle linguistique des langues de l'école. Cette réflexion conduit à une hiérarchisation sociale des élèves qui tend à valoriser les formes linguistiques liées au groupe dominant et à dénier celles liées au groupe dominé comme l'explique Romain Colonna :

À l'école, la surnorme a une fonction de classement social des élèves en valorisant certaines formes linguistiques (entre autres le modèle de la phrase écrite). La surnorme joue un rôle

---

<sup>11</sup> *La biographie langagière* prend la forme d'un récit de vie, avec pour fil conducteur mon histoire et ma relation avec les langues : moi et les langues de ma famille, de mon environnement social ; moi et la première langue de scolarisation ; moi et l'apprentissage des langues à l'école (Stéphanie Clerc Conan, 2018 : 82).

<sup>12</sup> Formule introduite dans la postface de l'ouvrage *Esquisses pour une école plurilingue*, rédigé par Marielle Rispaïl, Céline Jeannot, Sandra Tomc, Marine Totozani en 2012.

important dans la valorisation de critères linguistiques et socioculturels liés au groupe dominant » (*id.*, 238).

Des chercheurs comme Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zárata proposent d'évoluer de la compétence communicative (Hymes, 1984) vers celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) au moyen d'un certain nombre de déplacements qui visent à ignorer le respect scrupuleux de la norme pour valoriser à la fois le caractère intégré, déséquilibré et partiel de la CPP, comme le souligne avec vigueur (Daniel Coste et *al.*) :

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (1997 : 11).

Dans cette lignée, l'enseignant revêt un rôle primordial dans la mesure où il n'a pas à pénaliser une pratique langagière déviante. Au contraire il doit la valoriser et l'encourager et s'en servir comme point de départ de la réflexion. Louise Dabène écrit à propos de la prise en compte du répertoire communicatif de l'apprenant que : « *ceci implique de la part de l'enseignant de faire preuve de tolérance envers les variations et les déviations et d'abandonner le respect sourcilieux de la norme* » (1994 : 153).

De ce point de vue, remettre en cause le rôle de la norme comme trait définitoire et légitime d'un groupe qui s'inscrit dans ce que Pierre Bourdieu appelle « *la transgression des normes officielles* » (2001 : 139) a l'avantage de hisser les chances de l'égalité sociale entre les élèves d'une part ; de créer chez eux / elles un sentiment de sécurité à l'oral comme à l'écrit d'autre part, car ils /elles n'ont pas à respecter la norme standard définie par l'école. Ce qui importe est la réalisation de la tâche à dimension langagière, sans considération de la déficience linguistique produite au fil de l'action.

Pour y arriver, il est souhaitable selon les sociolinguistes catalans de procéder au processus de *normalisation* des langues minorées visant à confronter les aspects formels de la langue (grammaire, lexique, orthographe...) aux fonctionnements socioculturels (2010 : 68). Autrement dit, associer *corpus* et *status*. À ce compte, Baggioni précise que : « *dans le procès d'établissement de la norme, il faut envisager le double aspect quantitatif (diffusion auprès de cercles de plus en plus nombreux) et qualitatif (prestige et légitimation de la variété retenue ou élaborée)* » (*in* Romain Colonna, 2021 : 239).

Pour finir, si on veut que l'école soit ouverte à tous les élèves, et qu'elle essaie de les faire réussir, il faut qu'on fasse de la place à toutes les pratiques langagières, en dépit de leur statut sociopolitique et sociolinguistique.

#### **4. Conclusion du chapitre**

Ce chapitre a interrogé des notions théoriques centrales en sociolinguistique qui, d'une certaine façon, constituent l'ossature pour comprendre le domaine de la didactique des langues. Pour ce faire, nous avons, dans la première section, apporté des éclaircissements sur l'émergence, la portée et la nécessité des notions servant à décrire le rapport entre les langues. Dans la seconde section, nous avons présenté des méthodes de travail à adopter pour enrichir la réflexion didactique d'une part, et permettre la réussite de tous sous la bannière de « la justice sociale » d'autre part.

Il est temps désormais d'aller voir un domaine qui découle de la sociolinguistique, il s'agit bien entendu de la didactique du plurilinguisme.

## **CHAPITRE 3 : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME**

### **1. Introduction du chapitre**

Si l'école veut tenir sa promesse, celle d'essayer de faire réussir tous les élèves, il est nécessaire que l'on fasse allusion non seulement à la sociolinguistique mais également à la didactique du plurilinguisme qui pourra nous renseigner aussi bien sur les liens qui existent entre les langues que sur les liens qu'entretiennent les locuteurs avec ces langues. De ce point de vue, nous jugeons utile, au fil de ce chapitre, de montrer la différence entre les phénomènes de bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme d'une part, de faire un rappel de l'émergence de la discipline de la didactique du plurilinguisme, des différentes approches plurielles des langues et des cultures que sont l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'interculturel d'autre part. Par ailleurs, nous exposerons les phénomènes linguistiques qui apparaissent dans le discours des apprenants (interlangue, marques transcodiques, insécurité linguistique), avant de définir enfin les compétences plurilingues.

### **2. Bilinguisme**

Du fait de la mondialisation, de l'intensification des échanges et des déplacements de populations, les individus se trouvent en contact permanent avec plusieurs langues qui discréditent la conception traditionnelle du monolinguisme. Ce fait nous conduit inévitablement à aborder le sujet du bilinguisme. Effectivement, les études sur cette notion ont connu une certaine envolée depuis une cinquantaine d'années, notamment depuis 1970. Elle est entourée de nombreuses définitions qui divergent selon l'angle de vision.

La première catégorie des définitions tend à accorder au bilinguisme le principe de la perfection, en d'autres mots, la maîtrise idéale et équilibrée de deux langues. Siguan et Mackey soutiennent cette position : « *bilingue la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue, et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité semblable* » (in Toetra Nomenjanahary, 2020 : 97). Claude Hagège retient la formule « *double maîtrise de l'idiomatique* » pour caractériser l'égale connaissance des deux langues, il affirme : « *Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance* » (1996 : 250).

La seconde catégorie soutient le principe de la *partialité* du fait que certains chercheurs donnent une vision plus nuancée du bilinguisme. En effet, n'est pas nécessairement bilingue la personne qui possède une maîtrise maximale des deux langues sur les quatre habiletés linguistiques (comprendre, parler, lire et écrire) traditionnellement évoquées. Weinreich affirme : « *Est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle* » (in Larbi Rabdi, 2020 : 1). Sont considérés également bilingues à la suite de Grosjean les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre) (2018 : 9-10).

La littérature scientifique persiste, au fil du temps, à élucider davantage le concept de bilinguisme en le différenciant de la bilingualité. En effet, le *bilinguisme* réfère à la société tandis que la *bilingualité* réfère à l'individu, comme le précisent J. F. Hamers et M. Blanc :

La notion de bilinguisme s'apparente à la notion d'aménagement linguistique du fait qu'elle réfère à l'état d'une société où deux langues sont employées ; la bilingualité est un concept psycholinguistique du fait qu'elle réfère à la manière dont un individu, qui a accès à plus d'un code linguistique pour communiquer, est à même de tirer parti des langues auxquelles il a accès tant au niveau de son expression, de sa pensée que de ses relations sociales (in Sonia El Euch, 2010 : 41).

L'Algérie constitue un exemple privilégié pour évoquer le phénomène du bilinguisme dans la mesure où le système éducatif algérien promeut l'enseignement / apprentissage de deux langues, notamment à l'école primaire : l'arabe standard s'enseigne à partir de la première année primaire ; le français qui remplit le statut de première langue étrangère s'apprend dès la troisième année scolaire. Ainsi ce phénomène de bilinguisme s'avère avantageux pour le développement de l'apprenant car la majorité des études prouvent que les individus bilingues sont plus développés intellectuellement que les individus monolingues. Le bilingue peut s'ouvrir à d'autres cultures et s'adapter à divers contextes de communication grâce à sa connaissance de deux langues ; il peut résoudre facilement des situations problèmes, comprendre des consignes, et exécuter des tâches par rapport à un locuteur monolingue dont la compréhension reste limitée et qui met du temps pour réaliser ses activités. En termes de production écrite (objet de notre travail) nécessitant la langue française, un locuteur bilingue semble plus apte à écrire qu'un locuteur monolingue.

### 3. Multilinguisme et plurilinguisme

« *Un des grands drames de l'homme est de ne pouvoir nommer les choses* » (Malraux in Tremblay, 2007 : 1). L'inscription dans la lignée de cette réflexion engagée par Malraux implique que l'on applique une certaine rigueur dans le choix des concepts pour nommer les choses. Effectivement, le multilinguisme et le plurilinguisme renvoient, en raison de la synonymie des préfixes « pluri » et « multi » indiquant respectivement « plusieurs » et « nombreux » à des termes quasi identiques. Cependant ils remplissent des réalités très différentes.

Le multilinguisme est un terme qui s'applique à la société et se définit comme la co-présence de plusieurs langues à l'intérieur d'un espace géographique donné, comme le décrivent Beacco et Byram : « *Le multilinguisme est en effet envisagé dans une perspective spatiale et géographique : il s'agit de la présence des langues sur un territoire donné* » (in Toetra Nomenjanahary, 2020 : 101). Le multilinguisme fait que les langues ne sont pas nécessairement en contact direct. Autrement dit, une société est multilingue lorsqu'elle est composée d'individus monolingues qui parlent des langues différentes les uns des autres. Christian Tremblay défend cette idée : « *Une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre* » (ibid.).

En revanche, le plurilinguisme se focalise sur l'individu et désigne la connaissance de plusieurs langues ou variétés par un même locuteur. Ce fait nous amène à aborder la notion de compétence plurilingue considérée comme : « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures* » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 11). Ainsi, elle n'est pas l'aboutissement de l'addition de compétences distinctes et séparées mais une compétence plurielle au sens de l'unité englobant l'ensemble du répertoire langagier de l'individu qui s'en sert pour communiquer efficacement selon l'interlocuteur et la situation de communication.

L'observation des pratiques linguistiques des locuteurs algériens permet de voir un plurilinguisme patent dont les ressources linguistiques sont en corrélation et interagissent. En effet, ces locuteurs disposent d'un répertoire verbal riche dans la mesure où il comprend plusieurs langues (arabe algérien, tamazight, arabe littéraire et français). Ils se permettent de les utiliser avec liberté et souplesse pour des besoins communicatifs en fonction des contextes de communication, comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahim : :

ils font montre d'une grande liberté dans leur utilisation de ces ressources et une formidable capacité à créer du sens, des mots, « des langues », en jouant justement avec elles, en se jouant

d'elles, en opérant un continuel va-et-vient entre elles, en les faisant se heurter, se chevaucher, se traverser et même s'épouser [...] (2004 : 7).

Les propos de cette chercheuse montrent que le plurilinguisme repose sur le principe de l'égalité entre les langues tant sociales (arabe algérien et tamazight) que scolaires (l'arabe standard et le français), une caractéristique qui le distingue nettement du multilinguisme qui plaide pour l'hégémonie d'une langue par rapport à une autre. Par ailleurs, le plurilinguisme constitue une richesse et un atout considérable pour les locuteurs. D'un point de vue éducatif, favoriser toutes les formes de parler voire les provoquer et les encourager dans la classe constitue une action qui va en faveur de l'acquisition de nouvelles connaissances car la langue véhicule du sens et des concepts. Elle est, partant, un pilier de l'apprentissage des autres disciplines scolaires comme le confirme Tremblay : « *Education et apprentissage de la langue vont de pair. La langue n'est pas une matière comme les autres car elle est le support de tous les autres enseignements* » (in Toetra Nomenjanahary, 2020 : 103). D'un point de vue sociétal, la prise en compte de toutes les langues constitue un facteur primordial qui assure l'inclusion et la cohésion sociale dans une configuration qui ignore les origines linguistiques et culturelles des individus.

#### **4. La didactique du plurilinguisme**

Cette discipline recouvre plusieurs dénominations : didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Gajo, 2009) ; didactique de la pluralité linguistique (Blanchet et Coste, 2010) ; les approches dites "plurielles" (Candelier, 2008). C'est à partir de la fin des années 90, puis surtout au cours des années 2000, que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) a donné naissance à ce nouveau paradigme. Il est à la fois, pour reprendre les mots de L. Gajo et G. Steffen, en continuité, en rupture, et en décalage avec la didactique des langues.

Dans ce cadre, la didactique du plurilinguisme a pour vocation de créer un répertoire plurilingue qui mette en rapport les langues premières avec les langues étrangères. En effet, il ne s'agit pas d'enseigner et de faire apprendre une langue séparément des autres langues, mais d'enseigner / apprendre une langue en intégrant les autres langues déjà connues par la personne apprenante, comme le souligne Philippe Blanchet :

Il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre un enseignement et un apprentissage des langues dont l'objet central est le développement du répertoire plurilingue de la personne. Cela signifie ajouter des ressources linguistiques (et culturelles) à un répertoire en les inscrivant dans ce répertoire, en relation avec les autres ressources de ce répertoire et les usages qui en sont faits. (in Youcef Bacha, 2022 : 133).

Quatre approches plurilingues se sont nées sous l'égide de la didactique du plurilinguisme : il s'agit de l'éveil aux langues (*language awareness*), de la didactique intégrée des langues enseignées, de l'approche interculturelle et enfin de l'intercompréhension entre les langues parentes. Effectivement, cette didactique plurilingue démystifie la fiction de la didactique monolingue qui favorise l'enseignement / apprentissage d'une nouvelle langue au détriment des autres langues déjà connues, comprises et parlées par l'apprenti. Philippe Blanchet adopte cette position :

Du point de vue d'une didactique plurilingue, on considère qu'une didactique monolingue est artificielle puisque, de fait, on « fait semblant » qu'il n'y a pas d'autre langue engagée dans le parcours linguistique de la personne et on « fait semblant » que la personne fonctionnait comme si elle allait devenir monolingue de la langue apprise (*ibid.*).

Nous proposons ces derniers temps de passer de la didactique du plurilinguisme à la didactique de la pluralité linguistique qui consiste non seulement à prendre en compte les différentes langues présentes dans le contexte sociolinguistique et le répertoire linguistique, mais également les différentes variétés à l'intérieur de la même langue, par exemple le tamazigh qui englobe le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le targui, comme le soutient Philippe Blanchet :

Pour ma part, et avec d'autres collègues, je propose d'élargir la notion de didactique du plurilinguisme à la notion de didactique de la pluralité linguistique pour ne pas limiter la prise en compte du contexte sociolinguistique et du répertoire linguistique aux langues différentes uniquement, mais au contraire pour y intégrer la diversité de chaque langue (différentes variétés de français, ou d'arabe ou d'amazighe ou d'anglais etc.) (*id.*, 143).

En définitive, l'enseignement plurilingue propose une nouvelle formation des enseignants qui sont appelés à mettre en cause une pédagogie dite traditionnelle qui interdit le recours aux autres ressources linguistiques pour adopter une pédagogie dite nouvelle qui consiste à introduire les langues premières de l'apprenant pour optimiser et faciliter l'appropriation d'une nouvelle langue.

## **5. Les approches plurielles des langues et des cultures**

Ce terme a été forgé sous l'égide de Michel Candelier vers les années 2000 pour désigner des stratégies d'intervention didactiques qui cherchent à créer des liens interlinguistiques et interculturelles s'opposant à des approches dites singulières qui ne portent que sur une langue et une culture donnée, comme le soulignent Michel Candelier et Jean-François De Pietro :

Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/ apprentissage impliquant à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture, prise isolément (*in* Blanchet & Chardenet, 2011 : 264-265).

Ces approches plurielles sont reconnues au nombre de quatre grands types : trois sont considérées comme des approches dont le centre de gravité est d'ordre linguistique : l'éveil aux langues, la didactique plurilingue intégrée, l'intercompréhension entre les langues voisines. Et une qui ajoute la dimension culturelle, il s'agit de l'approche interculturelle.

### ***5.1. L'éveil aux langues ou sensibilisation au plurilinguisme***

Cette approche a émergé initialement vers les années 80 en Grande Bretagne, à l'initiative du Professeur Eric Hawkins, sous le nom d'origine de « *Language Awareness* », avec pour objectif principal de recommander l'étude d'une langue par l'implication et la manipulation d'autres langues. En effet, face à l'échec scolaire des élèves migrants en matière d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, le sociolinguiste Hawkins préconise de créer des passerelles entre les langues maternelles des migrants et la langue de scolarisation afin de favoriser leur adaptation et de maximiser leur chance de réussite.

Vers les années 90, cette pédagogie a suscité l'intérêt de plusieurs groupes d'études en Europe, notamment en France avec Louise Dabène à Grenoble en 1992, et en Suisse avec Christiane Perregaux à Genève en 1995. Il s'agit d'une approche qui met en place des activités qui concernent les langues de tout statut. En d'autres mots, les langues de l'environnement et les langues de l'école, comme le précise Michel Candelier lui-même :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (2003 : 20).

L'aventure de l'Eveil aux langues a pour but de stimuler la curiosité des apprenants et de les motiver dans l'apprentissage de nombreuses langues par le truchement des activités propres à faire découvrir la diversité linguistique et humaine et développer les compétences métalinguistiques. En effet, il s'agit d'activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion, etc. comme l'explique Marielle Rispaïl :

L'éveil aux langues, qui serait mieux nommé *sensibilisation à la pluralité linguistique*, est surtout pratiqué avec de jeunes enfants et leur propose des activités de découverte d'un même

texte oral ou écrit dans plusieurs langues, de comparaison entre ces langues, d'apprentissage de mots-clés et messages rituels (salutations, etc.). On y inclut les langues de l'environnement social et familial des enfants (par ex. des langues dites « régionales » ou de l'immigration) (2017 : 14).

En résumé, cette approche éducative peut être pratiquée dans différents contextes éducatifs tels que l'école, la maison ou même dans des structures d'accueil pour enfants, en se focalisant sur la communication, l'écoute, l'exploration et la créativité afin de favoriser une approche globale de l'apprentissage des langues.

### ***5.2. La didactique plurilingue intégrée***

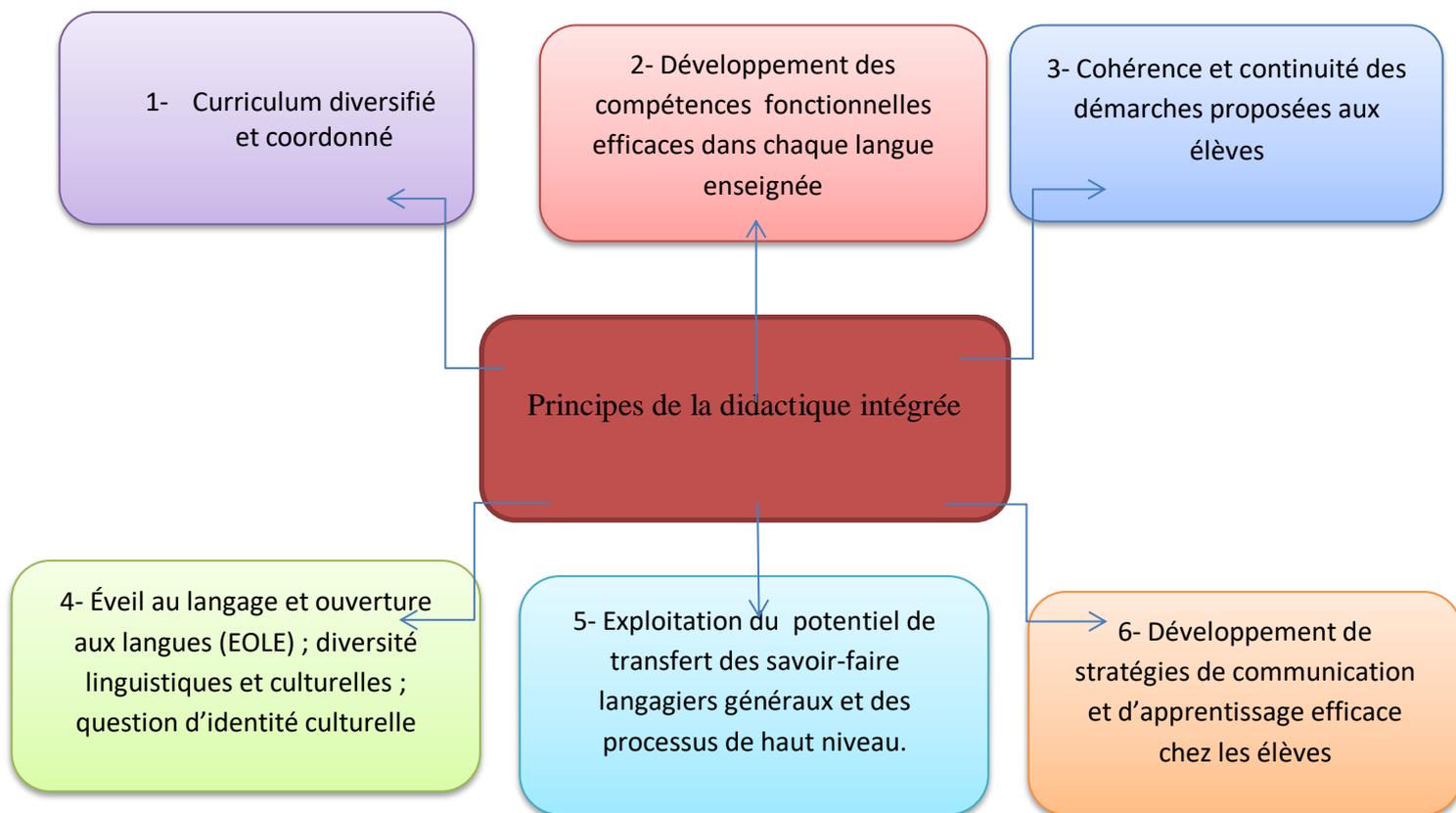
La didactique intégrée, dénommée autrement pédagogie convergente, trouve sa source dans un symposium tenu en 1973 à Turku en Finlande, organisé par le Conseil de l'Europe, dont l'intitulé était : « *Le lien entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes.* ». Des années plus tard, cette didactique a provoqué l'intérêt d'autres chercheurs qui ont également apporté leur contribution, notamment en Suisse avec Eddy Roulet qui publia un ouvrage intitulé *Langues maternelle et seconde, vers une pédagogie intégrée* (1980). Puis en France avec Louise Dabène dont l'ouvrage s'intitule *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994).

Cette approche propose l'apprentissage des langues de l'école dans la mesure où l'on peut s'appuyer sur les ressources linguistiques déjà-là pour apprendre une langue inconnue, en prenant conscience des ressemblances et des dissemblances entre ces langues. Par exemple, on peut s'appuyer sur la première langue de scolarisation (l'arabe standard) pour apprendre une langue étrangère (le français), s'appuyer ensuite sur la première langue étrangère pour apprendre la seconde langue étrangère (par exemple le français pour apprendre l'anglais).

Cette pédagogie intégratrice a pour ambition de mettre en synergie les langues maternelles et étrangères dans un cadre qui va au-delà de l'addition et l'accumulation des langues pour former, par conséquent, une symbiose harmonieuse. Comme le souligne Louise Dabène :

Il apparaît indispensable de construire des passerelles, inexistantes à l'heure actuelle, entre les enseignements des différentes langues maternelles et étrangères : il est en effet souhaitable que la réflexion sur le langage soit unifiée et non fragmentée comme elle l'est actuellement entre des points de vue hétéroclites, et parfois même contradictoires, entre les langues concernées (*in* Mailfert Amandine, 2013 : 30).

Susanne Wokusch (2008 : 12 *et sq.*) énumère les six principes de base de la didactique intégrée qu'illustre la figure ci-dessous :



**Figure 5 : Principes de la didactique intégrée**

Enfin la didactique intégrée ouvre la voie à la création de ce que Susanne Wokusch appelle une « économie didactique » (*ibid.*), dans le sens où il y a collaboration étroite entre tous les enseignements des langues, voire des disciplines, d'une part ; et développement d'une conscience métalinguistique chez les apprenants d'autre part.

### **5.3. L'intercompréhension entre les langues parentes**

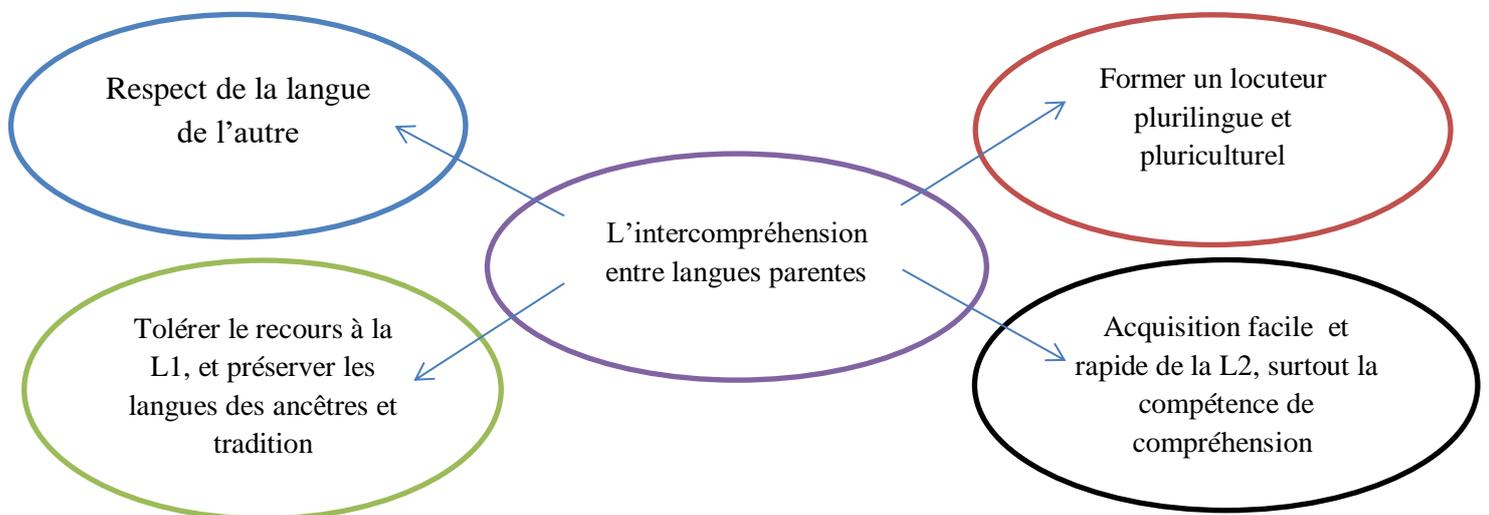
Cette approche constitue une stratégie d'apprentissage qui s'intéresse fondamentalement à des langues ayant des attaches typologiques, par exemple les langues dites parentes comme le français et l'anglais, ou de forte attache sociale comme le français et l'arabe algérien en Algérie. Il s'agit, en fait, d'une approche qui permet de se comprendre les uns les autres sans avoir besoin d'apprendre à s'exprimer couramment dans la langue de l'autre. Christina Reissner explique :

Par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise formellement. Sur la base du savoir pré-acquis par une autre langue apparentée et/ou voisine (ou plusieurs...) et les stratégies intercompréhensives, les apprenants arrivent à comprendre les autres langues appartenant à une même famille de langues. Or, l'effort

de communication se concentre sur les capacités de comprendre d'autres langues et met entre parenthèses celles de production. (2010 : 128).

L'intercompréhension a effectivement gagné de l'importance en Europe, et ce par la mise en œuvre de maints projets, entre autres, le projet Eurocom dans les universités de Sarre et d'Aix-en-Provence, de Lisbonne, etc. puis ensuite à Grenoble avec Galatea et Galanet. La Scandinavie reste de loin la plus avancée dans le sens où elle incarne ce modèle d'intercompréhension entre le danois, le suédois et le norvégien, permettant ainsi aux apprenants de communiquer sans difficulté.

Cette approche présente des avantages multiples que nous allons esquisser dans la figure suivante :



**Figure 6 : Objectifs de l'approche intercompréhensive**

#### **5.4. L'approche interculturelle**

Historiquement, cette approche a pris naissance dans les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70, pour remédier aux difficultés d'intégration scolaire des enfants de travailleurs migrants en France. Elle propose de rendre les élèves conscients de la diversité linguistique et culturelle, et de développer leurs capacités à communiquer avec des personnes porteuses de cultures différentes :

L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée (Blanchet, 2007 : 2).

La diversité linguistique et culturelle constitue une caractéristique fondamentale « normale » de la société d'aujourd'hui. En effet, l'hétérogénéité devient la règle, la norme. Le métissage des populations, des cultures l'augmente. La conséquence pour nous est d'apprendre à travailler avec cette hétérogénéité constitutive, d'apprendre à la faire fructifier ! Un défi nouveau qui n'est pas anodin !

En matière de rencontre avec l'Autre, les élèves sont appelés à mettre entre parenthèses leurs différences identitaires, religieuses, linguistiques et culturelles. Pour ce faire, il est nécessaire de cultiver un esprit fondé sur la compréhension et la communication mutuelle, la co-action, la décentration, l'hospitalité, et notamment la reconnaissance de l'altérité dans sa diverse diversité pour reprendre la réflexion de Fred Dervin.

Le projet de l'éducation interculturelle tend à combiner la logique de l'égalité et la prise en compte de la pluralité. Le psychologue québécois Michel Pagé illustre cet objectif : « (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. » (in INRP, 2007 : 5).

Donc dans un monde de plus en plus globalisé, où les interactions entre les cultures sont de plus en plus fréquentes, l'approche interculturelle s'impose afin de créer des sociétés plus harmonieuses où les différences culturelles sont considérées comme un atout et non comme un obstacle. Ainsi, chacun pourrait trouver sa place, quelle que soit son origine culturelle.

## **6. Les phénomènes linguistiques dans le discours de l'apprenant**

### **6.1. Interlangue**

L'analyse des erreurs a eu le grand mérite de pousser les chercheurs à accorder de l'importance à la langue de l'apprenant et plus particulièrement à son interlangue. En effet, ce concept trouve une place idoine et importante dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il recouvre, plusieurs dénominations à savoir : *système* approximatif (Nemser 1971), compétence transitoire (Corder 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder 1971), système intermédiaire (Porquier 1974), interlangue (Selinker 1972), système approché (Noyau 1976) (Frauenfelder *et al*, in Stéphanie Galligani, 2003 : 142).

Ce concept constitue le centre d'intérêt de plusieurs champs de recherche. De ce fait, il existe de nombreuses définitions pour ce terme dans la littérature scientifique. L'interlangue s'effectue quand un apprenant possédant des ressources linguistiques dans une langue se

trouve dans une situation d'apprentissage d'une autre langue. Il développe alors son propre système qui n'appartient ni au système de la langue maternelle ni à celui de la langue cible, mais qui en comprend quelques composantes comme le rappelle Selinker :

L'interlangue est un système linguistique à part, à l'œuvre lorsque les apprenants tentent de s'exprimer dans une autre langue que la leur. Ce système est différent de la langue maternelle et de la langue cible. Il comprend non seulement la phonologie, la morphologie et la syntaxe, mais aussi la pragmatique et le discours (*in* Christopher Laenzlinger & Gabriela Soare, 2019 : 356).

Dans le même ordre d'idée, les travaux de S. Pit Corder ont contribué à l'éclaircissement et à la compréhension de l'interlangue au sens où il avance, dans son fameux article «*Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs*» publié en 1971, le concept de «*dialecte idiosyncrasique*». Cet auteur envisage la langue de l'apprenant non pas comme un dialecte social (partagé par une communauté), mais individuel (propre à une seule personne) comme il le confirme dans les propos suivants : «*Certaines des règles dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte social : elles sont propres à celui qui parle ce dialecte*» (1980 : 18). Il ajoute que l'apprenant d'une langue étrangère dispose déjà d'une langue régie par des règles bien établies : «*Quelqu'un qui apprend une langue étrangère (LE) possède une langue en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques*» (1980 : 29).

Dans son ouvrage inspirateur déjà cité *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Louise Dabène envisage l'interlangue à travers son caractère individuel et évolutif comme l'atteste ce passage : «*Elle témoigne d'itinéraires individuels d'apprentissage et elle est évolutive car liée au « processus évolutif du processus d'apprentissage »* (*in* Rispaïl, 2017 : 66).

Du point de vue didactique, le terme d'interlangue témoigne selon J.-P. Cuq et I. Gruca de son caractère instable et hétérogène : «*[...] instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible*» (2005 : 116). Pour eux, l'apprenant s'appuie sur les similitudes et les dissimilitudes entre les langues pour fonder des règles provisoires lui permettant de communiquer en langue étrangère : «*L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates*» (*ibid.*).

Dans la même lignée, le terme d'interlangue demeure un terme assez intéressant en didactique des langues car il permet de dénommer un idiolecte<sup>13</sup> d'apprenant en LE d'une part ; il a donné naissance au concept de stratégies d'apprentissages d'autre part.

Par analogie avec le contexte algérien, l'apprenant possède une langue source appelée « l'arabe algérien » et tend à apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français. De ce fait, il prend appui sur les connaissances déjà connues, comprises et parlées en arabe algérien et les nouvelles ressources apprises en LE pour fonder une sorte de grammaire provisoire lui permettant de résoudre ses difficultés de communication en LE.

## **6.2. Les marques transcodiques**

### *6.2.1. Les interférences ou « le transfert négatif » et le « transfert positif »*

Le concept d'interférence est un concept nomade car il a servi d'outil théorique au fil des années dans diverses disciplines y compris en psychologie, linguistique, pédagogie et didactique des langues. Il s'agit de l'influence sur différents plans (phonétique, lexical, syntaxique, et morphologique) de la langue maternelle sur la langue étrangère, comme l'écrit Louise Dabène : « *zones de contacts réguliers de deux ou plusieurs langues qui se rencontrent dans des discours individuels ou collectifs et peuvent apparaître aux niveaux phonétique, lexical, morphologique ou morphosyntaxique* » (in Marielle Rispaïl, 2017 : 66).

L'interférence peut recouvrir plusieurs conceptions, suivant les domaines scientifiques en question :

- d'un point de vue psychologique, c'est principalement à la psychologie du comportement, aux expériences sur le conditionnement, aux théories de l'apprentissage que l'on doit se référer pour une connaissance et compréhension de ce concept. En effet, l'interférence recouvre une posture négative au sens où elle est conçue comme une *contamination de comportement*. Le petit glossaire terminologique réalisé par l'association américaine M.L.A à l'intention des professeurs de langues vivantes adopte cette position : « *l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude* » (in Francis Debyser, 1971 : 34).
- d'un point de vue linguistique, c'est à travers des chercheurs phares tels que William Mackey, Uriel Weinreich, que l'on peut aborder la question des interférences. W. Mackey entend par interférences : « *l'emploi lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans*

---

<sup>13</sup> « Un idiolecte est le « dialecte » d'une seule personne (j'en conviens), mais qui est caractérisé linguistiquement par le fait que l'ensemble des règles qu'il contient se trouve déjà dans la grammaire de l'un ou l'autre des dialectes sociaux. On peut dire qu'un idiolecte est, en quelque sorte, un mélange de dialectes. » (Corder, 1971, 18).

*une langue, d'éléments appartenant à une autre langue* » (*ibid.*). Autrement dit, il s'agit de l'intégration dans une langue ou un dialecte d'éléments issus d'une autre langue. Pour U. Weinreich, le mot interférence désigne :

(le) remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.) (*in* Louis-Jean Calvet, 2017 : 16).

D'un point de vue didactique, le domaine qui nous intéresse en particulier, les chercheurs se basent sur la comparaison entre les systèmes linguistiques en vue de repérer les similitudes et les dissimilitudes entre les langues qui constitue soit un facteur favorisant l'apprentissage (transfert positif), soit une source d'erreurs (interférences). Cette notion désigne suivant Hamers et Blanc (1983) : « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (*in* Assia Laidoudi, 2020 : 2). Il importe de signaler que l'influence entre les langues se fait dans les deux sens c'est-à-dire que le système de la langue maternelle influe sur celui de la langue étrangère ou inversement (Cuq, 2003 : 139). Par exemple, dans un contexte algérien, le mot « شـexisterما » (contamination de la langue maternelle sur la langue étrangère), ou dans un contexte français « *plastique* » graphié « *plastic* » (contamination de l'anglais (LE) sur le français (LM)) (*ibid.*)

Pour Uriel Weinreich, le nombre des interférences dans le discours produit est intimement lié au degré de différences entre les systèmes linguistiques en question : plus les différences sont nombreuses, plus les interférences le sont également. (*in* Assia Laidoudi, 2020 : 3). De ce point de vue, le contact de langues différentes telles l'arabe standard et le français engendre *ipso facto* des interférences ou ce que nous appelons autrement transfert négatif.

Évoquer le concept de transfert négatif (interférences) ouvre la voie pour aborder celui de **transfert positif**. Dans une perspective plurilingue, l'apprentissage d'une langue étrangère est toujours subordonné aux règles régissant la langue maternelle du fait que l'apprenant s'appuie sur le connu pour aborder le moins connu (principe pivot de la pédagogie intégrée). Cependant, cette stratégie s'avère parfois inefficace et freine l'apprentissage d'une nouvelle langue, comme le précise Jean-Pierre Cuq dans sa définition de ce concept :

Sur un plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive (2003 : 240).

Pour une meilleure compréhension de la notion de transfert, il importe de préciser la différence avec celle des interférences. En effet, les interférences se produisent de façon inconsciente et consistent à introduire de façon inappropriée des éléments de la langue maternelle dans la langue étrangère ou l'inverse (interférence proactive et rétroactive<sup>14</sup>). Et cela défavorise et affecte négativement le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. A *contrario*, le transfert est conscient et consiste à transposer adéquatement des traits de la langue source dans la langue cible ou inversement (transfert proactif et rétroactif<sup>15</sup>) pour faciliter et optimiser l'apprentissage.

Gheorghe Doca clarifie cette nuance entre transfert positif et interférence dans le passage suivant : « *Le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne le transfert négatif ou d'inhibition* » (1983 : 23). Francis Debyser soutient la même idée : « *Le transfert ou l'interférence peuvent être interprétés comme des tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de facilitation pour le transfert et d'inhibition pour les interférences* » (1970 : 37).

Donc, si on veut que les apprenants améliorent leur production (orale et / ou écrite) dans la langue étrangère, il importe de prendre conscience du phénomène du transfert et de ses effets potentiels sur l'apprentissage de cette langue, en identifiant les ressemblances et les différences entre la langue première et la langue étrangère.

### 6.2.2. L'emprunt et le calque

En vue de continuer à exister, une langue a besoin de rester en contact avec d'autres langues, tout comme l'homme a besoin de l'air pour survivre. Les propos de Rabeh Sebaa en sont le témoin : « *Une langue se parle et se vit. Elle vit aussi au contact d'autres langues, qu'elle sustente et dont elle se sustente sur le socle fécond d'une expressivité vivante et mouvante* » (2015 : 17). À ce stade, le rapport entre les langues s'avère déterminant dans leur survie.

Parmi les retombées de ce dialogue entre les langues, on trouve **l'emprunt** qui constitue un phénomène sociolinguistique consistant à introduire dans une langue des mots ou des traits empruntés à une autre langue. En effet, il désigne à la fois le procédé, c'est-à-dire l'acte d'emprunter, et l'élément emprunté, comme le soutiennent Jean Dubois et *al.* :

---

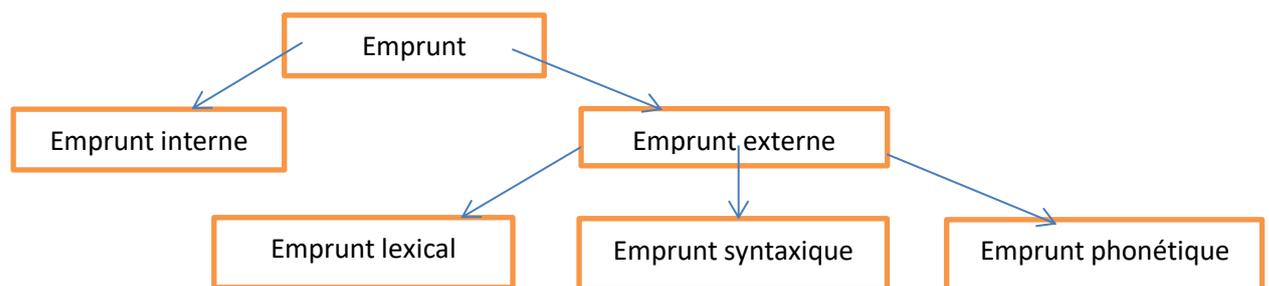
<sup>14</sup> L'interférence peut être proactive ou rétroactive. Dans le premier cas, un apprentissage antérieur gêne un apprentissage postérieur, dans l'autre un apprentissage postérieur modifie et perturbe la rétention d'un apprentissage antérieur (Jean-Pierre Rossi, 2018, 196).

<sup>15</sup> On parle de « transfert proactif » lorsqu'il y a influence d'un apprentissage A sur un apprentissage B postérieur, et de « transfert rétroactif » lorsqu'il y a influence d'un apprentissage B sur un apprentissage A antérieur (Galisson et Coste, 1976, 567).

Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts (1994 : 177).

Le traitement et la reconnaissance de l'emprunt invite nécessairement à parler de ses types. Nous distinguons généralement deux grands types d'emprunt : d'une part, *l'emprunt interne*, qui se produit à l'intérieur d'une même langue, par exemple le mot "menu" qui passe du domaine de l'informatique au domaine de la restauration (*ibid.*) ; d'autre part, *l'emprunt externe* qui caractérise le passage d'une langue à une autre, par exemple, le mot "oued" qui passe de l'arabe au français. Ce dernier type peut être également scindé en trois sous-catégories : en premier lieu, *l'emprunt lexical* qui porte essentiellement sur le mot, dans sa relation sens-forme (Christiane Loubier, 2011 : 14) ; en second lieu, *l'emprunt syntaxique* est un emprunt d'une structure syntaxique étrangère. Cet emprunt touche la construction des phrases (*id.*, 15) ; en dernier lieu, *l'emprunt phonétique* est un emprunt d'une prononciation étrangère (*id.*, 16).

La typologie d'emprunts ainsi décrite ci-dessus se trouve dessinée dans la figure suivante :



**Figure 7 : Typologie de l'emprunt**

Étant donné que l'usage de l'emprunt et du calque prêtent à confusion, les sociolinguistes ont jugé nécessaire de préciser la différence entre ces deux termes pour leur permettre une utilisation correcte. À cet effet, **le calque** signifie, pour reprendre les propos de Jean Dubois *et al.* dans leur utile ouvrage intitulé *Dictionnaire de linguistique*, l'intégration telle quelle d'un terme étranger, simple ou composé, à la langue qui l'emprunte (1994 : 74). Ainsi, nous distinguons trois types de calque à savoir : *le calque morphologique* qui intègre le sens étranger sous une forme nouvelle obtenue par une traduction, souvent littérale, (*supermarché*, issu de *supermarket*) (Christiane Loubier, 2011 : 15) ; *le calque sémantique* qui associe (toujours par traduction) un sens étranger à une forme déjà existante dans la langue emprunteuse (*gradué*, de l'anglais *graduate*, maintenant utilisé au sens de diplômé) (*ibid.*) ; *le calque phraséologique* (appelé aussi calque idiomatique), qui intègre un sens étranger par

la traduction d'expressions figurées et de locutions figée (*avoir les bleus/to have the blues, contre la montre / against the watch*) (*ibid.*)

Enfin, il s'avère que l'emprunt constitue un phénomène qui n'a rien de négatif à condition qu'il ne soit pas envahissant et ne touche pas à tous les domaines (Claude Hagège, 2000 : 194). Le même auteur rajoute : « *L'emprunt n'est pas le signe d'une menace pour la langue* » (*id.*, 195). À ce compte, il contribue efficacement à l'enrichissement des langues et par conséquent à leur vitalité.

### **6.3. Insécurité linguistique**

La notion d'insécurité linguistique a pris naissance vers les années 1960-1970, et plus précisément en 1966, grâce aux travaux du sociolinguiste William Labov qui se considère comme le père de cette notion. Cet auteur a mené une enquête sur la prononciation des locuteurs new-yorkais. Les résultats de cette étude révèlent que la « *stratification sociale* » constitue un facteur important qui détermine les pratiques langagières de ces locuteurs. En effet, la petite bourgeoisie new-yorkaise génère une insécurité linguistique qui se traduit par un écart entre la langue qu'elle perçoit comme correcte et prestigieuse et son propre usage. Les indices de cette insécurité linguistique sont nombreux : « *les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie* », confirme W. Labov (*in* Calvet, 2009 : 46-47).

Attirée par cette théorie labovienne, l'équipe de Genouvrier, Gueunier, Khomsi (Université de Tours) s'en est inspirée pour introduire cette notion dans le monde francophone. Outre les formes linguistiques telles la phonologie, adoptées par Labov, ces chercheurs ont intégré une nouvelle dimension que l'on nomme la dimension géographique. En effet, l'insécurité linguistique est pour eux d'origine spatiale du fait que les individus venant de la ville de Tours (une région traditionnellement reconnue pour sa « belle langue ») portent un regard positif sur leur langue puisqu'ils la considèrent comme conforme à la norme. Cependant, ceux qui sont issus d'autres régions telles que Lille, Limoges ou Saint-Denis de la Réunion ont un sentiment de dépréciation et d'incertitude à l'endroit de leurs propres pratiques langagières. Cette conception est tributaire de la situation de diglossie caractérisant ces communautés :

Nous pouvons conclure [...] sur la différence fondamentale qui existe entre le sentiment régional de sécurité linguistique en milieu tourangeau urbain, l'insécurité qui caractérise à des degrés divers les milieux lillois et limousins urbains d'une part, le milieu réunionnais urbain d'autre part, d'une manière plus étendue et profonde. Dans les trois cas, c'est la situation de diglossie, avec ses diverses spécifications, qui nous a semblé fonder et motiver cette insécurité (Gueunier *et al.* *in* Wim Remysen, 2018 : 38).

Dans une perspective plurilingue, Louis-Jean Calvet conçoit l'insécurité comme la quête de l'imitation du parler prestigieux, et la définit par opposition à la sécurité :

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas (2017 : 44).

Enfin, il s'avère que l'insécurité s'apparente aux représentations linguistiques dans la mesure où celles-ci déterminent l'action et orientent le comportement linguistique de l'individu. Les pratiques langagières ne sont dès lors que les manifestations de ces représentations comme le précisent Flament et Rouquette : « *une façon de voir un aspect du monde qui se traduit dans le jugement et dans l'action* » (in Sandrine Gaymard, 2021 : 55). De ce fait, la recherche à se conformer à un modèle normatif constitue une représentation négative qui génère des pratiques langagières insécurisantes d'où l'importance de dissocier entre les représentations et les comportements linguistiques. Chaque fois que cette conception n'est pas appliquée, l'insécurité linguistique s'affirme avec force.

## **7. Les compétences plurilingues**

Ce terme est relativement récent, sa naissance date des années 2000, suite à la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL) pour favoriser la pluralité et la diversité linguistique et culturelle d'une part ; et pour faire face au métabolisme idéologique, économique, social et surtout politique d'autre part. Le CECRL est sciemment le premier instrument à avoir posé les jalons de cette notion-concept :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECRL, 2001 : 129).

Cette notion remet en cause l'idée de maîtrise complète et parfaite d'une ou de plusieurs langues, pour mettre en vigueur une compétence déséquilibrée, instable et en constante évolution. Dans ce but, nous oublions l'idée de l'addition et l'adjonction de plusieurs monolingues en quelque sorte cloisonnés, pour accepter l'idée d'un répertoire pluriel qui englobe des compétences partielles dans plusieurs langues dont un acteur social peut se servir

en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication. Son objectif central est communicatif et non linguistique, comme le rappelle l'*Abécédaire* cordonné par Marielle Rispaïl : « *Et on y fait prévaloir le résultat de l'interaction (action et communication) plus que les moyens linguistiques pour y arriver – qui ont donc le droit d'être limités s'ils sont efficaces* » (2017 : 22).

Daniel Coste a beaucoup contribué par la suite à affiner la notion de compétence plurilingue et à en offrir de nouveaux éclairages. Dans ce but, il intègre la notion de « répertoire » qui englobe un ensemble de variétés linguistiques, que possède un locuteur et dont il peut user et abuser librement et à bon escient dans des contextes diversifiées : « *la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée* » (Daniel Coste in Blanchet, Ph. & Chardenet, P., 2009 : 247).

À l'aune de ce qui a été dit *supra*, nous pouvons considérer l'apprenant algérien comme un locuteur plurilingue par excellence dans la mesure où il met en usage alterné un ensemble métissé et décloisonné de langues allant de substrats berbères aux langues étrangères passant par la langue arabe. Comme le précise Abdou Elimam :

Les pratiques langagières de la majorité des locuteurs algériens se définissent par l'usage alterné ou mixé de différentes formes linguistiques issues de plusieurs variétés de l'arabe, du berbère et du français qui entrent en contact et donnent lieu à une langue appelée arabe algérien, *derdja* ou maghribi (in De Pietro J-F & Rispaïl, M, 2014 : 128).

En gros, la société mondialisée dans laquelle nous vivons de nos jours a fait que le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle devient plus que nécessaire afin de réaliser avec succès nos seulement des échanges de type internationaux mais également de favoriser la compréhension mutuelle et le vivre ensemble avec des individus ayant des origines culturelles et linguistiques différentes.

## **8. Conclusion du chapitre**

Dans ce chapitre, il a été question de présenter des notions théoriques en rapport direct avec la didactique du plurilinguisme. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, établi la différence qui existe entre les phénomènes de bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme. En effet, le bilinguisme serait la capacité d'un locuteur à naviguer entre deux langues ; le multilinguisme s'applique à la société et désigne la cohabitation de plusieurs langues au sein d'une communauté ; le plurilinguisme se centre sur l'individu et signifie la capacité d'un locuteur à s'exprimer dans plus d'une langue. Nous avons explicité, dans un second temps, le concept de *didactique du plurilinguisme* qui a vocation de surmonter le décalage qui peut avoir lieu entre la langue de l'école et la/les langue/s de la maison, et d'assurer une fonction

de structuration des connaissances à partir des acquis en langue « maternelle » ou « première » ou ce que Perregaux appelle le « déjà-là ».

Ensuite, nous avons tenté d'éclaircir le champ *des approches plurielles des langues et des cultures*, en émergence grâce à Michel Candelier, depuis plusieurs décennies. Il s'agit des démarches pédagogiques qui permettent à l'apprenant de travailler concomitamment sur plusieurs langues. En effet, ces approches sont au nombre de quatre : trois à focalisation linguistique (*l'éveil aux langues*, *la didactique intégrée* et *l'intercompréhension entre les langues parentes*), et une à priorité culturelle (*l'approche interculturelle*).

Se posent dans cette suite d'idées les différents phénomènes linguistiques qui caractérisent le parler de l'apprenant. Il s'agit essentiellement de l'interlangue, des marques transcodiques et de l'insécurité linguistique. De ce fait, *l'interlangue* représente une construction personnelle d'un système linguistique qui n'est identique ni à la langue maternelle ni à la langue cible, que l'apprenant met en valeur au moment de s'exprimer dans la langue à apprendre. S'ensuivent les marques transcodiques. D'une part, *l'interférence* se définit comme déviation particulière du locuteur dans la langue de l'énoncé, due à l'autre langue (ou les autres langues)<sup>16</sup>. Elle peut affecter tous les niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) ; d'autre part, *le transfert* correspond à l'idée de déplacer convenablement des traits appartenant à une langue donnée dans une autre langue. Il importe de rappeler que le transfert a un effet positif à l'encontre de l'interférence qui porte un effet négatif ; enfin, *l'emprunt* consiste à intégrer des éléments d'une langue dans une autre langue avec une adaptation morphologique et souvent phonologique à la langue de base ; et *le calque* s'aligne avec l'idée de l'introduction, sans modification, d'un terme étranger à la langue emprunteuse.

Au final, notre intérêt a porté sur *les compétences plurilingues* qui se rattachent aux compétences dans plus d'une langue. Elles remettent en cause la notion de maîtrise parfaite et encourage l'idée de la pluralité au sens où elles sont faites de compétences partielles dans plusieurs modes langagiers permettant aux acteurs sociaux de communiquer avec aisance selon l'interlocuteur et le contexte communicatif.

Nous proposons par la suite de présenter des notions théoriques s'inscrivant cette fois-ci dans le domaine plus précis de la didactique de l'écrit.

---

<sup>16</sup> Cf. Grosjean, 2018 :10.



## CHAPITRE 4 : LES THÉORIES DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

### 1. Introduction du chapitre

Ce troisième chapitre voit le jour pour mettre le doigt sur des zones un peu ignorées mais fondamentales avant de se lancer dans l'apprentissage d'une langue en général, de l'écrit en particulier. Pour être bref, il s'agit des représentations et de leur influence sur notre accès à l'écrit pour aborder au mieux les compétences à acquérir. Donc ce chapitre sera consacré aux différents apports théoriques et scientifiques qui permettent d'appréhender le champ de la didactique de l'écrit. Il s'organise en deux grandes parties. La première est consacrée aux représentations en didactique, et la seconde à leur place dans la compétence scripturale.

Commençons par une définition du terme de représentations sociales et énumérons ses différentes fonctions. Ensuite, nous éclaircirons le terme de stéréotype pour le distinguer de celui des représentations et évoquerons le lien entre représentations et domaine des apprentissages, puis nous expliciterons le terme des représentations linguistiques, et enfin nous passerons en revue celui des représentations scripturales.

Dans la seconde partie, nous définirons, dans un premier temps, le concept de l'écrit. Dans un second temps, nous évoquerons la place de l'écrit au sein des méthodologies d'enseignement. Il sera enfin question de définir la notion de compétence scripturale et les composantes qui la structurent.

### 2. Les représentations en didactique

#### 2.1. *Les représentations sociales, une notion en expansion*

Les représentations sociales s'avèrent un fait complexe en raison de leur caractère polymorphe et variable. C. Flament souligne, à la suite de Ehrlich que « *le terme représentation est utilisé dans bien des secteurs des sciences humaines (et au-delà), avec des sens bien différents, et souvent très flous* » (2003 : 224). Ce constat affirme que cette notion est le centre d'intérêt de plusieurs disciplines rattachées aux sciences humaines et sociales, notamment la psychologie sociale, la linguistique, la sociolinguistique, la didactique des langues, etc.

De ce point de vue, il nous semble opportun de clarifier ce que sont les représentations sociales et ce qu'elles engendrent puisque l'intitulé de cette thèse en découle. En effet, le terme de « représentation » retrouve ses racines dans les travaux d'Emile Durkheim qui établit une distinction entre représentations individuelles et collectives. Pour lui, les représentations

collectives auraient une existence autonome qui ne résulte pas de la totalité des esprits individuels de la même façon que l'esprit est autonome par rapport au cerveau : « *L'indépendance, l'extériorité relative des faits sociaux par rapport aux individus, est même plus immédiatement apparente que celle des faits mentaux par rapport aux cellules cérébrales* » (Durkheim in Sandrine Gaymard, 2021 : 17). Il ajoute que les représentations sociales constituent une partie fondamentale des phénomènes sociaux et que les représentations devraient être considérées comme des faits sociaux.

Moscovici, quant à lui, considère que les représentations sociales naissent de la communication entre les membres de la société sur un événement ou un sujet partagé : « *Par représentations sociales on entend un ensemble de concepts, déclarations et explications provenant de la vie quotidienne au cours des communications interindividuelles* » (*id.*, 52). Le même auteur attire l'attention sur le double sens de cette notion, elle est la fois *processus* et *produit*. Un processus car elle désigne une activité mentale, un mouvement qui a vocation à s'approprier un objet ou un fait social ; un produit car elle définit un contenu et se transforme en thème et en discours sur la réalité. N. Roussiau et C. Bonardi résument cette position : « *les représentations sont à considérer comme le processus et le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel* » (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 69).

Il s'agit en effet d'une forme de connaissance particulière qualifiée de « *savoir naïf*<sup>17</sup> » par opposition à la connaissance scientifique, qui s'élabore et se propage dans les réseaux de communication et participe à l'établissement de la réalité comme le précise Jodelet :

Il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme "savoir naïf", "naturel", cette forme [...] est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique [...] (2003 : 53).

Par ailleurs, il apparaît qu'au moment où les membres d'un groupe social manquent de connaissances pour désigner un objet, gérer un phénomène ou résoudre un problème, ils se réfèrent à des représentations pour avancer compréhension voire interprétation comme le rajoute Jodelet :

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations (*id.*, 47).

---

<sup>17</sup> Terminologie choisie par Denise Jodelet pour dénommer la forme de connaissance qui circule au sein d'un groupe social.

De leur côté, Flament et Rouquette proposent trois définitions qui résument les principaux éléments caractéristiques des représentations sociales. Il s'agit de trois niveaux de lecture : descriptive, conceptuelle et opérationnelle que nous reprenons respectivement *infra* :

a) D'une manière générale, non technique, une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action ; b) On peut dire aussi qu'une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un « objet » donné ; c) Une représentation sociale, enfin, peut être caractérisée comme un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations, ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé (2021 : 55).

Dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie où les locuteurs se trouvent face à une pluralité linguistique, il n'est pas aisé de choisir ou justifier l'usage d'une langue parmi d'autres. Les locuteurs se réfèrent donc aux représentations qui circulent sur leurs langues, liées à : l'identité, la famille, la religion, les politiques linguistiques, le plurilinguisme, l'histoire récente de la communauté ou de la société dans laquelle évolue l'apprenant (Rispaïl, 2017 : 114). Effectivement, l'enseignement / apprentissage d'une langue est intimement lié à ces représentations ou ce que Moscovici (1961) appelle « *univers d'opinions* » que véhiculent les deux acteurs éducatifs (enseignant et élève) sur la langue à apprendre – ainsi que d'autres acteurs comme les parents, les décideurs, etc. En corollaire, les représentations ont une réelle influence sur les pratiques linguistiques en classe.

Dans ce cadre, les représentations positives dont jouit l'arabe littéraire en tant que langue dite sacrée car liée à la religion et les représentations négatives que revêtent la langue française comme langue de l'ancien colonisateur et les langues minorées, voire dominées (l'arabe algérien et les langues berbères), vues comme langue impures et orales provenant du « *marché linguistique* », jouent un rôle déterminant dans la mesure où elles influencent directement les langues en présence en tant que fait partagé socialement d'une part ; et les locuteurs qui pourraient être objet de discrimination sociale ou de « *glottophobie*<sup>18</sup> » pour reprendre le terme cher à Philippe Blanchet, suivant la langue à choisir d'autre part.

En outre, il nous semble opportun de préciser sous l'égide de Moscovici qui s'appuie sur la théorie de Durkheim (véritable inventeur du concept) que la représentation a tendance à être à la fois individuelle et collective du fait qu'elle est le fruit d'une construction qui concerne un seul individu ou la société dans sa totalité. Il importe de se prononcer sur le caractère dynamique et évolutif des représentations sociales sur les langues qui s'alignent sur l'idée

---

<sup>18</sup> Une forme d'*altérophobie* (terme englobant toutes les X-phobies) qui porte sur les pratiques linguistiques et qu'on peut définir ainsi : « hostilité et discrimination à l'encontre de personnes sur la base de leurs pratiques linguistiques (Philippe Blanchet, 2014 : 75).

d'une fixité et d'une stabilité et sont partagées et reproduites de manière collective. Les représentations sociales sont en fait soumises à changement et variabilité car l'individu est doté de cette capacité à les modifier par le biais de la communication et de l'interaction sociale.

Si les représentations sociales sont aussi importantes pour établir des relations humaines, communiquer et comprendre l'autre, mais également pour générer des actions en commun, c'est parce qu'elles remplissent des fonctions différentes que nous énumérerons *infra*.

### *2.1.1. Les diverses fonctions des représentations sociales*

Les représentations sociales se voient attribuer plusieurs fonctions : il s'agit tout d'abord **de la fonction cognitive, ou fonction de savoir**. Cette dernière a pour vocation primordiale de rendre compréhensible des choses inconnues pour l'individu à travers l'intégration des connaissances dans son univers cognitif. Ainsi, il pourra comprendre et expliquer différents phénomènes de la réalité ; cette fonction évolue par la communication et l'interaction sociale.

Ensuite, les représentations sociales possèdent également **une fonction identitaire** qui permet de définir l'identité d'un groupe et de sauvegarder sa spécificité (Abric *in* Lo Monaco et Lheureux, 2007 : 58). Cette fonction constitue un élément essentiel pour effectuer une comparaison sociale dans la mesure où l'unité et l'identité d'un groupe a trait à cette représentation sociale qui lui est propre et qui le différencie des autres groupes sociaux. Par exemple, un musulman peut repérer très vite qu'une personne qui ne dit pas « bismillah » (au nom d'Allah) avant de commencer le repas, n'est pas un membre de son groupe d'appartenance.

Par ailleurs, les représentations sociales ont **une fonction d'orientation** dans la mesure où les rapports sociaux sont conditionnés par les représentations sociales qui gouvernent les comportements et les pratiques des individus comme l'explique Denise Jodelet : « *On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » (2003 : 53).

Trois facteurs contribuent selon Jean-Claude Abric à expliquer la fonction d'orientation. La représentation définit « la finalité de la situation » en lien avec l'objet ou le fait social d'une part ; elle génère « un système d'anticipation et d'attente » agissant directement sur la réalité ; et enfin la représentation détient un aspect prescripteur des comportements.

Enfin, les représentations sociales remplissent **une fonction justificatrice** des comportements et des prises de position. Au-delà de leur rôle en amont de l'action traduit par le guidage des

comportements, elles servent également à les justifier *a posteriori*. C'est ainsi qu'un groupe social a tendance à légitimer son comportement ou sa prise de position face à un autre groupe, en fonction des représentations sociales qui circulent dans son milieu, comme le souligne Willem Doise : « *La représentation faite de l'autre sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard* » (1996 : 24). Donc les représentations sociales servent d'argumentation de nos actes et actions.

### 2.1.2. *Les stéréotypes*

Pour serrer de plus près le concept de représentation, on peut le nuancer par rapport à des termes connexes qui lui sont étroitement liés. Le stéréotype est apparu à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, composé de deux mots grecs : le nom *tupos*, qui désigne le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée, et l'adjectif *stereos*, qui signifie « solide », ou, au sens figuré, « opiniâtre ». Il apparaît pour la première fois dans le domaine de la typographie pour désigner la reproduction d'images imprimées par l'entremise de formes fixes et figées ; puis il est employé, au XIX<sup>e</sup> siècle, dans le domaine de la psychiatrie pour indiquer la fixité d'un comportement d'un point de vue topographique et temporel ; enfin, ce terme est apparu grâce à Walter Lippman dans le domaine des sciences sociales avec le développement de la théorie des opinions. Pour lui, les stéréotypes sont : « *des images dans notre tête qui médiatisaient notre rapport au réel, il s'agit de représentations toutes faites ; des schèmes culturels préexistants à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante* » (Assaad et Manhal, 2012 : 213 ).

De ce point de vue, les stéréotypes seraient une image caricaturale rigide, répétée, constante, figée et fixe. Des traits qui les distinguent nettement des représentations qui sont modifiables, changeables, mouvantes et évolutives, comme le soulignent Claire Bélisle et Bernard Schiele : « *processus de glissements successifs, formant une chaîne de sens qui se substituent progressivement, d'une manière différentielle* » (in Barré-De-Miniac, 2015 : 75).

En gros, les stéréotypes s'apparentent à des formes de pensées ou de jugements grégaires qui couvrent des connotations positives ou négatives. Donc, pour munir les apprenants d'outils susceptibles d'étayer leurs pratiques scripturales, explique Brigitte Marin :

Il faut écarter les valences négatives et élitistes associées à la notion de stéréotype pour envisager au contraire ses vertus pédagogiques et didactiques potentielles dans le cadre de la mise à disposition, dans les classes, d'artefacts susceptibles d'outiller les pratiques d'écriture des élèves (Lehmans, 2019 : 78).

Enfin, nous nous apercevons que les stéréotypes pourraient avoir une valence positive qu'il faudrait exploiter et en tirer profit pour mieux entrer dans le monde de l'écriture des élèves et les aider à y progresser.

## **2.2. Lien entre représentations et apprentissage**

Les recherches en didactique convergent vers l'idée que l'apprentissage signifie que l'apprenant n'est pas une « *tabula rasa*<sup>19</sup> », c'est-à-dire qu'il aborde les nouveaux apprentissages à partir des connaissances préalables ou ce que nous appelons autrement « des représentations ». Ce constat affirme que la notion de représentations constitue une ressource précieuse à exploiter dans le processus d'apprentissage tant linguistique (les langues en général) que non linguistique (les mathématiques, la physique, l'histoire, la philosophie, etc.) Pour se rendre compte de l'importance des représentations et de leur influence sur l'apprentissage d'un objet par les élèves, nous faisons allusion aux travaux des chercheurs qui ont choisi les représentations comme base d'apprentissage, comme Alain Dalongeville par exemple qui précise que « *la connaissance des représentations des apprenants est indispensable pour savoir ce qu'il faudra déplacer, aider à transformer chez l'élève pour qu'il s'approprie la notion visée* » (in Besnard-Burban, 2012 : 15). En effet, la prise en compte des représentations peut servir d'outil diagnostique, c'est-à-dire de moyen pour connaître les prérequis des élèves, évaluer leurs connaissances et leurs manques afin d'élaborer des apprentissages en conformité avec le niveau et le besoin de la classe.

Par ailleurs, intégrer l'élève dans le projet d'apprentissage constitue un fait important. Pour ce faire, on doit prendre en considération ce que pense l'apprenant, ses intérêts, ses difficultés, la façon dont il conçoit le monde, en un mot : ses représentations autour de l'objet à étudier. L'objectif est de favoriser la motivation de l'apprenant, comme l'affirme Audigier :

Ces pratiques changent la motivation des élèves à la fois de par la nouveauté de la démarche et surtout parce que les mettre à l'étude de leurs propres énoncés c'est leur signifier que l'on donne à ce qu'ils savent un statut positif (*id.*, 16).

Cela démystifie l'idée que les disciplines sont fixes et objectives et consolide la conception selon laquelle chaque événement peut être interprété et compris différemment en fonction de la représentation de chaque individu. Alain Dalongeville cite l'exemple de l'histoire en disant : « *Si l'on présente l'histoire comme une évidence, le malheureux qui n'y voit rien*

---

<sup>19</sup> Étymologiquement, l'expression « *tabula rasa* » signifie tablette de cire où rien n'est écrit. Locke emprunte cette expression philosophique à la métaphysique d'Aristote et renvoie à l'empirisme anglais : l'esprit de l'homme est vierge à sa naissance. Aucune idée innée n'existe selon les empiristes, elles ne viennent que de l'expérience. La thèse de la table rase s'oppose à l'innéisme cartésien.

*d'évident se tait car il pense au fond de lui-même que c'est son manque d'intelligence qui ne lui permet pas d'accéder à ce degré de compréhension* » (ibid.). L'idée est que les représentations permettent de s'échapper de la logique des « connaissances vraies » pour désigner les idées qu'en ont divers sujets et valoriser les nuances entre elles.

De plus, les représentations constituent une part importante du « rapport au savoir » dans la mesure où elles permettent de remettre en cause une vision élémentaire qui valorise la reproduction et la transmission des savoirs, pour intégrer le travail que réalise l'élève pour élaborer son savoir. Il s'appuie sur ses propres idées, qu'il peut adapter pour réaliser cet acte d'apprentissage. Ce faisant, les élèves peuvent se débarrasser d'une démarche auto-justificative<sup>20</sup> et adopter une démarche d'analyse et d'explication d'une part ; ils prennent conscience de l'écart qui existe entre leurs propres connaissances et la réalité scientifique d'autre part ; et enfin ils se saisissent de la possibilité d'évaluer leur propre évolution.

À ce stade et pour résumer, ce que nous croyons savoir sur un objet que nous allons apprendre ou étudier (par exemple les mathématiques, ou les langues, ou l'histoire, etc.) influence la façon dont nous allons accueillir les nouveaux savoirs, de façon positive ou négative, en trouvant les savoirs simples ou difficiles, utiles ou inutiles, etc. De ce point de vue, la reconnaissance de l'existence des représentations et la tentative de les faire émerger à la conscience des élèves s'avère fondamentalement utiles pour fonder des apprentissages efficaces d'une part ; et imaginer des pistes de travail didactique d'autre part.

### **2.3. Les représentations sur les langues**

La polysémie attachée à la notion de représentations explique qu'elle ait été prise en charge par plusieurs disciplines relatives aux sciences humaines et sociales. Citons, entre autres : la sociologie, la philosophie, la didactique des langues et la linguistique. En effet, de nombreuses études dans le domaine de la linguistique prônent l'importance de cet outil théorique dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues, à l'instar de Danièle Moore et Véronique Castellotti : « *Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage* » (2002 : 7).

Par définition, les représentations linguistiques désignent un ensemble de connaissances socialement élaborées et partagées se rapportant à l'objet langue. Elles prennent naissance et se perpétuent effectivement par et dans la communication, c'est-à-dire au fil des échanges

---

<sup>20</sup> Audigier, 1988 : 16.

entre les acteurs sociaux. Les études portant sur cette notion ont évolué à partir d'une conception la renvoyant uniquement à des aspects linguistiques produits lors des échanges entre des individus, comme le confirme Evangéla Moussouri : « *Si nous considérons en premier lieu le terme 'linguistique', nous nous référons uniquement aux marques purement linguistiques et donc techniques qui caractérisent les productions verbales de nos témoins* » (2010 : 515). Toutefois, cette définition témoigne de son insuffisance de contenu car la notion de représentations véhicule un grand nombre d'informations qui ne se cantonnent pas au linguistique. Il vaut mieux alors parler de « représentations langagières » qui intègrent la dimension communicative qui prend en charge les paramètres situationnels et humains et, partant, rejoint le concept de représentations sociales. Jean Dubois précise que :

Passer du linguistique au langagier prend en compte le processus de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humains et renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales (1994 : 265).

Ainsi, les représentations jouent un rôle déterminant dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue, dans la mesure où ces représentations dont disposent les locuteurs sur la langue ont des retombées sur les mécanismes et les stratégies adoptées pour apprendre cette langue, comme le souligne Louise Dabène :

On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (*in Moore et Castellotti, 2002 : 7*).

Véronique Castellotti et Danièle Moore (*id.*, 10) ajoutent que les représentations sont « *des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées* ». Ces dernières recèlent « *un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* » (*ibid.*). Perrefort (*id.*, 11) corrobore cet argument en montrant qu'il existe une « *corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays* ». Ainsi, une image positive d'une langue d'un pays induit un apprentissage facile et satisfaisant tandis qu'une image négative conduit à des apprentissages difficiles et insatisfaisants.

On peut donc dire que l'apprentissage d'une langue repose sur l'envie d'apprendre cette langue, comme le confirme Bruno Maurer : « *N'oublions pas que l'apprentissage des langues n'est pas qu'une affaire technique, c'est aussi et peut être avant tout une histoire de désir des langues* » (*in Youcef Bacha, 2022 : 106*). En Algérie par exemple, la manière d'appréhender

la langue française influe sur son apprentissage dans la mesure où associer cette langue à la colonisation et aux traumatismes qui s'y rattachent (représentation négative) va mettre en difficulté son apprentissage tandis que la prendre comme un moyen qui permet la promotion personnelle et sociale ainsi qu'un moyen qui assure l'ouverture au monde (représentation positive) va favoriser son apprentissage.

Enfin, comme notre travail se focalise en partie sur les représentations de la langue première, on peut dire que la prise en compte de ces représentations s'avère utile à l'apprentissage d'une langue étrangère, à condition d'apprécier la distance linguistique qui existe entre les deux langues. Pour ce faire, il est important de prendre en considération non seulement les convergences entre les deux systèmes linguistiques mais aussi les divergences et cela implique d'effectuer un processus de décentration par rapport à sa langue première comme le soulignent Castellotti et Moore :

Mais si le retour à la matrice de la langue première apparaît comme la stratégie la plus fréquente pour la plupart des élèves, quels que soient leur âge et leur degré de contact avec la langue-cible, ce retour ne trouve une efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié (2002 : 17).

Donc, ce n'est qu'en comprenant les représentations que l'on peut envisager des leviers qui permettraient une meilleure entrée dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

#### **2.4. Les représentations sur l'écrit**

L'insuffisance des appareils théoriques pour rendre compte de certaines réalités explique le recours de la didactique de l'écrit à la notion de représentation. En effet, la prise en compte de cette notion s'avère utile pour une meilleure connaissance et meilleure compréhension des pratiques d'écriture, mais également de l'usage qu'en peut faire la didactique comme le soutient Michel Dabène : « *L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations* » (in Marie-Claude Penloup, 2005 : 92).

Plusieurs chercheurs en didactique de l'écrit prônent l'importance de cette notion pour améliorer les dispositifs d'enseignement / apprentissage de l'écrit, comme Dominique Bourgain, Michel Dabène ou Rozenn Guibert. Nous empruntons à Dominique Bourgain la définition qu'elle propose pour les représentations de l'écriture comme un : « *mode de connaissance ordinaire qui permet aux non-spécialistes de donner sens à l'univers et à leurs conduites dans cet univers, en l'occurrence à l'écriture et à leurs pratiques d'écriture* » (id., 91).

Dans cette perspective, Dominique Bourgain énumère trois types d'erreurs qu'elle qualifie de « communes et normales » et qui constituent un obstacle sérieux à la maîtrise de l'écriture et à un processus de formation : **la première erreur** se rapporte à la croyance en un « vrai » français déposé dans les œuvres prestigieuses, et qui serait la seule norme d'écriture. Cette représentation fait émerger chez l'apprenant un sentiment d'insécurité qui le conduit à mythifier l'écriture, et à évaluer ses textes comme illégitimes par rapport à la norme. **La seconde erreur** est liée à l'incapacité du scripteur à construire, dans son texte, une place au lecteur. Cela nous conduit à évoquer l'importance des conditions d'énonciation et la spécificité de l'ordre scripturale<sup>21</sup> : le scripteur semble inconscient de ces facteurs importants, ce qui l'amène à produire des textes inadaptés par rapport à ses destinataires et donc situés hors de tout contexte d'énonciation. **La troisième erreur** réside dans la méconnaissance de l'écriture en tant que travail. Cette représentation s'aligne avec l'idée que l'écriture est un don résultant de l'inspiration. Autrement dit, l'écrivain serait un être inspiré qui écrit d'un seul jet, sans rature. « *L'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don venu d'on ne sait où* », confirme Yves Reuter (*in* Barré-De Miniac, 2015 : 144).

Quant à l'organisation et la structure de la représentation, Jean-Claude Abric avance l'idée que cette notion s'organise autour d'un noyau central et un système périphérique. Du point de vue de la didactique de l'écrit, on considère d'un côté que **le noyau central** est lié à des déterminations sociales associées à des conditions sociologiques et historiques, et donc caractérisé par la lenteur de son évolution ; de l'autre côté **le système périphérique** est plus individualisé et contextualisé car il est nourri des expériences individuelles qui intègrent les données des vécus et des situations spécifiques et autorise de ce fait une certaine mouvance. Barré-De Miniac insiste : « *c'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples* » (*id.*, 75). Si l'on suit cette réflexion, affirme cette auteure : « *la didactique pourrait avoir un impact principalement sur les représentations périphériques* » (*ibid.*). Il faut alors distinguer les différents éléments qui fondent la représentation, poursuit la chercheuse Barré-De Miniac : « *Que l'écriture ne soit pas un noyau central mais un élément périphérique ne ferait que conforter l'intérêt d'agir sur cet élément, en tant qu'il peut être moteur d'une modification de la représentation* » (*ibid.*).

---

<sup>21</sup> L'ordre scriptural (concept produit par J. Peytard et repris par M. Dabène). C'est plus que tracer des lettres et des mots, c'est être capable de produire du sens par l'écrit.

Donc, le fait que les représentations soient susceptibles d'évolution est une donnée importante pour le didacticien, dans la mesure où cela conforte l'idée de la possibilité et la pertinence d'une action sur l'écriture elle-même, action susceptible de faire évoluer en retour les représentations qui y sont afférentes.

### **3. L'écrit et les compétences scripturales**

#### **3.1. La définition de l'écrit**

Après avoir été longtemps négligée, l'écriture constitue ces dernières années un objet de première importance chez les didacticiens qui proposent pour mission de faire acquérir une culture écrite à tous les apprenants au fil de leur scolarité. Jean Hébrard adopte cette position : « *l'apprentissage de la culture écrite est le fil rouge de la scolarisation, de la maternelle à l'université* » (cité par Suzanne-G. Chartrand, in Lafont-Terranova et Colin, 2006 : 11).

D'un point de vue étymologique, le mot « *écrire* » provient du verbe latin « *scribere* » qui signifie « tracer des caractères ». En effet, il s'agit d'une activité complexe qui va au-delà de l'acte graphique ou ce que Marie-Claude Penloup appelle « l'écriture » (*id.*, 93), c'est-à-dire tracer des lettres et des mots. La définition de Suzanne-G Chartrand soutient cette position :

Apprendre à écrire signifie beaucoup plus s'approprier un code linguistique, c'est entrer dans l'ordre scriptural par l'appropriation des outils sémiotiques et matériel de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme (*id.*, 15-16).

Pour mieux comprendre l'écrit, il est commode de l'identifier par rapport à l'oral. En effet, la rupture majeure entre les deux dimensions réside dans les conditions d'énonciation. L'oral présente une situation d'interaction dans laquelle chaque interlocuteur y prend une place énonciative, ce que Jean-Paul Bronckart appelle une activité « polygérée » (Akmoun, 2014 : 43). Ainsi, dans un échange oral, l'émetteur a la possibilité d'intervenir pour ajuster son discours en fonction de la réaction de son interlocuteur. Pour l'écrit, il s'agit d'une activité « monogérée » pour reprendre la réflexion de Jean-Paul Bronckart (*ibid.*) qui se caractérise par l'absence de l'interlocuteur. En effet, le scripteur se trouve appelé à faire un contrôle intérieur de l'activité pour la représentation du destinataire et du but d'une part ; de porter attention à son discours, voire prédire les attentes de son interlocuteur d'autre part, comme le précise Bernard Schneuwly :

La production écrite n'est pas contrôlée par la situation de production immédiate, mais par la représentation abstraite d'une situation avec un but général et un destinataire fictif ou du moins

partiellement simulé, construit. Cette différence de contrôle implique une vision globale et anticipatrice du texte dans son ensemble (*in* Guillaume, 2001 : 32).

Enfin, l'écriture constitue un objet protéiforme et multipolaire difficilement maîtrisable car le scripteur devra sans cesse écrire des textes nouveaux dans des situations de production elles aussi nouvelles, comme le précise Suzanne-G Chartrand : « *l'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers* » (*in* Lafont-Terranova et Colin, 2006 : 12).

On voit donc que l'écrit constitue un acte langagier singulier, dans ses caractéristiques et ses traits définitoires.

### **3.2. La place de l'écrit au fil des méthodologies d'enseignement**

#### **3.2.1. La méthode traditionnelle**

Cette méthode puise ses racines dans l'Antiquité, elle englobe toutes les méthodologies calquées sur l'enseignement des langues anciennes telles que le grec et le latin qui s'appuient sur les méthodes « *grammaire-traduction* » ou « *lecture- traduction* ». Savoir une langue, dans cette conception, consiste à imiter le modèle délivré par les bons auteurs qu'on peut dégager des textes littéraires.

La maîtrise du système linguistique en est l'objectif premier : « *la présence de la belle langue va souvent de pair avec les méthodologies traditionnelles* », souligne Pierre Martinez (1996 : 49). Pour y parvenir, la grammaire et le vocabulaire restent les supports privilégiés : règles de grammaires prescriptives qui reposent sur les parties du discours en insistant sur la norme (« Dites / Ne dites pas ») ; liste de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.).

Par ailleurs, la littérature constitue un outil de première importance dans l'apprentissage de la langue où les confins entre ces deux domaines : littérature et langue, sont éradiqués, comme l'affirment Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel (2009 : 255).

La traduction et le recours à la langue maternelle jouent un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. En effet, ladite langue maternelle constitue un outil crucial pour aider

l'apprenant à construire ses apprentissages dans une langue étrangère. Pierre Martinez affirme :

La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le thème d'imitation (1996 : 50).

Du reste, la focalisation sur l'écrit occupe le devant de la scène dans l'enseignement traditionnel des langues, tandis que l'oral est relégué en seconde zone à travers l'oralisation des textes écrits : « *C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte* » (Cuq et Gruca, 2009 : 255). L'objectif est d'arriver à écrire « correctement » suivant les normes dégagées par les écrits littéraires.

### 3.2.2. *La méthode directe*

En revanche, la méthode dite directe a fait son apparition au début du XX<sup>e</sup> siècle, et plus exactement en 1902 après avoir été imposée par les instructions ministérielles dans l'enseignement secondaire français. Elle met entre parenthèses une langue exclusivement littéraire (objectif de MT<sup>22</sup>) pour revendiquer le besoin d'un outil de communication qui puisse répondre à des besoins sociaux (échanges économiques, politiques, culturelles et touristiques) en plein essor à cette époque.

Dans cette perspective, des aménagements techniques importants sont proposés, à savoir l'enseignement d'une langue étrangère pratique privée de tout recours à la langue maternelle, qui sollicite à la fois le verbal et le paraverbal comme le précisent Cuq et Gruca : « *On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets* » (2009 : 256).

Par ailleurs, la méthode directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes comme **la méthode active** qui permet à l'apprenant de parler et d'agir avec ses pairs, d'où la fameuse expression « *On apprend à parler en parlant et en agissant* » (Martinez, 1996 : 53). **La méthode interrogative** qui repose sur le jeu question-réponse entre non seulement l'enseignant et l'apprenant comme déjà préconisé dans la méthode traditionnelle, mais également entre apprenant-apprenant. **La méthode intuitive** qui propose de deviner le sens des mots pour comprendre sans pour autant recourir à la traduction, comme le propose Christian Puren : « *le modèle en est la « leçon de choses », où à partir du particulier et du*

---

<sup>22</sup> Méthodologie traditionnelle.

*concret l'élève découvre les lois générales* » (1985 : 70). **La méthode imitative** prend le principe de l'imitation comme son fondement : l'apprenant est appelé, pour apprendre, à imiter son enseignant (le travail de production des phonèmes en est un bon exemple<sup>23</sup>). **La méthode répétitive** où la rétention de l'information se fait par le biais de la répétition intensive et mécanique du modèle linguistique produit par l'enseignant, directement dans la langue étrangère.

Enfin, cette méthode se focalise davantage sur l'oral à travers l'écoute, en mettant l'accent sur la prononciation, alors que l'écrit est mis au second rang et n'est envisagé que comme auxiliaire de l'oral comme le précisent Cuq et Gruca : « [...] dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi-totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.) » (2009 : 257). L'époque dans laquelle cette méthode a pris corps et les enjeux sociaux qui y sont inhérents ont fait que le focus soit mis davantage sur les pratiques langagières orales.

### 3.2.3. La méthode audio-orale

Vient ensuite la méthode audio-orale qui fait florès entre les années 1940-1960 : son intérêt est de former rapidement un nombre suffisant de militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées dans les champs d'opération. Puis elle s'est transposée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette méthode de l'Armée est fondée solidement sur deux théories fondamentales : d'une part, **le structuralisme** dont le chef de file est le linguiste suisse Ferdinand de Saussure (1916) qui propose de concevoir la langue comme un système dont les termes ne sont définissables que par équivalence ou par opposition à d'autres termes du système. Cette théorie de type distributionnelle (Bloomfield, Harris et Fries) met en valeur l'organisation de la phrase selon les deux axes de la langue : axe paradigmatique, celui de la permutation et la distribution des éléments linguistiques dans la phrase et l'axe syntagmatique celui de l'addition et la transformation des éléments linguistiques. D'autre part, **la théorie comportementale** issue du modèle behavioriste de Skinner (1957) consiste à apprendre une langue en s'appuyant sur le principe du conditionnement stimulus/ réponse/ renforcement, la réapparition du stimulus indiquant de ce fait la réponse.

Par ailleurs, la mémorisation et l'imitation sont davantage privilégiées dans l'apprentissage des langues car on invite l'apprenant, à travers des exercices structuraux décontextualisés

---

<sup>23</sup> Pierre Martinez, 1996 : 53.

(hors de toute situation réelle), à faire des répétitions intensives aux fins d'automatisation des structures de base acquises lors des dialogues. Le vocabulaire y tient une place secondaire et ne concerne que les besoins immédiats de la classe.

Enfin, la centration sur l'oral occupe pleinement la scène de l'enseignement audio-oral car il insiste sur l'usage unique de la langue cible en classe, tandis que l'écrit est écarté et n'intervient qu'à la fin de l'action éducative, après avoir assuré que les éléments linguistiques sont déjà installés chez l'apprenant comme le souligne Pierre Martinez : « [...] *lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés* » (1996 : 55). Pour être bref, cette méthodologie priorise l'apprentissage d'une compétence linguistique et en fait un moyen pour avancer dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### 3.2.4. *La méthodologie structuro-globale audiovisuelle*

La naissance de cette méthode a été attestée entre les années 1950 et 1970 environ, elle tend à associer de façon complémentaire le son et l'image. L'image intègre tous les auxiliaires visuels comme tableau, schéma, vignette, carte, maquette... L'apparition du Français fondamental élaboré grâce à l'équipe du CREDIF<sup>24</sup> constitue un élément déterminant dans la mise au point de la méthodologie audiovisuelle : il s'agit d'une liste de « 1<sup>er</sup> niveau » avec 1475 mots et une deuxième liste de second niveau de 1609 mots.

Cette méthodologie prend appui sur les bases théoriques de trois courants fondateurs : *primo*, **la linguistique structurale de Charles Bally** qui envisage la langue comme un ensemble organisé et structuré destiné à communiquer oralement dans une situation donnée en s'appuyant non seulement sur des éléments verbaux mais aussi non verbaux (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.) : la notion « structuro-globale » nous laisse déjà pressentir quelques éléments de réponse. *Secundo*, **la théorie psychologique de la Gestalt** qui préconise une perception globale de la structure. Les éléments constitutifs de la structure sont organisés de façon intrinsèque et solidaire et ne peuvent pas être dissociés. *In fine*, **la théorie verbale-tonale** de Peter Guberina envisage la langue comme un système acoustico-visuel qui met le focus sur la maîtrise des éléments prosodique de la langue étrangère ainsi que l'enseignement grammatical implicite et inductif. Dans la même lignée, cette méthode accorde une primauté résolue à l'oral alors que l'apprentissage de l'écrit est mis au second plan afin de ne pas nuire à la prononciation et à sa correction. Le livre de l'élève ne contient que des images, sans transcription du dialogue. Pour

---

<sup>24</sup> Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

montrer l'hégémonie de l'oral sur l'écrit dans cette méthodologie, nous empruntons à Peter Guberina les propos suivants : « *C'est la langue parlée qui représente le langage humain* » ; « *la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée* » (in Puren, 1988 : 231). En corollaire, il est fait peu de place à l'écrit au sein de cette méthodologie.

### 3.2.5. *L'approche communicative*

Développer le bien-être social dans une Europe élargie, telle est la condition fondamentale qui a permis la naissance de l'approche communicative vers les années 1980. Cette approche a bénéficié des apports de la rencontre de trois domaines : la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique. Son objectif principal est d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Nous soulignons dans ce qui suit les grandes orientations de cette approche.

Dans un premier temps, l'approche communicative a pour vocation de développer une compétence **communicative**. Elle comporte quatre composantes : *la composante linguistique* qui implique la connaissance des règles grammaticales, lexicales, phonologiques, syntaxiques liées à la langue ; *la composante discursive* renvoie à des messages organisés et orientés en fonction de la situation de communication ; *la composante sociolinguistique* relative à la connaissance des règles sociales et normes de l'interaction qui gèrent la communication ; *la composante stratégique* qui englobe les stratégies verbales et paraverbales (gestuelle, etc.) pour combler les failles de la communication. Savoir communiquer va donc au-delà du cadre restreint de la compétence linguistique dans lequel tentent de le confiner les méthodologies antérieures. En fait, cela implique aussi la connaissance des règles d'emploi de la langue mises en jeu par les quatre composantes sus-citées : « *il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* », confirme Pierre Martinez (1996 : 73).

Dans un second temps, la notion de besoin mise en valeur par l'équipe du Niveau Seuil s'avère un point fondamental de cette approche dans la mesure où elle commande la réalisation du contenu d'enseignement / apprentissage de la langue, fondée sur le classement des éléments d'une part ; et sur l'urgence communicative d'autre part. Par exemple : demander une information, téléphoner, faire ses courses, convaincre quelqu'un, sont des cas intéressants et prioritaires.

Par ailleurs, cette approche donne la priorité aux documents authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits (photo, vidéo, émission de radio, etc.), au détriment des documents fabriqués qui sont écartés. En effet, ces documents constituent des supports privilégiés pour mettre en éveil

la curiosité de l'apprenant et développer son vocabulaire. L'apprenant accorde de l'importance aux règles et aux mots lui permettant de communiquer efficacement en fonction du contexte de production.

En outre, l'apprenant constitue le centre de l'action éducative du fait qu'il est l'acteur principal qui prend en charge son propre apprentissage de manière autonome : il est sujet actif et impliqué de la communication. Le rôle de l'enseignant n'est pas écarté du devant de la scène pédagogique, mais il est redéfini autrement. Il devient un chef d'orchestre qui favorise la prise de paroles des apprenants et contribue à l'édification de leurs propres parcours d'apprentissage. En résumé, le cours de langue vivante ne réserve pas une place centrale à l'enseignant mais à l'apprenant.

Logiquement, le recours à la langue première et à la traduction est encouragé dans cette approche où les spécificités et l'originalité de chaque langue sont prises en considération.

Widdowson affirme :

Ce principe nous conduit, naturellement, à associer la langue à apprendre avec celle que l'apprenant connaît déjà et à nous servir de la langue afin d'explorer et d'élargir cette connaissance » (*id.*, 79).

« Il semblerait raisonnable, ajoute cet auteur, de recourir à la traduction » (*id.*, 79). Du reste, l'approche communicative réserve une place centrale à l'écrit dans la mesure où il se trouve réhabilité dans les années 1990, grâce notamment à la méthode *Espace* qui vise le perfectionnement de la production écrite. Pour ce faire, une forte attention est accordée aussi bien à la créativité qu'aux exercices de production de type classique. Quant à l'oral, il occupe, selon les mots de Cuq et Gruca (2009 : 267) une place de choix et est enseigné *via* des activités de simulation et de jeux de rôle.

Enfin, d'autres modifications importantes sont introduites sous l'auspice de l'approche communicative à savoir la valorisation de l'erreur, une centration sur le sens, une pédagogie moins répétitive, enseigner la langue dans sa dimension sociale... Ces points forts annoncent les prémisses d'une nouvelle approche dénommée la perspective actionnelle.

### 3.2.6. *La perspective actionnelle*

Tout comme l'approche communicative, la perspective actionnelle (abrégé PA) constitue un des systèmes méthodologiques pour enseigner une langue étrangère. Elle est née sous l'auspice du Cadre Européen commun des références pour les langues (désormais CECRL) vers les années 2000. En effet, la perspective actionnelle se situe en continuité avec l'approche communicative, comme le précise C. Puren : « *L'approche actionnelle joue un*

*rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer* » (in Tilda Saydi, 2015 : 17-18). Nous allons ci-après présenter les principes de base de ce nouveau paradigme.

D'une part, la perspective actionnelle conçoit l'apprenant comme un acteur social capable de réaliser des tâches dans un milieu social donné. Si l'approche communicative a vocation de réaliser des tâches langagières (se présenter, demander, informer...) à travers la simulation et les jeux de rôle, la perspective actionnelle aide l'apprenant à dépasser la pratique de la langue de la salle de classe et l'entraîne vers la vie réelle pour accomplir des tâches sociales. Le CERCRL entérine cette vision :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (2000 : 15).

D'autre part, la communication est envisagée dans la conception de la perspective actionnelle comme un moyen, un fait nécessaire pour accomplir une action. Les actes de paroles ne constituent pas une finalité en soi, ils représentent un dispositif intermédiaire comme l'explique Christian Puren : « *Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance* » (2006 : 37).

Sur le plan conceptuel, ce nouveau paradigme s'appuie essentiellement sur les apports théoriques du « constructivisme » de Jean Piaget et le « socioconstructivisme » de Lev Vygotsky qui ont offert de solides bases scientifiques pour réorienter les matériaux d'enseignement-apprentissage des langues. En effet, ces théories plaident pour la co-action, la collaboration et la pédagogie groupale à travers ce que l'on appelle parfois « le conflit sociocognitif ». La PA tend à développer une philosophie éducative fondée sur le « faire ensemble » et la contextualisation des savoirs et des savoir-faire.

De plus, le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, en s'appuyant bien entendu sur l'action menée en groupe, s'avère un élément puissant de la conception actionnelle. Il considère l'apprenant en tant qu'utilisateur dans la société, en reprenant certains points de la pédagogie du projet de Freinet.

Enfin, l'écrit occupe une place fondamentale au sein de la perspective actionnelle car il peut être envisagé comme une tâche à réaliser, suivant les buts visés par l'action. De ce fait, la tâche qui se base sur l'écrit doit être au service de l'action collective. Par exemple, écrire une

lettre à quelqu'un, envoyer une demande de renseignement, établir une correspondance avec une autre classe, entrent dans l'idéologie actionnelle qui promeut le principe de l'interaction entre pairs comme le précise le CECRL : « *Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception [...]* » (2000 : 18). .

L'intérêt pour l'écrit n'a pris place qu'à partir de la naissance des approches récentes (communicative et actionnelle) qui lui ont octroyé sa place méritée en tant qu'acte langagier parfois complémentaire de l'oral dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues d'une part, et dans la vie sociale d'autre part.

### **3.3. La compétence scripturale et ses composantes**

Le premier travail de grande envergure sur la compétence scripturale a été effectué par Michel Dabène dans son ouvrage intitulé *L'adulte et l'écriture* (1987). Le chercheur a répertorié l'ensemble des composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit (1991 : 10). Ces composantes se trouveront précisées et explicitées plus tard dans une autre définition où le même auteur présente cette notion comme un modèle qui « *requiert trois composantes : des éléments de savoirs (qui comportent quatre composantes : la composante linguistique, la composante sémiotique, sociologique et pragmatique) ; des savoir-faire (textuels et graphiques) ; les motivations-représentations* » (in Barré-De Miniac, 2015 : 80).

La même idée est reprise dans les travaux de Legendre (2005), qui envisage également la compétence scripturale comme un modèle qui inclut trois types de composantes : « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité dans le processus d'écriture et permettant l'exercice d'une activité langagière* » (in Stéphane Colognesi, 2015 : 28). Cette notion constitue, ajoute cet auteur, un des principaux aspects ayant trait à la communication (*ibid.*). La maîtrise de cette compétence reste une activité exigeante voire une source d'angoisse chez le scripteur comme le précise Michel Dabène : « *la compétence scripturale est un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur* » (in Barré-De Miniac, 2015 : 81).

En vue de pallier cette complexité, il n'est pas inutile de clarifier les trois facettes qui composent cette notion : **les savoirs, les savoir-faire et les représentations.**

### 3.3.1. Les savoirs

Cette première composante comporte, selon les travaux de Michel Dabène (1991), trois types de savoirs :

- **Les savoirs linguistiques** qui englobent des connaissances grammaticales, lexicales, syntaxiques, orthographiques liées à la langue, mais aussi des connaissances sur le fonctionnement des textes. En effet, l'adaptation de ces connaissances linguistiques à la production des textes est nécessaire car le texte, dans les termes de Jean-François Halté, est « *Un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement* » (in Dabène, 1991 : 16).
- **Les savoirs sémiotiques** qui portent sur des savoirs relatifs à la nature d'un système spécifique de signes axé sur la langue, mais également sur des éléments paraverbaux tels que : calligraphie, typographie, organisation de « l'aire scripturale », etc.
- **Les savoirs socio-pragmatiques** qui dépassent largement le cadre étriqué de l'agencement des mots ou des phrases, ils supposent la prise en compte du contexte de production comme le souligne Michel Dabène : « *Ces savoirs, indispensables à l'exercice d'une compétence élargie, renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées* » (ibid.). De ce fait, le contexte de communication se trouve valorisé et pris en considération pour que le lecteur, ajoute M. Dabène, puisse « *comprendre autre chose qu'une suite de mots ou de phrases et que le scripteur produise autre chose qu'un "tas" de phrases mises bout à bout* » (in Stéphane Colognesi, 2015 : 28)

### 3.3.2. Les savoir-faire

Ce sont des connaissances procédurales qui relèvent de l'ordre de l'action, c'est-à-dire de la mise en acte des savoirs déclaratifs présentés ci-dessus. Ainsi, ils permettent selon les mots de Michel Dabène, de traiter l'écrit dans une perspective esthétique, sans pour autant négliger ses autres spécificités (1991 : 17). Cette composante comporte des savoir-faire textuels et graphiques comme l'exposent Michel Dabène et Jacqueline Lafont-Terranova :

Le « savoir-graphier » dans ses aspects matériels (outils, supports, tracés de lettres, etc.) et graphiques (relation entre graphèmes et phonèmes), le « savoir-faire textuel » dans ses aspects linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.) et pragmatiques (questions de lisibilité, de mondes rapportés, de visées illocutoires, etc. (in Maurice Niwese et Sandrine Bazile, 2014 : 5).

Au-delà de ces connaissances déclaratives et procédurales, s'ajoutent les idées et les conceptions qui accompagnent l'écrit. En un mot, il s'agit des représentations.

### 3.3.3. Les représentations

Nous avons déjà déplié dans la première partie de ce chapitre la notion de représentations. En effet, elles sont importantes dans l'apprentissage de l'écrit et pour le développement de la compétence scripturale des élèves. Elles permettent aux élèves de donner un sens à l'écriture et à leurs pratiques d'écriture, comme le précise Dominique Bourgain : « *mode de connaissance ordinaire qui permet aux non-spécialistes de donner sens à l'univers et à leurs conduites dans cet univers, en l'occurrence à l'écriture et à leurs pratiques d'écriture* » (cité dans Penloup, 2006 : 91). Donc « *L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations* » (M. Dabène, 1991 : 17). Cependant, On a substitué à ce concept celui de « **rapport à l'écrit**<sup>25</sup> » qui semble plus générique et permet d'expliquer au mieux le rapport qui lie le scripteur à l'écriture comme le souligne Marie-Claude Penloup :

Le concept de représentations s'avère, quand il est appliqué à l'écriture, assez réducteur dans la mesure où il ne permet d'envisager que des lacunes et ne permet pas de décrire l'ensemble des liens qui unissent le scripteur à l'écriture (2015 : 92).

Brossons maintenant un tableau qui résumerait les composantes de la compétence scripturale :

<b>Les composantes de la compétence scripturale</b>	
<b>Les savoirs</b>	<b>Les savoirs linguistiques Les savoirs sémiotiques Les savoirs socio-pragmatiques</b>
<b>Les savoir-faire</b>	<b>Savoir-graphier Savoir-faire graphique Savoir-faire textuel</b>
<b>Les représentations Rapport à l'écrit</b>	<b>Investissement Opinions Attitudes Mode de verbalisation</b>

**Tableau 3 : Composantes de la compétence scripturale**

<sup>25</sup> Ce concept est développé par Christine Barré-DeMiniac, nous l'aborderons en détail dans le chapitre suivant.

#### **4. Conclusion du chapitre**

Après avoir développé les notions théoriques liées au domaine de la didactique de l'écrit, nous retenons, à la suite de la première partie, que la notion de représentations issue des domaines relatifs aux sciences humaines et sociales, acquiert dans les études conduites aujourd'hui un statut théorique de première importance. Le domaine des langues n'échappe pas à cette influence puisque l'appropriation d'une langue est étroitement liée aux représentations que véhiculent les sujets vis-à-vis des normes, de son statut, de ses caractéristiques, etc. Enfin, la prise en compte des représentations dans le domaine de l'écriture n'est pas un phénomène négatif du fait que cette notion permet une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des pratiques cognitives et scripturales des apprenants, susceptibles d'améliorer les dispositifs d'enseignement / apprentissage de l'écriture.

On peut aussi retenir de notre seconde partie que l'écriture constitue un élément fondamental au fil de la scolarité des apprenants et des méthodologies d'enseignement qui se sont succédé dans l'histoire. En effet, elle va au-delà du fonctionnement linguistique pour retenir d'autres éléments d'ordre cognitif, psychologique, social, culturel...Par ailleurs, l'écrit, en dépit de sa primauté dans la méthode traditionnelle, a occupé une place secondaire dans les méthodologies suivantes (directes, audio orale et audio-visuelle). Toutefois, les approches récentes (communicative et actionnelle) ont accordé de l'importance à cet objet du fait qu'il apporte à côté de l'oral des éléments fondamentaux au service de l'interaction et l'action collective. Enfin, nous retenons que la compétence scripturale est composée de trois facettes fortement imbriquées et interreliées à prendre en compte quand on travaille l'écrit. Il s'agit des savoirs, savoir-faire et les représentations.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons les stratégies d'apprentissage de l'écrit, et les modèles de production écrites permettant d'optimiser l'apprentissage de l'écrit.

## CHAPITRE 5 : STRATÉGIES ET OUTILS DE LECTURE DE L'ÉCRIT

### 1. Introduction du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous examinerons les stratégies d'apprentissage de l'écrit. Ensuite, nous nous pencherons sur la production des textes en convoquant certains modèles princeps qui permettent d'explicitier les connaissances et les processus qui entrent en jeu dans cette activité. Il s'agit plus précisément des modèles de : Van-Dijk et Kintsch (1978), Flower et Hayes (1980), Bereiter et Scardamalia (1987), Berningen et Swanson (1994).

### 2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit

Dans la perspective didactique, l'apprenant n'est plus celui d'antan, qui passerait d'un état passif pour devenir actif et acteur dans sa tentative d'apprentissage d'une langue étrangère. On peut considérer qu'il ne s'y prend pas de façon aléatoire mais qu'il y applique des stratégies qu'on peut lui suggérer ou enseigner. Les stratégies d'apprentissage mettent l'accent sur la façon d'apprendre de l'apprenant et non pas sur celle de l'enseignant.

Par ailleurs, nombre de définitions et théories ont été construites sur les stratégies d'apprentissage qui diffèrent d'un auteur à l'autre. Pour Gaonac'h, une stratégie est «*la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (in Cuq et Gruca, 2005 : 117). Il s'agit donc des connaissances que peut mobiliser l'apprenant pour faciliter et améliorer son apprentissage. Wenden, quant à elle, parle de :

Connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà disponibles pour l'apprenant. Pour elle, le terme fait référence à la fois aux comportements réels des apprenants, à ce que les apprenants savent sur l'emploi des stratégies et à ce que les apprenants savent sur l'apprentissage d'une langue (in Janet Atlan, 1997 : 12).

Pour Michelle O'Malley & Anna Chamot, les stratégies d'apprentissage désignent : «*Les pensées ou les comportements spéciaux dont les individus se servent pour les aider à comprendre, apprendre ou retenir de nouvelles informations* » (id., 13).

En résumé, les stratégies d'apprentissage désignent l'ensemble des tactiques et des techniques sollicitées par l'apprenant pour résoudre un problème, accomplir une tâche d'apprentissage ou dans le cadre de cette étude : transférer ses habilités d'écriture en LM à l'écriture en LE. Et l'enjeu en devient d'autant plus grand, pour un arabophone, quand il s'agit de l'écriture dans une langue « opaque » comme le français. Afin de faciliter et optimiser l'apprentissage de l'écrit, plusieurs stratégies sont possibles :

D'une part, la théorie d'« **orthographe**s **approchées** » dont les chefs de file sont A. Charron et G. Fortin-Clément. Elle consiste à placer les apprenants dans une situation-problème pour écrire correctement un mot. Pour y parvenir, les élèves puisent dans leurs connaissances du code graphophonétique pour tenter de s'approcher de la norme orthographique, comme le précisent Montésinos-Gelet et Morin : « *Cette appellation permet de décrire davantage ce que l'enfant fait lors de ces tentatives d'écriture, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique* » (in Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, 2016 : 5).

D'autre part, le résultat d'une enquête menée par Montésinos-Gelet auprès de 373 élèves français de grande section de maternelle (âge moyen = 5-7 ans) a permis de définir trois types de stratégies adoptées par les apprenants pour résoudre leurs problèmes d'écriture : *primo*, **la stratégie phonographique** durant laquelle l'apprenant se base sur les phonèmes qu'il entend et pense connaître pour écrire les graphèmes. Cependant, la correspondance phonème-graphème en français n'est pas systématique, ce qui peut le conduire à produire des fautes d'orthographe. *Secundo* **La stratégie lexicale** qui permet à un apprenant qui a vu à maintes reprises le même mot de le mémoriser et de l'écrire correctement : par exemple un apprenant écrit correctement le mot « maison », car il l'a déjà vu dans un livre d'histoire. Donc, plus l'élève mémorise de mots, plus sa capacité à écrire « CORRECTEMENT » se développe. *In fine*, **la stratégie analogique** consiste à se baser sur l'orthographe d'un mot déjà vu pour écrire un nouveau mot. Autrement dit l'apprenant essaie d'établir le lien ou la comparaison entre une partie du mot ou le mot entier rencontré auparavant pour écrire le mot cible. Par exemple, l'élève reproduit le mot « théorie » à partir du mot « thé » qui lui est familier, les deux mots partageant le même phonogramme/th/.

Enfin, Marie France Morin a demandé lors d'une étude faite auprès de 202 élèves francophones québécois de la maternelle et de la première année primaire, d'écrire plusieurs mots et une phrase, ponctués de commentaires métagraphiques et métacognitifs à travers lesquels l'apprenant scripteur expliquait et justifiait ses choix et ses décisions pendant son exécution (*id.*, 6). Ainsi, il aboutit à un résultat indiquant que les connaissances en matière d'orthographe se construisent *via* trois stratégies précises : d'abord **visuographiques**, puis **phonogrammiques** et **morphogrammiques**.

Cependant, ces stratégies sont importantes en matière d'apprentissage de l'écrit, mais elles sont insuffisantes pour répondre à notre hypothèse de recherche qui suppose que le recours à la langue première est susceptible d'aider l'apprenant à accéder à la compétence écrite en français. Nous jugeons donc intéressant de faire référence à d'autres stratégies : **le rapport à**

**l'écrit** d'une part, déjà annoncé dans le chapitre ci-dessus ; **et le transfert scriptural** d'autre part ; et enfin, le genre du texte.

## **2.1 Le rapport à l'écrit**

« *Pour enseigner l'écriture à John, il faut d'abord connaître John* » : suite à cette formule chère à Dominique Bourgain, Christine Barré-De Miniac a eu l'idée de définir un champ de recherche jusque-là ignoré en didactique de l'écrit. Il s'agit du « *rapport à l'écrit* », qui va au-delà du cadre des compétences et des performances écrites pour s'intéresser au lien du sujet à l'objet, donc de l'élève par exemple à l'acte d'écriture que nous lui demandons :

Cette expression ne désigne ni l'écriture elle-même, ni les compétences et performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. Ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, cité par Barré-De Miniac, 2011 : 175).

*De facto*, le « *rapport à l'écrit* » est une notion qui comporte plusieurs facettes, allant des dimensions les plus individuelles jusqu'aux dimensions les plus collectives : nous allons aborder, au fil de cette partie, les déterminants individuels englobant les angles psycho-affectifs, cognitifs et sociocognitifs d'une part ; les déterminants relatifs au groupe, associant les représentations sociales et les aspects culturels et sociologiques d'autre part. Notre hypothèse est que tous ces éléments combinés, au-delà des dimensions culturelles déjà évoquées, qui forgent le rapport à l'écrit de chaque individu, donc de chacun de nos élèves, peut déterminer ensuite leur rapport à l'écrit scolaire, leur facilité ou leur difficulté à y entrer.

### *2.1.1. Les dimensions individuelles*

Sur le plan psycho-affectif, l'écriture est une expression de soi, c'est-à-dire une activité qui rend compte de la facette affective et singulière de chaque individu :

Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres (Barré-De Miniac, 2015 : 21).

L'écriture, en ce sens, peut être identifiée dans plusieurs activités : d'une part, les pratiques ordinaires comme la correspondance, les cartes postales, les textos de nos jours, le journal intime, qui est un écrit susceptible de révéler des sentiments, des émotions et des réflexions personnelles. Autrement dit, cette dernière pratique est à la fois un rapport à soi, un rapport à l'autre et un rapport à l'écriture, comme le souligne Philippe Lejeune. D'autre part, il existe dans l'écriture scolaire le genre autobiographique (travaux de Marie-Claude Penloup) avec

toutes ses variantes suivant l'âge des élèves, qui prend en compte également l'intérêt des élèves pour l'écriture de soi à l'école. Il s'agit d'un écrit qui permet de découvrir le sujet et de recueillir son expression personnelle : sur son vécu, les expériences traversées, les personnes rencontrées, les ressentis qui les ont accompagnés, etc.

Le rapport du sujet à l'écrit appartient également au domaine de la cognition car il s'agit d'une activité qui relève de la connaissance. C. Barré-De Miniac confirme cette vision : « *l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde* » (*id.*, 37). Dans cette perspective, deux courants de la psychologie cognitive donnent de l'intérêt à l'écrit dans le domaine des apprentissages scolaires : il s'agit du modèle de J.R Hayes et L.S Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1995) d'une part ; et des théories socioculturelles dont les chefs de file sont Vygotski et Bruner d'autre part. En effet, ces deux approches, qui abordent théoriquement la question du rapport à l'écrit, divergent sur deux points saillants : d'une part, sur la question de l'autonomie du sujet dans le traitement de l'information ; d'autre part, sur l'impact de l'environnement dans le processus de construction et de développement des connaissances.

Sur le plan sociocognitif, la construction du rapport à l'écrit s'intéresse aussi bien aux données subjectives qu'aux données sociologiques « *d'intériorisation et d'appropriation des données du contexte social et culturel* » (*id.*, 51). En ce sens, C. Barré-De Miniac fait allusion aux travaux qui ont initié la possibilité de penser le rapport à l'écrit du point de vue de sa facette sociocognitive : il s'agit d'abord des travaux de B. Bernstein et de W. Labov ; ensuite, des travaux de l'équipe ESCOL<sup>26</sup>.

Les approches examinées ici ont pour vocation de montrer que la dimension linguistique constitue un élément central pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu d'une part, que le rapport au langage (et plus particulièrement au langage écrit) est le résultat du mariage entre l'histoire singulière de l'individu et l'environnement social et culturel dans lequel il évolue d'autre part.

### 2.1.2 Les dimensions collectives

Le rapport à l'écrit ne se situe donc pas seulement du côté des individus mais également du côté des groupes dont ils font partie. En effet, l'univers social et culturel dans lequel évolue le sujet a un large impact sur ses pratiques de l'écrit et les valeurs associées à ces pratiques. C.

---

<sup>26</sup> Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités Locales, Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

Barré de Miniac explique sa position : « *les groupes sociaux et culturels dans lesquels il (le sujet) est inséré impriment en effet leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages, et dans les valeurs qu'il leur accorde* » (id., 67).

Dans cette optique, la notion de représentation sociale véhiculée par un groupe est un déterminant social et culturel nécessaire pour une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du rapport à l'écrit de chaque scripteur. Pour Jean-Claude Abric : « *la représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donnée. De plus cet ensemble d'éléments est organisé et structuré* » (in Barré-De Miniac, 2015 : 73).

Cette notion du rapport à l'écrit, qui va conditionner les apprentissages scolaires, peut se trouver encore éclairée et caractérisée à la lumière d'autres aspects et concepts sociologiques à savoir : d'une part, l'*habitus* forgé par Pierre Bourdieu, qui est la clé d'interprétation pour comprendre le rapport des individus au monde voire à l'écrit. Pour Barré de Miniac : « *l'habitus constitue une matière première pour la constitution du rapport à l'écriture, il désigne des matériaux disponibles pour tel ou tel sujet en fonction de ce que l'on connaît de sa position sociale* » (id., 95-96).

D'autre part, les travaux de Bernard Lahire mettent en avant le fait que la prise en compte des pratiques sociales et scolaires les plus banales et insignifiantes (les listes de commissions, pense-bêtes, agenda, livres de comptes, tableaux, récits écrits, etc.) peut constituer un tremplin pour connaître et comprendre le rapport à l'écrit des élèves : « *Ces descriptions pourraient constituer des outils précieux pour les didacticiens. Elles sont, en effet, de nature à suggérer des pratiques de classes se greffant sur des pratiques déjà existantes, et qui, par-là, pourraient faire fond sur ce qui a du sens pour les élèves* » (id., 107).

Cela explique que cette notion soit fondamentale pour nous en didactique de l'écrit, surtout quand celle-ci va s'exercer à propos d'une langue étrangère et de son apprentissage, auquel nous voulons tendre dans cette étude.

## **2.2. Le transfert des connaissances**

Dans une étude qui tend à présenter le recours à la langue première comme une stratégie susceptible de faire travailler l'écriture des apprenants en langue étrangère, aborder le concept de transfert des connaissances s'avère indispensable. Il en résulte, qu'un apprentissage efficace de l'écrit en langue étrangère peut s'appuyer sur le réinvestissement des connaissances acquises en langue première.

Ce concept a été exploité par plusieurs chercheurs comme Philippe Meirieu qui le définit comme : « *le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative* » (1994 : 1). Pour Philippe Perrenoud le transfert désigne : « *la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations* » (1997 : 6).

Michel Develay, de son côté, offre une définition qui semble la plus globale et la plus complète de la notion :

Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est la capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (*in* Ait Djida, 2009 : 59-60).

De toutes les définitions formulées *supra* sur la notion de transfert par différents auteurs, se profile une idée commune qui se trouve au centre de notre étude que nous pouvons formuler ainsi : pour qu'il y ait du transfert, il faut que l'apprenant arrive à identifier les ressemblances et les dissemblances entre deux situations, une situation ancienne et une situation nouvelle. En d'autres termes dans notre cas, s'appuyer sur les similitudes et les différences qui existent entre la langue première et la langue étrangère pour améliorer son écrit dans cette dernière<sup>27</sup>.

Nous nous attacherons donc ici à l'usage didactique de la notion du transfert entre la langue première et la langue étrangère (L1 / L2) de nos élèves. Nous pouvons dater l'origine de l'usage de la notion du transfert aux années 70, notamment dans le domaine de la **compréhension de l'écrit**. Ce sont les travaux de Sophie Moirand qui l'ont mis en valeur : ils avaient pour objectif premier de savoir si le lecteur en L2 peut s'appuyer sur les habiletés ou les stratégies développées en L1 pour comprendre un texte en L2 (Akmoun, 2014 : 82). Il en résulte que « *la performance de compréhension du lecteur en L2 dépend en partie de sa capacité à transférer les stratégies utilisées en L1 pour dégager la signification d'un texte en L2* » (*ibid.*).

Dans la même lignée, Koda (1993) a entamé une étude sur la compréhension d'un texte en L1 et en L2 ; les résultats de ses recherches montrent que la L1 joue un rôle déterminant dans le choix des stratégies cognitives par le lecteur dans sa tentative de dégager la signification dans un texte en L2. L'apprenant peut alors se baser voire transférer les stratégies employées en L1 afin d'accéder au sens d'un texte émis en L2 (*ibid.*).

---

<sup>27</sup> La proximité ou non de deux systèmes d'écriture semble finalement avoir peu d'influence sur l'apprentissage de l'écrit (Fishman & al. 1985 ; Geva, 1995).

D'autres recherches ont été conduites plus tard dans le domaine de la production écrite. Elles plaident pour la possibilité de l'établissement des ponts entre la L1 et la L2 en vue de faciliter et faire avancer l'apprentissage de l'écrit en L2. Citons entre autres les travaux de Jones et Tetroe qui montrent qu' « *un sujet aborde la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes* » (1987 : 31). Par ailleurs, Miled déclare que : « *Lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2, l'apprenant est déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisé » dans sa L1* » (in Akmoun, 2016).

Au-delà de ce transfert linguistico-didactique, nous introduisons un nouveau terme que nous dénommons **transfert littéraire** (nouveau concept très efficace mais que nous n'aurions pas le loisir de développer ici) pour intégrer la dimension sociale, Et qui consisterait à reporter sur une autre langue que la LM ou la première langue de scolarisation, les usages, attitudes, représentations, etc. qu'on a développés concernant le monde de l'écrit (dans l'acception de Fijalkow). Cela ne concerne pas les compétences, mais c'est un préalable aux compétences.

### 2.3. Genre de texte

Historiquement, le mot genre est issu du latin « *genus, generis* », et recouvre plusieurs acceptions différentes : en oral très familier, par exemple, ce terme est utilisé en français pour marquer une ressemblance ou une allusion, et est omniprésent dans les conversations quotidiennes notamment chez les jeunes « genre, j'ai pas pensé à ça ! ». Par ailleurs, ce terme devient un tic de langage<sup>28</sup>, et représente avec d'autres expressions comme « du coup », « en vrai » des « mots-béquilles » qui viendraient parasiter le langage (Clara Cini, 2010, article journalistique) de façon inconsciente pour le locuteur et que les puristes cherchent à éliminer. Cependant, ce terme prend d'abord le sens de « sorte, type », sens qui nous intéresse particulièrement ici.

Plusieurs disciplines se sont emparé de ce concept, à savoir la littérature (Schaeffer 1989, Combe 1992, Canvat 1999) qui l'utilisait pour classer et catégoriser les œuvres littéraires selon leurs caractéristiques thématiques, formelles et stylistiques. Nous distinguons plusieurs « genres littéraires » (le théâtre, la poésie, le roman, la nouvelle, l'essai, etc.). Ensuite, ce terme a été emprunté par la linguistique textuelle construite par des chercheurs phares comme Bakhtine, Werlich et Adam. Il sert, dans cette discipline, à classer les textes suivant leurs caractéristiques linguistiques et communicatives. Le classement le plus connu dans ce

---

<sup>28</sup> Un tic de langage, c'est-à-dire un « élément de langage qui est surreprésenté dans le langage d'un individu (un idiolecte), ou d'un groupe (un sociolecte) » selon la définition de la linguiste Julie Neveux.

domaine est celui d'Adam (1992) : narration, description, argumentation, explication, dialogue. Même si la typologie textuelle d'Adam a fait faire beaucoup de progrès à la classification des textes, elle est à présent dépassée pour la didactique, et a été affinée par la notion de « genre du texte », autrement dit « genre social » plus efficace pour les apprenants, car ils comprennent à quels objets écrits on veut aboutir puisqu'ils les connaissent dans leur quotidien.

Dans cette perspective, la notion que l'on préfère appeler « genre social » a été le centre d'intérêt de l'équipe genevoise qui englobe plusieurs chercheurs tels que Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Roxane Gagnon, etc. Pour eux, cette notion constitue un moyen de première importance pour travailler la production textuelle : « *Le genre textuel est présenté comme un outil d'enseignement-apprentissage pour développer le langage oral et écrit* » (Dolz et Gagnon, 2008 : 178). Par ailleurs, cette équipe le considère comme un outil didactique c'est-à-dire : « *tout artéfact introduit dans la classe de français servant l'enseignement apprentissage des notions et capacités mises au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier* » (Schneuwly et Plane cité par Dolz et *al.*, 2011 : 48). De ce fait, « le genre du texte » devient à la fois un outil d'enseignement et un outil d'apprentissage qui permet d'instaurer un pont entre les pratiques sociales et les objets scolaires :

Outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Il apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné et conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement (Wirthner, 2006). Enfin, en tant qu'outil d'apprentissage, le genre permet à l'apprenant d'avoir accès à certaines significations qui, si elles sont intériorisées, contribuent à accroître ses capacités langagières (Dolz et *al.*, 2011, 48).

Donc l'entrée par les genres qui conseillent de partir des textes oraux et écrits que l'on rencontre dans la société, tels que la lettre, l'affiche, le dossier, l'exposé, la conférence, l'article de journal, etc., constitue un moyen efficace pour aborder l'enseignement / apprentissage de l'écrit d'une part, développer les capacités langagières des élèves d'autre part.

### **3. Outils de lecture de l'écrit**

Avant de présenter les modèles rédactionnels, nous tenons à préciser qu'ils ne sont pas antinomiques mais complémentaires, du fait que chaque modèle vise à compléter ou à complexifier le modèle qui le précède (Denis Alamargot et Lucile Chanquoy, 2002 : 49). Ces

modèles se situent dans une perspective qui propose de répartir l'activité rédactionnelle en deux composantes centrales : **l'environnement physique du scripteur** (la situation, les consignes, les aides potentielles – dictionnaires, collaborateurs, etc.) et **l'environnement mental**. Ce dernier se compose généralement de connaissances stockées en mémoire à long terme et de processus (eux-mêmes composés de sous-processus ou d'opérations) qui s'appliquent sur ou exploitent ces connaissances (*id.*, 47).

### ***3.1. Le modèle de Kintsch et Van Dijk***

Ce modèle de compréhension est né sous l'impulsion des linguistes Kintsch et Van Dijk dans les années 1978, et a été développé plus tard par Teun Van Dijk en 1983. Il a pour objectif primordial de fournir au lecteur les mécanismes essentiels qui entrent en jeu dans la construction de la signification globale d'un texte, comme le montrent Kintsch et *al* : « *comprendre un texte implique une construction de sa signification* » (*in* Mehdi Amir, 2017 : 20). Par ailleurs, ce modèle propose d'accorder de l'importance à trois types de représentations qui permettent au lecteur, au fil de sa lecture, de comprendre et mémoriser des textes (Frédéric Bernard, 2017 : 2). De ce fait, il n'est pas inutile de préciser la définition des représentations, eu égard à sa pléthore d'utilisations dans les sciences cognitives. Ainsi, dans une perspective cognitive, la représentation est considérée, selon Launay : « *comme étant mentale, peut prendre la forme d'une image mentale ou d'un symbole et « correspond à un état transitoire des connaissances au cours du traitement de l'information par un être vivant* » (*ibid.*)

À la suite de ce modèle (1983), la compréhension du texte s'obtient grâce à l'intervention de trois niveaux de représentations :

#### ***3.1.1 La surface du texte***

Cette première forme de représentation englobe à la fois les informations linguistiques (mots, syntaxe) et les informations paralinguistique (titre, image, paragraphe, tabulation, ponctuation, etc.). (Laure Léger, 2016 : 212). Ainsi la compréhension d'un texte nécessite *ipso facto* de dégager la signification des mots qui le composent ainsi que l'ordre dans lequel se sont établis.

#### ***3.1.2. La base de texte***

La deuxième forme de représentation est d'ordre sémantique : la compréhension d'un texte proviendrait fondamentalement du traitement des propositions et de leur relation (Frédéric

Bernard, 2017 : 2). La proposition est le résultat de l'association d'un prédicat (verbe, adjectif ou adverbe) et d'un ou plusieurs arguments. Par exemple, la phrase : « *l'enfant caresse le chat* » comporte une proposition qui lie le prédicat verbe « *caresse* » aux arguments « *enfant* » et « *chat* ». Cette proposition peut être représentée de la façon suivante : CARESSE (ENFANT, CHAT).

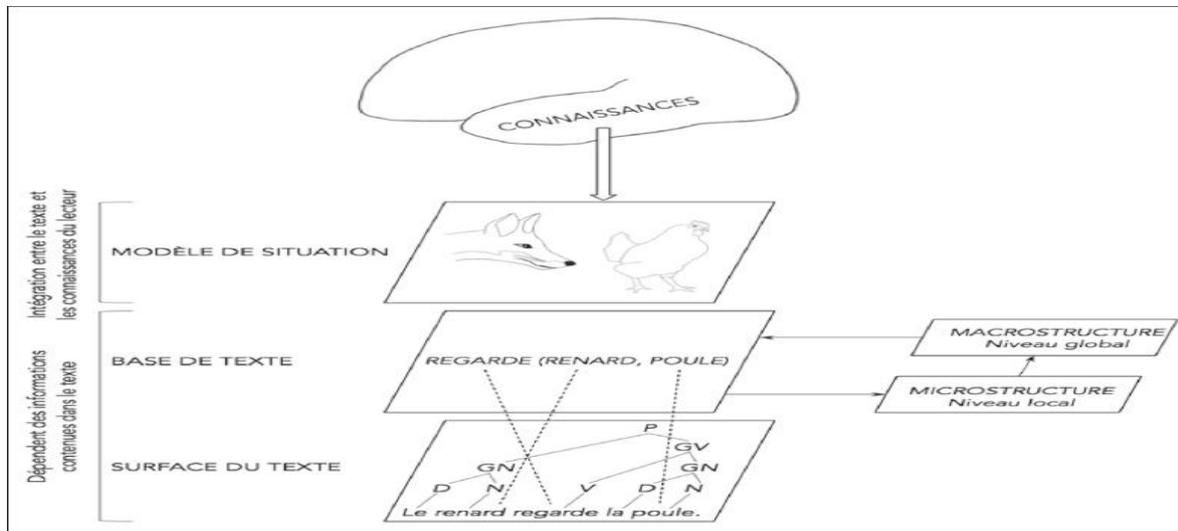
Les propositions contenues dans le texte sont alors organisées selon deux structures :

- **La microstructure** qui correspond à la cohérence locale du texte, c'est-à-dire que le lecteur extrait et traite phrase par phrase l'ensemble du texte pour établir la signification globale de son contenu, comme le montre Mehdi Amir dans sa thèse : « *La signification d'un texte est une représentation constituée d'une liste de propositions composées d'un prédicat et un ou des arguments* » (2017 : 20).
- **La macrostructure** qui renvoie à la cohérence globale du texte, elle est constituée à partir d'un ensemble de propositions ordonnées hiérarchiquement dans le texte. Et le lecteur se base sur le traitement global des propositions pour fonder sa signification. « *Ces macropropositions permettent de résumer le texte : elles correspondent aux informations principales du texte* », confirme Laure Léger (2016 : 213).

### 3.1.3 *Le modèle de situation*

Si les deux premières formes de représentations sont étroitement liées aux informations contenues dans le texte, le modèle de situation résulte de l'interaction entre les connaissances issues du texte et les connaissances et souvenirs liés au lecteur. Les propos de Jamet et *al.* sont éclairants sur ce point : « *La signification du texte est construite à l'aide des connaissances générales et spécifiques que l'individu possède sur le « micromonde » évoqué par le texte, mais également sur le contexte et le monde environnant de l'élève* » (in Mehdi, 2017 : 23). Ce modèle puise ces racines dans la thèse d'Umberto Eco dans laquelle la compréhension du texte s'obtient grâce à la coopération interprétative du lecteur. Autrement dit, « *le lecteur est dans la fable* » (*Lector in fabula*, 1985). Par exemple, la phrase « *Le renard regarde la poule* » peut susciter un accès à des souvenirs personnels ou à des connaissances plus générales concernant l'un ou l'autre des animaux mentionnés et éventuellement leur interaction, ce qui va nous amener à nous représenter la situation évoquée de façon particulière en fonction de la manière dont les éléments sont représentés dans notre mémoire à long terme (un renard particulier, une poule particulière, un environnement particulier, etc.) (Frédéric Bernard, 2017 : 4).

Nous empruntons le schéma ci-après à Vandijk et Kintsch qui synthétise les trois formes de représentations élaborées pendant la lecture d'un texte :



**Figure 8 : Trois formes de représentations élaborées pendant la lecture d'un texte selon le modèle de Vandijk et Kintsch (1983)**

Dans le même ordre d'idées, Kintsch (1998) a mené d'autres travaux qui ont culminé dans la naissance d'un nouveau modèle que l'on dénomme « **le modèle de construction-intégration** ». À la différence du premier modèle de 1983 qui se base sur trois formes de représentations, celui-ci ne prend en compte que deux formes de représentations : la base du texte qui renvoie aux éléments de surface et propositionnels attachés directement au texte et le modèle de situation qui plaide pour la coopération entre les informations provenant du texte et les connaissances et expériences issues du lecteur. Kintsch formule cette vision : « *Il est toujours pertinent de faire une distinction entre la base de texte et le modèle de situation si l'on souhaite analyser la façon dont les représentations vont émerger au cours de la compréhension d'un texte* » (ibid.).

Comme son nom l'indique, ce modèle met l'accent sur deux étapes primordiales pour dégager la compréhension d'un texte. : construction et intégration.

- **La construction** : cette première phase correspond à l'élaboration de la base du texte, elle permet l'activation d'un réseau de propositions, des inférences et des connaissances mobilisées (id., 6). Or, il s'avère que ces éléments activés ne sont pas tous pertinents, comme le montrent Marin et Legros : « *l'activation de représentations, correctes, mais également non pertinentes* » (in Mehdi, 2017 : 25). Cette phase englobe quatre étapes nécessaires :

*construction/élaboration des propositions* renvoyant à des propositions élaborées via la lecture du texte ; *interconnexion des propositions dans un réseau* qui sert à associer des propositions ; *activation des connaissances* à travers le lien établi entre une proposition et la proposition voisine ; *construction/élaboration d'inférences* correspondant, selon Rossi (2013), à des informations qui ne sont pas exprimées explicitement dans le texte mais dont l'activation est nécessaire pour établir la cohérence de la représentation (*ibid.*).

- **L'intégration** : Lors de cette phase, il importe de mettre en œuvre un processus répétitif des éléments activés pendant la phase de construction (propositions issues du texte, inférences et connaissances mobilisées) en vue d'une configuration cohérente du texte. Pour ce faire, les éléments non pertinents de la représentation doivent être désactivés et les éléments pertinents doivent être activés et renforcés comme le montrent Porhiel *et al.* : « Cette phase d'intégration a pour effet de sélectionner les éléments les plus pertinents, c'est-à-dire les éléments les plus reliés entre eux » (in Mehdi, 2017 : 26).

### 3.2. Le modèle de Linda. S. Flower et John. R. Hayes

Ce modèle établi à partir de protocoles<sup>29</sup> recueillis au cours d'un travail de rédaction réalisé par des scripteurs adultes, a pour objectif de formaliser l'activité de production de texte. Nous distinguons ici deux modèles : le premier a été impulsé par John. R. Hayes et Linda. S. Flower en 1980 et est le plus connu du fait qu'il sert de base à de nombreux travaux sur l'écriture en psychologie cognitive (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 297). Le second modèle a été élaboré par Hayes en 1995 dans le but de compléter et complexifier le premier, tout en restant dans la même perspective cognitiviste réaffirmée, voire accentuée (Barré De-Miniac, 2015 : 40).

#### 3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Nous reconnaissons dans ce modèle trois composantes majeures à savoir : le contexte de production, la mémoire à long terme (MLT) et le processus rédactionnel. La première de ces composantes, liée au **contexte de production**, rend compte des aspects ayant trait au texte, à savoir les consignes d'écriture, le texte en production et le texte déjà élaboré. La deuxième composante appelée **la MLT** consiste à convoquer trois types de connaissances que le scripteur aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée (Cuq et Gruca, 2009 : 185). Il s'agit des connaissances référentielles qui portent sur le thème à traiter d'une part ; des connaissances linguistiques et rhétoriques liées au type du texte à produire

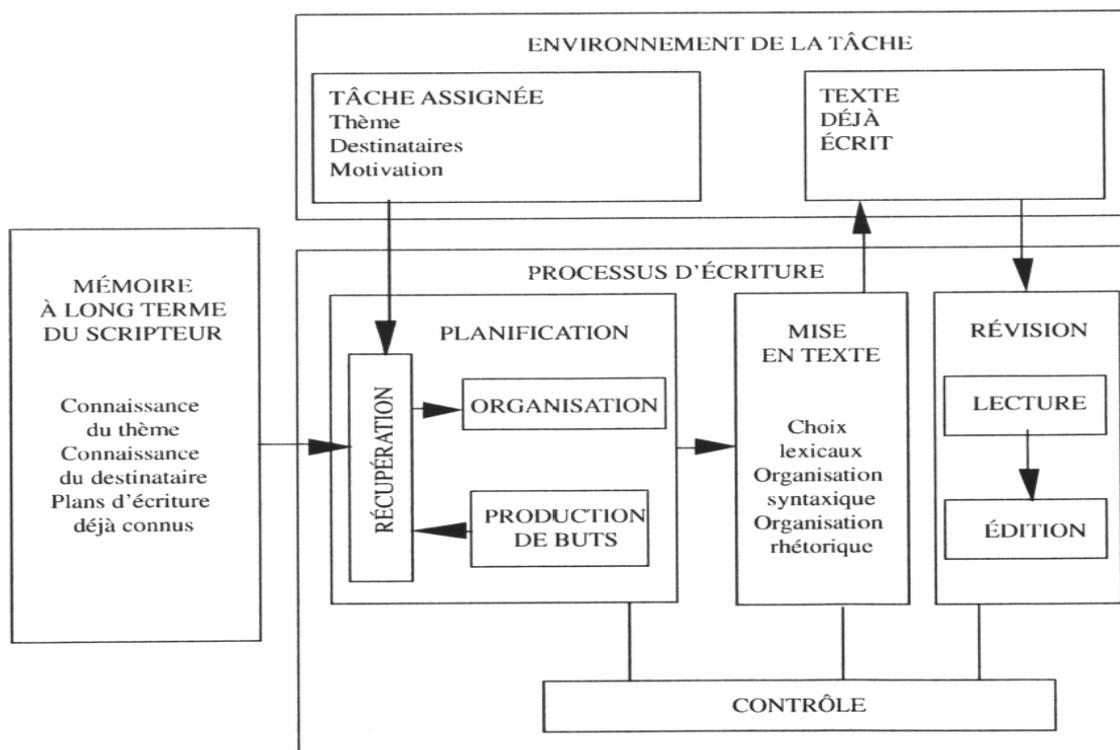
---

<sup>29</sup> Un protocole est : « Une description des activités ordonnées dans le temps qu'un sujet prend en charge en réalisant une tâche » (Garcia- Debanc, 1986 : 25).

d'autre part ; et enfin les connaissances pragmatiques qui sont relatives au but poursuivi ainsi que le destinataire. En effet, ces deux composantes seront actualisées lors du processus rédactionnel (*ibid.*).

La dernière composante que l'on dénomme processus rédactionnel constitue l'aspect le plus connu du modèle (Barré-De Miniac, 2015 : 40). Elle considère trois sous-processus : *primo*, **la planification** (*planning*) qui regroupe trois opérations nécessaires allant de *la conception* qui consiste à convoquer les idées et savoirs pertinents pour la réalisation de la tâche, de *l'organisation* qui consiste à mettre en ordre les connaissances ainsi recueillies et enfin *le recadrage* qui concerne toutes les remarques liées à l'adéquation du texte au lecteur. *Secundo*, **la mise en texte** liée à l'activité de rédaction proprement dite (Garcia-Debanc, 1986 : 28) durant laquelle le scripteur se trouve contraint à des choix d'ordre lexical, syntaxique, orthographique, etc. en vue de transformer le contenu conceptuel en un message écrit. *In fine*, **la révision** (*reviewing*) qui consiste à faire un retour au texte pour établir sa version ultime. Pour y parvenir, le scripteur engage deux types d'opération : d'abord, **la lecture** qui consiste à repérer les violations par rapport au code de l'écrit (fautes d'orthographe, constructions syntaxiques défailantes) ; détecter les effets d'incompréhension possible ; et évaluer l'adéquation du texte par rapport aux buts poursuivis (*ibid.*). Ensuite, la **mise au point** qui sert à corriger les erreurs qui relèvent de la compréhension, la syntaxe, l'orthographe, le vocabulaire pour finaliser son texte. Ces trois processus (planification, mise en texte et révision) interviennent de manière récursive et leur mise en œuvre est supervisée par **une instance de contrôle** (*monitor*) qui permet l'interaction de ces trois processus (Marin et Legros, 2008 : 97).

Nous présentons ci-après le schéma qui résume le modèle de production de texte introduit par Hayes et Flower (1980) (Garcia-Debanc, 1986 : 27).



**Figure 9 : Schéma récapitulatif du modèle de production de texte de Hayes et Flower (1980)**

### 3.2.2 Limite du modèle princeps de Hayes et Flower

En dépit de sa place prépondérante en tant que référence centrale dans les travaux qui portent sur les processus d'écriture, ce modèle a fait l'objet de maintes critiques délivrées soit par d'autres chercheurs comme Berninger et Swanson (1994), soit par l'un de ses auteurs : Hayes (1996). Ces critiques portent d'une part sur l'absence d'élucidation des opérations impliquées dans le processus d'écriture, ainsi que sur la nature et la fonction des connaissances stockées en mémoire à long terme (MLT) ; d'autre part, ce modèle met le focus sur le sujet adulte-expert et met entre parenthèses la construction progressive des compétences d'un sujet novice.

### 3.2.3 Le nouveau modèle de texte Hayes (1995)

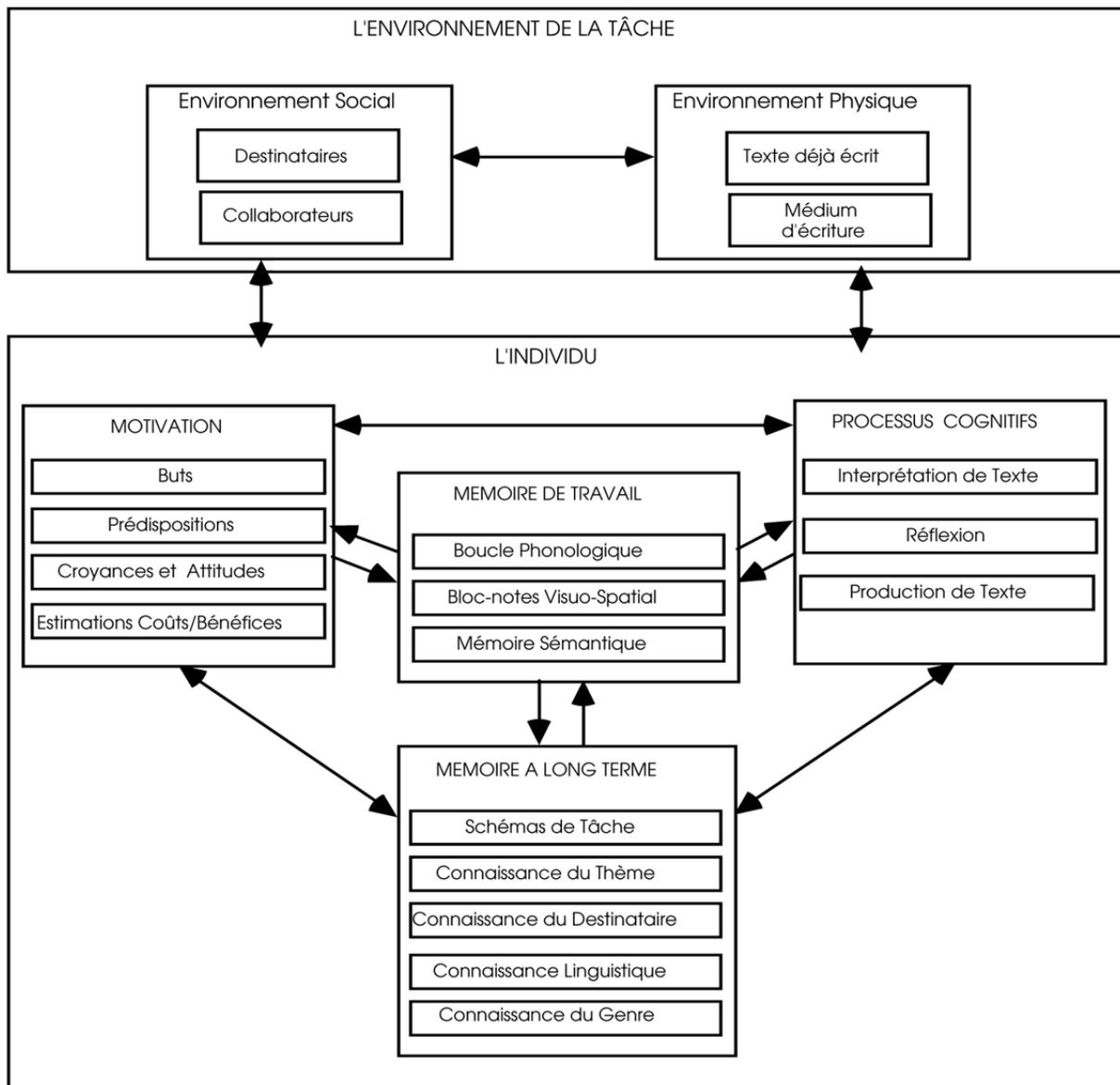
Ce nouveau modèle a pour visée de procéder à une amélioration et une clarification du modèle initial forgé en 1980. Il s'agit d'un modèle individu-environnemental (Annie Piolat, 2004 : 65) qui accorde de l'importance à deux composantes fondamentales : l'environnement de la tâche d'une part ; et l'individu d'autre part. En effet chacune de ces deux composantes renferme des caractéristiques spécifiques :

- **La composante « individu »** comporte trois éléments déterminants à savoir *l'affectivité, les connaissances du sujet liées à la mémoire à long terme et les processus cognitifs*. Ces derniers ont été fortement modifiés du fait que les sous-processus présentés dans le modèle antérieur ont été changés par d'autres processus comme l'explicite Annie Piolat : « *Les processus cognitifs (planification, génération de texte, révision) sont intégrés dans des structures cognitives plus générales qui partagent des opérations et des ressources cognitives (réflexion, production de texte, interprétation du texte)* » (*id.*, 66). Ainsi, la **planification** devient un aspect de la résolution du problème, tandis les autres sous-processus sont requis comme des activités langagières en général. **La révision** est remplacée par la lecture, et **la mise en texte** est intégrée dans le processus général de la production du langage, oral ou écrit (Barré-De Miniac, 2015 : 41).
- **La composante du contexte de production ou l'environnement de la tâche** concerne tout ce qui est extérieur à l'individu et regroupe les environnements social (destinataire, etc.) et physique (texte en production, texte déjà écrit) comme le montre Hayes : « *[...] Alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production. Ainsi, le nouveau modèle est moins de type socio-cognitif qu'individuel-environnemental* » (*id.*, 42).

Par ailleurs, Hayes insiste sur l'importance de la mémoire de travail (MDT) dans l'activité de production de texte. Il reprend le modèle de Baddeley (1990). En effet, la MDT joue une fonction exécutive en occupant une position médiane entre l'intention de l'individu (réflexion) et les systèmes de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture (Marin et Legros, 2008 : 99). Pour expliciter le fonctionnement de la MDT, nous nous référons à Baddeley qui le décrit ainsi :

La mémoire de travail est constituée d'un administrateur central et de deux systèmes « esclaves » : la boucle phonologique, qui gère le traitement du matériel verbal et le calepin visuo-spatial, qui traite les composantes visuelles et spatiales des stimulations. L'administrateur central détermine l'activité des systèmes « esclaves », coordonne et hiérarchise leur intervention (*ibid.*).

Afin de résumer les principales caractéristiques du nouveau modèle proposé par Hayes (1996), nous empruntons à Annie Piolat le schéma suivant (2004 : 66).



**Figure 10 : Nouveau modèle des processus rédactionnels, Hayes (1996)**

### 3.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

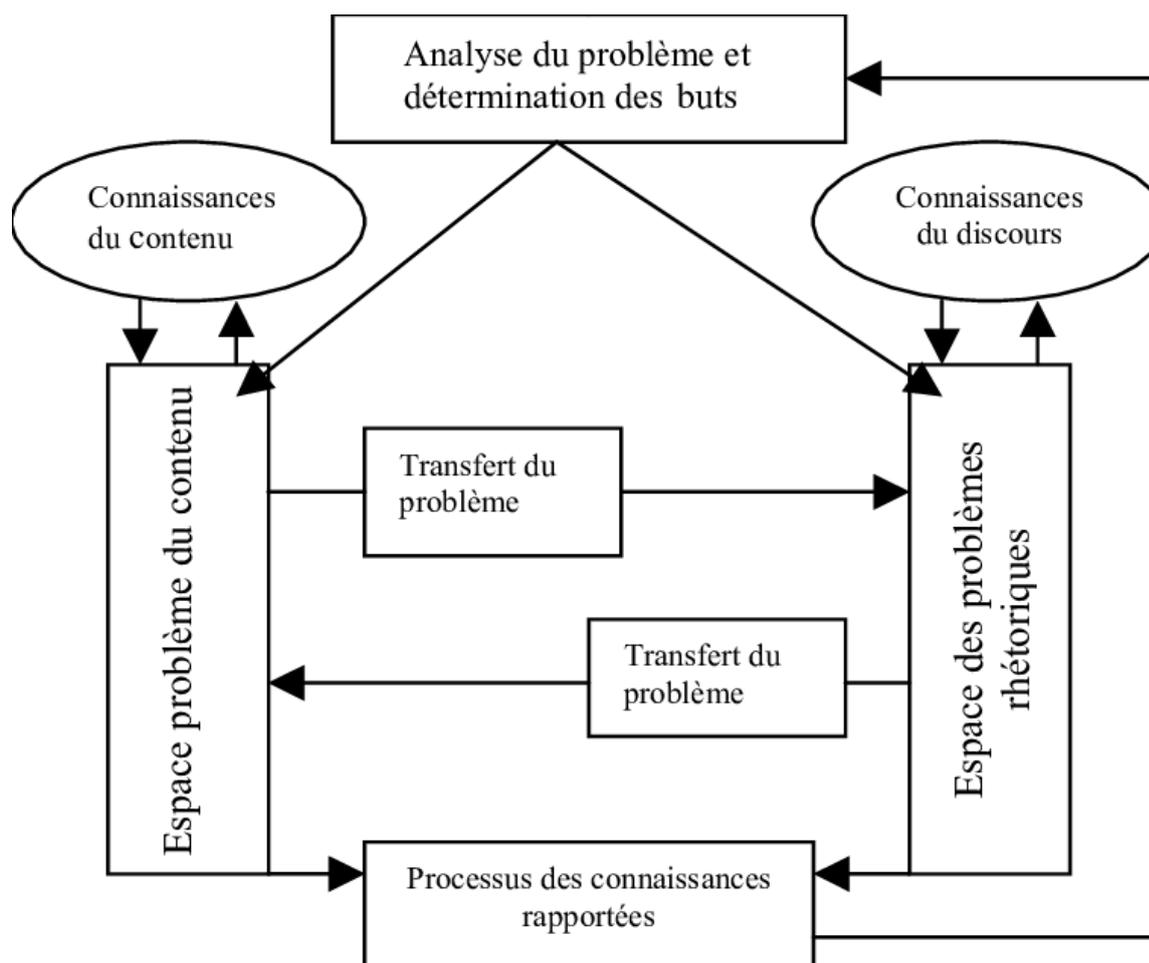
Dans ce modèle forgé en 1987, deux stratégies de production de textes sont valorisées : **la stratégie des connaissances rapportées** (*knowledge telling strategy*) adoptée par des scripteurs novices âgés entre 9 et 16 ans d'une part ; **la stratégie des connaissances transformées** (*knowledge transforming strategy*) qui décrit la manière dont procèdent les scripteurs experts d'autre part.

Pour parvenir à écrire leur texte, les rédacteurs novices optent pour la « **stratégie des connaissances rapportées** ». Ils procèdent par une récupération des connaissances stockées en mémoire à long terme d'une part, pour les transcrire directement en mots sans se préoccuper de la réorganisation et de la restructuration du contenu conceptuel ou de la forme linguistique

d'autre part. En effet, cette stratégie rejoint ce que McCutchen appelle « penser-écrire : *Think it, write it* » (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 51). Ainsi, ces scripteurs malhabiles aboutissent à des textes composés d'une juxtaposition de phrases qui reflètent la structuration des connaissances des rédacteurs.

Cette stratégie des connaissances racontées distingue trois composantes majeures : La première est la représentation mentale des instructions (*mental representation of assignment*) qui permet au scripteur de comprendre la tâche et de piloter l'ensemble de l'activité d'écriture ; la deuxième comporte deux types de connaissances : les connaissances sur le domaine liées au texte (*content knowledge*), et les connaissances discursives (*discourse knowledge*) qui englobent les connaissances linguistiques et pragmatiques indispensables à l'élaboration d'un texte. Autrement dit, ces connaissances permettent de formaliser le contenu sémantique du texte à produire (Marin et Legros, 2008 : 121). La troisième regroupe les processus d'écriture (*knowledge telling process*) qui se rattachent à la verbalisation du texte selon la visée du texte et les connaissances du scripteur novice.

La transcription directe des idées en mots s'avère une activité insatisfaisante pour les rédacteurs experts, du fait qu'elle ne permet pas de répondre à toutes leurs exigences textuelles et contextuelles. Ainsi, ils ont recours à la « **stratégie des connaissances transformées** » qui consiste non seulement à convoquer des informations stockées dans la mémoire à long terme, mais aussi à les modifier et les adapter en fonction des contraintes pragmatiques et rhétoriques d'une part ; du texte en cours de production d'autre part (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 51). Le scripteur habile tient compte du contenu conceptuel ainsi que de la forme linguistique du texte qui vont lui permettre d'atteindre l'objectif alloué à son activité rédactionnelle. Cette stratégie envisagée comme une activité de résolution de problèmes au coût cognitif élevé, constitue un aller-retour entre ce qui doit être dit (espace des contenus) et ce qui peut être dit (espace rhétorique). Elle devient valable à partir de l'âge de 16 ans. À ce moment-là, le scripteur sera en mesure de faire face aux différentes contraintes (thématiques, rhétoriques, pragmatiques, etc.) présentées par le texte et parvient à produire des textes cohérents et cohésifs. Le schéma ci-dessous clarifie cette stratégie des connaissances transformées (Chanquoy et Almagrot, 2003 : 181) :



**Figure 11 : Stratégies des connaissances transformées d'après Bereiter et Scardamalia 1987**

Enfin, ce modèle est articulé autour de deux processus rédactionnels : la planification qui tend à fusionner le « plan pour dire » et le « plan pour faire » décrit par Hayes et Flower (1980) pour former une stratégie de planification « **constructive** ». Elle consiste en un contrôle global de l'activité rédactionnelle qui exige aussi bien de planifier toutes les composantes rédactionnelles (le contenu, la manière de le dire, le destinataire, etc.) que de gérer ses contraintes pragmatiques, rhétoriques et linguistiques. La révision conçue selon ces auteurs comme une activité qui se base sur la stratégie CDO (*compare, diagnose, operate*) permettant au scripteur d'appréhender l'origine des écarts entre le texte effectivement écrit et le texte attendu pour effectuer les modifications nécessaires. Cependant, la formulation se trouve bannie de ce modèle et semble n'avoir aucune importance.

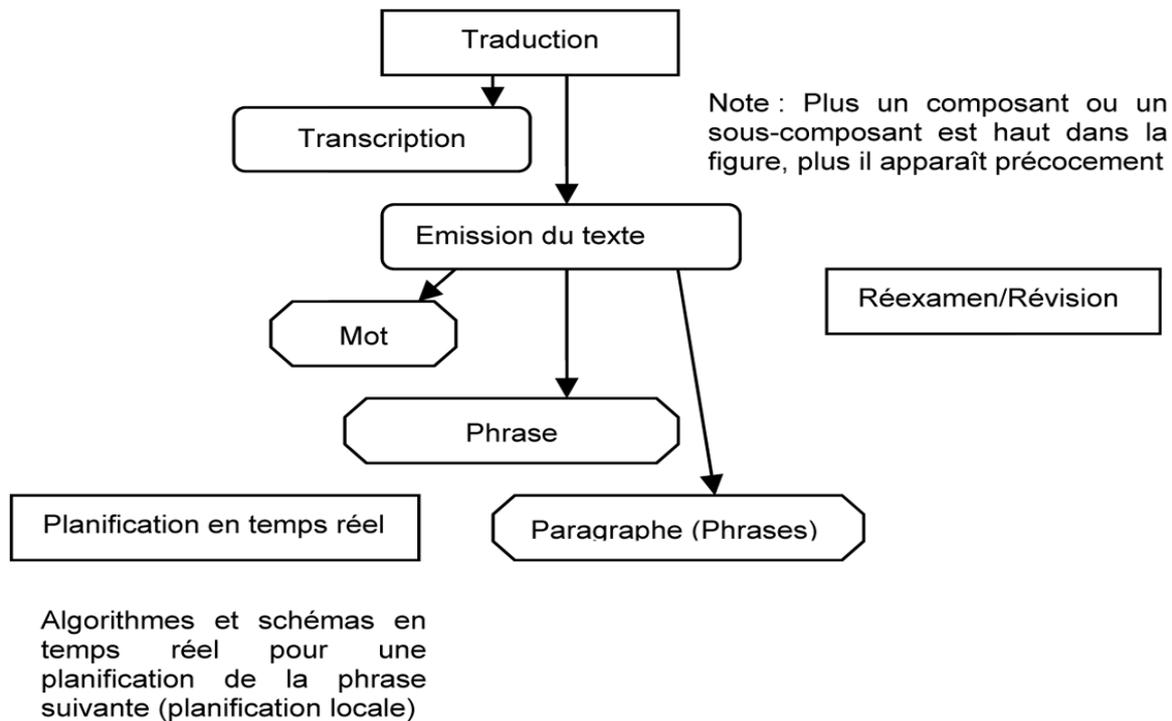
### **3.4 Le modèle de Berningen et Swanson (1994)**

C'est dans le but d'enrichir le modèle de Hayes et Flower (1980) que Berningen et Swanson (1994) ont eu l'idée de construire le modèle développemental qui s'intéresse à la description

de l'activité rédactionnelle chez des scripteurs novices âgés de 5 À 12 ans, c'est-à-dire de la 1ère année d'école primaire [6-7 ans] jusqu'à la 1ère année de collège [11-12 ans]. Ce modèle se propose de formaliser la mise en place progressive des habilités rédactionnelles des rédacteurs, en lien avec les capacités de la mémoire de travail (MDT), mais aussi de la mémoire à court terme (MCT) (Chanquoy et Almagrot, 2003 : 175).

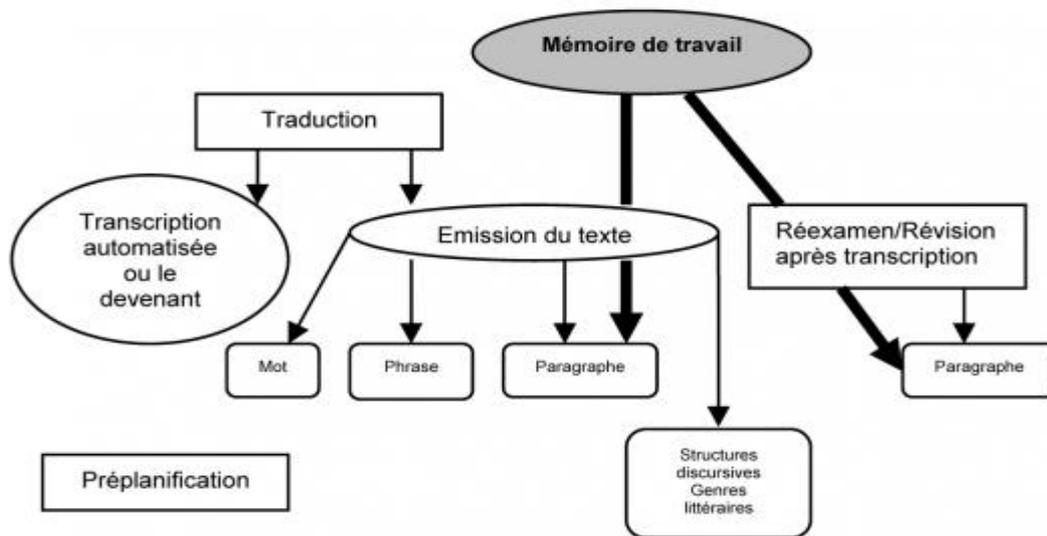
Berningen et Swanson distinguent trois phases de développement (en termes de niveau scolaire) qui montrent à la fois le décalage entre la possible mobilisation des différents processus rédactionnels (intra-phrase et inter-phrase, mais aussi le rôle crucial de la mémoire de travail dans la deuxième et troisième phases (Piolat, 2004 : 63).

Lors de la première phase qui concerne les enfants débutants (*primary grades*), le processus de **formulation** se trouve valorisé car il est le seul mobilisé. En effet, il permet à cette catégorie de scripteurs de produire un texte en ignorant la planification des idées et la qualité de l'écrit. Ce processus se décompose en deux sous-processus : 1) la transcription consiste à traduire mécaniquement des représentations linguistiques en MDT sous forme d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. 2) la génération de texte permet de transformer les idées récupérées en représentations linguistiques dans la MDT (Chanquoy et Almagrot, 2003 : 176). La transcription est préalable à la génération car ce n'est « *qu'après avoir maîtrisé la graphie des lettres que le jeune rédacteur pourrait générer ses premières formes écrites, s'articulant d'abord autour du mot, puis de la phrase ou proposition et enfin du paragraphe* » (*id.*, 177). S'ensuit le processus de **révision** qui se limite à des corrections de surface (orthographe et ponctuation), et enfin le processus de **planification** qui n'intervient que pour l'enchaînement des phrases. Ces deux derniers processus se développent graduellement sans rapport avec le processus de formulation. Les trois processus fonctionnent de façon autonome. Selon ces auteurs, cette relative autonomie est due à la capacité limitée de la MDT. Le schéma ci-dessous éclaire le développement de l'activité rédactionnelle chez les rédacteurs novices (Piolat, 2004 : 63) :



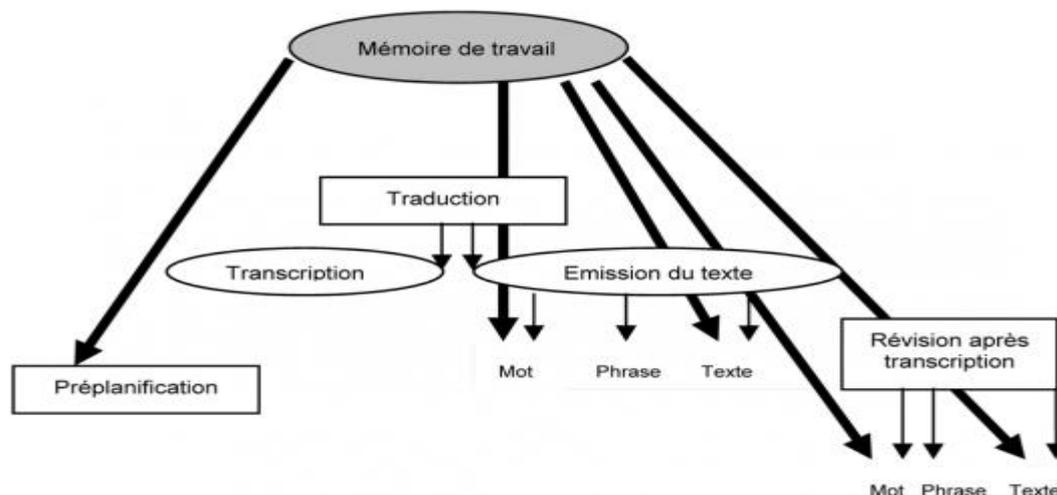
**Figure 12 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau débutant**

Pour la seconde phase qui porte sur des scripteurs de grade intermédiaire (*intermediate grades*), on atteste à une automatisation du sous-processus de la transcription graphique qui devient facilement accessible. La génération du texte apparaît en parallèle avec une capacité du scripteur de gérer d'autres aspects relatifs au texte tels que le plan de texte et le genre du discours. Le processus de révision dépasse le cadre d'un mot et peut fonctionner sur un paragraphe. Ces deux processus de formulation et de révision commencent à fonctionner en interactivité. Toutefois, le fonctionnement du processus de la planification reste détaché des autres processus et même s'il est mobilisé dans cette phase, il est sans impact sur la génération du texte. Il est nommé selon ces auteurs « pré-planification ». (Voir la figure 6) (Piolat, 2004 : 64).



**Figure 13 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau intermédiaire**

Au cours de la dernière phase qui porte sur des collégiens (*junior high grades*), les auteurs mettent l'accent sur la complexification du rôle des différents processus et sous-processus et l'importance croissante de la MDT (Chanquoy et Almagrot, 2003 : 178). Ainsi ce modèle insiste davantage sur la coordination entre ces trois processus dans la MDT que sur leur enrichissement. Le développement des habiletés rédactionnelles de ces jeunes scripteurs est étroitement lié à la capacité de la MDT ainsi qu'à leurs connaissances métacognitives. En effet, les différences inter- et intra-individuelles dépendent de ces deux dimensions : (Voir figure 6) (Piolat, 2004 : 64).



**Figure 14 : Modèle de production écrite chez les scripteurs de niveau élevé**

#### 4 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons explicité d'une part les stratégies d'apprentissages de l'écrit : au-delà des stratégies linguistiques, didactiques comme les stratégies d'orthographe approchée de Charron et Fortin-Clément, les stratégies phonographiques, lexicales et analogiques de Montésinos-Gelet, et les stratégies visuographiques, phonogrammiques et morphogrammiques de Marie-France Morin, il existe des stratégies d'ordre sociodidactique comme le rapport à l'écrit et le transfert des connaissances, ainsi que le genre du texte auxquels nous prêtons essentiellement attention ici. Nous avons d'autre part passé en revue les modèles princeps qui sont mis en œuvre dans l'activité de production de textes. **D'abord** nous avons présenté le modèle de Vandijk et Kintsch qui estime que la compréhension d'un texte résulte de l'intervention de trois formes de représentations : « base du texte », « surface du texte » et « modèle de situation ». Ce modèle a été complexifié plus tard par Kintsch 1998, celui-ci ne prend en compte que 2 niveaux de représentations : base du texte et modèle de situation. Ainsi, la compréhension d'un texte nécessite de considérer deux étapes fondamentales à savoir la construction et l'intégration. **Ensuite** nous avons déplié le modèle princeps de Hayes et Flower 1980 porté sur des scripteurs experts, qui met l'accent sur les contraintes de l'écriture et le rôle de la MLT. Il décrit précisément les processus rédactionnels en les décomposant en 3 ensembles d'opérations : les opérations de planification, les opérations de formulation ou mise en texte et les opérations de révision. **Puis** les modèles se complexifient. Le modèle de Bereiter et Scardamalia 1987 a vocation de décrire l'évolution des compétences des scripteurs novices et experts qui correspondent à deux stratégies d'utilisation des connaissances : *la stratégie de connaissances rapportées* et *la stratégie des connaissances transformées*. **Enfin** le modèle de Berninger et Swanson, met le focus sur la mobilisation progressive des compétences rédactionnelles chez des scripteurs âgés de 5 à 12 ans, en s'intéressant particulièrement au rôle crucial de la MDT et au processus de la formulation.

Les concepts et théories ainsi explicités et définis par les chercheurs dans ce qui précède ont pour mission d'offrir des outils d'analyse et un cadre théorique de réflexion : mais nous savons que la modestie de notre expérimentation ne pourra tous les mettre en œuvre. Nous sommes donc à ce point de notre réflexion où nous pouvons présenter les données recueillies pour examen et la façon dont on envisage pour les analyser, ce sera l'objet de la partie suivante.

## CHAPITRE 6 : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

D'entrée de jeu, nous pouvons dire que la méthodologie de la recherche constitue la pierre angulaire de tout projet scientifique. Elle permet d'une part de concrétiser des choix théoriques établis pour cerner le champ de la recherche. Elle détermine d'autre part les outils pratiques d'investigation adoptés pour expliquer comment nous avons procédé pour tenter de répondre à notre problématique ou vérifier nos hypothèses spécifiques, pour déboucher enfin sur la description des procédures utilisées pour analyser les données recueillies. C'est-ce sur quoi insiste Philippe Blanchet :

La méthodologie de la recherche dans notre domaine, se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments et les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales. Un ensemble de principes constitue une méthode, qui s'actualise de façon adaptée aux contextes, aux enjeux, objectifs, contenus, etc., de la recherche menée (Blanchet et Chardenet, 2011 : 63).

En optant pour la prise en compte des représentations ainsi que pour le recours conscient et guidé à la langue première comme voie possible pour travailler la compétence scripturale en français des élèves Algériens de 4<sup>e</sup>AM, notre projet s'inscrit dans deux domaines et champs scientifiques principaux, à savoir la sociolinguistique et la didactique des langues, domaines qui regroupent des recherches qui sont descriptives et compréhensives mais également praxéologiques. En dépit de l'aspect de surface peut-être discordant de ces deux domaines, nous les englobons par le biais de l'approche sociodidactique : « *Sur le plan épistémologique, le terme «socio-didactique» indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique* » (Rispaïl, 2012 : 77). L'interaction entre les deux disciplines permet de penser la pratique didactique du point de vue du contexte social dans lequel elle s'inscrit : « *on voit se dessiner un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine* » (Blanchet et Rispaïl, 2009 : 67).

Dans cette optique, nous présenterons d'abord la situation de notre recherche. Ensuite, nous rendrons visibles et lisibles les méthodes d'enquête mises en œuvre pour en collecter les données. Puis, nous montrerons la façon dont nous avons constitué notre corpus à partir de ces données. Ensuite, nous exposerons les choix effectués pour traiter le corpus constitué et la façon de l'analyser. Enfin, nous clôturerons notre exposé par une partie réflexive dans laquelle nous signalerons les réserves, regrets et limites ressenties devant nos choix méthodologiques.

## **1. La situation de recherche**

### ***1.1. Choix de l'établissement et du terrain d'enquête***

La question du terrain va au-delà du simple fait d'un espace géographique, il s'agit suivant la logique de Philippe Blanchet : « *d'un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interaction)* » (in Blanchet et Chardenet, 2011 : 18). Il se définit comme un lieu d'interactions humaines et sociales comme l'affirme Agier : « *le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où on apprend des choses* » (cité par Blanchet in Blanchet et Chardenet, 2011 : 18).

L'établissement dans lequel nous avons mené notre enquête porte le nom de « Abdelkader Bensahla ». C'est un ancien collège construit en **1997** qui accueille aujourd'hui plus de **256 élèves**. Il se situe dans un milieu urbain qui se trouve au centre-ville de la wilaya de Tissemsilt. Notre choix s'est porté sur ce collège pour les raisons suivantes :

- Tissemsilt est notre ville natale, nous connaissons bien la région, les élèves et les établissements d'une part ; nous avons des informations suffisantes sur ses caractéristiques historiques, géographiques, linguistiques, sociales et culturelle d'autre part. Cela nous permet d'avoir des informations pour mener à bien notre recherche, même si, nous le savons, être très proche de son terrain de recherche n'est pas toujours une facilité.
- Notre connaissance de l'enseignant : il est ami et collègue, nous connaissons sa personnalité et son professionnalisme, du fait que nous avons partagé avec lui la formation de licence et de master ainsi que les séminaires et les journées pédagogiques réalisés avec l'inspecteur. Nous lui avons expliqué la démarche de notre enquête et il s'est montré très intéressé et motivé pour nous accompagner dans cette recherche.
- Notre relation très optimale avec cet enseignant a incité le directeur du collège à nous accorder facilement son consentement pour mener à bien nos enquêtes.

### ***1.2. Le choix de la classe***

L'enquête de notre recherche a été effectuée dans une classe de 4<sup>è</sup>AM. Ce choix de classe est motivé d'abord par notre connaissance du palier, du fait que nous y travaillons depuis plus de 7 ans. Ensuite, ce niveau constitue l'étape ultime des apprentissages littéraciques en français au collège. S'ajoute à cela le fait que les élèves de ce niveau ont en leur possession un répertoire linguistique construit à partir de plusieurs langues : arabe algérien, arabe standard,

le français et l'anglais. Enfin, ayant fréquenté le français pendant environ 6 ans, une certaine conscience linguistique est déjà développée chez eux.

Le public de notre recherche se compose de 30 élèves dont 16 filles et 14 garçons. Ils sont âgés de 14 à 17 ans, et habitent dans des quartiers (Hai Ben Sahla, Hai Ghalem, Hai Castor, Hai 20 logements, Hai Chahid Houari Mohamed...) situés tous au centre-ville de la wilaya de Tissemsilt, et donc bénéficiant de toutes les commodités de la modernité (eau, électricité, gaz, internet). Les élèves de cette classe sont né-e-s et habitent à Tissemsilt sauf trois élèves qui sont nés à Djelfa, Alger, et Tizi Ouzou. La majorité (60%) de ces élèves sont issu-e-s d'un milieu social aisé où les parents ou au moins l'un d'eux exerce un métier favorisé dans plusieurs secteurs étatiques (enseignement, administration). Les autres élèves sont (40%) originaires d'un environnement social plus défavorisé où les parents sont parfois sans métiers. Leur langue de famille est l'arabe algérien sauf pour un seul élève (celui qui est né à Tizi Ouzou) qui parle à côté de l'arabe algérien, le kabyle. Le tableau ci-dessous résume le profil général, culturel et sociolinguistique des élèves :

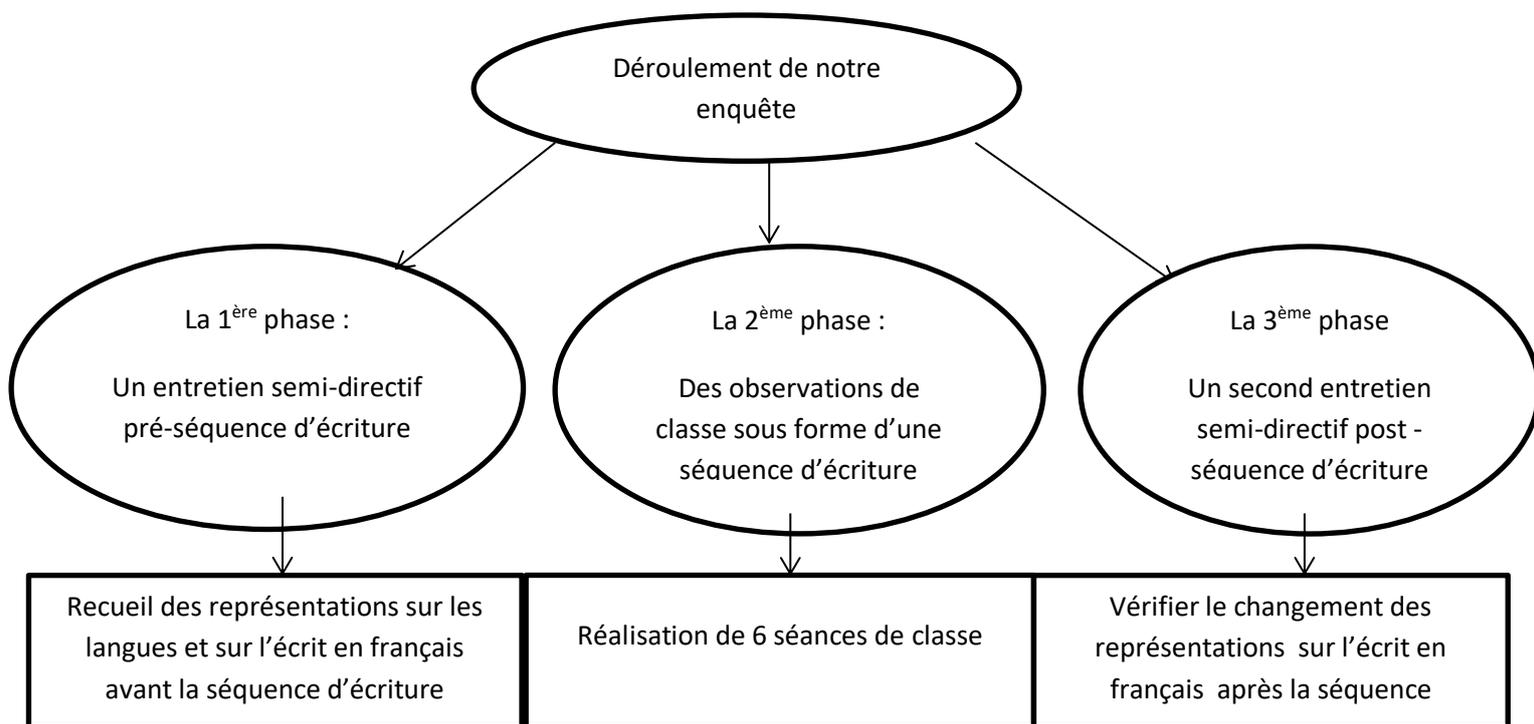
Profils		Elèves
Profil général	Nombre	30
	Sexe	16 filles et 14 garçons
	Age	Entre 14 et 17 ans
	Niveau	4 <sup>ème</sup> année moyenne
	Redoublant	4
	Parcours	6 ans de français
Profil sociolinguistique	Nature	Natifs arabophones
	Langues officielles	Arabe standard, français et anglais
	Langues non officielles	Arabe dialectal et kabyle

**Tableau 4 : Profil général et sociolinguistique des élèves**

## 2. Le recueil des données : les divers outils d'enquête

La réalisation de notre recherche est fonction des choix méthodologiques adoptés, qui déterminent la façon dont nous avons réalisé cette enquête. Cette dernière se déroule en trois phases : **la première phase** consiste en des entretiens semi-directifs pour recueillir discours et récits sur les langues et sur l'écrit en français de chaque élève ; **la seconde phase** est une observation de classe selon une séquence d'écriture comprenant six séances de classe dont l'objectif consiste à mettre en valeur les langues premières des élèves afin de les aider à travailler leur compétence scripturale en français ; **la troisième phase** se traduit par la réalisation d'un second entretien semi-directif qui a visée à voir si le fait de laisser place aux

langues premières des élèves pourrait contribuer à positiver leurs représentations sur l'écrit en français . En voici le schéma qui montre le déroulement de notre enquête :



**Figure 15 : Schéma des phases de notre enquête**

Nous tâcherons dans ce qui suit de passer au crible chacune de ces trois phases.

### ***2.1 Les entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture***

Dans le but de recueillir des données appropriées en adéquation avec l'objet de notre recherche, nous avons opté pour l'entretien semi-directif, mis en valeur par Pierre Mongeau :

La méthode la plus courante et la plus appropriée à la majorité des cas est l'entrevue semi-dirigée, car elle permet d'aborder les thèmes et les questions spécifiques identifiés à partir de notre cadre théorique, tout en restant ouverte aux éléments imprévus qui pourraient être apportés par les personnes (2008 : 97).

Par souci de respecter les caractéristiques fondamentales de l'entretien semi-directif, notre position d'enquêteur nous permet de poser des questions suivant un guide d'entretien pré-établi, comportant des thèmes estimés féconds pour répondre aux mots-clés de notre recherche. On prévoit également des questions annexes pour étendre les réflexions et les pensées des apprenants, suivant leurs réponses sans toutefois les influencer ou les orienter en quoi que ce soit. Ainsi, on essaie de garantir la plus grande liberté de parole possible aux enquêtés. Stéphane Hampartzoumian justifie cette position :

Comme le mot l'indique et à la différence du questionnaire, l'entretien suppose une certaine réciprocité entre les interlocuteurs. Cependant, l'entretien n'est pas une discussion, il s'agit pour l'enquêteur de prendre le temps et d'instaurer un climat propice pour que l'interlocuteur soit en confiance et puisse exprimer librement les informations qui intéressent l'enquête (2022 : 120).

L'entretien n'est pas un interrogatoire qui consiste à passer mécaniquement d'une question à l'autre d'une part ; ou à veiller à ce que l'informateur ne s'écarte pas de l'objectif principal de l'enquête d'autre part. Pour ce faire, il est recommandé de rester en position médiane entre la liberté de l'enquêté et la directivité de l'enquête. C'est ce qu'explique Stéphane Hampartzoumian : « *C'est ce que l'on appelle un entretien semi-directif, un entretien qui oscille constamment entre la liberté qui favorise la parole et la directivité qui répond aux exigences de l'enquête* » (*ibid.*). Ce sont les questions annexes, inspirées des réponses de l'enquêté, qui donneront l'impression conversationnelle de liberté et de fluidité des propos.

### 2.1.1. Élaboration d'un guide d'entretien

Afin de mener nos entretiens et de recueillir les données nécessaires pour répondre à la problématique et vérifier les hypothèses de notre recherche, un guide d'entretien a été élaboré à partir de 12 questions de base auquel s'ajouteront des questions annexes qui nous seront inspirées par le déroulement des échanges (voir le tableau ci-dessous). Elles s'ordonnent autour de quatre grands thèmes concernant le répertoire linguistique, les représentations sur les langues et sur l'écrit en français, et enfin écrire en français.

<b>A. Le répertoire linguistique</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Quelles langues connais-tu ?</li> <li>2- Comment les as-tu rencontrées dans ta vie ?</li> <li>3- Quelles langues utilises-tu à la maison ? Avec tes voisins ?</li> <li>4- Quelles langues utilises-tu à l'école ?</li> </ul>
<b>B. Les représentations sur les langues</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Quelles langues de ta vie préfères-tu ? Pourquoi ?</li> <li>2- Quels mots te viennent à l'idée si je te dis : <ul style="list-style-type: none"> <li>anglais ?</li> <li>arabe ?</li> <li>berbère ?</li> <li>français ?</li> </ul> </li> </ul>
<b>C. Les représentations sur l'écrit en français</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français.</li> </ul>

2- Comment te sens-tu quand tu écris en français ?
<b>D. Écrire en français</b>
1- Quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu ?
2- Quel est le sujet ou la consigne de la dernière production écrite qu'on t'a demandée en français ? Comment as-tu fait pour écrire ton texte ?
3- Si je trouve dans une de vos copies la forme suivante : va Karim à Alger. Pourquoi le professeur ne peut-il pas l'accepter ? comment l'expliquer ?
4- Si je te dis qu'en français, la phrase commence par un sujet +verbe+ objet alors qu'en arabe on commence par un verbe+sujet+objet. Cela t'aide-t-il ? vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits ?

**Tableau 5 : Guide d'entretien pré-séquence d'écriture des apprenants**

Il est vrai que 12 questions risquent d'être un peu longues pour un entretien destiné à des élèves de 4<sup>e</sup>AM auxquelles s'ajoutent des questions supplémentaires non déjà planifiées, mais nous avons rassuré et mis en confiance les élèves cibles, en leur disant que cet entretien leur serait bénéfique du point de vue de leur apprentissage du français.

### *2.1.2. Réalisation de l'entretien*

Les entretiens pré-séquence d'écriture ont été menés le 14 décembre 2022 auprès de 10 élèves de 4<sup>e</sup>AM de la promotion 2022-2023. Le choix des élèves soumis-e-s aux entretiens s'est opéré en fonction de leur niveau aussi bien que de leur sexe. Pour pouvoir esquisser une étude comparative, nous avons opté pour 5 filles et 5 garçons dont 3 élèves de bon niveau, 3 de niveau moyen et 4 en difficultés, sur les conseils de l'enseignant. Prendre en compte les deux paramètres : **niveau** et **sexe** des élèves a pour objectif premier de voir si les représentations linguistiques sont en lien avec le niveau des élèves d'une part ; et de voir si filles et garçons développent les mêmes représentations sur les langues et sur l'écrit en français d'autre part.

Pour des raisons éthiques et scientifiques et dans le but de recueillir des réponses approfondies et originales, un certain nombre de mesures ont été prises : d'une part, nous avons demandé au directeur de l'établissement dans lequel nous avons mené notre enquête de nous réserver une classe vide dans laquelle nous pouvions mener les entretiens dans une ambiance agréable, loin de toute possibilité d'influence ou d'orientation sur les réponses des enquêté-e-s ; d'autre part, nous n'avons pas expliqué aux élèves le motif précis de notre

enquête, en nous contentant de leur dire qu'il s'agissait d'un travail pour l'université, pour apprendre à mieux connaître et comprendre les élèves, et surtout pour ne pas les évaluer ; enfin, nous avons opté de notre part pour l'arabe algérien comme langue privilégiée qui permet aux informateurs de déployer facilement leurs réponses sans gêne aucune.

Précisons que les 10 entretiens ont duré plus de 2 heures et demi dans une fourchette qui varie entre 11 et 25 minutes (voir le tableau ci-dessous) pour chacun, dans un climat convenable où nous avons repéré deux catégories d'enquêtés : la première catégorie se montrait curieuse, prête et motivée à participer à cette expérience et à répondre aux questions qui leur étaient destinées, alors que la seconde catégorie a affiché certaine hésitation voire une timidité lors du déroulement de l'enquête.

Élèves	Sexe	Niveau	Durée
Élève 1	Fille	Bon	17,49
Élève 2	Garçon	En difficulté	20,33
Élève 3	Fille	Bon	11.46
Élève 4	Garçon	Moyen	13.02
Élève 5	Fille	Bon	10.44
Élève 6	Garçon	En difficulté	12.51
Élève 7	Fille	Moyen	12.07
Élève 8	Garçon	En difficulté	13.30
Élève 9	Garçon	En difficulté	14.37
Élève 10	Fille	Moyen	25.25

**Tableau 6 : Déroulement des entretiens pré-séquence d'écriture**

## **2.2. Les observations en classe**

Nous avons ajouté à ces entretiens une enquête par observation participante réalisée au fil d'une séquence d'écriture. Nous avons considéré cela comme un moyen approprié et efficace pour nous insérer dans la classe et découvrir le rôle que pourrait jouer le recours conscient et guidé à la langue première, en vue de travailler la compétence scripturale en langue cible, en l'occurrence le français.

Avant de présenter la suite de notre enquête, nous jugeons nécessaire de préciser la méthode de l'observation participante. Cette démarche méthodologique qualitative trouve sa source dans le domaine de l'ethnographie. Pour Philippe Blanchet : « *Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête* »

(2011 : 73). Pour J. Platt, il s'agit : « *d'une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre* » (in Soulé Bastien, 2007 : 128). Cet outil de recherche permet au chercheur d'accéder à des informations auxquels les enregistrements extérieurs ne peuvent pas accéder.

Adopter ce dispositif nous conduit nécessairement à nous interroger sur le rôle que peut assumer le chercheur sur le terrain. Peter et Patricia Adler (1987) présentent trois types d'observation participante. D'abord, **l'observation participante périphérique** qui vise un certain degré d'implication ; elle concerne les chercheurs qui ne souhaitent pas participer aux activités réalisées par le groupe étudié et assument donc un rôle passif en restant à la périphérie de la situation. Ensuite, **l'observation participante active** porte sur les chercheurs qui jouent un rôle actif et participent à la réalisation des activités comme un membre du groupe, tout en gardant une certaine distance. Enfin, **l'observation participante complète** qui nécessite un degré d'implication totale où l'observant doit naviguer entre les deux postures : acteur et chercheur. Cela concerne notamment les enseignants qui mènent une recherche à partir de leur travail.

Dans notre cas, nous avons opté pour une observation participante périphérique, en conformité avec nos objectifs de recherche et traduite par notre seule présence dans la classe. Pour ce faire, nous nous sommes imprégné de la classe pendant plusieurs séances pour réunir des informations estimées indispensables et appropriées pour comprendre le phénomène que l'on tente d'étudier et tester la validité de nos hypothèses *a priori* définies, sans que toutefois notre présence influence ou modifie le déroulement de cette séquence d'écriture. Nous voulions connaître la classe et ses habitudes, les façons de travailler de l'enseignant et surtout que notre présence devienne familière aux élèves. Nos observations sont renforcées par le recueil des textes écrits et des enregistrements dans le but de collecter le plus possible d'informations susceptibles de nous aider à faire notre analyse.

### 2.2.1. *Choix des consignes*

**La lettre** et **l'argumentation** constituent respectivement le **genre** et le **type** de texte que nous avons adoptés. **Le choix de la lettre** est motivé d'abord par le fait qu'il est nécessaire de passer par les genres textuels issus de la société (dont la lettre constitue un exemple parlant) pour apprendre / enseigner la production écrite, car les élèves les rencontrent dans leur vie quotidienne et en ont donc des idées. Les chercheurs de Genève (Dolz, Gagnon, Vuillet...)

soutiennent cette position : « *L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà-là » c'est une appropriation d'expériences accumulées par la société* » (2011 : 42). Ensuite, il s'agit d'un écrit personnel que l'on adresse à quelqu'un, qui implique donc le « je ». À ce titre, elle permet de rassembler les idées individuelles des élèves dans les productions communes (intro du blog par exemple), de connaître leurs choix, leurs goûts, leur culture sur l'endroit où ils et elles vivent, de les compléter au besoin. **Le choix de l'argumentation** provient du fait qu'elle fait partie du programme scolaire de la 4<sup>è</sup>AM d'une part, comme le dit le plan annuel des apprentissages : « *Le texte argumentatif constitue la ligne directrice de tous les apprentissages. Ainsi, les choix de supports doivent porter sur des textes à visée argumentative en réception et en production* » (2022 : 2). Elle offre aux apprentissages scolaires une dimension sociale qui dépasse les limites de l'école pour rejoindre la société : « *Le choix de l'argumentation donne aux apprentissages scolaires un prolongement social en termes de comportement civique et de citoyenneté responsable* » (*ibid.*).

La consigne porte sur le thème de « **sa région** » qui devrait constituer un thème accrocheur et attrayant pour les élèves. En effet, le choix de ce thème s'est opéré en fonction d'un certain nombre de critères :

- D'abord, ce thème se trouve en cohérence avec la thématique de la séquence 1 du premier projet de 4<sup>è</sup>AM intitulée « Bienvenue dans ma région » ;
- Ensuite, le sujet adopté fait partie de la vie sociale et personnelle des élèves ;
- De plus, parler de sa région est susceptible d'attirer l'attention des apprenants du fait qu'elle appelle une réponse affective et humaine (se sentir bien) capable de les toucher ;
- Le sujet devrait être riche en termes d'informations et idées, en évitant de les mener en situation de blocage résistante.

En voici à présent les deux consignes que nous avons proposées dans cette enquête :

- **Consigne 1** : Ton ami X à l'occasion de quitter ta wilaya pour aller vivre dans une autre ville algérienne (Alger, Oran, autre ?) avec une partie de sa famille prête à l'accueillir. Tu tiens à lui et essaie de lui écrire pour lui dire qu'il pourrait rester dans sa ville d'origine.
- **Consigne 2** : À l'occasion de la rentrée scolaire, ton enseignant t'annonce l'arrivée prochaine d'un-e nouveau/ nouvelle camarade dans ta région et qui vient d'Alger.

Pour l'accueillir, tu lui écris une lettre qui soutient l'idée : "ma wilaya est belle, tu vas t'y sentir bien, je vais t'expliquer pourquoi". En effet, tu vas dire pourquoi tu aimes ta région et pourquoi elle peut être accueillante pour un-e jeune.

### 2.2.2. Préparatifs de l'enquête

Par voie électronique, un message a été envoyé à notre ami et collègue chargé de la réalisation de l'enquête : nous lui avons expliqué l'objectif de notre recherche ainsi que les procédures et démarches que nous souhaitons mettre en place en vue de mener cette séquence d'écriture. Quelques jours plus tard, nous sommes allé dans son établissement pour lui donner et expliquer de vive voix les consignes de la tâche d'écriture. À cette occasion, nous lui avons demandé surtout qu'il soit lui-même pour mener les séances de la séquence d'écriture comme de coutume, en s'appropriant notre protocole de façon personnelle.

Avant de mener cette enquête et pour des raisons scientifiques, nous avons estimé préférable d'aller dans la classe plusieurs fois en mettant sur le bureau notre téléphone portable que nous utiliserions plus tard dans l'enregistrement des interactions verbales entre élèves-enseignant. Ainsi, les élèves s'habituent à nous et à l'outil d'enregistrement, et ne remarquent plus notre présence, pour être le plus « naturels » possible dans les séances de la séquence d'écriture.

Pour éviter un problème éthique, nous avons demandé à l'enseignant de nous présenter comme un ami et un collègue qui fait des études à l'université en plus de son métier. Et il pouvait expliquer très vite ce qu'est une thèse : un livre que l'on doit écrire après avoir fait quelques observations ou expériences. Dire également aux élèves que nous nous intéressons à eux et que nous voulons les aider et participer à leurs progrès. C'est pour cela que nous allons venir dans la classe, pour comprendre ce qui se passe et surtout pour ne pas les évaluer. Présenter une raison crédible et honnête à la présence en classe sans en révéler le motif précis est de première importance en termes scientifiques, comme le souligne Philippe Blanchet : « *il faut évidemment donner une raison à la fois crédible et honnête de sa présence mais qui ne révèle pas précisément ni la démarche de recherche ni ce qui va être principalement observé* » (2011 : 73). On va dès lors aborder le déroulement de cette seconde enquête dans la classe.

### *2.2.3. Déroulement de l'expérimentation dans la classe*

Nous nous sommes mis d'accord avec notre collègue pour venir en classe en janvier 2023, pour entamer nos observations de classe validées par la réalisation d'une séquence d'écriture qui comprend plusieurs séances : enseigner la lettre aux élèves et les familiariser à ses différents codes d'une part ; écriture par les élèves de lettres argumentatives en français d'autre part ; ensuite enregistrement d'une séance de guidage qui valorise le recours à la langue première des élèves et vise à élaborer une grille d'évaluation en deux langues (français et arabe) à partir de laquelle on pourra juger si une lettre en français est réussie ou pas. S'ajoute à cela une séance d'auto-co-évaluation où les élèves appliquent les critères choisis ensemble pour évaluer individuellement ou par groupes les lettres qu'ils /elles ont déjà réalisées. Elle est suivie d'une séance de réécriture consistant à vérifier si cette pédagogie innovatrice ainsi que le recours à leurs langues les aident ou pas à écrire en français. Avant de réaliser enfin une séance de débat collectif pour savoir comment ils /elles ont vécu cette expérience inédite, en recueillant pensées et ressentis, et voir si elle les a aidés à écrire en français.

L'objectif de cette séquence d'écriture est triple : d'abord, elle consiste à voir l'influence de la langue première sur l'écrit des élèves en français afin de dépasser les différences et tirer profit des ressemblances. Ensuite, nous voulons mettre le plurilinguisme au service du développement de la compétence métalinguistique des élèves, en vue de travailler leurs compétences scripturales lors des productions écrites à l'avenir. Enfin, encourager l'autonomie des élèves et donner une chance à tous et à toutes de faire des progrès, quel que soit leur niveau de départ.

Pour ce faire, notre seconde phase d'enquête est construite de six séances de classe écrites et orales que nous détaillons ci-dessous :

#### 2.2.3.1. La séance d'enseignement de la lettre

Cette séance vise à faire découvrir aux élèves ce qu'est une lettre argumentative, et à les familiariser à ses différents codes. Sur une durée d'une heure et demie, les élèves y sont appelé-e-s à dire ce qu'ils savent ou ne savent pas sur le fait d'écrire une lettre, en français ou en arabe, en observant des lettres données en exemples (*cf.* Annexe 4). Elle a eu lieu au second trimestre de l'année scolaire 2022/2023, soit le 11 janvier 2023. Nous présentons dans ce qui suit la façon dont nous avons mené cette séance :

<b>Classe :</b> 4éAM	<b>Dispositifs didactiques :</b>
<b>Objectif attendu :</b>	-Fiche pédagogique -Tableau
Comprendre une lettre personnelle et se familiariser AVEC ses codes	
<b>Durée :</b> 1h	<b>Modalité pédagogique :</b> Travail de groupe
<b>Déroulement de la séance</b>	
<p><b>1-</b> Ecrire sur le tableau la consigne d'écriture suivante :</p> <p>« Ton ami X à l'occasion de quitter ta wilaya pour aller vivre dans une autre ville algérienne (Alger, Oran, autre ?) avec une partie de sa famille prête à l'accueillir. Tu tiens à lui et essaye de lui écrire pour lui dire qu'il pourrait rester dans sa ville d'origine. »</p> <p><b>2-</b> la faire dire en français ;</p> <p><b>3-</b> écrire en français au tableau ;</p> <p><b>4-</b> demander : qui veut expliciter cette consigne à ses camarades en français ? En commençant = « pour répondre à la consigne, je dois ... » ;</p> <p><b>5 -</b> dire : qui peut la traduire en arabe ? (sans préciser lequel) ;</p> <p><b>6-</b> et enfin en arabe algérien (la daridja) : qui a des questions à poser sur ce qu'il faut faire ?</p> <p><b>7-</b> faire de petits groupes (4) avec un rapporteur, puis distribuer les 4 lettres déjà rédigées à partir de la consigne d'écriture susmentionnée, leur donner 15 mn pour l'observation et leur demander par la suite : Quelles sont les différentes parties de ces lettres ?</p> <p><b>8-</b> relever dans les lettres avec eux : le vocabulaire de l'émotion, de la description, l'énonciation (je /tu), ce qui manque à la lettre.</p> <p><b>9-</b> « avez-vous bien compris ? Qui a encore des questions à poser ? Vous saurez rédiger une lettre lors de la prochaine séance ? ». Et leur dire qu'ils pourront apporter les notes sur leur cahier pour s'aider de la séance 1.</p>	

### **Figure 16 : Fiche pédagogique de la séance d'enseignement de la lettre**

Notre rôle en tant qu'observateur consiste à prendre note des réponses des élèves sur les questions émises par l'enseignant d'une part ; à passer discrètement entre les groupes pour écouter, prendre des notes sur ce qu'ils font et disent, qui parle, dans quelle langue, enregistrer sur téléphone quand c'est possible ; et enfin, à noter le timing de chaque étape de la séance pour le commenter dans l'analyse.

#### 2.2.3.2 La séance d'écriture de la lettre

Effectuée le même jour c'est-à-dire le 11 janvier 2023, cette seconde séance a été réalisée sur une durée d'une heure, durant laquelle les élèves ont été appelés à mettre en pratique ce qu'on

leur a appris dans la séance introductive. En d'autres mots, rédiger une lettre argumentative en français, à partir d'une seconde consigne d'écriture qui porte sur un thème différent que celui de la première consigne d'écriture utilisée déjà dans la première séance, mais qui joue sur les mêmes ressorts :

- ancrage identitaire,
- sentiments,
- projets pour un avenir proche.

À la fin de la séance, les productions écrites sont recueillies dans le but d'identifier les phénomènes d'influence de la langue première sur l'écriture en français. Cela nous servira plus tard comme support de discussion. La fiche de déroulement de cette séance est la suivante :

<p><b>Classe :</b> 4èAM  <b>Objectif attendu :</b>          Produire une lettre personnelle  <b>Durée :</b> 1h</p>	<p><b>Dispositifs didactiques :</b>          - Fiche pédagogique          - Tableau  <b>-Modalité pédagogique :</b>          -Travail individuel</p>
<p><b>Déroulement de la séance</b></p>	
<p><b>1- Ecrire sur le tableau la consigne d'écriture suivante :</b>          À l'occasion de la rentrée scolaire, ton enseignant t'annonce l'arrivée prochaine d'un-e nouveau/ nouvelle camarade dans ta région et qui vient d'Alger. Pour l'accueillir, tu lui écris une lettre qui soutient l'idée : "ma wilaya est belle, tu vas t'y sentir bien, je vais t'expliquer pourquoi". En effet, tu vas dire pourquoi tu aimes ta région et pourquoi elle peut être accueillante pour un-e jeune.</p>	
<p><b>2-</b> la dire en français  <b>3-</b> écrire en français au tableau  <b>4-</b> demander : qui veut expliquer cette consigne à ses camarades en français ? En commençant = « pour répondre à la consigne, je dois ...)  <b>5-</b> puis dire : qui peut la traduire en arabe ? (sans préciser lequel)  <b>6-</b> et enfin en arabe dialectal (la daridja) : qui a des questions à poser sur ce qu'il faut faire ?  <b>7-</b> rappeler les différentes parties de la lettre et leur bonne disposition.  <b>8-</b> aider à trouver un lexique de l'émotion, de description, etc.  <b>9-</b> demander aux élèves de rédiger la lettre à recueillir à la fin de la séance (45mn)</p>	

### **Figure 17 : Fiche pédagogique de la séance d'écriture de la lettre**

À l'aune des productions écrites recueillies, nous avons identifié les phénomènes d'influence de la langue première des élèves sur leur compétence scripturale en français. Cette étape est nécessaire pour la réalisation des séances ultérieures que nous détaillerons ci-dessous :

#### 2.2.3.3. La séance de guidage

Cette séance de guidage porte sur l'origine des écarts entre les lettres des élèves et les lettres modèles que l'on leur a déjà données dans la première séance de cette séquence : « *cette*

*méthode facilite les co- et auto-évaluations puisque l'apprenant, ayant un modèle sous les yeux, peut facilement, s'il est guidé dans le choix des critères, comparer ce qu'il a produit avec le « modèle social » proposé en début de séquence »* (Rispaïl et Croc - Spinelli, 2017 : 81). Elle a été effectuée au fil du second trimestre de l'année scolaire 2022/2023, soit le 13 février 2023. Elle a duré deux heures que l'on a enregistrées pour en tirer profit dans l'analyse. Rappelons que l'objectif de cette séance est triple : d'une part, montrer l'influence de la langue première (dont l'arabe standard ici) sur l'écrit en français et comprendre à quoi sont dues les différences entre le français écrit dans les copies et le français attendu dans nos écrits ; d'autre part, réconcilier les élèves avec l'écrit en français en leur montrant que cela n'est pas si difficile quand on est bien guidé et que chacun-e peut progresser et obtenir de bonnes notes ; et enfin, élaborer des critères d'évaluation par les élèves avec leurs propres mots qui leur serviront plus tard à s'auto-évaluer ou co-évaluer par groupes de 3 ou 4 leurs lettres argumentatives.

Pour mener cette séance, nous avons pris en compte plusieurs paramètres que nous jugeons indispensables pour réussir un cours avec les élèves. D'abord, nous avons promu la dimension des débats et des échanges oraux dans la construction des savoirs par l'élève comme le demandent Marielle Rispaïl et Hélène Croc - Spinelli :

C'est par la verbalisation, par la parole  chang e et confrontée, qu'on donne peu à peu forme à ce qu'on découvre. Et on retient et comprend mieux ce qu'on a découvert ensemble que ce qui a été apporté de l'extérieur (par la voix magistrale entre autres [...]) L'organisation de la classe, d'une séance ou d'une séquence, doit intégrer cette dimension interactive et délaisser peu à peu le monologue magistral. C'est autour des échanges et débats, entre élèves, et entre maitre et élèves, que les activités les plus fécondes vont se mettre en place (*id.*, 12).

En effet, nous avons interrogé non seulement les doigts levés, mais également les élèves qui d'habitude ne disent rien du tout. Ainsi nous avons évité de faire un cours monolingue en français pour ne pas accentuer les écarts entre les élèves et permettre à tout le monde de prendre part dans l'activité scolaire (l'usage des langues premières a permis de lever les difficultés des élèves en difficulté).

Ensuite, nous avons insisté pour que les critères d'évaluation des lettres argumentatives des élèves soient élaborés par eux-mêmes du fait que l'évaluation, à la différence de la notation, est un acte qui peut être effectué non seulement par l'enseignant mais également par l'élève, à condition de lui offrir les bons outils (dictionnaires, les langues premières, questions adéquates, etc.) Comme l'affirment Rispaïl et Croc - Spinelli, s'inspirant des travaux d'Hélène Romian qui travaillait sur l'évaluation des écrits à l' cole primaire :

**Qui peut évaluer ?** Tout le monde ! Et pas seulement l'enseignant-e ... Si on expose au grand jour les critères d'évaluation, les élèves eux-mêmes peuvent s'auto-évaluer, ou évaluer en groupe la production de chacun (co-évaluation) ; on peut même construire avec eux leurs propres critères (« alors, dites-moi, comment va-t-on voir qu'un exposé est réussi ? Donnez-moi vos idées, je les marque au tableau ») et en faire une « grille d'évaluation » que chacun-e connaîtra et respectera au mieux. (*id.*, 11)

Ainsi, notre séance a pris le chemin suivant :

<p><b>Classe :</b> 4èAM</p> <p><b>Objectif attendu :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprendre l'origine des écarts entre Les lettres personnelles et les lettres modèles</li> <li>-Élaborer des critères d'évaluation</li> </ul> <p><b>Durée :</b> 1h 30 mn</p>	<p><b>Dispositifs didactiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiche pédagogique</li> <li>-Tableau</li> </ul> <p><b>-Modalité pédagogique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Travail collectif</li> </ul>
<p><b>Déroulement de la séance</b></p>	
<p>D'abord, nous avons félicité la classe pour les lettres passionnantes et appliquées déjà réalisées : « J'ai lu vos lettres avec grand intérêt. Vous avez fait du bon travail, c'était difficile car vous faites ce genre de chose pour la première fois. Mais je pense qu'on peut encore faire de meilleurs textes en changeant quelques détails. On va essayer de voir cela ensemble ».</p> <p>Pour cela, nous leur avons posé deux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-À votre avis, qu'est-ce qui peut vous empêcher d'écrire un très bon texte en français ?</li> <li>-Pourrait-on, ensemble, essayer de décider les qualités d'un bon texte, et ici d'une bonne lettre ? On va en faire la liste et ainsi vous pourrez essayer d'évaluer vous-mêmes vos écrits ou ceux de vos camarades.</li> </ul> <p>Ensuite, nous avons distribué aux élèves les lettres modèles que nous leur avons déjà demandées d'observer lors de la première séance de cette séquence d'écriture. Puis nous leur avons posé la question suivante : « Regardez vos lettres, quelles différences avec les lettres que je vous ai données comme exemple ? », et petit à petit nous avons exprimé des critères (en 2 langues) et les avons classés avec eux.</p> <p>Enfin, nous avons écrit la grille au tableau et avons demandé aux élèves de la recopier dans une double feuille afin d'auto-évaluer leur lettre, ou par petits groupes de 4 durant la séance suivante.</p>	

**Figure 18 : Fiche pédagogique de la séance de commentaire des lettres**

#### 2.2.3.4 La séance d'auto-co-évaluation

Réalisée pendant une heure, cette séance a eu pour objectif de permettre aux élèves de s'auto-évaluer ou co-évaluer par groupes de 4. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de comparer leurs lettres argumentatives avec la grille bilingue (arabe et française) que l'on a construite dans la séance de guidage. Ainsi les élèves ont mis une croix pour montrer ce qui est acquis et ont laissé vide pour signaler ce qui reste à acquérir.

Outre l'apport de première importance de l'évaluation que nous avons voulu développer chez l'apprenant, nous avons cherché par ailleurs à amener les élèves à être autonomes en apprenant à s'évaluer seul-e ou s'évaluer en groupes en mettant ensemble leurs connaissances, leurs avis et leurs interrogations avec leurs pairs, ce qui constitue dans la réflexion

vygotskienne une dimension importante pour construire du savoir, comme le rappellent Marielle Rispaïl et Hélène Crocé- Spinelli :

Vygotski a découvert que les échanges avec ses « pairs », c'est-à-dire avec des personnes du même niveau (d'âge ou de savoir) sont aussi importants que ceux avec celui / celle « qui sait ». C'est en confrontant ses opinions et hypothèses avec celles de ses semblables que l'enfant (ou l'adulte) apprenant va construire ses savoirs. (2017 : 12).

Les grilles d'évaluation ont été recueillies à la fin de la séance, soit le 13 février 2023.

#### 2.2.3.5. La séance de réécriture

Cette séance avait pour vocation de découvrir l'apport de cette expérimentation innovatrice et de déceler si les élèves ont commencé à bénéficier de ce recours conscient et guidé à la langue première pour travailler leurs écrits en français. Elle a été construite sur une durée d'une heure, dans laquelle nous avons demandé aux élèves de réécrire les lettres déjà réalisées lors de la seconde séance de cette séquence, en se basant sur les grilles qu'ils /elles venaient de remplir dans la séance d'auto-co-évaluation.

Les lettres personnelles des élèves ont été recueillies en fin de séance, soit le 13 février 2023.

#### 2.2.3.6. La séance de débat collectif

Motivée par le désir de savoir comment les élèves ont vécu cette expérience didactique innovante et pour se rendre compte de ses apports sur le plan des pensées et des ressentis, cette séance a été réalisée le 13 mars 2023 sur une durée d'une heure : les élèves y ont été invités à nous faire part de leurs pensées, émotions et sentiments sur cette séquence d'écriture travaillée ensemble. L'itinéraire qu'a pris cette séance est le suivant :

**Classe :** 4èAM

**Objectif attendu :**

Savoir les pensées et ressentis des élèves sur la séquence d'écriture

**Durée :** 1h

**Dispositifs didactiques :**

- Fiche pédagogique

-Tableau

- Carnet de notes

**-Modalité pédagogique :**

-Travail collectif

#### **Déroulement de la séance**

Dire aux élèves : « Voilà plusieurs séances que nous avons essayé de travailler différemment, vous vous en êtes peut-être rendu compte ?

Nous avons essayé de vous faire des progrès à l'écrit en français, qui est difficile pour vous, grâce à des méthodes que vous n'aviez peut-être pas connues avant ».

**1-**Mettre les élèves en groupe et leur demander de désigner un-e rapporteur-e de leur choix.

**2-** Écrire sur le tableau les questions suivantes :

- a)- D'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?  
b)- Nous aimerions savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?  
c)- Avez-vous aimé ou pas ? Pourquoi ?  
d)- Aimeriez-vous continuer ? Etc. »  
e)- Ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet.  
3- Demander à un élève de lire à haute voix les consignes du tableau, puis demander : Qui a des questions ?  
4- Traduire ces questions en arabe et en daridja.  
5- commencer ensemble un début d'exercice pour prouver que tout le monde a compris.  
6- Leur donner 15 minutes pour le débat entre eux.  
7- Passer discrètement entre les groupes pour entendre un peu ce qui se dit, la langue et la façon dont ils discutent.  
8- Faire passer les groupes un par un en donnant la parole aux rapporteur-e-s.

**Figure 19 : Fiche pédagogique de la séance de débat collectif**

Les réponses des élèves ont été enregistrées en fin de séance.

Le tableau ci-dessous présente notre calendrier des entretiens et observations de classe qui accompagnent la réalisation de la séquence d'écriture auprès des élèves, ainsi que la nature des données recueillies dans chaque séance :

Type d'enquête	Déroulement de l'enquête	Date de la réalisation	Nature des données recueillies	Durée
Entretien semi-directif pré-séquence d'écriture	Repérer les représentations des élèves sur les langues sur l'écrit en français	14 décembre 2022	Données orales	2h 30mn
La séquence d'écriture	Séance de découverte de la lettre personnelle	11 janvier 2023	Données écrites et orales	1h 35 mn
	Séance d'écriture de la lettre personnelle	11 janvier 2023	Données écrites	1h
	Séance de guidage	13 février 2023	Données orales	2h
	Séance d'auto-co-évaluation	13 février 2023	Données écrites	1h
	Séance de réécriture	13 février 2023	Données écrites	1h
	Séance de débat collectif	13 mars 2023	Données orales	1h
Entretien semi-directif post-séquence d'écriture	Vérifier le changement des représentations sur l'écrit en français	13 mars 2023	Données orales	1h 42 mn

**Tableau 7 : Calendrier global des enquêtes**

### 2.3. *Entretien semi-directif post-séquence d'écriture*

Réalisé après la séquence d'écriture, ce second entretien avait pour cible les 10 élèves avec qui nous avons mené les premiers entretiens. Son but était de vérifier si le fait de laisser une place aux langues premières des élèves pourrait impacter positivement leurs représentations sur l'écrit en français. Il se déroule en arabe algérien pour éviter que la langue d'entretien soit un obstacle pour collecter les données nécessaires et offrir plus de sécurité langagière aux enquêtés afin qu'ils puissent s'exprimer en toute liberté et confiance. La durée de chaque entretien varie entre 7 et 15 mn, ce qui donne 1h 45 mn au total. Un guide d'entretien a été élaboré autour de 3 questions de base auquel s'ajoutent des questions annexes que nous ont été inspirées par le déroulement des échanges. Tous les entretiens sont effectués avec enregistrement pour en tirer profit dans l'analyse. Les questions tournent autour de l'impact de la langue première sur l'écrit en français comme on le voit dans la formule finale du guide ci- dessous :

<b>D. L'impact des langues premières des élèves sur l'écrit en français</b>	
1-	Dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances ? Pourquoi à votre avis ?
2-	Avez-vous compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que vous écrivez et le français attendu dans vos copies ?
3-	Comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français ?

**Tableau 8 : Guide d'entretien des apprenants post séquence d'écriture**

Outre les discours sur l'impact de la langue première sur les représentations à l'endroit de l'écrit en français, cet entretien individuel a permis parfois de faire ressortir des sentiments et des émotions dégagés grâce à la liberté langagière (parler dans sa langue première) offerte aux élèves lors de cette séquence d'écriture. Voici le tableau qui rassemble les points essentiels de ces entretiens :

Elève	Sexe	Niveau	Durée
Elève1	Fille	Bon	7.04
Elève2	Fille	En difficulté	9.49
Elève3	Fille	Bon	8.08
Elève4	Garçon	Moyen	10.12
Elève5	Fille	Bon	10.14

Elève6	Garçon	En difficulté	8.27
Elève7	Fille	Moyen	15.17
Elève8	Garçon	En difficulté	13.23
Elève9	Garçon	En difficulté	10.35
Elève10	Garçon	moyen	14.06

**Tableau 9 : Déroulement des entretiens semi directs post-séquence d'écriture**

Le recueil de l'ensemble des données étant trop important pour être retenu intégralement, nous avons été amené à faire des choix pour construire notre corpus.

### **3. Construction du corpus**

Comme nous l'avons déjà souligné au départ, notre projet d'étude vise à démontrer l'importance de considérer les représentations dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit d'une part, puis d'explorer l'impact de la langue première des apprenants en vue de travailler leurs compétences scripturales en français langue étrangère (FLE) d'autre part.

Pour y parvenir, nous rappelons que nous avons réuni un corpus quadruple (oral/ écrit) durant le premier et le second trimestres de l'année scolaire 2022/2023 auprès de collégiens algériens de niveau 4<sup>è</sup>AM. **Le premier corpus** est entièrement oral du fait qu'il se compose de 20 entretiens semi-directifs effectués auprès des collégiens en arabe algérien. Nous avons donc gardé les 20 entretiens pour la partie d'analyse.

**Le second corpus** est quadruple (écrit/oral) car il englobe quatre types de données, à savoir les lettres argumentatives écrites en français, les grilles d'évaluation construites en classe, les observations et les enregistrements audios des interactions verbales entre les élèves et les élèves et l'enseignant, dans lesquels les acteurs éducatifs ont employé le français ainsi que l'arabe standard et l'arabe algérien. Le corpus écrit est construit de 52 écrits des élèves accompagnés de 52 grilles d'évaluation + les observations validées par des prises de notes sur un carnet. Le corpus oral rassemble l'enregistrement de deux séances de classe.

Pour déterminer les écrits des élèves où le phénomène d'influence de la langue première sur l'écrit en français est présent, nous avons effectué une lecture approfondie des textes qui nous

a permis de repérer (42)<sup>30</sup> copies accompagnées de leurs grilles d'évaluations, soit (33)<sup>31</sup> grilles. S'ajoutent des observations de classe que l'on a consignés sur un cahier de notes.

Quant au corpus oral qui englobe 2 enregistrements de classe réalisés lors de la séance de guidage et de la séance de débat collectif, il a été gardé intégralement.

Nous pensons que le resserrement des données ainsi réalisé est susceptible de vérifier nos hypothèses de recherche. Afin de rendre ce corpus davantage analysable, nous avons, outre les choix entrepris, effectué d'autres transformations pour construire un objet réellement scientifique et observable.

#### 4. Traitement des données

Après avoir achevé les enquêtes de terrain, nous avons procédé au traitement des données recueillies. Comme nous l'avons déjà signalé, notre corpus est quadruple (oral et écrit) : il est constitué des entretiens, écrits et grilles d'évaluation des élèves, observations et enregistrements de classe.

##### 4.1. Anonymisation des données recueillies

Pour des raisons éthiques, nous avons désigné les participant-e-s à notre enquête, aussi bien les élèves que l'enseignant, par des codes visant à masquer leur identité. Olivier Baude explique : « *la possibilité ou la garantie [...] de rendre les données recueillies anonymes est importante pour la protection de la vie privée des personnes concernées par l'enquête et pour la légalité des corpus recueillis par les chercheurs* ». Toutefois, les informations qui nous renseignent sur le contexte tels le lieu du travail, le statut socioprofessionnel et le niveau scolaire ont été conservées.

Pour donner une illustration, on développe de la façon suivante la formule (« 232. **Ef.** كيفاه مسيو (comment monsieur) majuscules فلعربية (en arabe) (étonnement) ? / مكاش (on n'a pas de)

---

<sup>30</sup> Pour passer des données au corpus à analyser, nous avons donc fait le choix de ne garder que les travaux de 21 élèves au détriment des travaux de 9 élèves qui étaient écartés à cause soit de l'absence dans l'une des séances de la séquence d'écriture, ou que les conditions de production qu'ils ont adoptées ne correspondent pas exactement à celles des autres et que cela ferait donc une disparité dans notre corpus.

<sup>31</sup> La différence entre le nombre des productions écrites et les grilles d'évaluation s'explique par le fait que certains élèves n'ont remis que les grilles en arabe, tandis que d'autres ont donné les deux grilles mais ont préféré faire l'évaluation uniquement en arabe, laissant la grille en français vide.

majuscules فلعربية (en arabe) / كايين فلرونسي برك (il y en a seulement en français) ». Cela veut dire (tour de parole 232, par une élève fille).

#### **4.2. Transcription / traduction des données**

##### **4.2.1. Pour le corpus oral**

Nous avons transcrit les propos tenus pendant les entretiens semi-directifs de la façon la plus fidèle possible, en prenant en compte tous les événements oraux (tours de paroles, pauses, hésitations...). Cette pratique est importante, elle permet de revoir et relire plusieurs fois les séquences transcrites afin de vérifier leur adéquation aux séquences orales.

Comme annoncé, on trouve dans les entretiens de l'arabe algérien avec parfois quelques passages introduits en arabe standard ou en français. Pour montrer la différence des langues lors de la transcription / traduction de notre corpus, nous avons adopté les stratégies de codification suivantes :

**-l'arabe algérien** : graphie arabe/ traduction en français sur la même ligne / parenthèse / gras/

**-l'arabe standard** : graphie arabe / gras / traduction en français/ guillemets / souligné/

Par exemple : (« **Ef.** تكون عارف شراح تعبر بصح ماتصبيش كلمات لي تعبر بيهم (tu sais ce que tu vas rédiger mais tu n'as pas les mots pour le faire) / ما عندكش الرصيد اللغوي الكافي (tu n'as pas) « le vocabulaire nécessaire » ). Cela veut dire que les premiers mots en arabe algérien sont traduits en gras et que les mots en arabe standard sont traduits par le soulignage.

Ainsi nous obtenons un corpus lu et compréhensible par tout lecteur arabophone ou francophone, nous permettant de visualiser les alternances codiques sans inhiber la compréhension.

Dans le cadre des enregistrements audios réalisés lors de la séquence d'écriture, notamment dans la séance de guidage ou de débat collectif, les interactions verbales entre les interactants se sont aussi déroulées dans plusieurs langues à savoir l'arabe algérien, l'arabe standard et le français. Pour distinguer les différents codes linguistiques utilisés, nous avons adopté les mêmes stratégies d'écriture déjà signalées ci-dessus c'est-à-dire :

**- l'arabe algérien** : graphie arabe/ traduction en français sur la même ligne quand c'est court (moins de 10 mots) et au-dessous de chaque segment quand c'est long / parenthèse / gras /

**- l'arabe standard** : graphie arabe / gras / traduction en français/ guillemets / souligné/

Le lecteur ne devra pas s'étonner de trouver aussi bien dans les entretiens semi-directifs que dans les observations de classe des mots dans l'arabe algérien en caractères arabes, des mots empruntés d'une part au français comme « نورمال (une classe) », « ليكول (l'école) », « نورمال

(normalement) » « ديركت (directement) », « فرونسي (le français) », etc. ou d'autre part à l'arabe standard comme « الجامعة (l'université) », « كلمة (un mot) », « عربية (la langue arabe) », etc. qui sont transformés par la phonologie ou la morphologie de l'arabe algérien. Ainsi traduire en français veut dire : « en français normé de France ».

Par ailleurs, un terme nous a posé problème pendant la traduction. Il s'agit des termes issus de l'arabe algérien « كي شغل » ; « زعما », que nous avons traduits en français par « genre ». Nous savons que ce terme ne serait jamais employé avec cette fréquence par des collégiens français, mais nous n'avons rien trouvé de plus approprié pour traduire cette expression algérienne.

Opter pour les mêmes codifications de transcription dans le corpus oral est motivé par le fait de chercher le confort du lecteur dans la mesure où il ne devra pas changer d'habitudes de lecture à chaque nouvel élément du corpus et il acquerra des automatismes qui lui permettront de faire sa lecture sans gêne aucune.

Notre intérêt s'est principalement porté sur le contenu des propos des pairs (élève-élève, élèves-enseignant), en nous basant sur le principe de la significativité et non la représentativité :

Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du **principe de la significativité** et non **du principe de la représentativité**. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ces acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition) (Blanchet, 2011 : 18-19).

Outre ces divers choix décidés pour transcrire à l'écrit notre corpus oral, nous avons opté également pour des codes qui permettent de le rendre plus analysable et interprétable, comme le demande Francine Cicurel :

La transcription est une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral. Il faut mettre au point un code qui permet de noter les événements oraux (tours de parole, pauses, hésitations, etc.) afin de les archiver pour les analyser et les interpréter (2011 : 325).

Pour des raisons de rigueur méthodologique, il importe de ne pas créer de confusion dans la codification des divers interactants d'une enquête et donc de varier le code adopté dans chaque enquête. Ainsi, nous avons opté pour le code (Es) pour désigner plusieurs élèves dans la séance de guidage et le différencier du code (G1, G2, G3...) pour désigner un groupe d'élève dans la séance de débat collectif. Par ailleurs, nous avons opté pour le code (TK) pour désigner le chercheur qui mène les entretiens pré-et post-séquence d'écriture ; (E) pour désigner l'enseignant qui mène les séances de classe. De plus, nous trouvons dans les séances de classe des discours co-prononcés par l'enseignant et les élèves que nous avons désignés par

(E +Ef, E+Eg, E+Es), ainsi que des phénomènes de scansion à cause de l'usage du français qui pose parfois des problèmes de prononciation aux élèves, et dont nous avons utilisé le soulignement pour les désigner. Cela explique que nous trouvions dans ce qui suit deux tableaux pour présenter les codes de transcriptions choisis dans la transcription de notre corpus.

Nous voyons ci-après les conventions de transcription adoptées afin de transcrire chacun de nos 2 corpus oraux : entretiens semi-directifs et enregistrement audio de certaines séances (séance d'enseignement de la lettre, séance d'écriture de la lettre, séance de guidage et séance de débat collectif) tenues lors de nos observations de classe :

#### 4.2.1.1. Les entretiens-semi-directifs

Convention de transcription	
Elève (fille)	E1f, E2f, E3f,...
Elève (garçon)	E1g, E2g, E3g,...
Enquêteur	Initiale du prénom et du nom en majuscule (TK)
Pause brève	/
Pause longue	//
Mot ou passage incompréhensible	Xxx
Parler fort et avec insistance	Majuscule
Commentaires sur le non verbal (en italique)	<i>(rire), (hésitation), (pensive)</i>
Questions	Point d'interrogation (?)

**Tableau 10 : Convention de transcription des entretiens semi-directifs**

#### 4.2.1.2. Les observations de classe

Code de transcription	
Enseignant	E
Élève (masculin)	Eg
Élève (féminine)	Ef
Plusieurs élèves (séance de guidage)	Es
Groupe d'élèves (séance de débat collectif)	G1, G2, G3...
Enseignant et élève masculin	E+ Eg
Enseignant et élève féminine	E+Ef

Enseignant et plusieurs élèves	E+Es
Mot ou passage inaudible	Xxx
Commentaire sur le non verbal (en italique)	<i>(rire)</i>
Pause	/
Pause longue	//
Pause qui dépasse 5 secondes	///
Haussement de la voix	↑
Diminution de la voix	↓
Parler fort et avec insistance	Majuscule
Scansion	Soulignement
Questions	Point d'interrogation

**Tableau 11 : Code de transcription adopté lors des observations de classe**

#### 4.2.2. Pour le corpus écrit

Le corpus écrit est constitué, on le rappelle, de **(21)** lettres réalisées durant la première séance d'écriture et de **(21)** lettres réalisées au fil de la séance de réécriture, auxquelles s'ajoutent **33** grilles d'évaluation accomplies pendant la séance d'auto-co-évaluation. Elles traitent l'impact de la langue première des élèves sur l'écrit en français langue étrangère.

Pour faciliter le repérage et la référencement des extraits choisis pour l'analyse dans le corpus proposé *in extenso* en annexe, nous en avons numéroté et codifié comme suit tous les éléments :

Nous avons numéroté les élèves de E1 à E21, et codifié garçons et filles par f et g, les lettres initiales avec V1, les lettres finales avec V2, les grilles d'évaluation en arabe avec GEA. Et les grilles d'évaluation en français avec GEF. Nous obtenons ainsi :

Pour les lettres initiales : V1Ef1, V1Eg2, V1Ef3, V1Eg4, V1Ef5...

Pour les lettres finales : V2Ef1, V2Eg2, V3Ef3, V4Eg4, V5Ef5...

Pour les grilles d'évaluations en arabe : GEAEf1, GEAEg2, GEAEf3, GEAEg4, GEAEf5...

Pour les grilles d'évaluation en français : GEFef1, GEFeg2, GEFef3, GEFeg4, GEFef5...

En voici des exemples de lecture :

- V1Efl signifie donc la version initiale de la production écrite 1, par une élève fille ;
- V2Eg2 signifie la version finale de la production écrite 2, par un élève garçon ;
- GEAEfl signifie la grille d'évaluation arabe 1, par une élève fille ;
- GEFEG2 signifie la grille d'évaluation française 2, par un élève garçon.

Ces divers choix de codification permettent des allers retours aisés entre lecture de l'analyse et consultation du corpus intégral en annexe.

Nous présenterons dans ce qui suit la façon dont nous avons organisé notre analyse et les principes théoriques et méthodologiques qui ont guidé nos choix.

## 5. Démarche d'analyse du corpus complexe

Complexe, comme nous l'avons déjà montré, est notre corpus. Il a pour objectif de faire valoir la langue première des élèves en classe, autant dans les interactions orales que dans l'examen de leurs productions écrites avec les élèves, en vue de faire évoluer, voire positiver, leurs représentations sur l'écrit en français d'une part ; de les aider à travailler leur compétence scripturale dans cette même langue d'autre part, à partir d'un lien explicite fait entre les deux langues, par l'enseignant puis par eux de façon intériorisée. Notre intérêt porte sur les représentations et les savoirs sur les langues des élèves, familiales, minorées ou pas, qui explique l'inscription de notre recherche dans une posture sociodidactique.

Il est connu dans le domaine de la recherche scientifique, que l'analyse des données se fait selon soit l'approche quantitative, soit l'approche qualitative, soit une approche mixte qui opérerait pour la voie médiane associant les deux dans une même investigation. **L'approche quantitative** porte sur des phénomènes recueillis en grand nombre, son objectif est de vérifier la véracité ou la fausseté d'une hypothèse, en se basant sur l'analyse statistique qui tient compte des mesures, des chiffres et des calculs comme le précise Philippe Blanchet : « *L'expérimentation est organisée à partir d'une hypothèse intellectuelle émise par le chercheur qu'il faut valider ou réfuter notamment par l'argument de la fréquence statistique* » (in Blanchet et Chardenet, 2011 : 17). Il s'agit d'une méthode que l'on peut appeler asociale, du fait qu'elle cherche à obtenir des résultats objectifs et généralisables, sans tenir compte du contexte social et de ses influences : « *la chercheuse ou le chercheur ayant recours à une approche quantitative se préoccupe de la validité et de la généralisation de ses résultats plutôt que de leur contextualisation et de leur sens pour tel ou tel groupe de personnes* » (Mongeau, 2008 : 33). **L'approche qualitative** consiste à s'approcher du terrain afin d'explorer des sujets complexes, à comprendre et donner un sens à des phénomènes

sociaux peu étudiés, ce que développe Philippe Blanchet : « *Le projet d'une méthode EI<sup>32</sup> est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés* » (in Blanchet et Chardenet, 2011 : 16). Si elle est dite qualitative, c'est parce qu'elle rassemble des discours, des mots, des pensées et des représentations verbalisées et non des comptes et des chiffres, comme le fait l'approche quantitative : « *L'argument principal y est donc de type qualitatif, on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres (qui peuvent néanmoins venir corroborer, secondairement, les interprétations proposées)* » (ibid.). Donc le chercheur ou la chercheuse qualitatif-ve tente de proposer des informations situées et contextualisées, sans se soucier de leur généralisation dans d'autres contextes, qui reste l'affaire du lecteur ou de lectrice qui doivent trancher si ces informations sont compatibles ou pas à leur contexte :

En analyse qualitative, elle ou il se préoccupe davantage de dégager une interprétation qui permette de donner un sens aux données. Cette interprétation est offerte aux lecteurs et lectrices : à eux ou à elles de déterminer si cette proposition fait sens dans leur contexte (Mongeau, 2008 : 31).

**Quant à l'approche mixte**, elle est née pour montrer que les deux approches, aussi bien quantitative que qualitative, ne sont pas antinomiques mais plutôt complémentaires dans la mesure où elles peuvent être convoquées dans la même étude pourvu que ce choix soit en harmonie avec les objectifs de la recherche de façon à permettre une compréhension plus profonde du phénomène étudié. Les propos de Pierre Mongeau convergent vers cette position :

Entre les deux principales approches, il existe une troisième option, une voie du milieu, qui combine les méthodes de collecte et d'analyse de données propres aux approches quantitative et qualitative. Les différentes méthodes utilisées sont alors arrimées aux objectifs de la recherche de manière à approfondir notre compréhension et notre interprétation des phénomènes observés (id. : 33).

Comme il s'agissait pour nous d'une étude qui vise à comprendre et interpréter un phénomène linguistico-didactique d'une part (les difficultés de nos élèves en français écrit), produire des significations contextualisées d'autre part (les racines de ces difficultés), nous adopterons une analyse de type qualitatif : « *cette forme de recherche est, on l'a dit, bien adaptée aux sciences humaines et sociales, (pour une analyse plus directement centrée sur les recherches linguistiques, y compris didactologiques)* » (Blanchet in Blanchet et Chardenet, 2011 : 16), même si nous complétons parfois notre analyse par des résultats quantifiés (camembert, graphique, tableaux) pour la renforcer et la mieux visualiser pour le lecteur.

---

<sup>32</sup> Empirico-inductive.

Nous avons mené 5 phases d'analyses : **la première** porte sur les observations de classe prévues dans la séquence d'écriture qui englobent les productions écrites menées dans la séance d'écriture (séance 2) et la séance de réécriture (séance 5), et les enregistrements audios effectués dans la séance de guidage et débat collectif, ainsi que d'autres enregistrements ou prises de notes réalisées dans les autres séances comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus. **La seconde** porte sur les entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture. **La troisième** porte sur les entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture. **La quatrième** consiste à mettre en synergie les résultats obtenus lors des première, seconde et troisième analyses. **La dernière** est réservée aux découvertes inattendues de l'analyse, mais qui sortent du stricte cadre des hypothèses *a priori* formulées.

Pour ce faire, nous nous sommes servi hormis pour les productions écrites qui s'appuient sur la grille construite par les élèves avec leurs propres mots - du principe de la thématization du corpus qui consiste à faire émerger des thèmes évocateurs en les associant à des extraits qui leur sont compatibles. Cette opération prend fin à partir du moment où nous atteignons la saturation, en d'autres mots, lorsque le corpus arrête de proposer de nouvelles informations, comme le précise Pierre Mongeau :

La thématization du corpus (codage et catégorisation) est une procédure qui consiste à associer une étiquette (appelée thème, code, mot-clé, etc.) aux unités de signification en fonction d'une caractéristique observée au sein de l'unité. Elle se termine lorsqu'il y a saturation, c'est-à-dire lorsque toutes les unités significatives sont apportées à un thème, tous les éléments nouveaux peuvent être classés (2008 : 106).

Les thèmes ainsi relevés sont de première importance dans l'analyse qualitative dans la mesure où ils permettent la naissance d'informations nouvelles, permettent également de hiérarchiser ces informations et participent à l'évolution de notre connaissance du sujet exploré. Par ailleurs, il est évident que nous n'examinons pas les productions langagières des élèves, à l'oral et à l'écrit, du point de vue de l'enseignant qui cherche à déceler des « erreurs » ou des « fautes » pour les « corriger », point de vue normatif qui n'est pas celui du chercheur. Nous chercherons à décrire des phénomènes linguistiques, et à en expliquer les fonctionnements dans la réalisation d'un écrit en français tolérant le recours aux langues d'origine des élèves.

Enfin, nous avons été parfois contraint de bousculer certains principes méthodologiques et rédactionnels, notamment en reproduisant des tours de paroles constituant un extrait de corpus : on peut trouver jusqu'à 30 tours de paroles dans certains extraits, pour mettre l'accent sur un phénomène linguistique et interactionnel, comme par exemple quand nous avons voulu

faire comprendre aux élèves que la majorité de leurs problèmes d'écriture sont issus de leur langue première et de leur rapport à elle.

## **5.1. La première phase d'analyse**

### *5.1.1. Analyse des observations de classe*

Suite à plusieurs lectures du corpus, nous sommes arrivés à identifier les thèmes évocateurs suivants, autour de la langue première :

- langue première et expression des élèves ;
- langue première et répertoire lexical en langue étrangère ;
- vers de nouvelles connaissances liées à l'écrit en français ;
- langue première et variété des discours ;
- langue première, aide à l'attitude métalinguistique ;
- langue première pour expliquer les différences entre le français des élèves et le français attendu ;
- langue première pour transformer les positions des apprenants envers l'écrit en français.

### *5.1.2. Analyse des productions écrites (1et 2)*

Nous avons construit avec les élèves, lors de la séance de guidage, leurs propres critères qui relèvent de la forme de leur vision de la lettre, du fond de la lettre ainsi que de son aspect linguistique. Voici les critères décidés qui permettront de juger si, pour eux et dans l'état actuel de leurs connaissances, une lettre est réussie ou pas :

<b>Les critères d'évaluation</b>
<b>La forme de la lettre</b>
1-Disposition spatiale de la lettre sur une page
2-Usage du seul français pour écrire son texte
3-Usage de la ponctuation
<b>Le contenu de la lettre</b>
1-Usage des arguments liés la wilaya de Tissemsilt
2-Abord direct du sujet de la lettre
<b>L'aspect linguistique</b>
1-Usage des connecteurs d'énumération
2-Usage du système énonciatif
3-Usage de la majuscule
4-Distinction entre les phonèmes de chaque langue
5-Maitrisé la relation phonème/graphème
6-Accord des adjectifs qualificatifs

7-Ordre des mots dans la phrase
8-Usage des verbes d'état
9-Usage des prépositions
10- Usage des pronoms personnels COD et COI

**Tableau 12 : Critères d'évaluation de la lettre élaborés par les élèves lors de la séance de guidage**

Nous nous sommes servi de la grille ci-dessus pour comparer au cas par cas les versions 1 et 2 de chaque élève, pour voir les progrès réalisés pendant la séquence didactique d'une part ; et pour analyser cet éventuel progrès chez les trois catégories d'élèves pour savoir qui en a le plus profité d'autre part.

### 5.2. La seconde phase (entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture)

La lecture répétée de notre corpus des entretiens pré-séquence d'écriture a abouti à la grille d'analyse ci-dessous qui nous a permis de repérer les représentations des élèves<sup>33</sup> aussi bien sur les langues que sur l'écrit en général et en français en particulier :

Catégorie	Critères
<b>Répertoire plurilingue</b>	1. Les langues des élèves 2. Les langues de la société 3. Les langues de l'école
<b>Représentations des langues</b>	1. Représentations liées à la langue première 1.1. Représentations de l'arabe algérien 1.2. Représentations de l'arabe classique 2. Représentations liées à la langue française 2.1. Apprécier la langue et le pays 2.2. Apprécier la langue et non le pays 2.3. L'utilité du français 2.4. N'apprécier ni la langue ni le pays
<b>Représentations liées à l'écrit en français</b>	1. Représentations majoritairement négatives de l'écrit en français 2. Représentations de la norme scolaire 3. L'image du scripteur
<b>Écrire en français</b>	1. La langue première, tremplin pour dépasser les problèmes d'écriture 2. La langue première pour expliquer les problèmes d'écriture 3. La langue première et réflexion métalinguistique 4. La langue première, un outil vers la culture de l'inclusion 5. La langue première, un outil didactique dans l'ombre 5. Parler sa langue première n'est pas une stratégie honteuse

**Tableau 13 : Critères d'analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence directifs**

<sup>33</sup> Nous avons même pris en considération le lien entre les représentations des élèves et leur niveau scolaire (bon, moyen ou en difficulté) ainsi que leur sexe (filles et garçons).

### **5.3. La troisième phase (entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture)**

La suite de notre lecture nous a mené dégager les thèmes didactique suivants qui nous ont permis d'examiner si l'introduction de la langue première en classe pourrait participer à positiver les représentations des élèves envers l'écrit en français, et donc leurs performances dans cette activité :

- ❖ Prise de conscience du plurilinguisme
- ❖ La langue première participe de la sécurité langagière
- ❖ Le plurilinguisme inculque une culture de l'inclusion
- ❖ La langue première, origine des problèmes d'écriture
- ❖ Représentations positives des pratiques en langue première pour apprendre à écrire en français
- ❖ La langue première et sécurité affective
- ❖ Prise de conscience de l'apport de la langue première dans l'apprentissage de l'écrit en français.

Tout cet appareil méthodologique (choix et précautions) nous a mené à une analyse relativement satisfaisante de notre corpus, susceptible de répondre à nos questionnements de départ. Toutefois, il n'est pas exempt de faiblesse, que nous allons évoquer dans ce qui suit.

## **6. Un retour réflexif sur nos choix méthodologiques**

Si notre recherche nous a semblé passionnante et facile à mener avant d'entamer l'enquête sur terrain, cette idée s'est au fur et à mesure modifiée en découvrant les nombreuses difficultés d'ordre institutionnel, temporel, matériel et scientifique que nous avons rencontrées lors de cette phase de notre recherche.

**Sur le plan institutionnel,** Cela a commencé avec l'autorisation des enquêtes que nous avons peiné à récupérer à cause de l'interprétation négative qui a été octroyée par le personnel administratif de la Direction de l'Éducation de la wilaya de Tissemsilt à l'égard du mot « enquête ». Il nous a fallu attendre une semaine pour pouvoir le convaincre que cette enquête avait des buts exclusivement scientifiques.

**Sur le plan temporel et matériel,** nous avons dû faire face à des difficultés d'ordre temporel à cause de notre travail en tant qu'enseignant d'une part, de la disponibilité de l'enseignant avec qui nous avons mené ces enquêtes d'autre part. Ces conditions ont fait que les différents moments de l'enquête sont organisés à un intervalle de temps plus ou moins long. S'ajoute des difficultés d'ordre matériel où nous avons senti qu'un seul téléphone est insuffisant pour tout enregistrer, notamment pendant les observations de classe. Il serait mieux d'utiliser 2 ou trois enregistreurs pour tout capter, ce qui explique la difficulté énorme que nous avons franchi dans la phase de transcription des données recueillies.

**Sur le plan scientifique,** nous nous sommes retrouvé dépassé par un véritable flot de données collectées, qu'il était difficile de gérer dans leur entièreté. Le resserrement du corpus, d'abord par un resserrement des données, puis selon des thèmes émergents actualisés autour d'extraits significatifs en cohérence avec nos hypothèses de recherche, a été une tâche pénible, à laquelle s'est ajouté parfois le fait d'avoir retenu des extraits trop longs que nous ne savions comment analyser. À ce moment, nous avons réalisé que faire l'analyse qui nécessite de travailler sur des brouillons, avec des fiches, des extraits de corpus, etc. et écrire l'analyse pour la mettre à la portée des lecteurs et lectrices sont deux moments très différents, que nous ne connaissions pas avant, et qui nécessite plus de temps de ce que nous avions *a priori* envisagé.

Enfin, nous avons déjà évoqué le fait que des éléments d'informations non prévus dans nos hypothèses ont pu apparaître au fil de l'analyse et qu'il aurait fallu leur ménager une place dans nos résultats conclusifs.

Il est temps à présent de soumettre notre corpus à la loupe de l'analyse.



## **PARTIE 2 : ANALYSE DU CORPUS**

Cette partie constitue le moment fort de notre travail de recherche dans la mesure où elle découle des trois premières parties de la thèse. En effet, nous nous appuyons sur l'apport de la partie contextuelle qui a permis de poser les notions qui ont une influence déterminante sur notre étude. L'analyse va aussi nous permettre d'évaluer la pertinence des termes conceptuels adoptés et de mettre en examen l'efficacité de nos choix méthodologiques.

Pour savoir si le fait de laisser place à la langue première peut contribuer à faire évoluer les représentations des élèves sur l'écrit en français d'une part, et à travailler la compétence scripturale en FLE d'autre part, nous avons décidé de nous appuyer sur les mots-clés issus de nos hypothèses et d'en chercher les échos dans le corpus, afin de tester leur validité et leur pertinence.

À ce stade de notre travail, nous devons avouer une difficulté que nous n'avons pas réussi à résoudre entièrement. En effet, nous avons hésité entre trois organisations de notre analyse :

- Soit nous pouvions d'abord décrire la séquence didactique avec son déroulement et ses conséquences puis exposer les représentations des élèves dans leur évolution ;
- Soit nous pouvions décrire ces représentations en début de séquence, puis analyser la séquence, et enfin décrire les représentations en fin de séquence ;
- Soit nous pouvions partir de l'écart des représentations pré- et post- puis ajouter la séquence en deuxième partie.

Chaque solution avait ses inconvénients :

- Dans le premier cas, il paraissait illogique d'étudier les représentations après la séquence puisque notre hypothèse est que les premières influent sur l'activité des élèves ;
- Dans le deuxième cas, on arrivait à 3 parties très inégales de longueur ;
- Dans le troisième cas, on risquait de se répéter, en analysant les évolutions des élèves, sur le plan des performances et des représentations.

C'est pourtant à la première proposition que nous nous sommes résolu, car elle avait l'avantage au moins de suivre la logique de nos hypothèses, sinon leur chronologie, de montrer d'abord des résultats, et d'en chercher la cause ensuite par l'analyse des représentations.

Puis nous ajouterons deux étapes à notre analyse :

- Une pour mettre en synergie les résultats obtenus en les croisant les uns avec les autres ;
- Une autre pour présenter les « découvertes » inattendues de l'analyse, en relation avec notre problématique, mais qui n'étaient pas prévues dans nos hypothèses.

Comme notre recherche s'inscrit en Sciences humaines et sociales, et plus précisément au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues, nous adopterons l'analyse empirico-qualitative : « *Cette forme de la recherche, on l'a dit, bien adaptée aux sciences humaines et sociales (pour une analyse plus directement centrée sur les recherches linguistiques, y compris didactologiques)* » (Blanchet, 2011 :16). Le type qualitatif s'appuie sur le principe de la thématization du corpus (Mongeau, 2008 :106) dont le but est d'identifier les thèmes émergents d'une part ; de les associer à des extraits qui leur donnent sens d'autre part ; puis de les mettre en synergie les uns avec les autres.

Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons de plus transcrit en tableaux ou schémas quantifiés tous les résultats pour lesquels ce traitement était possible.

## CHAPITRE 1 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 1

Afin de déceler l'impact de la langue première aussi bien sur les représentations que sur l'apprentissage de l'écrit en français, nous avons dégagé divers thèmes suggérés par les mots-clés de nos hypothèses. Rappelons que notre recherche, eu égard à la richesse du corpus, ne vise pas l'exhaustivité. Ainsi nous allons prendre en considération les éléments les plus marquants qui permettent de répondre à notre problématique.

Pour une lecture aisée de notre analyse, on pourra suivre dans la partie *Annexes* les référenciations codées, comme expliqué dans la partie méthodologique. Rappelons que nous avons observé 6 séances de travail sur l'écrit en français, qui consistaient à faire écrire une lettre argumentative :

Nous avons tout d'abord commencé par une séance de mise en situation qui sert à présenter le projet de la lettre argumentative et habituer les élèves à ses divers codes, en observant des « lettres modèles » écrites en arabe et en français. Ensuite, une seconde séance a été mise en place pour mettre en pratique ce qui a été appris lors de la première séance, en demandant aux élèves d'écrire une lettre argumentative.

Puis une séance de guidage a pris forme pour identifier les écarts entre les lettres argumentatives et les « lettres modèles » distribuées dans la première séance. Ce procédé vise à montrer l'influence de la langue première sur l'écrit en français et découvrir, de ce fait, l'origine des différences entre le français écrit par les élèves et le français attendu dans leurs écrits. Aussi elle souhaite réconcilier les élèves avec l'activité scripturale en leur montrant que cela n'est pas si difficile quand on est bien guidé et que chacun peut progresser et obtenir de bonnes notes. De plus, elle vise l'élaboration des critères d'évaluation par les élèves, dans leurs mots, puis en français, pour leur permettre de s'auto-évaluer ou évaluer en groupe leurs productions textuelles (co-évaluer).

Une autre séance d'auto-co-évaluation a pris corps pour permettre aux élèves de s'auto-évaluer ou co-évaluer leurs lettres argumentatives, en comparant leurs lettres avec la grille d'évaluation (arabe et française). Une séance de réécriture a été réalisée pour voir si le recours conscient et guidé, autorisé et encouragé, à la langue première lors des séances de la séquence didactique pourrait aider les élèves à accéder à l'activité scripturale en français. Enfin, une

séance de débat collectif a eu lieu pour déceler les apports de la séquence didactique sur le plan des pensées et ressenties.

### Étudios à présent **l'impact de la langue première sur l'activité écrite en français**

Cette première étape a pour but de mettre en valeur l'influence de la langue première (arabe algérien ou arabe standard) sur l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère : comment le recours à la langue première peut-il aider à apprendre à écrire en français ? L'analyse de nos données, orales et écrites permet de voir la façon dont cet impact se manifeste dans les pratiques langagières (orales et écrites) chez les élèves.

#### **1. Analyse des observations de classe**

Nous allons examiner dans ce qui suit les divers apports de la langue première dans les interactions didactiques, lorsqu'on autorise les élèves à l'utiliser dans les dialogues, avant de nous centrer sur les moments de productions écrites.

##### ***1.1. La langue première et expression des élèves***

Vygotski nous enseigne que l'apprenant n'apprend pas comme un seau vide qu'il suffirait de remplir, mais grâce à des échanges divers où il est actif et partie prenante. Ce fait s'avère difficile si on s'en tient à l'usage du monolinguisme. Autrement dit, faire un cours en exigeant le français comme seule et unique langue de communication ne peut que favoriser le silence des élèves, les pousser à être passifs et limiter leur expression. Cela a été le cas dans plusieurs moments des 3 premières séances (séance de découverte de la lettre, séance d'écriture et séance de guidage) de la séquence d'écriture :

##### **Extrait 1 : expliquer la consigne d'écriture en français pendant la séance de découverte de la lettre personnelle**

4. Ef. pour répondre à la consigne, je dois écrire // un lettre
5. E. écrire une lettre / très bien
6. Ef. aaaaa
8. Ef. je contacte ///
9. E. contacte qui /// un ou une ami-e / donc tu complètes
10. Ef. je dois écrire/ une lettre / à une amie ///
11. E. oui qui peut l'aider/// pour le ou la con-vain-
12. Ef. convai-ncre
14. Ef. à reste
15. E. à rester où ///
16. E+ Es. Dans sa wilaya d'origine.

L'extrait ci-dessus montre que, dans une situation d'expression monolingue en langue française, l'apprenant rencontre des difficultés diverses qui pourraient être d'ordre grammatical (4 et 14) d'ordre lexical (6, 8 et 10), d'ordre phonétique où l'apprenante fait une scansion (12). Les élèves ont toujours besoin de l'étayage de l'enseignant et ou d'un-e camarade pour corriger un aspect formel en proposant les termes justes (5 et 15), fournir les mots qui permettent la continuité du discours de l'apprenant (9, 11 et 16). C'est justement cet étayage qui permet aux apprenants de surmonter leurs difficultés verbales et de finir leurs phrases qui sont de plus le plus courtes possibles :

**Extrait 2 : répondre à une question émise en français pendant la séance de guidage**

1. E. (...) pour cela / dites-moi / quels sont les points difficiles qui vous empêchent d'écrire un bon texte en français ? ///
2. Ef. la langue
4. Ef. la langue française difficile
6. Eg. la conjugaison ///
7. E. très bien **أيا جماعة (allez-y l'équipe) // وشييكم (qu'est-ce qu'il y a) ? / زيديوا (quoi encore) / ما فهمتوش ولا واش كايين (vous n'avez pas compris ou quoi) ?**
8. Es. oui **مسيو (monsieur) ↓ (timidement) ما فهمناكش (on n'a pas compris) / عاوننا (vous nous redites) la question بالعربية (en arabe).**

Nous pouvons lire *via* l'extrait ci-dessus tiré de la séance de guidage, une insécurité linguistique qui colore et affecte négativement les productions langagières des élèves : elle dépend de la connaissance par une personne de la langue légitime et de la conscience qu'elle a d'une distance entre la norme scolaire et ses façons de parler (Blanchet et *al.*, 2014 : 294). De ce fait, pour répondre à une question en français (1), les élèves manifestent des difficultés d'ordre d'expression dans la mesure où ils font des phrases courtes et n'arrivent pas encore à émettre plusieurs arguments sur un sujet donné (2 et 6), ou des phrases asyntaxiques pour le français normé, formulées selon le modèle de la langue arabe (4). Il y a également des difficultés de l'ordre de la compréhension (ou réception) que l'on voit à travers leur demande de reposer la question en arabe (8). Cette demande a été permise à partir du moment où l'enseignant a lui-même pris la parole en arabe (7).

**Extrait 3 : traduire un critère d'évaluation en français pendant la séance de guidage**

62. Ef. je dois commencer / par le lieu / et après
63. E. suivi **خير (c'est mieux)**
64. Ef. suivi le date
65. E. suivi de la date
66. Ef. suivi de la date ///
67. E. et séparé par une virgule / continue
68. Ef. et écrit de gauche à droite
69. E. et je dois les écrire de gauche à droite (...).

Quand la langue française est mise en place dans la séance pour dire cette fois les critères pour écrire correctement une lettre, les difficultés d'expression persistent chez les élèves où nous voyons clairement qu'ils /elles sont en perte de mots (66) ou de grammaire (65 et 68). Ils ont toujours besoin de l'aide de leur enseignant qui leur fournit les énoncés dits corrects (63, 65 et 69) ou les mots qui leur manquent (67) que les élèves ne tardent pas à répéter afin d'incorporer la bonne formulation (64 et 66). Donc c'est par le biais de l'interaction avec d'autres personnes comme l'enseignant ou même un-e camarade que les apprenants arrivent à combler leurs lacunes et terminer leurs phrases.

Sur le plan didactique, nous retenons que l'adoption de la voix du monolinguisme qui favorise le respect sourcilieux de la norme n'est pas pertinente dans un environnement langagier plurilingue comme celui de Tissemsilt, du fait qu'elle génère des insécurités linguistiques chez les apprenants ; elle les fait hésiter à prendre la parole et accentue les chances de l'inégalité entre les élèves, en augmentant les écarts entre celui qui sait le français et celui qui ne le sait pas : selon les dires de l'enseignant, c'est seulement les élèves de bon niveau (les élites de la classe) qui ont osé prendre la parole dans les moments où le français a été exigé : « *Si nous voulons que l'école soit ouverte à tous les élèves, il faut qu'elle fasse de la place à l'ensemble des pratiques linguistiques* », estime Philippe Blanchet dans une Conférence sur « La sociodidactique » à l'université de Guadalajara au Mexique (2022).

Ainsi, pour tenter d'échapper aux perturbations langagières qui se manifestent à l'égard de l'usage du français, de donner la chance à tous les élèves dans l'activité scolaire et donc d'aider tout le monde dans le projet d'écriture qui intéresse particulièrement notre étude, nous avons autorisé et même encouragé, au fil de toutes les séances de la séquence d'écriture, l'usage du plurilinguisme qui met en synergie les langues des apprenants (arabe algérien et arabe standard) avec la langue de scolarisation (le français ici). En effet, cette mise en convergence entre langues premières et langue étrangère (principe fondateur des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et *al.*, 2008) a permis que les élèves prennent le dessus de la scène éducative, du fait qu'ils /elles parlent plus que l'enseignant et participent personnellement et activement à la construction des savoirs. Nous pouvons le constater, dans un premier temps, dans le timing des étapes constituant les deux premières séances de la séquence didactique (séance d'enseignement de la lettre et séance d'écriture de la lettre).

D'une part, la séance de découverte et description d'une lettre menée le 11 janvier 2023 a suivi le déroulement suivant :

-Éveil de l'intérêt (**19 mn**)

- lire la consigne, l'expliquer en français, en arabe standard et en arabe algérien (**16mn**)

-Travail en groupe (**1h**)

D'autre part, la séance d'écriture de la lettre réalisée également le 11 janvier 2023 a suivi le déroulement suivant :

-Écrire la consigne d'écriture, la lire, l'expliquer en français, en arabe standard puis en en arabe algérien (**15mn**) ;

-Rappeler les différentes étapes de la lettre et aider les élèves à trouver le vocabulaire de la description, de l'émotion, de l'énonciation... (**10mn**)

-Écrire la version 1 de la lettre (**35mn**).

Le respect du déroulement des étapes suivies lors des deux premières séances de la séquence didactique permet de constater que les élèves ont été très impliqué-e-s dans le travail et ont joué un rôle actif dans la construction du savoir. Cela indique que le fait de libérer les questions langagières et d'encourager l'usage du plurilinguisme en classe, permet d'éviter la communication verticale avec l'enseignant vers le haut, au profit du partage et des échanges qui constituent l'essence de l'action éducative comme nous l'apprend Vygotski.

Dans un second temps, nous allons, pour prouver l'apport du plurilinguisme en classe, nous appuyer sur le tableau ci-dessous qui résume la répartition des tours de parole pendant la séance de guidage<sup>34</sup> :

Acteurs	E	Eg	Ef	Es	E+ Es	E+Ef	E+Eg	Total
Tours de paroles								
Nombre de prises de paroles	484	132	237	144	11	3	1	1012
Total	484	513			15			

<sup>34</sup> Nous tenons à rappeler le sens des abréviations utilisées dans la séance de guidage : **E**. Enseignant ; **Eg**. Élève masculin ; **Ef**. Élève féminin ; **Es**. Plusieurs élèves ; **E+ Es**. Enseignant et plusieurs élèves ; **E+Ef**. Enseignant et élève féminin ; **E+Eg**. Enseignant et élève masculin.

**Tableau 14 : Répartition des tours de paroles des acteurs de la classe lors de la séance de guidage**

Le tableau ci-dessus met en évidence une répartition inégale des tours de paroles entre les acteurs de la classe. Nous avons **1012** tours de paroles se distribuant ainsi : **484** pour l'enseignant qui atteint un taux d'intervention inférieur à celui des élèves qui prend le devant de la scène en inscrivant **512** tours de paroles. Ces derniers ne sont pas répartis équitablement dans la mesure où les filles affichent un taux d'intervention plus élevé (**237**) comparativement aux garçons (**132**) et même aux interventions collectives des élèves (**144**). S'ensuivent les interventions entre élèves et enseignant dont le nombre total est de **15** tours de paroles se partageant ainsi : **11** entre enseignant et élèves, **3** entre enseignant et élève féminin et **1** entre enseignant et élève masculin.

Voici un second tableau, construit à partir de la séance de guidage, mettant en lumière la différence entre le fait de faire un cours monolingue et un cours plurilingue :

Cours	monolingue	plurilingue
Nombre d'élèves / nombre de réponses	- Élève 1 / 2 réponses - Élève 2 / 1 réponse	- Élève 1 / 1 réponse - Élève 2 / 1 réponse - Élève 3 / 1 réponse - Élève 4 / 1 réponse - Élève 5 / 1 réponse - Élève 6 / 1 réponse - Élève 7 / 1 réponse - Élève 8 / 2 réponses
Nombres de mots utilisés	Entre 2 et 3 mots	Entre 3 et 11 mots

**Tableau 15 : Différence entre cours monolingue et cours plurilingue**

Laisser les élèves utiliser leurs langues permet de ne pas travailler avec les mêmes élèves qui possèdent certaines connaissances en français ( parfois un même élève qui donne 2 réponses) et fait rentrer dans l'action scolaire d'autres élèves qui veulent apprendre mais qui n'ont pas les mots pour manifester ce désir de faire avancer dans leur apprentissage (c'est le cas de 8 élèves ici). De plus, le monolinguisme ne donne pas la possibilité aux élèves de donner plusieurs idées sur un sujet alors que le plurilinguisme leur offre cette opportunité : on a utilisé entre 2 et 3 mots dans un temps monolingue et entre 3 et 11 mots dans un temps plurilingue.

En effet, à partir du moment où la langue première des élèves a pris place dans le cours, ce ne sont plus les mêmes élèves qui lèvent le doigt : ce sont des élèves que nous pensions paresseux-ses, ne travaillant pas assez, peu doué-e-s pour les langues, qui commencent à

participer et montrer le désir d'avancer dans leur apprentissage. Aussi, les pauses, les hésitations, les difficultés lexicales, grammaticales et phonétiques - que nous avons repérées au moment où le monolinguisme constituait le diktat de l'activité scolaire - diminuent dans les propos de l'apprenant. Le silence se brise et la sécurité linguistique s'affirme, ce qui fait que la parole se libère et devient beaucoup plus fluide. Chose que nous voyons à travers leur capacité à dire leurs pensées sans difficulté et de façon fluide.

Lisons cet extrait :

**Extrait 4 : (répondre à une question après l'avoir traduite en arabe algérien lors de la séance de guidage)**

1. (...) Pour cela / dites-moi / quels sont les points difficiles qui vous empêchent d'écrire un bon texte en français ? ///
9. E. ok شاهي الحاجة لي تجيكم صعبية و ماتخليكمش تكتب نص مليح (rire) (sans problème) ماشي مشكل (qu'est ce qui peut vous empêcher d'écrire un bon texte en français) // بالفرونسي
10. Ef. تكون عارف شا راح تعبر بصح ماتصبيش كلمات لي تعبر بيهم (tu sais ce que tu vas rédiger mais tu n'as pas les mots pour le faire) / ما عندكش الرصيد اللغوي الكافي (tu n'as pas) « le vocabulaire nécessaire »
14. Ef. الافكار كاينة (les idées existent) / بصح اللغة مكاش (mais la langue n'existe pas)
18. Eg. مانعرفش نكتب جمل بالفرونسي (je ne sais pas écrire des phrases en français)
22. Ef. التعليمي لي يعطوهانا نكتب عليها مانفهموهاش / des fois (monsieur) مسيو (On ne comprend pas la consigne d'écriture).

Le recours à la langue première des élèves (arabe algérien) en (9) pour redire la question préalablement formulée en français (1) a permis à tous les élèves de la classe de saisir son sens d'une part, d'exprimer des phrases longues qui recèlent plusieurs arguments sur un sujet donné d'autre part. De plus, nous comprenons que lors de l'écrit d'un texte en français, les élèves rencontrent des problèmes divers qui peuvent être liés au manque de vocabulaire (10), à des lacunes en français (14), à la formulation des phrases en français (18), à la compréhension ou non de la consigne d'écriture sur laquelle vont porter le sujet et l'évaluation de la tâche d'écriture demandée (22). Pour rendre compte de leurs pensées, ils /elles ont utilisé de l'arabe algérien employé seul (14), des alternances codiques interphrastiques entre arabe algérien et arabe standard (10) ou arabe algérien et français (22)<sup>35</sup>.

### 1.2. Langue première et répertoire lexical en langue étrangère

L'analyse, aussi bien des enregistrements réalisés lors de la séance de découverte de la lettre argumentative que des prises de notes que nous avons effectuées dans la séance d'écriture de

<sup>35</sup> Nous précisons que toutes les interactions contiennent des alternances codiques pour éviter de le répéter à chaque commentaire d'extrait.

la lettre personnelle, nous mène à constater que le fait de laisser place à la langue première, qu'elle soit l'arabe algérien ou l'arabe standard, peut fonctionner comme un moteur puissant qui favorise le développement du répertoire langagier en français de l'élève. Prenons les extraits suivants :

**Extrait 5 : prises de notes réalisées dans la séance d'écriture de la lettre personnelle**

132. Eg. امسيو كيفاه نقول بالفرونسي اكلات تقليدية (ah monsieur comment dire en français) « des plats traditionnels » ?

133. E. les plats traditionnels

134. Eg. هذه الولاية تحتوي على التراث امسيو كيفاه نقول بالفرونسي (ah monsieur comment dire en français) « cette wilaya contient des patrimoines » ?

135. E. cette wilaya comporte des patrimoines

138. Ef. امسيو كيفاه نقول بالفرونسي البقاء (comment dire en français) « rester » ?

139. E. البقاء c'est rester en français

140. Ef. كيفاش نقول انصحك (comment dire) « je te conseille » ?

141. E. conseiller / c'est le verbe conseiller / tu le conjuges au présent de l'indicatif.

Quand les élèves discutent avec l'enseignant, qui est là pour les aider à avancer dans leur projet d'écriture, ils font usage de la langue première afin de connaître le sens des termes inconnus qu'ils ne savent pas encore dire en français. Ainsi on trouve de l'arabe algérien que les élèves utilisent pour faire des formules d'appel : (comment dire en français) امسيو كيفاه نقول بالفرونسي (comment dire) ; de l'arabe standard que les élèves utilisent pour indiquer le mot (البقاء « rester ») ou la phrase (هذه الولاية تحتوي على التراث « cette wilaya comporte des patrimoines ») dont on cherche l'équivalent en français. Grâce à ce recours à la langue première dans ses deux facettes dialectale et standard, les élèves ont réussi à connaître de nouveaux mots en français tels que : rester, conseiller ou des expressions comme « les plats traditionnels » et « cette wilaya comporte des patrimoines ».

**Extrait 6 : enregistrement des interactions verbales entre élèves et élèves et enseignant lors de la séance de découverte de la lettre personnelle**

25. Eg. المكان كيفاه يسموه بالفرونسي / « le lieu » و المكان (oui) ايه (comment s'appelle le lieu en français) ?

27. Ef. le lieu / le lieu

31. Eg. امسيو (ah monsieur) بالفرونسي كيفاه (comment les dire en français) ?

32. E. المرسل c'est le destinataire / المرسل اليه c'est le destinataire.

Ces échanges verbaux entre les élèves et les élèves et l'enseignant montrent que la langue première participe à étoffer davantage le nombre de mots des élèves en français. Ainsi à partir du moment où les élèves ont un problème avec le sens d'un mot en français, ils n'hésitent pas à solliciter l'aide de leurs camarades ou de leur enseignant (25 et 31) pour obtenir le mot équivalent en français (27 et 32). Pour ce faire, on emploie l'arabe algérien pour interpeller l'enseignant ( ah monsieur ) بالفرونسي كيفاه (comment les dire en français) ?, de l'arabe standard pour signaler le terme inconnu en français ( المكان «le lieu», المرسل و المرسل اليه «le destinataire et le destinataire»). De ce fait, les élèves sont arrivé-e-s à apprendre des mots inconnus en français tels que le lieu, le destinataire et le destinataire.

Nous regarderons de près maintenant la séance de découverte de la lettre (Annexe 9), en faisant un tableau qui montre la différence entre le temps monolingue et le temps plurilingue dans un cours de français :

	Nombre d'élèves intervenants	Nombre des réponses	Savoirs découverts	Nombres de mots utilisés
Temps monolingue (catégorie 1)	7 élèves	13 réponses	-Expliquer la consigne d'écriture sous l'étayage d'un pair ou de l'enseignant -dire oui ou non -lire -répéter	Entre 1 et 3 mots (phrases courtes)
Temps plurilingue (catégorie 2)	14 élèves	40 réponses	Expliquer personnellement la consigne d'écriture Enrichir son vocabulaire -Apprendre de nouvelles connaissances scripturales -Renforcer sa compréhension - négocier avec l'enseignant ou avec ses camarades -Lire	Entre 2 et 8 mots (phrases longues)

**Tableau 16 : Différence entre temps monolingue et temps plurilingue**

Ce tableau montre que le plurilinguisme prend le pas sur le monolinguisme : quand les élèves de la catégorie 1 prennent la parole en français, ils ne font pas grand-chose en classe et se mettent à faire des actions qui les avancent peu dans leurs apprentissages (expliquer, lire, répéter). Par ailleurs, ils ne sont pas très autonomes et ont toujours besoin d'un adulte ou d'un

pair pour apprendre. De plus leurs réponses ne sont pas nombreuses (13 réponses), réalisées sous forme de phrases courtes (entre 1 et 3 mots), reflétant la difficulté de déployer leurs pensées et de donner plusieurs idées sur un sujet. Toutefois, à partir du moment où le plurilinguisme qui donne la possibilité d'utiliser sa langue première (arabe algérien et arabe standard) intervient, les élèves de la catégorie 2 rentrent plus dans l'action scolaire et commencent à tirer profit des enseignements dispensés de façon à expliquer, enrichir leur vocabulaire, négocier avec l'enseignant ou avec un pair, apprendre un nouveau savoir sur l'écrit, etc. Aussi ils confirment leur autonomie (expliquer de façon personnelle) et leur capacité à émettre plusieurs réponses (40 réponses) de manière plus approfondie et détaillée (entre 2 et 8 mots).

### **1.3. Vers de nouvelles connaissances liées à l'écrit en français**

Favoriser le recours à la langue première, voire le provoquer et l'encourager dans la classe, constitue une action qui va en faveur de la participation d'un plus grand nombre d'élèves, et de la construction de nouvelles connaissances qui aident les élèves par la suite à surmonter leurs difficultés d'écriture comme le permet de voir l'extrait qui suit :

#### **Extrait 7 : des échanges verbeux tirés de la séance de découverte de la lettre personnelle**

**44. Eg.** كايين المرسل و المرسل اليه (il y a le destinataire et le destinataire)

**45. Ef.** كايين (il y a) la date / الولاية ثاني (la wilaya également)

**48. Eg.** le lieu مسيو (monsieur)

**50. Eg.** كايين الحجج ثان باه تقنع صاحبك (il y a) « les arguments » (pour convaincre ton ami)

**53. Eg.** اولاً « premièrement » / ثانياً « deuxièmement » / اخيراً « enfin »

**60. Eg.** الامثلة « les exemples »

**84. Es.** يخص سنياتور (il manque la signature)

**93. Ef.** فيهم الصفات و الاماكن (ils comprennent) « les adjectifs et les lieux ».

Quand les élèves se sentent autorisé-e-s à utiliser leur langue première dans sa forme standard ou dialectale, ou même en les alternant (c'est-à-dire un usage métissé entre l'arabe standard et l'arabe dialectal dans la même expression), les chances de faire apprendre de nouvelles connaissances, stratégies en rapport ici avec l'écriture de la lettre argumentative mais valable pour toute autre activité, augmentent dans la mesure où nous voyons que les élèves sont arrivé-e-s à découvrir plusieurs éléments qui leur serviront à réussir plus tard dans tout projet d'écriture. Ainsi nous trouvons des éléments d'ordre formel comme le lieu et la date, le destinataire et le destinataire, la signature comme le précisent les tours de paroles (**44, 45, 48 et 84**) et des éléments relatifs au contenu comme les arguments, les connecteurs d'énumération, les exemples et les adjectifs (**50, 53, 60 et 93**).

Par ailleurs, ils peuvent acquérir des connaissances liées à la différence entre l'arabe et le français que les didacticiens jugent fondamentales et sont à la base de l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère. Les propos de Rispaill et Crocé-Spinelli convergent vers cette position : « *Les didacticiens ont alors montré que des obstacles aux apprentissages pouvaient provenir des différences entre les pratiques langagières sociales et scolaires* ». (2017 : 13). Donc, il s'avère que la connaissance de ces différences est d'une grande richesse et intensité pour tenter de dépasser les obstacles qui émergent lors de l'écrit en français, ce qui invite les enseignants à valoriser ces différences au bénéfice d'un transfert positif des connaissances qui s'appuie sur la possibilité de l'établissement des ponts entre la langue première et la langue française en vue de faciliter et faire avancer l'apprentissage de l'écrit en français. Lisons les extraits suivants :

**Extrait 8 : séance de débat collectif**

4. G1. (...) « ces séances nous ont permis d'apprendre un tas de choses » / « par exemple l'écriture des sons en français se différencie par rapport à l'écriture de ceux-ci en arabe » / « la phrase en français commence par le sujet et non par le verbe » / استعمال « l'usage » les prépositions « se diffère entre les deux langues » / « et beaucoup d'autres choses » /

58. G6. (...) « nous avons appris de nouveaux mots qu'on ne connaît pas avant » / « nous avons appris la différence entre l'écriture d'une lettre en arabe et en français » / « nous avons appris à écrire une lettre en français » / (...)

Il se dégage de ces extraits que les élèves ont appris et intériorisé de nouvelles connaissances liées à la différence entre l'arabe standard et le français d'une part ; à la langue française d'autre part. Pour la première catégorie de connaissances, nous citons l'écriture des sons ( « l'écriture des sons en français se différencie par rapport à l'écriture de ceux-ci en arabe » ), la formation de la phrase ( « la phrase en français commence par le sujet et non par le verbe » ), l'usage des préposition ( « se diffère entre les deux langues » ). Pour la seconde catégorie de connaissances, nous relevons l'écriture d'une lettre en français ( « nous avons appris à écrire une lettre en français » ), l'apprentissage de nouveaux mots en français ( « nous avons appris de nouveaux mots qu'on ne connaît pas avant » ).

#### 1.4. La langue première et variété des discours

Dans un contexte comme celui de Tissemsilt où le français occupe le statut de langue étrangère comme nous l'avons signalé dans la partie contextuelle, le discours des élèves en français est truffé de deux actes de langage qui dénotent un manque de maîtrise ou d'insécurité en langue française : il s'agit du « oui » que l'on dit pour manifester son accord d'une part ; ou du « non » que l'on dit pour manifester son désaccord d'autre part. Cependant, Le recours à la langue première a été un fait intéressant pour les élèves dans la mesure où cette langue leur a servi de stratégie pour les aider à produire un discours varié que nous lisons à travers les divers actes de langage dont les élèves ont fait preuve au fil des séances de la séquence d'écriture : affirmer, infirmer, questionner, solliciter, répondre, interpellier, expliquer... Voici certaines répliques qui le montrent :

**Extrait 9 : (des prises de paroles tirées de la séance de découverte de la lettre personnelle)**

26. Eg. مانيش عارف انا (je ne sais pas moi)

29. Eg. المرسل و المرسل اليه « le destinataire et le destinataire »

35. Eg. كي رالك داير (genre tu lui dis bonjour) / تقول السلام / التحية (la salutation) (comment tu vas) ?

58. Es. ايه امسيو (oui monsieur) / صح (c'est vrai)

64. Eg. كيفاه بالفرونسي امسيو (comment en français ah monsieur) ?

73. Eg. امسيو (ah monsieur) / علاه (pourquoi) je و (et) tu ?

136.. Eg. امسيو كيفاه نقول بالفرونسي هادنة (ah monsieur comment dire en français) « calme » ?

Les propos des élèves situés *supra* nous permettent de nous rendre compte que la langue première représente une stratégie féconde pour les élèves dans le sens où elle provoque des mouvements de travail en commun, de négociation du sens. Ils s'en servent pour dire qu'ils ne savent pas (26), pour répondre à une question (29), pour dire qu'ils sont d'accord (58), pour donner une explication (35), pour interpellier l'enseignant (64), lui poser une question (73), ou solliciter son aide (136). Nous lisons des tours de parole en arabe algérien « مانيش عارف انا (je ne sais pas moi) », en arabe standard ( المرسل و المرسل اليه « le destinataire et le destinataire », avec des alternances codiques intra-phrastiques entre arabe algérien et français « علاه (pourquoi) je و (et) tu ? », et entre arabe algérien et arabe standard « امسيو كيفاه نقول بالفرونسي هادنة (ah monsieur comment dire en français) « calme ».

Par ailleurs, nous avons constaté dans la séance de guidage que les élèves prennent la parole en langue première dans sa forme aussi bien standard que dialectale pour développer des actes de langage divers. Lisons l'extrait suivant :

**Extrait 10 : (des prises de paroles des élèves tirées de la séance de guidage)**

38. Ef. المرسل «Le destinataire»

44. Eg. non امسيو مازال سنياتور (il manque la signature monsieur) ↑

70. Eg. **(ah monsieur)** / **وين نكتبوه تاع فرونسي (où on doit écrire le tableau en français) ?**
97. Eg. **(vous voulez dire) «culturelle» (ah monsieur)** / **قصدك ثقافي ا مسيو**
108. Eg. **(ah monsieur)** / **(je n'ai pas mis) les articulateurs كما (comme) ف (dans) les lettres لي اعطيتوهملنا (que vous nous avez données)**
112. Eg. non **(monsieur)** / **(il y a aussi en arabe) / قبل الحجج «avant les arguments» / بداية ثانيا و اخيرا (on a utilisé) رانا دايرين**
130. Eg. **(exactement monsieur)** / **انا ثان راني كاتب تيسمسيلت بالعربية (moi également ai écrit Tissemsilt en arabe)**
177. Ef. **les bons / arguments /// ماعرفتش امسيو (je ne sais pas monsieur).**

Nous y voyons que les élèves mettent en marche la langue première pour répondre à une question (38), pour réfuter une information (44), pour l'affirmer (130) pour questionner (70), interpellier l'enseignant pour solliciter son accord (97). S'ajoutent d'autres types de discours à savoir dire qu'ils /elles ne savent pas (177), parler de ce qu'ils ne savent pas encore faire dans l'écriture d'une lettre (108), d'expliquer un fait scriptural (112). Pour y arriver, les élèves ont mis en place diverses modalités langagières telles que le recours à l'arabe algérien « **امسيو (ah monsieur) / وين نكتبوه تاع فرونسي (où on doit écrire le tableau en français ?)**, l'arabe standard « **Le destinataire المرسل** », l'alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et le français « **les bons /arguments /// ماعرفتش امسيو (je ne sais pas monsieur)** », ou alternance codique intra-phrastique entre l'arabe algérien et l'arabe standard « **قصدك ثقافي ا مسيو (vous voulez dire) «culturelle» (ah monsieur)** ». Cette préservation du langage de tous à travers leurs compétences plurilingues les aide à prendre de l'assurance dans les interactions et acquérir de nouvelles connaissances dont ils /elles pourront se bénéficier pour écrire leur lettre en français, objectif ultime de cette expérience.

### ***1.5. La langue première aide à l'attitude métalinguistique***

L'observation des données orales recueillies lors de la séance de guidage nous mène à constater que la langue première est d'un haut degré de didacticité (Klett, 2011 : 106) dans la mesure où se servir de son fonctionnement contribue à développer chez l'apprenant des compétences métalinguistiques qui l'aideront à comprendre le français et partant à travailler ses compétences scripturales dans cette langue. Ainsi nous voyons émerger des compétences métalinguistiques en rapport avec la forme de la lettre d'une part ; avec son contenu d'autre part, et enfin avec son aspect linguistique.

### 1.5.1. À propos de la forme structurelle de la lettre

La première compétence métalinguistique réside dans le fait que les élèves ont compris que le lieu et la date dans une lettre en français s'écrivent de gauche à droite, en les séparant par une virgule :

#### Extrait 11 : séance de guidage (l'écriture du lieu et de la date)

56. Es. **Es.** **(on commence par)** le lieu ومبعد **(suivi de)** la date / بيناتهم **(séparés par)** une virgule / ونبدأو **(et on commence)** من اليسار الى اليمين **«de gauche à droite»**.

Pour dire cette compétence, les élèves ont fait montre d'une compétence plurilingue rendue visible à travers la grande liberté dans le choix des mots. Ainsi ils ont produit une alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et le français « **(on commence par)** le lieu » et entre l'arabe algérien et l'arabe standard « ونبدأو **(et on commence)** من اليسار الى اليمين **«de gauche à droite»** ».

Ensuite, les élèves se sont rendu compte que le récepteur se met, dans une lettre en français, à gauche, tout en le précédant par le mot cher /chère :

#### Extrait 12 : séance de guidage (l'écriture du destinataire)

74. Ef. **Ef.** **(on écrit)** le mot cher (e) / نكتبوا **(et)** **«le prénom»** **(de la personne à qui on envoie la lettre)** **«à gauche»**.

Permettre à l'apprenant de dire sa pensée dans ses mots le conduit à manifester sa compétence bi-plurilingue qui prend corps à travers le phénomène d'alternance codique intraphrastique entre l'arabe algérien et le français « **(on écrit)** le mot cher (e) », et d'alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et l'arabe standard **«à gauche»** **(de la personne à qui on envoie la lettre)** **«à gauche»**.

Par ailleurs, ils perçoivent que dans une lettre en français, qui sera soumise à une évaluation, on devrait respecter la norme de cette langue, et partant à évincer les formes langagières qui fonctionnent aussi bien hors de l'école tel l'arabe algérien, que dans l'école (l'arabe standard). Ainsi ils déclarent que l'on doit utiliser seulement le français pour rédiger leurs lettres. Lisons cet extrait :

#### Extrait 13 : séance de guidage (la langue d'écriture)

134. Eg. **Eg.** لازم نكتب كلشي بالفرنسي **(on doit tout écrire en français)**.

L'arabe algérien est la modalité langagière dans laquelle cet élève a exprimé la compétence métalinguistique qu'il vient de construire.

Ils déclarent aussi que la ponctuation, tout comme les connecteurs d'énumération (d'abord, ensuite, enfin...) est un facteur déterminant pour assurer la compréhension du texte : « *la ponctuation contribue à l'organisation d'un texte écrit, et qui apporte des indications prosodiques, marque des rapports syntaxiques ou véhicule des informations sémantiques* » (Riegel et al., 2004 : 83). Ils nous font savoir :

**Extrait 14 : séance de guidage (l'usage des signes de ponctuation)**

**150. Eg.** لازم نستعمل علامات الوقف (on doit utiliser) «les signes de ponctuation».

Cet extrait montre une compétence bi-plurilingue que laisse entrevoir l'alternance codique de type inter-phrasique qui met en contact deux ressources langagières à savoir l'arabe dialectal ( لازم نستعمل (on doit utiliser) et l'arabe standard ( علامات الوقف «les signes de ponctuation»), et les règles de son usage.

Ils voient de plus que la signature est l'une des parties importantes qui composent la lettre et qui se met à la fin à droite :

**Extrait 15 : séance de guidage (l'écriture de la signature)**

**244. Es.** لازم نديرو التوقيع (on doit mettre) «la signature» à droite.

Cela a été exprimé dans des interactions plurilingues ce qui met en avant, dans la même phrase trois langues différentes : l'arabe algérien لازم نديرو (on doit mettre), l'arabe standard ( التوقيع «la signature»), et enfin le français (à droite).

Enfin, ils découvrent et expriment que le nom de l'émetteur dans une lettre en français se met à la fin, à droite, et avant la signature :

**Extrait 16 : séance de guidage (l'écriture du destinataire)**

**257. Eg.** oui مسيو (monsieur) / لازم نديرو اسم المرسل (on doit mettre) «le nom de l'émetteur» avant / la/signature / à droite.

On voit que L'élève a profité de son répertoire linguistique plurilingue pour créer des passerelles entre les langues afin de construire sa pensée. Ainsi il emploie de l'arabe algérien ( لازم نديرو (on doit mettre), de l'arabe standard ( اسم المرسل «l'émetteur»), et du français (avant la signature à droite).

Outres ces compétences métalinguistiques et métadiscursives qui s'attachent à la forme de la lettre, on va évoquer, dans ce qui suit, d'autres compétences méta-linguistiques en rapport avec le contenu de la lettre.

### 1.5.2. À propos du contenu de la lettre

On a compris que la contextualisation qui consiste à citer des choses typiques de la région, joue un rôle de premier plan, afin de convaincre le destinataire de la lettre :

#### Extrait 17 : séance de guidage (le choix des arguments)

171. Es. يتعلقوا بتيسمسيلت (en rapport avec Tissemsilt) لازم نستعملو (on doit utiliser) des arguments

Cet extrait fait preuve, lui aussi, d'une compétence bi-plurilingue qui met au jour une alternance inter-phrastique du fait qu'il se caractérise par l'expression en français (des arguments) dans une phrase formulée en arabe algérien لازم نستعملو (on doit utiliser), يتعلقوا بتيسمسيلت(en rapport avec Tissemsilt).

Par ailleurs, les élèves ont pris conscience que la lettre en français commence directement par le sujet dans la mesure où le destinataire va droit au but, par opposition à celle de la lettre en arabe où le destinataire se sent obligé de commencer par saluer son destinataire et de demander de ses nouvelles :

#### Extrait 18 : séance de guidage (comment entamer sa lettre en français)

99. Ef. ف (dans) une lettre en français لازم نبدأو ديركت بلموضوع (on doit aborder directement le sujet)

Pour formuler sa réflexion, cette apprenante a mis en évidence une compétence bi-plurilingue que nous lisons *via* son discours alterné (alternance codique de type inter-phrastique) qui recèle l'arabe algérien ف لازم نبدأو ديركت بلموضوع (on doit aborder directement le sujet) (dans), et le français (une lettre en français).

En sus de ces compétences méta-linguistiques qui rejoignent le contenu discursif de la lettre, on va ci-dessous répertorier quelques compétences métalinguistiques liées à l'aspect linguistique du texte à écrire.

### 1.5.3. Au service de l'aspect linguistique

Les résultats auxquels nous avons abouti confirment que les élèves ont acquis la capacité de distinguer les phonèmes de chaque langue, et parfois de les comparer. Ainsi ils ont constaté, d'une part, que l'arabe et le français ont le [b] et le [f] en commun et que seul le français a le

[p] et le [v]. D'autre part, les phonèmes [f] et [p] peuvent s'écrire de plusieurs façons différentes, sur le plan orthographique :

**Extrait 19 : séance de guidage (capacité à distinguer entre les phonèmes de chaque langue)**

363. Eg. **ah monsieur** / **en arabe on a seulement** / le son [f] et [b]

365. Eg. **le français contient** / [p] / [b] / [f] // [v]

367. Eg. non **monsieur** / le son **en arabe** / **s'écrit** / **d'une seule façon** / **et en français** **«de plusieurs façons»**.

Cet extrait met en valeur les tours de paroles qui témoignent de la compréhension des élèves des différences entre l'arabe standard et le français touchant les phonèmes [p]/[b]/[f]/[v]. Ainsi ils déclarent, dans un premier temps, que l'arabe connaît seulement les phonèmes [b] et [f] (363), alors que le français, au-delà des sons [b] et [f], connaît également [p] et [v] (365). Dans un second temps, ils annoncent que ces divers phonèmes s'écrivent d'une seule façon en arabe, et de plusieurs façons différentes en français (367). Pour formuler leurs réponses, les élèves utilisent avec liberté et souplesse leurs compétences plurilingues repérées à travers des phénomènes d'alternances codiques inter-phrastiques entre l'arabe algérien et le français « في العربية كايين غي **(en arabe on a seulement)** / le son [f] et [b] », entre l'arabe algérien et l'arabe standard « **و في الفرونسي (et en français) «de plusieurs façons»**. Et inter-phrastiques entre l'arabe algérien et le français « le son **فلعربية (en arabe) / ينكتب (s'écrit) / بطريقة وحدا (d'une seule façon)** »

Puis, ils arrivent à comprendre que l'usage de la majuscule est un fait linguistique qui concerne seulement la langue française, et que l'on utilise dans les noms propres, au début de la phrase, et aussi après le point :

**Extrait 20 : séance de guidage (l'usage de la majuscule)**

228. E+Es. لازم نكتبوا **(on doit écrire)** en majuscule / ف **(dans)** les noms propres / **و في بداية** **« au début de la phrase et après le point »**.

Ce passage laisse voir également un usage plurilingue de plusieurs modalités langagières rendu visible *via* l'alternance codique inter-phrastique « لازم نكتبوا **(on doit écrire)** en majuscule » ou intra-phrastique entre l'arabe algérien et le français « ف **(dans)** les noms propres ». Aussi, ils emploient l'arabe standard **و في بداية الجملة و بعد النقطة** « au début de la phrase et après le point » pour expliquer.

Ensuite, les élèves ont saisi que les phonèmes ne s'écrivent pas de la même façon en français et en arabe. De ce fait, les phonèmes tels que ([s], [z], [k], [o], [ə], [i], [e], [j], [ɛ̃] [ã], [õ], [œ̃])

correspondent à plusieurs caractères en français, comparativement à la langue arabe où ils correspondent à un seul caractère. De plus, les nasales [ɛ̃] [ã], [õ], [œ̃] existent seulement en français. Voici comment ils l'expliquent :

**Extrait 21 : séance de guidage (capacité à maîtriser la relation phonème graphème)**

433. Ef. le son [s] / فلعربية (en arabe) / ينطبق عليه حرف واحد (correspond à un seul caractère) / و / فلْفرونسي (et en français) / عدة حروف « plusieurs caractères ».

477. E+Es. le son [z] / ينكتب بطريقة وحدا (s'écrit d'une seule façon) / فالعربية (en arabe) / و / فلْفرونسي (et en français) / ينكتب بعدة طرق (s'écrit) «de plusieurs façons différentes» ///

500. Ef. le son [k] / ينكتب بعدة طرق (peut s'écrire) «de plusieurs façons» / فالْفرونسي (en français)

513. E+ Es. le son [k] / ينكتب بطريقة وحدا (s'écrit d'une seule façon) / فلعربية (en arabe)

541. Es. [o] / [ə]

565. Ef. عند كتابة واحدة «a une seule écriture» / نفس الصوت «le même son» / فلعربية (en arabe) / مسيو (monsieur) / عند كتابات مختلفة «le même son» / نفس الصوت «le même son» / و فلْفرونسي (et en français) / عند كتابات مختلفة « plusieurs écritures» ///

596. E. وكيفاه كتبنا (et comment on a écrit) les trois sons / [i] / [e] / [j] ?

624. Ef. نفس الصوت يكتب بطرق مختلفة «en français» / في الفرنسية «le même son s'écrit de plusieurs façons différentes» / mais فلعربية (en arabe) / نفس الصوت يكتب بطريقة واحدة «le même son s'écrit d'une seule façon»

668. Es. les voyelles nasales ↑

670. Ef. مكاش قاع (en français) فلْفرونسي / بعض الاصوات (ah monsieur) / فلعربية (n'existent pas en arabe)

Les passages susmentionnés confirment que les élèves, au moment de prendre la parole, font montre d'une compétence plurilingue dans la mesure où ils recourent à l'ensemble des codes langagiers qu'englobe leur répertoire linguistique pour expliquer leurs savoirs. Ainsi, ils affichent des phénomènes d'alternances codiques entre plusieurs modalités langagières : il s'agit de l'alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et l'arabe standard « وفي و في (et en français) / عدة حروف « plusieurs caractères », ou entre le français et l'arabe algérien « le son [z] / ينكتب بطريقة وحدا (s'écrit d'une seule façon) », de l'alternance codique intra-phrastique entre l'arabe algérien et l'arabe standard « ينكتب بعدة طرق (s'écrit) «de plusieurs façons différentes». Ils emploient aussi du français seul mais seulement pour répéter les propos de l'enseignant qui leur demande de le faire «les voyelles nasales ↑ ».

Par ailleurs, ils ont saisi que les articulateurs logiques s'emploient devant les arguments, et consistent à assurer la liaison et organiser la relation entre les différentes parties d'un texte. Ils nous disent :

### Extrait 12 : séance de guidage (l'usage des articulateurs logiques)

116. Es. لازم نديروا (on doit mettre) les articulateurs / قبل (avant) les arguments ///.

On y voit un discours bi-plurilingue sous forme d'une alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et le français « لازم نديروا (on doit mettre) les articulateurs » d'une part ; ou intra-phrastique entre l'arabe algérien et le français « قبل (avant) les arguments » d'autre part.

De plus, ils ont remarqué que la lettre personnelle échangée entre des proches (ami-e-s, membre de la famille, etc.), donc à une personne que l'on connaît, se rédige à la première personne du singulier « je » pour désigner l'émetteur et la seconde personne du singulier « tu » pour désigner le récepteur :

### Extrait 23 : séance de guidage (l'énonciation en « je », « tu »)

200. Eg. le المرسل اليه « l'émetteur » / للمرسل « l'émetteur » / نستعملوا (on utilise) je المسيو (ah monsieur) / الرسيو « le récepteur ».

On y voit également une compétence plurilingue du fait que la production langagière de cet élève associe parfois trois codes langagiers (arabe algérien, français et arabe standard) dans une même phrase « نستعملوا (on utilise) je للمرسل « l'émetteur », et parfois met en contact deux codes langagiers (français et arabe standard) sous forme d'alternance codique inter-phrastique « et tu المرسل اليه « le récepteur ».

Dans la même lignée, les élèves ont déduit que le français et l'arabe standard accordent l'adjectif qualificatif en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Toutefois, l'adjectif qualificatif se met en français, avant ou après le nom, alors qu'il est toujours placé en arabe, après un nom. Et voici leurs explications :

### Extrait 24 : séance de guidage (capacité à écrire correctement les adjectifs qualificatifs)

719. Ef. الصفة تتبع الموصوف في كل (ce qui est commun) الحاجة لي مشتركة (ah monsieur) امسيو / الصفة تتبع الموصوف في كل الحالات « l'adjectif suit le noms qu'il qualifie dans tous les cas »

721. Ef. et dans singulier et le pluriel « و الجمع و المفرد / dans le masculin et le féminin » في التذكير و التانيث

725. Ef. ou (ou) ياكون (soit il se place) avant le nom / فالفروني (en français) / l'adjectif / تجي دايم (se place toujours) après le nom. / فالعربية (en arabe) / mais

Les propos signalés *supra* témoignent de la présence de plusieurs systèmes langagiers dans la même conversation. Il s'agit de l'alternance codique inter-phrastique entre l'arabe l'algérien

et l'arabe standard (719). De l'arabe standard seul (721), de l'alternance intra-phrastique entre l'arabe algérien et le français (725).

Les élèves ont aussi saisi, sur le plan syntaxique, que la phrase commence en français par le sujet, alors qu'elle commence par le verbe en arabe :

**Extrait 25 : séance de guidage (capacité à commencer sa phrase par le sujet)**

781. Eg. الجملة في الفرنسية «la phrase en français» / تبدأ ب (commence par) le sujet / و / موراه (suivi) ↑ / le verbe.

Le tour de parole ci-dessus laisse transparaître une compétence plurilingue que nous lisons *via* l'usage de l'arabe standard « الجملة في الفرنسية » «la phrase en français», ou la manifestation du phénomène de l'alternance codique inter-phrastique qui englobe deux modalités langagières à savoir l'arabe algérien et le français « تبدأ ب (commence par) le sujet », ou intra-phrastique « و موراه (suivi) ↑ / le verbe ».

En outre, les élèves se sont rendu compte que, pour décrire un état ou une manière d'être en français, on utilise un verbe d'état comme le verbe « être », Alors qu'en arabe, on peut le faire par une phrase nominale, en ajoutant simplement un attribut au nom pour l'exprimer.

**Extrait 26 : séance de guidage (capacité à utiliser les verbes d'état)**

840. Ef. pour décrire / un état / on ajoute / le verbe / être.

Pour construire sa réponse, cette élève, à l'encontre de tous les autres critères d'évaluation, qui comprennent plusieurs systèmes linguistiques, a utilisé cette fois seulement le français, ce qui montre qu'elle a une certaine maîtrise de cette langue.

Concernant les prépositions, les élèves ont compris que leur usage diffère entre le français et l'arabe et que la même préposition en arabe peut avoir plusieurs équivalents en français :

**Extrait 27 : séance de guidage (capacité à utiliser les prépositions « à » et « de »)**

899. Eg. استعمال «l'usage» les prépositions / يختلف بين اللغة العربية «se diffère entre la langue arabe» / والفرنسية «et le français».

Nous constatons *supra* une alternance codique de type intra-phrastique rendu visible à travers la présence de l'arabe standard et du français dans la même phrase ( استعمال «l'usage» les prépositions). Aussi, un usage unilingue de l'arabe standard يختلف بين اللغة العربية «se diffère entre la langue arabe» / والفرنسية «et le français».

Enfin, les élèves ont pris conscience que le pronom personnel complément d'objet direct et indirect se place avant le verbe, par opposition à l'arabe où il se place après le verbe :

**Extrait 28 : séance de guidage (capacité à utiliser le PPCOD /PPCOI « te »)**

**973. Eg.** le pronom personnel / complément d'objet direct ↑/ et indirect↑/ يجي (se place) / après le verbe فلعربية (en arabe) / و (et) avant le verbe / فلفرونيسي (en français).

On y voit du français «le pronom personnel / complément d'objet direct ↑/ et indirect↑/ », de l'alternance codique inter-phrastique qui met en contact l'arabe algérien avec le français « يجي (se place) / après le verbe فلعربية (en arabe) ».

Tous ces phénomènes, phonétiques, lexicaux, syntaxiques, ont pu être exprimés par les élèves parce qu'on leur a permis de le faire par les langues qui leur sont le plus commodes, et cela a favorisé la conscientisation de leurs apprentissages dont ils deviennent véritablement les acteurs.

***1.6. La langue première pour expliquer les différences entre le français des élèves et le français attendu***

Les résultats de l'enquête mettent en avant que la langue première est un atout potentiel pour l'apprentissage de l'écrit en français, du fait qu'elle participe à expliquer la majorité des obstacles scripturaux que les élèves ont rencontrés durant la rédaction de la première version de la lettre. En effet, pour donner forme à leurs interactions et assurer la continuité de leurs échanges, les deux acteurs (enseignant et élèves) ont utilisé diverses modalités langagières dans la mesure où l'enseignant utilise le français pour prononcer des mots habituels dans la salle de classe et donc facile à comprendre par les élèves et alterne français et langue première quand il n'est pas sûr de la réception de son message. Toutefois, les élèves font dans la majorité des cas des alternances codiques inter-phrastiques, intra-phrastiques et discursives pour dire leurs pensées car ils n'ont pas encore les compétences nécessaires pour dire tout en français.

Le lecteur ne doit pas s'étonner de voir les critères évoqués dans le thème ci-dessus (1.5. la langue première aide à l'attitude métalinguistique) se répéter dans ce qui suit car il ne s'agit pas ici de compétences métalinguistiques que les élèves ont développées pour avancer dans leur apprentissage, mais d'obstacles d'écriture dont on essaye d'expliquer l'origine en suivant une démarche didactique basée sur la comparaison entre les langues.

Dans cette perspective, la plupart des obstacles d'écriture en français viennent d'une confusion entre les deux langues des élèves (arabe standard et le français). Nous allons en voir des exemples dans plusieurs domaines :

### 1.6.1. Du point de vue de la forme de la lettre

Nous allons, dans ce qui suit, focaliser sur l'apport de langue première, en l'occurrence l'arabe standard, pour expliquer les obstacles scripturaux que rencontrent les élèves lors de l'organisation formelle de la lettre :

#### Extrait 29 : séance de guidage (l'écriture du lieu et de la date)

49. E. très bien / شوف واحد فيكم كيفاه كتب (regardez comment l'un de vous a écrit) le lieu et la date dans sa lettre (2023/1/11 tissemsilt) / شاراكم تلاحظ (qu'est-ce que vous remarquez ?) /// regardez bien

50. Ef. راه كاتب مليمين للييسار (ah monsieur il a tort) / امسيو راه غالط (il a écrit de droite à gauche)

52. Es. يكتب مليسار لليمين (il écrit de gauche à droite) / امسيوا نورمالمو (ah monsieur normalement)

54. Es. ها نقل على لعربية بسك فلعربية نكتب مليمين للييسار (ah monsieur) / امسيو (il a recopié sur l'arabe parce que c'est en arabe que l'on écrit de droite à gauche) / بصح نديرو العكس فلفرونسي (mais en français on fait le contraire).

Dans cet extrait, l'apprenant se sert de l'exemple fourni par l'enseignant (49) pour comprendre que le lieu et la date ne s'écrivent pas de droite à gauche (50) mais de gauche à droite (52), et que cela provient d'une confusion entre la direction d'écriture entre l'arabe standard et le français (54). Dans leur interaction, les deux acteurs (enseignant et apprenant) ont utilisé deux codes linguistiques sous forme parfois d'alternance codique inter-phrastique entre l'arabe algérien et le français ( شاراكم تلاحظ (qu'est-ce que vous remarquez ?)/// regardez bien) et parfois sous forme d'une production langagière qui comprend une seule langue : l'arabe algérien ( امسيو راه غالط (ah monsieur il a tort).

#### Extrait 30 : séance de guidage (l'écriture du destinataire)

75. E. très bien / صحا (alors) pour quoi on écrit / هذا المرسل اليه « ce récepteur » à gauche / et pas à droite ?

76. Es. امسيو (ah monsieur) ها هذي (il s'agit) une lettre بلفرونسي (en français) / ف (dans) les lettres توع لعربية نديروه (en arabe on le met) à droite.

La question de l'enseignant qui fait référence à la façon dont on écrit le récepteur dans une lettre en arabe (75) a fait que les élèves se rendent compte que l'élève qui a mis le récepteur à droite était influencé par la lettre en arabe standard qui le place à droite (76).

### Extrait 31 : séance de guidage (l'usage des signes de ponctuation)

144. Eg. فالرسالة / « les signes de ponctuation » (moi n'ai pas utilisé) انا مادرتش قاع علامات الوقف (dans ma lettre) ناغي

145. E. très bien (l'équipe) ا جماعة / موالف نهدر عليهم هاذ (on a l'habitude d'en parler) / c'est très important eh / les signes de ponctuation باش نفهم (pour comprendre) un texte ok ?

147. E. très bien / ولا ثان (on les utilise seulement en français) ? / صحا نستعملوهم غي فلفرنسي (ou bien en arabe également) ? // شوف (regardez) les lettres modèles en arabe et en français / وقولولي (et dites le moi) ///

148. Ef. علامات الوقف « des signes de ponctuation ». في زوج فيهم (les deux comprennent)

L'enseignant profite de la remarque de l'élève qui déclare ne pas ponctuer son texte (144) pour attirer l'attention des élèves sur l'importance des signes de ponctuation afin d'assurer la compréhension d'un texte (145). Ensuite, il leur demande de regarder les lettres modèles aussi bien en français qu'en arabe (147). Cette demande a conduit les élèves à se rendre compte que les signes de ponctuation s'emploient en français et en arabe (148). La didactique qui est en train de se construire dans la classe s'appuie sur 2 gestes pédagogiques : observer + comparer.

### Extrait 32: séance de guidage (l'écriture de la signature)

236. Eg. لازم نديرو سينياتور من تالي (ah monsieur) امسيو (on doit mettre la signature à la fin)

237. E. où exactement ?

238. Eg. امسيو (ah monsieur) à droite

240. Eg. انا درت (ah monsieur) امسيو à gauche ↓

241. E. (l'équipe votre camarade vous dit qu'il a mis) ا جماعة صاحبيكم قالكم درت (pourquoi d'après vous) ? // شوف (regardez) les lettres modèles en arabe // علاه في ميزكم /

242. Ef. هذيك فلعربية نديرو (il se croit en arabe) (rire) / حاسب روحوا فلعربية امسيو (ah monsieur) (c'est en arabe qu'on met) « la signature » à gauche. التوقيع

Nous voyons en (236) qu'un élève attire l'attention de l'enseignant sur le fait que l'on doit mettre une signature à la fin de la lettre. Par la suite, l'enseignant demande l'endroit exact dans lequel on doit le mettre (237), un élève répond à droite (238). Cette stratégie a conduit un autre élève se rendre compte qu'il n'a pas bien placé la signature dans sa lettre en la mettant à gauche au lieu de la mettre à droite (240). Ensuite, l'enseignant tente de guider les élèves à

savoir d'où vient le fait que cet élève ne sait pas encore placer la signature en leur invitant à revoir les lettres modèles en arabe (241). Ainsi les élèves s'aperçoivent que l'origine de cet obstacle scriptural provient d'un quiproquo entre l'arabe et le français (242) et ils deviennent capables de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger.

**Extrait 33 : séance de guidage (l'écriture du destinataire)**

251. Ef. (...) اسم المرسل « le nom de l'émetteur »

252. E. où on doit mettre l'émetteur ?

253. Es. avant // avant la signature ↑ / à droite ↑

254. E. mais pourquoi ? / كايين فيكم لي دارو / **(il y a parmi vous qui l'ont mis)** à gauche / شوف (regardez) les lettres modèles en arabe ///

255. Ef. نوع العربية (en arabe) (rire). قاعدين يتبعوا ف (ah monsieur) امسيو (ils suivent) les lettres

À partir du moment où l'apprenante évoque le nom de l'émetteur (251), l'enseignant interroge les élèves sur son emplacement adéquat (252), les élèves annoncent que l'émetteur doit se mettre avant la signature, à droite (253). Ensuite, l'enseignant s'appuie sur l'exemple de certains élèves qui l'ont mis à gauche ainsi que les lettres modèles en arabe auxquelles il demande à la classe de revenir (254), pour leur faire comprendre l'origine de cet obstacle scriptural. Ainsi, les élèves prennent conscience que cela provient de l'arabe (255), comme on l'a déjà vu pour plusieurs critères de réussite de la lettre.

*1.6.2. Du point de vue du contenu de la lettre*

Nous mettons à présent en focus l'apport de la langue première pour expliquer les problèmes d'écriture des élèves attachés au contenu de la lettre :

**Extrait 34 : séance de guidage (comment entamer sa lettre en français)**

86. E. très bien /// صحا شوفوا انتوما كيفاه بديت تكتبوا (d'accord regardez comment vous avez commencé l'écriture) de vos lettres / و شوفوا (et regardez) les lettres modèles ↑ en français كيفاه (comment on a commencé à écrire) / و قولولي (et dites-moi) la différence ? ↑

93. Ef. بدينا ديركت (en français) بلفرونسي (dans) ف (ah monsieur) امسيو (on a commencé directement) و حنا بدينا «par le sujet» بلموضوع (et nous on a commencé par la salutation) بالتحية

95. Es. هذا الفرق بين اللغتين العربية و الفرنسية « il s'agit de la différence entre l'arabe et le français »

97. Eg. امسيو قصدك ثقافي ((ah monsieur vous voulez dire) «culturelle» ?.

La proposition de l'enseignant de faire une lecture comparative entre le début des lettres modèles en français, et le début des lettres réalisées par les élèves (86) les a conduits à saisir la différence dans la façon dont nous entamons l'écriture d'une lettre en français et une lettre en arabe (93) et savoir que la différence entre ce qu'ils /elles ont écrit au début de leurs lettres (saluer le destinataire et demander de ses nouvelles) et le français attendu dans leurs copies (aborder directement le sujet) est le résultat de cette différence aussi bien linguistique (95), que culturelle (97) entre l'arabe et le français. Nous assistons ici à une alternance codique discursive du fait que les élèves ont introduit leurs lettres par des formules comme « j'espère que tu vas bien » « comment tu vas » qui sont « correctes » sur le plan linguistique, mais elles ne seraient pas dites par un Français natif au début d'une lettre ou une communication téléphonique. Cela ne fait pas partie de leurs habitudes culturelles.

### 1.6.3. Du point de vue de l'aspect linguistique

Nous allons à présent mettre l'accent sur l'apport de la langue première, en l'occurrence l'arabe standard, pour expliquer les problèmes d'écriture des élèves, en lien cette fois avec son aspect linguistique :

#### Extrait 35 : séance de guidage (l'usage des articulateurs logiques)

109. E. très bien ça c'est un point important / merci beaucoup / وينت نستعملوهم هاذ (quand utiliser ces) articulateurs /// شوف مليح (regardez bien) les lettres modèles en français ou en arabe / كما تبغوا (comme vous voulez) ///

110. Ef. قبل كل (avant chaque) argument

111. E. voilà très bien / صحا قولولي (d'accord dites-moi) est ce que نستعمل (on utilise) هاذ (ces) articulateurs juste en français ? /

112. Eg. non مسيو (monsieur) / كايين ثان فلعربية (il y a aussi en arabe) / قبل الحجج « avant les arguments » / رانا دايرين (on a utilisé) بداية ثانيا و اخيرا « en premier lieu en second lieu enfin ».

La lecture de l'extrait ci-dessus met en évidence que les élèves ont tiré parti de la demande de l'enseignant de regarder les lettres modèles aussi bien en arabe qu'en français (109) pour comprendre que les articulateurs s'emploient devant les arguments (110). Ensuite ils /elles décèlent que les articulateurs logiques s'emploient tant en français qu'en arabe (112), et ce après la demande de l'enseignant pour savoir si ces morphèmes de liaison s'utilisent uniquement en français (111).

#### Extrait 36 : séance de guidage (l'énonciation en « je », « tu »)



Lorsqu'un élève évoque le fait qu'il n'a pas écrit le lieu touristique Theniet El Had avec majuscules (218), l'enseignant demande aux élèves de regarder les lettres modèles en arabe afin de relever les cas où la majuscule a été utilisée (231). Les élèves répondent avec étonnement que celle-ci n'existe pas en arabe et concerne seulement le français (232). Ensuite, l'enseignant veut vérifier si tout le monde adhère à cet avis (233). Les élèves confirment leur compréhension, en disant que ce fait provient de leur retour à l'arabe standard qui ne connaît que la minuscule, par opposition à la langue française qui comprend minuscules et majuscules (234).

**Extrait 38 : séance de guidage (la distinction entre les phonèmes de chaque langue)**

291. E. Très bien / صحا (alors) pourquoi / vous avez écrit/ place / avec b / et viens avec / f // d'après vous ? / d'où vient هذا الفرق (cette différence) بين واش كتبت / (entre ce que vous avez écrit) / c'est-à-dire blase et fien / وبين واش كان منتظر منكم تكتب / (et l'écrit qui a été attendu de vous) / c'est à dire / place / et viens ? /// صحا (ok) les sons [p] et [b] / كايين اصوات تنطبق عليهم في العربية (ont-ils des correspondants en arabe) ?

292. Es. [ب] / [ب] « [b] / [b] » ↑ مسيو (monsieur)

305. E. صحا (ok) / اعطونا كلمات فيهم (donnez-nous des mots comportant) le son ب (b) en arabe

306. Eg. بطّة « un canard » (rire)///

307. Ef. باب «un porte»

344. E. très bien / alors / à quel sons / correspondent les sons [f] et [v] / en arabe ?

345. Eg. [ف] ([f])

346. E. très bien / شكون يعطينا (qui peut nous donner) / des exemples de mots / لي فيهم (qui contiennent le) son [ف]([f]) en arabe ?

347. Eg. فارة «une souris»

348. Ef. فأس «une hache».

Nous y voyons que l'enseignant a eu recours à l'arabe standard pour demander aux élèves de lui donner les phonèmes qui correspondent aux phonèmes [b], [p] (291), les élèves répondent qu'il s'agit du [ب] « [b] » comme le montre le tour de parole (292). Puis il leur demande de citer des exemples en arabe avec le son [ب] « [b] » (305) que les élèves donnent facilement (306 et 307). Ensuite l'enseignant procède de la même façon pour leur demander les phonèmes arabes qui correspondent aux phonèmes français [f] et [v] (344). On a dit qu'il s'agit du [ف] ([f]) (345). Il a demandé également des exemples en arabe qui comprennent ce phonème (346) que les élèves ne tardent pas à les lui donner (347 et 348). Cette comparaison entre le français et l'arabe standard a conduit les élèves à comprendre que la confusion

phonétique entre ces deux langues a été l'origine de l'écriture de (blase et fien), au lieu de (place et viens).

Nous verrons dans l'interaction didactique suivante l'origine des problèmes d'écriture rencontrés par les élèves concernant les sons [s], [z], [k] :

**Extrait 39 : séance de guidage (la relation phonème-graphème : cas des phonèmes [s], [z], [k])**

421. E. très bien / صحا (ok) dites-moi / le son [s] en français / شاه الحرف لي يوافق في اللغة العربية / (à quel son correspond-il) «en arabe» ?

422. Es. « [s] » السين

423. E. ok / اعطونا (donnez-nous) / des exemples de mots en arabe / avec le son [s]

424. Ef. سمكة «un poisson»

428. E. très bien / صحا (ok) / قولولي درك (dites-moi maintenant) / combien de sons on a entendus en arabe ? / (شحال سمعنا من صوت) (combien de sons on a entendus) ?

429. Ef. صوت واحد مسيو (un seul son monsieur)

430. E. très bien / combien de caractères on a écrits / شحال من حرف كتبناه (combien de caractères on a écrits) ?

431. Es. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

434. E. Très bien / صحا شوف هنا (ok regardez ici) / par exemple le mot / stylos / qui veut lire ?

443. Eg. مايتنطقوش (qui ne se prononcent pas) / مايتنطقوش / مايتنطقوش (en français) / فلفرونسي (il y a des sons) / كاين اصوات / وينكتب (mais s'écrivent) / وينكتب / (nous écrivons chaque lettre que nous prononçons) / فلعربية (et en arabe) / و فلعربية

464. E. très bien / صحا (ok) / le son [z] / quel est le son qui lui correspond en arabe ?

465. Es. « [z] » الزاي ↑

466. E. صحا شكون يعطينا امثلة بالعربية (ok qui peut nous donner des exemples de mots en arabe) ?

467. Es. زرافة «une girafe»

472. E. voilà / très bien / ainsi de suite // شحال من صوت سمعنا درك (combien de sons on a entendus maintenant) ?

473. Es. صوت واحد (un seul son)

474. E. combien de caractères on a écrits ? / شحال من حرف كتبناه (combien de caractères on a écrits) ?

475. Es. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

478. Ef. و مانطقنا هاش [z] (on a écrit) كتبنا (dans) le mot nez / ف امسيو (ah monsieur) (mais on ne l'a pas prononcé)

**480. Ef.** امسيو (ah monsieur) / فلعربية (en arabe) / الصوت لي نطقوه نكتبوه (on écrit chaque son que l'on prononce) / و فلفرونسي (et en français) / قادر نكتبوه (on peut l'écrire) / و مانطقوهش (sans le prononcer)

**501. E.** voila هادي هي (c'est cela) / maintenant dites-moi / quel est le son qui correspond au [k] en arabe ?

**502. Es.** الكاف «[k]» ↑

**503. E.** الكاف «[k]» très bien / exemples / donnez-nous des exemples / en كاف ([k]) / en arabe

**504. Ef.** كراس «un cahier»

**508. E.** très bien / شحال من (combien de) sons / سمعنا في هاذ (on a entendus dans) ces mots ?

**509. Eg.** واحد مسيو (un seul monsieur)

**510. E.** combien de caractères on a écrits ?

**511. Eg.** واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

**514. E.** donc / je répète / ma question / d'où viennent ces différences / entre les mots / que vous avez écrits / kontya / boko / park / manific / et les mots / que vous avez trouvés / sur le dictionnaire contient / beaucoup / parc / et magnifique ? // c'est-à-dire اصلا تاغ هاذ « l'origine » (de ces) différences ?

**515. Es.** ملعربية مسيو (de l'arabe monsieur) ↑.

Dans cet extrait, l'enseignant utilise une démarche comparative qui s'appuie sur le recours au fonctionnement de l'arabe standard. Pour ce faire, il demande d'abord aux élèves de lui donner les phonèmes en arabe qui conviennent aux phonèmes [s], [z] et [k] (421 /464/501), il s'agit, selon les élèves, du السين « [s] », الزاي « [z] » الكاف et « [k] » (422/465/502). Ensuite il leur demande de donner des exemples de mots en arabe comprenant ces phonèmes (423/466/503), que les élèves en donnent immédiatement (424/467/504). De plus, il leur demande aussi bien le nombre de sons entendus (428/472/508) que le nombre de caractères auxquels correspondent les phonèmes en arabe (430/474/510). Ce faisant, les élèves remarquent que le même phonème en arabe (429/473/510) correspond à un seul caractère (431/475/511), à la différence du français, où le même phonème peut correspondre à plusieurs caractères. S'ajoute à cela le fait qu'il peut même être écrit sans être prononcé, notamment pour les lettres [s] (443) et [z] (480). Cette démarche comparative établie entre l'arabe et le français a été un fait crucial pour aider les élèves à comprendre que la différence entre ce qu'ils /elles ont écrit et le français attendu dans leurs écrits (514) provient souvent de la langue arabe (515) et non pas d'une erreur gratuite.

Nous allons voir dans l'échange qui suit à quoi sont dus les obstacles scripturaux des élèves concernant les sons [o] [ə] [i] [e] [ j ] [[ē] [ā] [ī] [œ] :

**Extrait 40 : séance de guidage (maîtriser la relation phonème graphème (cas des phonèmes [o] [ə] [i] [e] [j] [[ĕ] [ā] [ǝ] [œ] )**

544. E. très bien / صحا (ok) / quel est le son qui correspond au son [o] en arabe ?

545. Ef. الواو «[waw] »

546. E. très bien / صحا (ok) / اعطونا امثلة فيهم الواو (donnez- nous des exemples qui comprennent le son [o])

549. Ef. ورود «des fleurs»

554. E. très bien / صحا (ok) / et quel est le son / qui correspond / au son [ə] ?

556. E. non / هو «il s'agit du الضمة [dāmmh~]» // صحا (ok) / donnez-nous des exemples/ avec le son [ə] maintenant // بستان «un jardin» par exemple

557. Ef. مؤسس «fondateur»

560. E. très bien / combien de sons / on a entendus dans ces mots ? / regardez / ورود «des fleurs» / جيوش «des armées» / بيوت «des maisons» / قيود «des restrictions» // après / بستان «un jardin» / مؤسس «fondateur» / مستمع «un auditeur» / combien de sons ?

561. Es. واحد مسيو (un seul monsieur) ↑

562. E. combien de caractères on a écrits ?

563. Eg. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

598. E. très bien / صحا (ok) / quels sont les sons en arabe / qui correspondent au / [i] / [e] / [j] ?

599. Ef. الياء [yâ]

601. Es. الكسرة «[kâsrh~]»

602. E. très bien / donnez-moi des exemples en arabe avec الياء [yâ]

603. Eg. مدينة «une ville »

607. E. très bien (rire) / donc شحال من صوت سمعناه (combien de sons on a entendus) en arabe ?

608. Es. واحد مسيو (un seul monsieur)

611. E. combien de caractères on a écrits ?

612. Eg. واحد مسيو (un seul caractère monsieur)

613. E. très bien / صحا (ok) / اعطونا (donnez –nous) / des exemples en arabe avec الكسرة «[kâsrh~]»

614. Eg. منزر «une blouse»

619. E. بيزاف (ça suffit) / شحال من صوت سمعناه هناي (combien de sons on a entendus ici) ?

620 Es. واحد (un seul)

621. E. très bien / et combien de caractères on a écrits ?

622. Es. واحد مسيو (un seul caractère monsieur)

665. E. (ok) / شاهم (quels sont) les sons / لي يتوافق معاهم فلعربية (qui leur correspondent en arabe) ?

666. Es. مكاش قاع مسيو (il n'y a en plus monsieur)

681. E. (ok dites-moi maintenant) / صحا قولولي درك (d'où vient la différence entre les mots que vous avez écrits) comme coscous / to / plisére / resti / kontya / vetmont / biya) / و لكلمات لي كنا منتظرينهم منكم (et les mots qu'on a attendus de vous) c'est-à-dire couscous / te / plaisir / rester / contient / vêtement / bien ? /

682. Es. ا مسيو ملعربية (de l'arabe monsieur).

Nous remarquons ici que l'enseignant suit la même stratégie déjà appliquée avec les phonèmes précédents. Ainsi, il demande d'abord aux élèves respectivement l'équivalent en arabe des phonèmes oraux [o] [ə] [i] [e] (544, 554, 598, 600), que les élèves citent comme suit : «[waw]» الواو (545), «[yâ]» الياء (599), «[kâsrh~]» الكسرة, cependant ils/elles n'arrivent pas à trouver l'équivalent du phonème [ə] que l'enseignant le leur donne «[dâmmh~]» الضمة (556). Ensuite, il leur demande de lui donner des exemples en arabe comportant ces phonèmes (546 /556/ 602 / 613). Une fois que les demandes sont prononcées, les élèves donnent avec aisance des mots avec ces phonèmes en arabe (549/557/603/614). Par ailleurs, il leur demande de compter aussi bien le nombre de sons entendus (560/607/619) que le nombre de caractères écrits (562/611/621). Ainsi les élèves répondent qu'il s'agit respectivement d'un seul son (561/608/620) et d'un seul caractère (563/612/622). Chemin faisant, les élèves constatent que le même phonème correspond en arabe à un seul caractère comparativement au français où il correspond à plusieurs caractères. En outre, l'enseignant demande l'équivalent en arabe des voyelles nasales [ɛ̃] [ã] [õ] [œ̃] (665) dont les élèves répondent que cela n'existe pas (666). Enfin, ces échanges didactiques basés sur la comparaison ont amené les élèves à saisir que leurs problèmes d'écriture en rapport avec ces phonèmes précités sont le plus souvent issus de la langue arabe (681/ 682). Ils sont eux-mêmes les acteurs de la comparaison entre les langues.

#### Extrait 41 : séance de guidage (l'accord de l'adjectif qualificatif)

685. E. (... صحا اجبدولنا (ok relevez-nous) des expressions / لي فيهم (qui contiennent) des adjectifs qualificatifs ///

686. Ef. cette magnifique journée

703. E. اعطولي امثلة بلعربية / صحا صحا (ok ok) / صحا صحا (donnez-moi des exemples en arabe) / توظفوا فيهم (dans lesquels vous employez) des adjectifs / adjetif شاهي (veut dire quoi) «باللغة العربية en arabe» ?

705. Eg. فتاة جميلة «belle fille»

708. E. très bien / كيفاه كتبنا (comment on a écrit) les adjectifs qualificatifs هناي (ici) ?

710. E. علاه ماكتبناش (pourquoi on n'a pas écrit) / يوم جميلة « bon journée » ?

711. Eg. الصفة تتبع الموصوف «l'adjectif suit le nom qu'il qualifie»

714. E+Es. في التذكير والتانيث «dans le masculin et le féminin» / و الجمع و المفرد «et dans le singulier et pluriel»

715. E. و في اللغة الفرنسية «et en français»

716. Ef. la même

717. E. voilà très bien / شوف (regardez) la position de l'adjectif / par rapport / au nom qu'il qualifie / en français / et en arabe / est ce que كيف كيف (c'est la même chose) ?

718. Ef. non مسيو (monsieur) / فلعربية (en arabe) l'adjectif تكون دايم (se place toujours) / après le nom / و فلفرنسي (et en français) / تكون (se place) / avant le nom / et après le nom.

L'enseignant invite au départ les élèves à relever à partir des lettres modèles en français des phrases comportant des adjectifs qualificatifs (685), ainsi ils /elles commencent à chercher et finissent par trouver quelques phrases (686). Puis ils leur demande de lui donner des exemples de phrases en arabe avec des adjectifs qualificatifs (703), ils /elles donnent certains exemples (705). À partir de ce qui a été dit, il leur interroge sur la façon dont nous avons écrit les adjectifs qualificatifs en arabe (708). Pour plus de précisions et pour les aider à mieux comprendre, il leur propose l'exemple d'une phrase en arabe où l'adjectif est mal accordé (710). Cette démarche a permis aux élèves de comprendre que l'adjectif suit le nom qu'il qualifie (711), en genre et en nombre (714), et ce, aussi bien en arabe qu'en français (715/716). Par la suite, l'enseignant invite les apprenants à se focaliser sur la position de l'adjectif qualificatif tant en arabe qu'en français (717). Ce faisant, les élèves constatent que l'adjectif se met toujours en arabe après le nom, alors qu'il peut se mettre en français aussi bien avant le nom qu'après le nom (718). Cette stratégie comparative entre le français et l'arabe conduit les élèves, dans un premier temps, à se rendre compte qu'en dépit de la ressemblance entre l'accord de l'adjectif en arabe et en français, ils ne maîtrisent pas encore l'usage syntaxique de l'adjectif en français. Dans un second temps, ils ont compris que la position de l'adjectif diffère entre l'arabe et le français.

#### Extrait 42 : séance de guidage (la structure de la phrase en français)

746. E. je vais vous montrer maintenant / quelques phrases que j'ai trouvées / dans vos copies /// consi resti de la wilaya de Tissemsilt / Conscons resté de Tissemsilt / il contient tissemsilt a beacoup de places / consier de vivre de Tissemsilt / صحا (ok) / شكون لي يقرنا هاذ (qui veut nous lire ces) phrases ?

760. E. صحا (ok) une minute /// normalement / on écrit / ces phrases / ainsi / je te conseille de rester à la wilaya de Tissemsilt / Tissemsilt contient beaucoup de places / je te conseille de vivre à Tissemsilt (...)

768. E. voilà très bien / صحا قولولي (ok dites-moi) la différence entre / الجمل الاولى «les premières phrases» / و الجمل الثانية «et les secondes phrases» ?

770. E. très bien / quelle est la fonction du je / شاهي الوظيفة تاع (quelle est sa fonction) ?

771. Ef. sujet ↑

772. E. sujet / donc / dans ces phrases / بدينا ب (on a commencé par le) sujet / و في (et dans) vos phrases / باه بديت نتوما (par quoi vous avez commencé) /// rester / consi / c'est-à-dire conseiller ?

773. Es. ب(par) le verbe

774. E. très bien / راكم باديين ب (vous avez commencé par) le verbe / d'après vous / d'où vient cette différence بين الجمل لي كتبتوهم (entre les phrases que vous avez écrites) / و الجمل «et les phrases» / لي كتبتهملكم (que je vous ai écrites) ? /// pourquoi l'élève a commencé par le verbe / au lieu de commencer par le sujet ?

776. Ef. لعربية (l'arabe) دارها على حساب (il a écrit selon) بسك (parce que) (ah monsieur) مسيو.

Dans cet extrait, l'enseignant commence d'abord par montrer aux élèves certaines phrases extraites de leurs productions écrites (746), puis il leur présente les phrases qu'ils / elles auraient dû écrire (760). Ensuite, il leur demande de trouver la différence entre les premières phrases (les phrases des élèves) et les secondes phrases (les phrases qu'ils/elles auraient dû écrire) (768), pour les aider et leur faciliter la tâche demandée, il les a interrogé-e-s sur la fonction des premiers mots aussi bien dans les premières phrases (770) que dans les secondes phrases (772). Ainsi les élèves répondent qu'il s'agit du sujet dans les phrases qu'ils auraient dû écrire (771) et du verbe dans leurs phrases (773). Cette stratégie a conduit les élèves à prendre conscience que leur retour, sans connaissances bien sûr, à l'arabe standard a été à l'origine de leur problème d'écriture (774/776), puisque le verbe est le premier mot qui déclenche la phrase en arabe, et non en français qui commence par le sujet : c'est donc plus un calque ou un emprunt à la langue d'origine qu'une « faute » à proprement parler.

Dans ce qui suit, nous focaliserons notre attention sur l'origine de l'omission par les élèves de l'auxiliaire « être » pour faire des phrases qui servent à décrire un état ou une manière d'être, et de se contenter de faire des phrases avec un nom et son attribut :

#### Extrait 43 : séance de guidage (l'usage des verbes d'état comme le verbe être)

788. E. voici d'autres phrases / que j'ai extraites aussi / de vos copies / les gens très gentil / cette wilaya plan des belles paysages / elle bie les jeunes / Tissemsilt vrai wilaya belle / je fyar que moi je fai parti à Tissemsilt (...)

792. E. voilà / très bien / normalement on écrit ainsi les phrases / les gens sont très gentils / cette wilaya est pleine de beaux paysages / elle est bonne pour les jeunes / Tissemsilt est vraiment une belle wilaya / je suis fière de faire partie de Tissemsilt / (...)

**803 E.** qu'est-ce qu'on a ajouté au secondes phrases ? /// شاهي (**quel est**) le nouveau MOT /dans ces phrases / regardez par exemple la première phrase / les gens SONT / gentils

**806. Ef.** le verbe être

**809. E.** très bien / صحا (**ok**) / comment diriez-vous / en arabe ? / les gens sont gentils / si on veut / traduire cette phrase / en arabe

**810. Es.** اناسها «ces gens» / طبيين «gentils»

**815. E.** très bien / quelle est la nature de ces phrases-là /// est-ce que / ce sont des phrases / nominales ? / ou verbales ?

**816. Es.** nominales ↑

**817. E.** (...) et les phrases en français / nominales ? ↑ / ou verbales ? ↑

**818. Es.** verbales

**821. E.** voilà / très bien / donc / dans cette phrase / اناس طبيون « des gens gentils » / pour décrire l'état de اناس « des gens » / on a seulement ajouté / le mot

**822. Es.** طبيون «gentil»

**823. E.** شاهي الطبيعة تاع لكلمة هذي (**quelle est la nature de ce mot**) / فلعربية (**en arabe**) ?

**824. Es.** خبر «khâbâr»

**825. E.** très bien / on appelle cela en français / un attribut (...) ?

**835. E.** très bien / شوف (**regardez**) maintenant les phrases / en français / on a fait quoi / pour décrire / l'état des gens هنا (**ici**) ? /

**836. Ef.** on ajoute / le verbe être

**837. E.** très bien / donc d'où vient cette différence / entre les première phrases / et les secondes phrases ?

**838. Es.** مسيو ملعربية (**de l'arabe monsieur**).

Encore une fois, la méthode didactique est la même : l'enseignant commence au début par révéler certaines phrases tirées des productions écrites des élèves (788), puis il propose les phrases que les élèves auraient dû écrire (792). Ensuite et pour connaître la différence entre les phrases des élèves et les phrases qu'ils / elles auraient dû écrire, l'enseignant demande aux élèves de déceler le nouveau mot qui apparaît seulement dans les secondes phrases, et ce en regardant les deux phrases (les gens gentils / les gens sont gentils) (803). Ainsi ils/ elles décèlent qu'il s'agit du verbe être (806). Aussi, il leur demande la traduction de la phrase (les gens sont gentils) en arabe standard, un apprenant répond اناس طبيون « des gens gentils » (810). Par la suite, l'enseignant demande tant la nature des phrases en arabe (815) qu'en français (817). Ainsi les élèves répondent que les phrases en arabes sont nominales (816) et les phrases en français sont verbales (818). De plus, il les interroge sur le mot que nous avons ajouté pour

décrire l'état de اناس « des gens » en arabe (821) ainsi que sa nature grammaticale (823). Les élèves répondent qu'il s'agit du mot طيبون « gentil » (822) que nous appelons en arabe خير « khâbâr » (824) et en français un attribut, ainsi traduit l'enseignant (825). De plus, il les interroge sur la nature grammaticale du mot ajouté pour décrire l'état des gens dans la phrase (les gens sont gentils) (835) dont les élèves répondent qu'il s'agit du verbe être (836). Procéder par une comparaison entre le fonctionnement de l'arabe standard et le français a permis d'aboutir à ce que les élèves découvrent que leur problème d'écriture peut s'expliquer par ce recours, sans repère à l'arabe standard ((837/ 838).

#### Extrait 44 : séance de guidage (l'usage des prépositions)

847. E. très bien /// صحا اجماعة (ok l'équipe) / voici d'autres phrases / que j'ai trouvées ÉGALEMENT / dans certaines copies / si vous êtes censé resté dans la wilaya de Tissemsilt / je consigne à rester dans Tissemsilt / On prépare de Tissemsilt

858. E. voilà / et voici / comment il aurait fallu écrire / les phrases / normalement / on écrit ainsi les phrases / normalement نكتبوهم هاك (vous les écrivez ainsi) /// si tu es censé rester à la wilaya de Tissemsilt / je te conseille de rester à Tissemsilt / on prépare à Tissemsilt / qui veut lire / maintenant ?

874. E. très bien / quelle est la nature grammaticale de / de / et à ? / ce sont des verbes ? / des adjectifs ? / des adverbes ? / des pronoms ?

879. Es. PRÉPOSITIONS ↑

880. E. voilà très bien / صحا (ok) / comment diriez-vous cela en arabe ? (...)

882. E. إذا كان عليك « si tu es censé » ///

883. Ef. البقاء « rester » / في تيسمسيلت « à tissemsilt »

885. Es. انا انصحك بالبقاء في تيسمسيلت « je te conseille de rester à Tissemsilt »

888. E. très bien / donc / regardez la préposition في en arabe / quel est son correspondant / dans la première phrase ?

889. Es. à ↑

891. Es. de ↑

896. E. donc quelle est la différence / entre les deux langues ? ///

897. Ef. امسيو (ah monsieur) / préposition وحدا « une seule préposition » en arabe / عندها عدة « a plusieurs usages » en français

898. E. très bien / donc / est-ce que استعمال « l'usage » des prépositions / هو نفس (est le même) en arabe et en français ?

899. Es. non مسيو (monsieur) ↑.

L'enseignant continue à suivre la même démarche du fait qu'il propose d'abord aux élèves certaines phrases issues de leurs productions écrites (847) puis il leur propose les phrases

qu'ils / elles auraient dû écrire (858). Ensuite il leur demande la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots « de » et « à » (874), on répond qu'il s'agit des prépositions (879). Par ailleurs, il leur demande de traduire ces phrases en arabe (880), ainsi les élèves en donnent la réponse parfois avec l'étayage de l'enseignant (882/883) et parfois seul-e-s (885). De plus, l'enseignant invite les élèves à regarder les phrases en français pour trouver l'équivalent de la préposition arabe في(888). On répond qu'il s'agit aussi bien du « de » (889) que du « à » (890). Cette façon de faire qui s'appuie sur la comparaison entre l'arabe standard et le français a été un fait fondamental pour permettre aux élèves de savoir que la même préposition en arabe peut avoir des usages différents en français (896/ 897). Ainsi ils /elles décèlent que l'usage des prépositions en arabe n'est pas identique à celui du français (898/899). Et que cela revient à un malentendu entre l'arabe et le français.

Dans le dialogue didactique ci-dessous, nous concentrerons notre focus sur l'origine de la non maîtrise de l'usage des pronoms personnels complément d'objet direct et indirect due à ce recours, sans repères, à la langue arabe :

**Extrait 45 : séance de guidage (l'usage des pronoms personnels d'objet direct et indirect)**

908. E. صحا اجماعة (ok l'équipe) / شوف (regardez) / هاذ ثان (celles-ci également) / des phrases ↑/ que j'ai trouvées dans vos copies /// je vouloir dire à toi / j'écris à toi cette lettre / j'essaie de favorise toi / je veux dire à toi / qui veut lire la première phrase ?

918. E. très bien / voici comment il aurait fallu les écrire /// je veux te dire / je t'écris cette lettre / j'essaie de te favoriser / je veux te dire / qui veut lire ?

934. E. (...) comment diriez-vous cela en arabe ? / si on traduit / cette phrase en arabe / je vouloir dire / à toi /// oui

936. E. « je veux » اريد //

937. Ef. ان اقول لك « te dire »

941. Ef. انا احاول ان « j'essaie de » (...)

944. E. ان ارغب لك « te FAVORISER »

947. E. te / dans la première phrase / correspond / à quoi en arabe ? /

948. Ef. لك « à toi »

955. E. très bien / صحا (ok) / quelle est la nature grammaticale / de ce mot / te ?

958. Ef. pronom

959. E. c'est un pronom / TRÈS TRÈS bien / c'est un pronom personnel / quoi ? /// ici quand je dis / je veux dire / À QUI / quand on pose la question / À QUI / c'est pour trouver / le complément d'objet ?

962. Ef. indirect مسيو (monsieur) ↑

965. E. donc le second te / qui répond cette fois / à la question QUI موش (et non pas) / À QUI / c'est quoi ?

966. Eg. مسيو (monsieur) / complément d'objet direct

967. E+ Es. très bien / pronom personnel complément d'objet direct

968. E. صحا (ok) / وبين حطينا (où nous avons placé) ce pronom فلعربية (en arabe) / لك «toi / à toi» / اليك «à toi» ?

969. Ef. مورا (après) le verbe ↑

970. E. (...) et en français ?

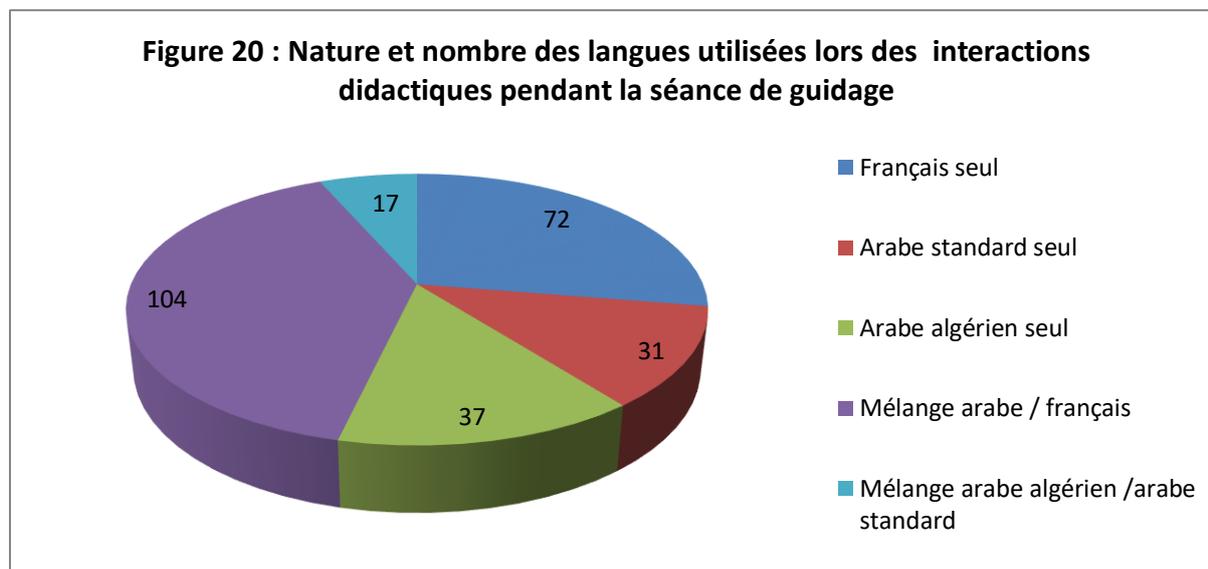
971. Ef. avant le verbe

972. E. (...) donc quelle est la différence entre les deux langues ?

973. Eg. le pronom personnel / complément d'objet direct ↑/ et indirect↑/ يجي (se place) / après le verbe / فلعربية (en arabe) و (et) avant / le verbe / فلفرنسي (en français).

Dans cet extrait, l'enseignant adopte la même démarche *a priori* appliquée, c'est-à-dire, il commence au départ par révéler certaines phrases extraites des productions écrites des élèves(908), puis il propose les phrases que nous attendons d'eux (909). Ensuite, il les invite à faire allusion à l'arabe standard pour traduire ces dernières phrases (934). Ainsi les élèves en collaboration avec leur enseignant réussissent à trouver la phrase équivalente à la première phrase (936/ 937) ainsi que la seconde phrase (941/942). Dès lors, l'enseignant demande aux élèves de trouver l'équivalent de « te » en arabe (947) et la nature grammaticale à laquelle appartient ce dernier (955). Une fois les questions sont posées, les élèves répondent qu'il s'agit du mot لك «à toi» (948) dont la catégorie grammaticale est un pronom (958). Pour bien préciser la catégorie grammaticale, l'enseignant a enchaîné avec une explication (952) qui a aidé les élèves à repérer la réponse exacte (pronom personnel complément d'objet indirect) (962). Dans la même lignée, il les interroge, en expliquant, la catégorie grammaticale à laquelle appartient le « te » de la seconde phrase (965), il s'agit cette fois, selon les élèves, d'un pronom personnel complément d'objet direct (966/ 967). En s'appuyant sur ce qui a été dit, l'enseignant demande aux élèves de repérer la place qu'occupe les pronoms personnels complément d'objet direct et indirect aussi bien en arabe (968) qu'en français (970) ainsi les élèves répondent qu'ils se placent après le verbe en arabe (969) et avant le verbe en français (971). Se servir du fonctionnement de la langue arabe, comparativement à celui de la langue française a permis aux élèves de prendre conscience, qu'on écrit pas identiquement les pronoms personnels d'objet direct et indirect en français comme on le fait en arabe (972/973). Donc la confusion vient aussi cette fois de l'arabe standard.

Pour rendre compte des langues les plus utilisées par les élèves en vue de faire des progrès dans leur apprentissage du français, nous présentons le camembert qui suit :



Le graphique ci-dessus permet de constater que les alternances codiques français /arabe prennent le devant de la scène avec 104 utilisations. S'ensuit le français avec 72 utilisations dépassant l'arabe algérien utilisé 37 fois, plus que l'arabe standard qui apparaît 31 fois, avant de voir enfin l'alternance codique entre l'arabe algérien et l'arabe standard utilisée 17 fois. Ainsi nous déduisons que les élèves profitent du fait que nous leur avons permis d'utiliser leurs langues premières pour construire de nouvelles compétences, qu'on appelle des compétences plurilingues, c'est-à-dire des compétences de passage et de transition d'une langue à une autre à des fins d'apprentissage : « *le plurilinguisme nous prend, plutôt qu'on ne le décide* » (Dahlet, 2011 :46).

Nous allons maintenant nous intéresser à ce que disent les élèves de la nouvelle façon de travailler le français : en permettant l'usage des langues premières et en comparant les langues connues et à apprendre.

### ***1.7. La langue première pour transformer les sentiments et les positions des apprenants envers l'écrit en français***

Les résultats obtenus montrent que les nouvelles pratiques aussi bien didactiques (le dialogue, le travail en groupe, l'auto-évaluation, la réécriture) que linguistiques (continuité entre les pratiques langagières sociales et scolaires) que nous avons adoptées ont un impact positif sur

les sentiments des apprenants à l'endroit de l'écrit en français comme le montrent les extraits suivants. On le verra particulièrement en observant les adjectifs utilisés :

#### Extrait 46 : séance de débat collectif

4. G1. احسنا ان هذه الطريقة سهلة و انها غيرت نظرتنا لكيفية الكتابة باللغة الفرنسية « nous avons ressenti que cette méthode est facile et qu'elle a changé notre vision à l'endroit de l'écrit en français »

45. G5. لقد اعجبنا هذه الطريقة و وجدناها فكرة جيدة « nous avons apprécié cette façon de travailler et l'avons trouvée une bonne idée »

58. G6. احسنا ان طريقة العمل كانت رائعة و مفيدة « nous avons ressenti que cette façon de travailler était magnifique et profitable » / و هي طريقة سهلت علينا الكتابة بالفرنسية « et c'est une façon qui nous a facilité l'écriture en français »

L'extrait ci-dessus confirme qu'à partir du moment où l'environnement scolaire valorise l'usage des langues des élèves, un climat sécuritaire et bienveillant se maintient, chose que nous voyons à travers les sentiments positifs tels que la facilité (4), l'appréciation (45), et l'enthousiasme (58) qui viennent de se manifester chez les élèves.

Par ailleurs, tous les groupes d'élèves déclarent avoir aimé cette nouvelle stratégie pédagogique et souhaiteront continuer à travailler de la même façon. Ainsi nous voyons émerger de nouveaux sentiments qui pourront avoir un effet positif sur l'écrit en français. Ils nous le font savoir :

#### Extrait 47 : séance de débat collectif

28. G3. نعم نريد المواصلة في هذه الطريقة « nous aimerions continuer sur cette façon de travailler » / من دون الخوف « car elle permet d'apprendre à écrire en français » / لأنها تمكن من تعلم الكتابة بالفرنسية « sans avoir peur d'utiliser la daridja et l'arabe » / من استعمال الدارجة والعربية

38. G4. نعم نريد المواصلة في هذه الطريقة لأنها سمحت لنا بان نتفاعل اكثر « oui nous aimerions continuer sur cette façon de travailler car elle nous a permis d'interagir plus » / و اعطتنا الثقة اكثر من اجل تعلم « et nous a donné plus de confiance pour apprendre à écrire en français » / الكتابة بالفرنسية

49. G5. نعم نريد المواصلة « oui nous aimerions continuer » / لأننا تمكننا من التعبير عن افكارنا باي لغة « car on a pu exprimer nos idées avec n'importe quelle langue » / مما حررنا و عزز ثقتنا في انفسنا « ce qui nous a libéré et renforcé notre confiance en soi » /

L'extrait précité explique que la diversité linguistique représente un facteur essentiel du bien être émotionnel des élèves dans la mesure où nous voyons émerger d'autres sentiments positifs chez eux / elles tels que le courage de dire leurs pensées dans leurs langues (28), la confiance en soi qui se voit renforcée et affirmée (38), et la liberté que procure le plurilinguisme (49).

Cette première phase d'analyse confirme que l'autorisation voire la provocation du recours à la langue première constitue une ressource potentielle pour l'apprentissage de l'écrit en

français, en tant que préalable à la compétence ici, avant de passer, dans ce qui suit, à l'examen de ce recours sur l'écrit en tant que compétence.

## 2. Analyse des productions initiales et finales des élèves

Dans cette phase de notre analyse, nous allons porter notre attention sur l'analyse des productions écrites initiales et finales des élèves ainsi que sur les grilles d'auto-évaluation afin de voir si le recours conscient et guidé à la langue première, après avoir aidé au dialogue didactique dans la classe, a aidé les élèves à développer leur compétence scripturale. Nous nous appuyerons pour cela sur un certain nombre de critères déjà présentés dans la séance de guidage. Ils se distribuent en 4 axes principaux :

- **les qualités déjà-là** qui mettent en lumière les savoirs et compétences déjà existants chez les élèves et qui apparaissent dans leur première version de la lettre ;
- **les évolutions entre les versions 1 et 2** qui mettent en relief les transformations qui apparaissent dans la version 2 de la lettre et qui n'existaient pas dans la version 1, donc des compétences qui sont apparues au cours de la séquence didactique ;
- **des difficultés qui persistent entre les versions 1 et 2**, mettant en évidence les obstacles qui n'ont pas changé, et qui serviront de pistes de travail pour la suite ;
- et enfin, **les compétences méta ou auto-évaluatives** que développent les élèves et qui montrent qu'ils savent évaluer ce dont ils sont capables et ce dont ils ne sont pas encore capables.

Avant de passer à cette phase d'analyse comparative, rappelons que les critères de réussite à l'écrit élaborés avec les élèves lors de la séance de guidage se présentent selon 3 catégories :

- Il y a d'abord **la forme structurelle de la lettre** qui focalisera notre attention sur l'organisation formelle dont les indicateurs sont les suivants : la disposition de la lettre sur la page, l'usage de la ponctuation, l'écriture du texte en français.
- Il y a ensuite **le contenu** qui se structure autour des indicateurs qui suivent : les arguments utilisés doivent se rapporter à des choses typiques à la région et l'abord direct ou pas du sujet.
- Il y a enfin **l'aspect linguistique** qui rassemble les indicateurs rattachés aux phénomènes linguistiques suivants : capacité à distinguer les phonèmes de chaque langue, capacité à maîtriser la relation phonème / graphème, capacité à accorder les adjectifs qualificatifs, capacité à utiliser les majuscules, capacité à utiliser le système énonciatif (« je » « tu », etc.), capacité à utiliser les connecteurs, capacité à ordonner

les mots dans une phrase, capacité à utiliser des verbes d'état, capacité à utiliser les prépositions « à », « dans » et « de », capacité à utiliser le pronom personnel complément d'objet direct / indirect « te ».

Dans cette perspective, nous analyserons d'abord les lettres argumentatives des élèves dans leurs versions 1 et 2 au cas par cas pour mettre en relief leurs compétences scripturales en français à la fin de la séquence didactique. Puis nous passerons à une analyse comparative des progrès entre les élèves de la classe que nous avons répartis selon l'avis de l'enseignant en 3 catégories : les élèves de bon et moyen niveaux, et les élèves en difficulté, pour mesurer leurs éventuels progrès et repérer les catégories qui ont le plus profité de la séquence didactique mise en place.

## **2.1. Les qualités déjà-là**

En fait, même dans une langue étrangère, les élèves savent déjà faire beaucoup de choses, entre autres pour écrire une lettre. Nous allons les répertorier ci-dessous, après les avoir observées dans leurs copies, car ces éléments représentent le socle sur lequel nous pourrons construire les nouveaux apprentissages. Par exemple, plusieurs élèves connaissent déjà la disposition spatiale d'une lettre sur la page et ses aspects typographiques, qui font reconnaître ce genre de texte.

### **2.1.1. La forme de la lettre**

#### **2.1.1.1. La disposition totale de la lettre sur une page**

4 élèves sur 21 maîtrisent la disposition d'une lettre sur une page, cf. productions V1Ef1, V1Ef2, V1Ef6, V1Ef21 dans les annexes. De ce fait, nous observons lieu et date bien placés, destinataire et destinataire distingués et bien placés, signature en bas de la lettre. Afin d'illustrer nos propos, voici l'exemple de V1Ef2 qui respecte la disposition des composantes de la lettre « à la française » sur une page :

#### **Extrait 1 : la production initiale de V1Ef2**

\*Chère Fatima

...texte...

Tissemsilet, 11/1/2023

Boughari Malek



Cet extrait prouve que V1Ef2 sait comment disposer sur une page les différents éléments qui composent une lettre. Ainsi, elle a bien écrit le lieu et la date de gauche à droite en les

séparant par une virgule (**Tissemsilet, 11/1/2023**). Puis elle a mis le destinataire à gauche précédé du mot « chère » (**\*Chèr Fatima**), pour ce qu'on appelle « l'adresse » de la lettre. Ensuite, elle a placé le destinataire à droite (**Boughari Malek**), avant de mettre enfin la signature en bas de la lettre.

### 2.1.1.2. La disposition partielle d'une lettre sur une page

Dans le même ordre d'idées, il y a 17 sur 21 élèves, cf. productions V1Eg3, V1Ef4, V1Eg5, V1Ef7, V1Ef8, V1Ef9, V1Ef10, V1Ef11, V1Ef12, V1Eg13, V1Eg14, V1Ef15, V1Ef16, L1Ef17, V1Ef18, V1Eg19 (cf. annexes), qui maîtrisent partiellement la disposition d'une lettre c'est-à-dire, ils arrivent à bien disposer au minimum une seule composante de la lettre, entre autres, le lieu et la date, le destinataire et le destinataire, ainsi que la signature. Par exemple V1Ef8 a bien placé correctement la plupart des composantes de la lettre :

#### **Extrait 2 : production initiale de L1Ef8**

\*Cher Nafissa

...texte...

Maria



Nous y voyons que V1Ef8 a bien organisé la majorité des composantes de la lettre dans la mesure où elle a placé le destinataire à gauche précédé du mot chère (**\*Cher Nafissa**), ensuite elle a mis le destinataire à droite (**Maria**), avant de mettre enfin la signature en bas de la lettre.

### 2.1.1.3. Écrire le texte en français

De plus, 14 sur 21 élèves, cf. productions V1Ef1, V1Eg3, V1Ef4, V1Ef6, V1Ef7, V1Ef8, V1Ef9, V1Ef11, V1Eg13, V1Eg14, V1Ef15, V1Ef17, V1Eg20, V1Ef21, ont écrit entièrement leurs textes en français sans y introduire des mots issus de la langue première. Prenons les exemples de V1Ef1 et V1Ef21 qui sont dans ce cas :

#### **Extrait 5 : un passage de la lettre de V1Ef1**

Salut \*je \*Hespère que vous allez bien. Il y a beacoup \*des \*lieus \*ont \*belles, exemple : la forêt de \*Ayn Antre , \*wansis, \*tniyat El hade... ma wilaya est belle, \*j'ai \*vrai \*tissemsilete est petit ville,\* mé il y a \*belle \*lieus, tu vas t'y sentir bien.

#### **Extrait 6 : un passage de la lettre de V1Ef21**

Bonjour \*ses grand \*plisére que je \*parl avec toi. \*et je trouve qu'il faut rester.

D'abord, \*et belle parce \*que elle a la place \*Meilleurs et magnifique \*par exemple El medad.

Nous y voyons que V1Ef1 et V1Ef21 respectent le code linguistique dans lequel l'écriture de la lettre est demandée.

#### 2.1.1.4. Usage de la ponctuation

S'ajoutent 9 élèves sur 21, cf. productions V1Ef2, V1Eg3, V1Ef4, V1Ef6, V1Ef7, V1Ef8, V1Eg13, V1Eg14, V1Ef21 (cf. annexes), savent le rôle crucial que joue la ponctuation en français, pour donner du sens et de la clarté à un texte, facilitant ainsi sa compréhension par le lecteur. De ce fait, ils ont montré une maîtrise plus au moins convenable de cet aspect typographique. Pour donner force à nos propos, nous citons, entre autres, des extraits de V1Ef4 et V1Ef6 :

**Extrait 7 : un passage de la lettre de V1Ef4**

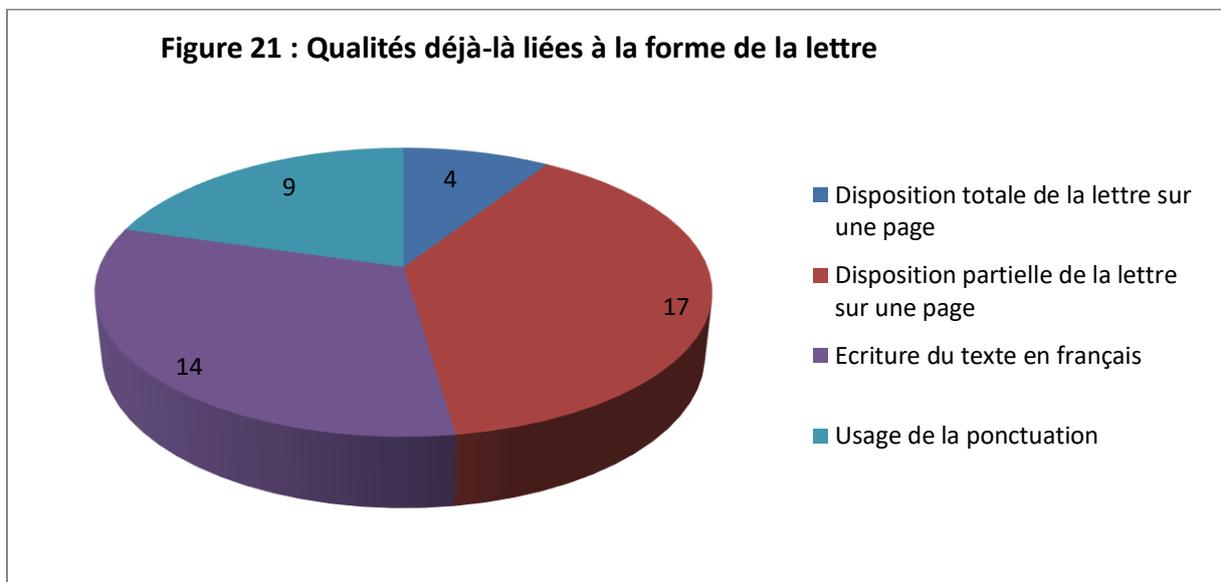
\*Slu ma belle \*amais, moi \*j'écrie à toi cette lettre, tu \*est une nouvelle camarade dans ma wilaya et moi je \*esaye de\* favorise toi de visiter ma wilaya.

**Extrait 8 : un passage de la lettre de V1Ef6**

Salut, je \*hépsère que vous allez bien. Je \*me explique pour quoi ma willaya est belle et très \*joli, d'abord tissemsilt a contenu des \*payssages et des \*parkes \*come parc de \*theniet El hade et l'madade et \*enci..., et elle oragnise des fêtes de \*fantasia, et \*conu des plats \*traditionnelles \*come le couscous et l'rechta.

Les extraits ci-dessus montrent que V1Ef4 et V1Ef6 sont conscientes de l'importance de la ponctuation pour asseoir la compréhension d'un texte. On voit que Ef4 utilise par exemple la virgule pour indiquer une pause courte séparant deux propositions « \*Slu ma belle \*amais, moi \*j'écrie à toi cette lettre, (...) ». De son côté Ef6 utilise le point qui signale une pause longue indiquant la fin d'une phrase (\*come le couscous et l'rechta.).

En vue de résumer les qualités déjà là liées à la forme, nous esquissons le camembert qui suit :



L'illustration ci-dessus montre une disparité dans les qualités formelles possédées par les élèves : la disposition partielle des composantes de la lettre sur une page vient en tête avec 17 élèves, s'ensuit l'usage du seul français pour écrire une lettre avec 14 élèves, puis apparait

l'usage de la ponctuation avec 9 élèves, avant de voir enfin la disposition totale de la lettre sur une page avec 4 élèves. On va voir maintenant les qualités déjà là liées au contenu de la lettre.

### 2.1.2. Le contenu de la lettre

Au-delà de ces savoirs qui relèvent de la forme structurelle et organisationnelle de la lettre, les élèves possèdent également des savoirs en rapport avec le contenu de la lettre :

#### 2.1.2.1. Usage des arguments liés à Tissemsilt

Plusieurs élèves, et plus précisément 15 sur 21, cf. productions V1Ef1, V1Ef2, V1Eg3, V1Ef4, V1Eg5, L1Ef6, V1Ef7, V1Ef8, V1Ef10, V1Ef11, V1Ef12, V1Eg13, V1Eg14, V1Ef15, V1Eg18, V1Ef21 ont mis en œuvre des arguments qui relatent des choses typiques à la région de Tissemsilt. Voici les exemples de V1Ef2 V1Eg3 :

##### **Extrait 12 : passage tiré de V1Ef2**

la wilaya de Tissemsilt est une \*plus belle ville, elle comporte des \*paysage \*naturelle \*est \*touristique comme le parc de \*theniet el had, est les montagnes de \*el wancharise, la forêt de cèdre, elle organise des fêtes de fantazia, elle contient des plats \*traditionnelle \*come le couscous, \*l'abraj et \*extra.

##### **Extrait 13 : passage tiré de V1Eg3**

(...) il contient \*plusiers \*plase \*touristique comme : \*Parc de \*theniet El had, et station thermale, la \*foret de cèdre et \*plusiers \*place \*touristique. (...) et les \*plat traditionnels comme, le couscous et le rechta, et des \*vetmont \*traditionnelle comme kachabia, \*barnous, \*el haik.

Les extraits ci-dessus montrent que V1Ef1 et V1Eg3 possèdent déjà des connaissances sur leur région et qu'ils savent déjà les structurer. Ils citent d'abord certains endroits touristiques de la wilaya (parc de Theniet el Had, la Station Thermale et la Forêt de Cèdre, etc.). Ensuite, ils évoquent certains plats traditionnels (le couscous et le bradj), avant de citer enfin certains vêtements traditionnels comme la *kachabia* et le *burnous*.

#### 2.1.2.2. L'abord direct du sujet

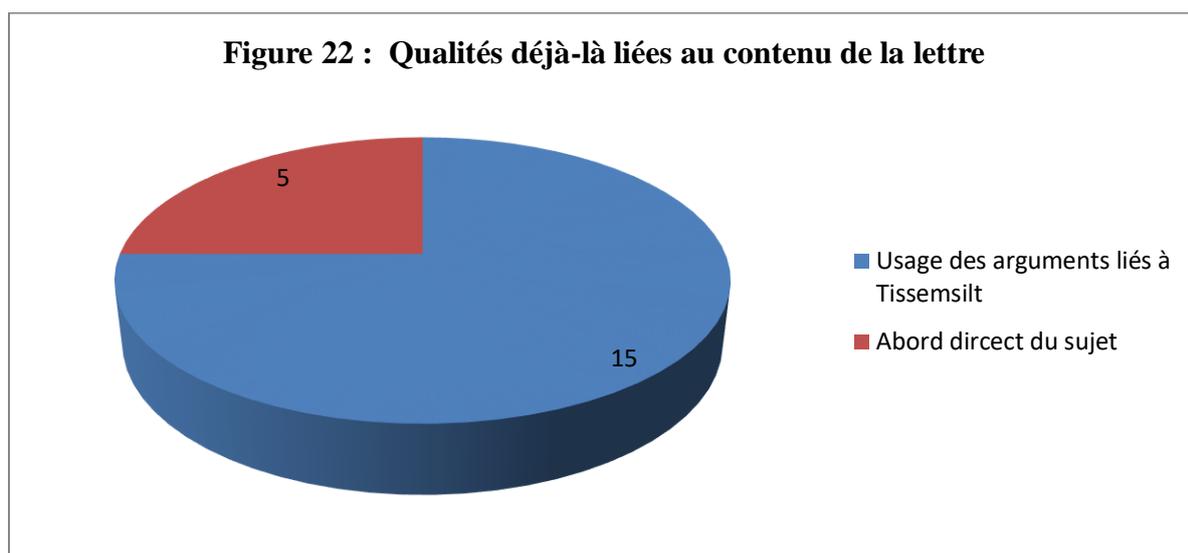
Par ailleurs, 5 élèves sur 21, cf. productions V1Ef7, V1Ef8, V1Ef15, V1Eg18, V1Ef19 dans les annexes, ont respecté les habitudes culturelles de la rédaction d'une lettre en français, dans le sens où ils n'ont pas entamé leurs lettres en saluant le destinataire et en demandant de ses nouvelles (comme nous le faisons dans une lettre en arabe). Ils ont plutôt abordé directement le sujet. En voici l'exemple de V1Ef8 qui a entamé sa lettre par :

##### **Extrait 3 : le début de la lettre de V1Ef8**

Je suis heureuse comme tu visites la wilaya de Tissemsilt, mais il faut rester pour voir \*beocop<sup>36</sup> de paysages.

L'extrait précité nous permet de constater que V1Ef8 sait que la lettre en français privilégie l'abord direct du sujet. En ce sens, elle commence par inviter directement son destinataire à visiter sa wilaya (Je suis heureuse comme tu visites la wilaya de Tissemsilt).

Pour mettre en relief cette fois les qualités déjà là liées au contenu de la lettre, nous présentons la figure ci-dessous :



La figure ci-dessus montre que la majorité des élèves (15/21) ayant une possession de cette qualité de rapporter des choses liées à la wilaya de Tissemsilt, s'ajoutent 5 sur 21 élèves qui ont respecté cette habitude culturelle qui sert à entrer dans le vif du sujet lors de la rédaction d'une lettre en français. Qu'en est-il maintenant des qualités liées à l'aspect linguistique ?

### 2.1.3. L'aspect linguistique

Outres ces qualités précitées, les élèves possèdent d'autres qualités liées cette fois à l'aspect linguistique, Par exemple :

#### 2.1.3.1. Usage des connecteurs

D'abord, plusieurs élèves, notamment, 8 élèves sur 22, cf. productions V1Ef8, V1Ef11, V1Eg13, V1Ef15, V1Ef16, V1Eg18, V1Ef19, V1Ef21 (cf. annexes), ont introduit leurs arguments par des connecteurs (d'abord, ensuite, enfin). Nous citons entre autre V1Ef15 qui

<sup>36</sup> Dans les extraits des élèves que nous citons, nous allons précéder les mots que les élèves ne savent pas encore écrire en français par le signe (\*).

marque la cohérence intra-textuelle de son texte en utilisant des connecteurs pour enchaîner ces arguments :

**Extrait 4 : une partie du texte de V1Ef19**

\***Dabord** : nous avons \*trouver à \*tissemsilt \*des beaux paysages \*come \*parce de \*Theniet el had et la forêt de cèdre, **ensuite** je suis \*heureux parce que \*a \*mon ville \*sont \*trouve des \*plat \*traductionnel \*come \*couscouse et \*Fêtes de Fantasia, **enfin**, j'adore les habitants pour leur \*gentils.

Cet extrait montre que V1Ef19 sait que l'usage des connecteurs est un élément crucial dans un texte de type argumentatif en français, dans le sens où ils servent à introduire les arguments et marquer la cohérence entre les idées du texte. Ainsi, elle utilise d'abord pour introduire le premier argument, ensuite pour introduire le second argument et enfin pour introduire le dernier argument.

2.1.3.2. Usage du système énonciatif

Ensuite, 11 sur 21 élèves, cf. productions V1Ef1, V1Ef2, V1Eg3, V1Ef4, V1Ef8, V1Ef9, L1Ef11, V1Eg13, V1Eg14, V1Ef16, V1Ef21, ont respecté le système énonciatif de la lettre entre ami-e-s, dans la mesure où ils ont utilisé le « je » et le « tu » pour désigner respectivement le destinataire et le destinataire. Pour illustrer nos propos, nous citons entre autres 3 exemples tirés des productions écrites des élèves V1Ef8, V1Ef11 et V1Eg13 :

**Extrait 9 : exemple tiré de V1Ef8**

Je suis heureuse comme **tu** visites la wilaya de tissemsilt.

**Extrait 10 : exemple tiré de V1Ef11**

**Tu** sais que **je** t'aime.

**Extrait 11 : exemple tiré de V1Ef13**

**Ma** wilaya est belle, **tu** vas t'y sentir bien.

Nous y voyons que V1Ef8, V1Ef11 et V1Ef13 utilisent les marques énonciatives convenables dans l'écriture d'une lettre entre ami-e-s. Dans ce sens, ils utilisent le pronom « je » et le déterminant « ma » pour désigner l'émetteur, et ils utilisent à juste titre le pronom « tu » et le déterminant « t » pour désigner le récepteur.

2.1.3.3. Usage des majuscules

Dans le même sens, plusieurs élèves, notamment 5 sur 21, cf. productions V1Ef10, V1Eg13, V1Eg18, V1Ef19, V1Ef21 dans les annexes, savent partiellement ou totalement utiliser les majuscules en français. Ils ont utilisé la majuscule aussi bien dans les noms propres que dans le début de la phrase, et aussi après le point. Afin d'appuyer nos propos, nous citons entre autres V1Eg13 :

**Extrait 14 : la production initiale de V1Eg13**

Amin

Bonjour Amin \*le wilaya de Tissemsilt est \*un wilaya \*contein les \*pyisage, ma wilaya est belle. Tu va \*ty sentir (...)

Dabord, la wilaya \*cotian les \*pyisage par exemple : « parc de Thenet el had », la Station \*Thermal (...)

Ensuite, Tissemeilt \*cotiane \*patrimon natourelle et \*qulterelle par exempls couscous et hamoum.

Enfin, j'adore ma wilaya j'\*ame \*beacup.

Seddik.

Cet extrait révèle que V1Ef13 sait écrire en majuscules tant les débuts de noms propres (Tissemsilt, Amin, Seddik, Station Thermale) que les débuts de la phrase (Bonjour, D'abord, Ensuite, Enfin), ou les mots qui succèdent à un point (Tu va \*ty sentir).

#### 2.1.3.4. Accord de l'adjectif qualificatif

Par ailleurs, 4 élèves sur 21, cf. productions V1Ef4, V1Ef7, V1Ef14, V1Ef16 dans les annexes, ont des savoirs sur le fait que l'adjectif qualificatif varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord, du nom auquel il se rapporte.

Voici l'exemple de V1Ef16 qui maîtrise cet accord :

##### **Extrait 15 : passage de la production initiale de V1Ef16**

(...) ma wilaya de \*tissemsilte parce que c'est la ville \***manifique** et zones **touristiques**. (...)

Ensuite, ma wilaya possède de **merveilleuses** zones \*touristique (...) \*enfine, l'état de ma wilaya a une nature **pittoresque** et de **belles** zones **touristiques**.

On y voit que E16 a accordé correctement la majorité des adjectifs qualificatifs qu'elle a employés dans son texte (**touristiques, merveilleuses, pittoresque, belles**).

#### 2.1.3.5. Distinction entre les phonèmes

De plus, plusieurs élèves, soit 5 élèves sur 21, cf. Productions V1Ef2, V1Eg3, V1Ef4, V1Ef6, V1Ef8 dans les annexes, savent distinguer les phonèmes de l'arabe et le français : ils savent que les deux langues peuvent avoir des phonèmes communs et connaissent aussi des phonèmes que l'autre langue ne connaît pas. Pour corroborer nos propos, nous citons entre autre l'exemple suivant :

##### **Extrait 16 : production initiale de V1Eg3**

(...) Bonjour mon\*frère Ishak \*vien \*a la wilaya de Tissemsilt \*parce qu'il belle il contient \*plusiers \*plase \*touristique (...).

L'extrait ci-dessus nous permet de voir que Eg3 a la capacité de distinguer entre les phonèmes de l'arabe et le français dans la mesure où il sait par exemple que l'arabe et le français ont le

[f] et le [b] en commun, et que seul le français qui a le [v] et le [p]. Ainsi, il a écrit viens et place plutôt que \*fien et \*blase, comme vient de le faire d'autres élèves.

### 2.1.3.6. Ordre des mots dans une phrase

Du reste, 16 élèves sur 21, cf. productions dans les annexes V1Ef1, V1Ef2, V1Eg3, V1Ef4, , V1Eg5, V1Ef6, V1Ef8, V1Ef9, V1Ef11, V1Ef12, V1Eg13, V1Ef15, L1Ef16, L1Ef19, V1Eg20, V1Ef21, savent que la phrase en français place, d'un point de vue syntaxique, d'abord le sujet ensuite le verbe. Prenons les exemples V1Ef1 et V1Ef15 :

#### Extrait 16 : passage de la production initiale de V1Ef1

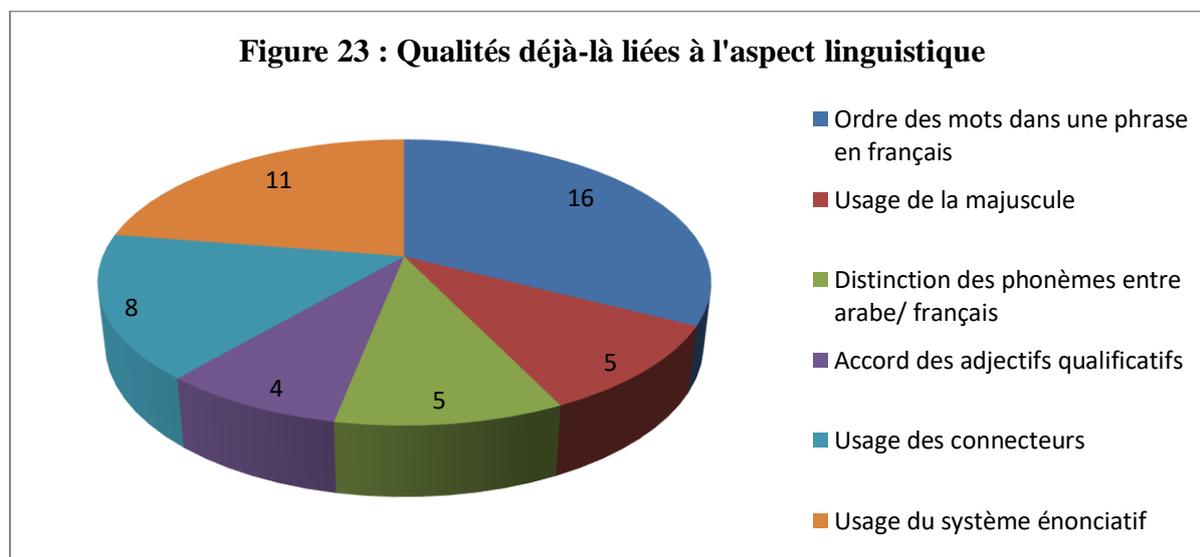
Salut \*je \*Hespère que vous allez bien. Il y a beaucoup \*des \*lieus \*ont \*belles, exemple : la forêt de \*Ayn Antre , \*wansis, \*tnyat El hade... **ma wilaya** est belle, \*j'ai \*vrai \*tissemsilete est petit ville,\* mé il y a \*belle \*lieus, **tu** vas t'y sentir bien.

#### Extrait 17 : passage de la production initiale de V1Ef15

**Ma wilaya** de Tissemsilt, **elle** est belle pour moi (...)\***Dabord** : **nous** avons \*trouver à \*tissemsilt \*des beaux paysages \*come \*parce de \*Theniet el had et la forêt de cèdre (...) **j'**adore les \*habitant pour leur \*gentils.  
\*pour \*toute ces \*résons \***en** peut dire que ma ville, \*elle est manifique (...).

Ces deux exemples affichent que V1Ef1 et V1Ef15 suivent la demande de la phrase française dans la mesure où ils introduisent leurs phrases par le sujet **ma wilaya** est belle, **elle** est belle pour moi, **j'**adore les habitant pour leur gentils).

Pour visualiser ces qualités linguistiques déjà là, nous exposons le camembert qui suit :



Le graphique précité permet de voir un écart dans la maîtrise des aspects linguistiques chez les élèves : savoir mettre en ordre les mots dans une phrase en français semble être la compétence la plus maîtrisée avec 16 / 21 élèves ; s'ensuit la compétence à utiliser à bon

escent le système énonciatif en « je », « tu » avec 11/21 élèves ; s'ajoute la qualité à utiliser les connecteurs d'énumération nécessaires pour organiser et classer les idées de son texte avec 8/21 élèves, avant de trouver les compétences de savoir utiliser la majuscule et distinguer entre les phonèmes arabes et français avec le même nombre d'élèves soit 5 /21. Enfin, apparaît la compétence qui sert à accorder les adjectifs qualificatifs avec 4/21 élèves.

Pour rendre compte maintenant des connaissances préalables des élèves et savoir qui possède telle ou telle compétence ou ne la possède pas, nous proposons le tableau ci-dessous :

Elèves	Les déjà-là Niveau scolaire	Disposition totale de la lettre sur une page	Disposition partielle de la lettre	Abord direct du sujet	Ecriture du texte en français	Usage des connecteurs	Usage de la ponctuation	Usage du système énonciatif
Ef1	Bon	x			x			x
Ef2	Bon	x					x	x
Ef4	Bon		x		x		x	x
Ef8	Bon		x	x	x	x	x	x
Ef15	Bon		x	x	x	x		
Ef21	Bon	x			x	x	x	x
Eg3	Moyen		x		x		x	x
Ef6	Moyen	x			x		x	
Ef10	Moyen		x					
Ef11	Moyen		x		x	x		x
Eg13	Moyen		x		x	x	x	x
Eg14	Moyen		x		x		x	x
Ef16	Moyen		x			x		x
Ef5	En difficulté		x					
Ef7	En difficulté		x	x	x		x	
Ef9	En difficulté		x		x			x
Ef12	En difficulté		x					
Ef17	En difficulté		x		x			
Eg18	En difficulté		x	x		x		
Ef19	En difficulté			x		x		
Eg20	En difficulté				x			

**Tableau 17 : Qualités déjà-là exprimées par les élèves lors de version 1 de la lettre**

Nous y voyons que les déjà là se distribuent de façon irrégulière entre les élèves. En ce sens, les élèves de bon niveau (Ef1, Ef2, Ef4, Ef8, Ef15 et Ef21) montrent le plus de réussite de ce point de vue dans la mesure où ils ont entre 3 et 6 qualités : Ef8 a fait preuve de 6

compétences, puis Ef21 a montré 5 compétences, s'ensuivent Ef4 et Ef15 qui ont démontré 4 compétences, pour voir enfin Ef1 et Ef2 qui ont exprimé 3 compétences. Nous voyons après les élèves de moyen niveau qui occupent la deuxième position avec une moyenne qui va entre 1 et 5 qualités : Eg13 possède 5 compétences, Eg3, Ef11, Eg14 ont affiché 4 qualités, surgissent ensuite Ef6 et Ef16 avec 3 compétences, avant de voir Ef10 qui a manifesté une seule qualité. Nous avons enfin les élèves en difficulté qui affichent le nombre le plus inférieur de qualités allant entre 1 et 4 qualités : Ef7 possède 4 qualités, Ef9 et Ef18 ont exprimé 3 qualités, Ef17 et Ef19 ont fait preuve de 2 qualités, pour lire enfin Eg5, Ef12 et Eg20 qui ont exprimé une seule qualité.

Sur le plan didactique, les qualités exprimées par les élèves dans leurs productions initiales confirment qu'ils n'apprennent pas passivement (comme un « seau vide à remplir »), mais à partir de connaissances préalables desquelles il faut se servir pour construire de nouveaux apprentissages. On peut imaginer des évolutions en matière d'apprentissage de l'écrit en français, s'ils sont bien guidés et outillés à partir de ces connaissances préalables, même si elles ne sont pas les mêmes pour tous.

C'est ce que nous avons essayé de faire à travers la séquence didactique que nous avons construite avec eux. Ce sera l'objet de la partie suivante.

## **2.2. Les évolutions entre versions 1 et 2**

La séquence didactique mise en place nous a permis de noter des évolutions entre l'état de la version 1 et l'état de la version 2, sur des points qui sont des avancées mais ne paraissent pas définitivement acquis. Cela concerne plusieurs domaines de l'écrit :

### *2.2.1. La forme structurelle de la lettre*

Nous allons focaliser, dans un premier temps, notre attention sur les progrès liés à la forme structurelle de la lettre :

#### 2.2.1.1. La disposition d'une lettre sur une page

Si les productions initiales ont révélé que 4 élèves seulement maîtrisent parfaitement la disposition spatiale d'une lettre sur une page, les productions finales montrent que les autres élèves de la classe, soit 14 sur 21, cf. productions V2Eg3, V2Ef4, V2Ef5, V2Ef8, V2Ef9, V2Ef11, V2Ef12, V2Eg13, V2Ef15, V2Ef16, V2Ef19, V2Eg20, dans les annexes, ont évolué sur ce point qu'ils / elles ne possédaient pas globalement en début de séquence, même si la

forme normée n'est pas définitivement ou totalement acquise. En voici l'exemple de V1Eg5 /V2Eg5 qui incarnent nos propos :

**Extrait 18 : la production initiale de V1Eg5**

\*Tissamsilt 2023/01/11

...Texte...

\*La sinitiore



**Extrait 19 : la production finale de V2Eg5**

Tissemsilt, 13/2/2023

Cher Faysal

...Texte...

Toufik



La production initiale V2Eg5 montre que cet élève ne sait pas encore où placer le lieu et la date dans le sens où il écrit la date de droite à gauche comme le demande l'écriture en arabe (\*Tissamsilt 2023/01/2023). Il ne sait pas non plus distinguer et bien placer le destinataire et le destinataire, du fait qu'il ne les a pas évoqués dans la production initiale de sa lettre. Cependant, sa production finale V2Ef5 fait preuve de son évolution sur le plan spatial : il a bien écrit et placé le lieu et la date aux endroits attendus, et distingué et placé le destinataire et le destinataire de façon satisfaisante.

2.2.1.2.Écrire le texte entièrement en français

Des transformations ont pris, par ailleurs, forme cette fois par rapport à la capacité d'émettre un texte entièrement en français. 14 élèves ont montré cette qualité lors des productions initiales. Il y a cette fois 6 élèves, cf. productions V2Ef2, V2Eg5, V2Ef10, V2Ef16, L2Eg18, V2Ef19 dans les annexes, qui ont réussi acquérir cette qualité qui sert à utiliser seulement le français pour écrire leurs lettres. En voici les exemples de V1Eg5/ V2Eg5 et V1Ef18 / V2Eg18 qui valident ce point :

**Extrait 22 : passage de la production initiale de V1Eg5**

\*La sinitiore



**Extrait 23 : passage de la production initiale de V2Eg5**

Toufik



#### **Extrait 24 : passage de la production initiale de V1Eg18**

Tissemsilt, 11/1/2023

#### **Extrait 25 : passage de la production finale de V2Eg18**

Tissemsilt, 13/2/2023

Les extraits précités montrent que V1Eg5 et V1Ef18 sont parvenus à prendre une distance par rapport à leur langue première, dans la mesure où V2Eg5 et V2Eg18 montrent que les mots issus de l'arabe algérien (la siniatore), ou de l'arabe standard (تيسمسيلت) sont substitués respectivement par les mots attendus en français (Toufik, Tissemsilt).

#### 2.2.1.3. Usage de la ponctuation

De plus, des progrès ont été inscrits par rapport l'usage de la ponctuation qui tient un rôle essentiel dans l'établissement de la compréhension d'un texte. Si 11 sur 21 élèves ont fait preuve de la disposition partielle ou globale de cette qualité lors des productions initiales, 10 élèves, cf. productions V2Ef1, V2Eg5, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef11, V1Ef12, V2Ef15, V2Ef16, V2Ef17, V2Eg18, V2Ef19 dans les annexes, ont réussi à faire des évolutions sur ce point. En voici l'exemple V1Ef17 / V2Ef17 qui soutient cette idée :

#### **Extrait 28 : production initiale de V1Ef17**

\*Chore \*lina

\*Sale \*lina \*jespar \*cet va bien, \*tismsilt est belle \*weilly \*comprt \*paysages \*magénifique, il a \*beque \*tradisonnel \*exemplls le plat \*la \*couscos le \*fantasi \*kechabi

\*Consi\*resti de la \*weilly \*Tismsilt (...)

#### **Extrait 29 : production finale de V2Ef17**

Tissemsilt, le 13/2/2023

Cher Lina

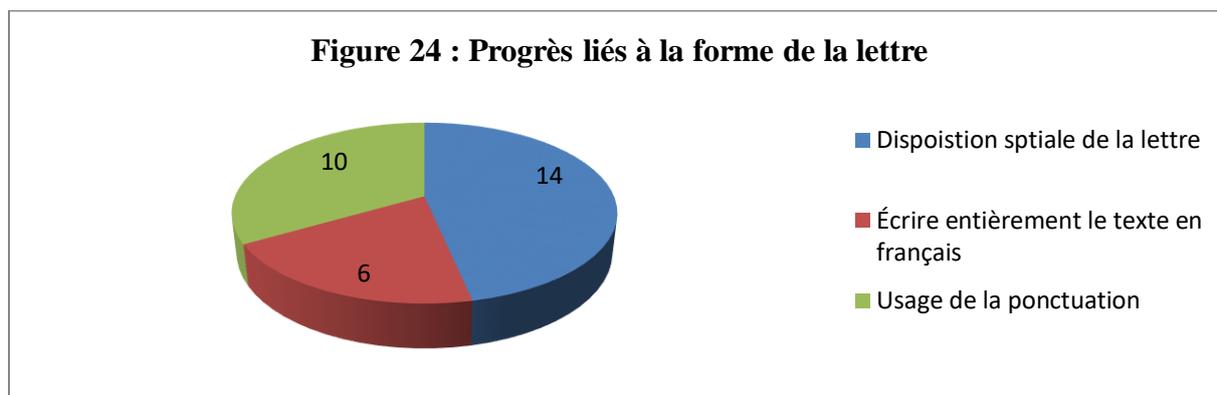
Mon \*amis ne \*quittes pas \*wilaye Tissemsilt, cette wilaya est belle

D'abord, elle comporte paysages, Magnifique il y a beaucoup de plats tradionnels exemples, le couscous

Ensuite, elle contient plusieurs paysages \*exemples, \*chréa, \*ouersenis, il y a beaucoup paysages. (...).

Les deux extraits montrent une évolution partielle de la compétence à ponctuer son texte, du fait que V1Ef17 révèle une absence quasi-totale de la ponctuation, tandis que le V2Ef17 permet de voir que cette compétence semble en partie maîtrisée. En ce sens, on voit que le lieu est la date sont séparés par une virgule (**Tissemsilt, le 13/2/2023**), les deux phrases (mon **\*amis ne \*quittes pas \*wilaye Tissemsilt, cette wilaya est belle**) sont séparés par une virgule, le groupe de mots (**chréa, ouersenis**) est également séparé par une virgule, et la fin de la dernière phrase est indiquée par un point (**il y a beaucoup paysages.**).

Nous esquissons à présent un graphique qui rend compte des progrès liés à la forme structurelle de la lettre :



Ce graphique met en évidence que les progrès liés à la forme de la lettre ne sont pas équivalents : les progrès des élèves qui se rapportent à la disposition de la lettre sont les plus élevés avec 12 élèves ; l'usage de la ponctuation occupe la deuxième position avec 10 élèves ; en dernière position surgit la compétence à écrire entièrement son texte en français avec 6 élèves.

Pour savoir combien d'élèves ont fait des progrès par rapport à la forme de la lettre et sur quels points, nous présentons le tableau qui suit :

Élèves	Les progrès liés à la forme			
	Niveau scolaire	Disposition de la lettre sur une page	Écriture du texte en français	Usage de la ponctuation
Ef1	Bon			x
Ef2	Bon		x	
Ef4	Bon	x		
Ef8	Bon	x	x	
Ef15	Bon	x		x
Ef21	Bon			
Eg3	Moyen	x		
Ef6	Moyen		x	
Ef10	Moyen		x	x
Ef11	Moyen	x		x
Eg13	Moyen	x		
Eg14	Moyen			x
Ef16	Moyen	x	x	x

Ef5	En difficulté	x	x	
Ef7	En difficulté			
Ef9	En difficulté			x
Ef12	En difficulté	x		x
Ef17	En difficulté			x
Eg18	En difficulté	x	x	x
Ef19	En difficulté	x	x	x
Eg20	En difficulté	x		

**Tableau 18 : Progrès liés à la forme de la lettre**

Ce tableau nous permet de constater une variation dans les progrès des élèves du point de vue de la forme de la lettre : les élèves en difficultés semblent être les plus bénéficiaires de ce point de vue avec une moyenne de progression entre 0 et 3 compétences : Ef19 et Ef20 font 3 progrès ; Eg5, Ef12 réalisent 2 progrès ; Ef9, Ef17 et Ef20 font preuve d'un seul progrès, tandis que Ef7 ne fait aucun progrès. Dans un second temps, arrivent les élèves de moyen niveau qui font des progressions qui vont de 1 à 3 compétences : Ef16 réalise 3 progrès, Ef10 et Ef11 accomplissent 2 progrès, alors que Eg3, Ef6, Eg13 et Eg14 font preuve d'un seul progrès. En dernier lieu, surviennent les élèves de bon niveau dont leurs progrès vont de 0 et 2 compétences : Ef8 et Ef15 témoignent de 2 progrès, Ef1, Ef2 et Ef4 réalisent un seul progrès fait un seul progrès, avant de voir enfin Ef21 qui ne fait aucun progrès du côté de la forme de la lettre.

### 2.2.2. Le contenu de la lettre

Outre ces progrès réalisés sur le plan de la structure formelle de la lettre, nous avons noté également d'autres progrès en rapport cette fois avec le contenu de la lettre.

#### 2.2.2.1. Usage des arguments liés à Tissemsilt

Dans ce sens, les productions initiales ont révélé que 15 sur 21 élèves ont pu évoquer des arguments qui relatent des choses typiques à la région de Tissemsilt, les productions finales, quant à elles, ont montré que d'autres élèves, soit 4 sur 21, cf. productions V2Ef11, V2Ef16, V2Ef17, V2Ef19 dans les annexes, ont fait des progrès sur ce point dans la mesure où elles ont ajouté d'autres informations plus précises sur la wilaya de Tissemsilt. Voici un exemple de V1Ef16/V2Ef16 qui illustre cette idée :

#### **Extrait 33 : production initiale de V1Ef16**

(...) \*enfine, l'état de ma wilaya a une nature pittoresque et de belles zones touristiques.

**Extrait 34 : production finale de V2Ef16**

(...) Enfin, Tissemsilt connait des plats traditionnels comme le Bradj et Hammoum (...).

L'extrait ci-dessus nous permet de constater que Ef16 a progressé car V1Ef16 rapporte des informations générales manquant de précision (ma wilaya a une nature pittoresque et de belles zones touristiques). Cependant V2Ef16 relate une information liée directement à la wilaya de Tissemsilt du fait qu'elle évoque des plats traditionnels qui caractérisent cette région (le Bradj et Hammoum).

2.2.2.2. L'abord direct du sujet

Ensuite, nous avons noté des évolutions par rapport à la façon dont on aborde l'écriture d'une lettre en français. De ce fait, nous tenons à préciser que les productions initiales ont montré que 5 élèves seulement ont réussi à introduire leur lettre par aborder directement le sujet. Toutefois, les productions finales ont montré que d'autres élèves, notamment 16 élèves sur 21 ont évolué sur ce point, cf. productions V2Ef1, V2Ef2, V1Eg3, V2Ef4, V2Ef5, V2Ef6, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef11, L2Ef12, V2Eg13, V2Ef14, V2Ef16, V2Ef17, V2Eg20, V2Ef21. En ce sens, ils ont acquis que la lettre en français entre directement dans le vif du sujet. Pour donner du sens à nos propos, nous citons les exemples de V1Ef2/ V1Ef2 et V2Ef4/V2Ef4 :

**Extrait 18 : passage de la production initiale de V1Ef2**

**Salut ! j'\*espere que tu vas bien**, donc tu \*est une nouvelle camarade dans me région, moi lui écris une lettre qui favorise (...)

**Extrait 19 : passage de la production finale de V2Ef2**

D'abord, la wilaya de Tissemsilt est une plus belle ville (...)

**Extrait 20 : passage de la production initiale de V1Ef4**

**\*Slu ma belle \*amais**, moi \*j'\*écrie à toi cette lettre, tu \*est une nouvelle camarade dans ma wilaya et moi je \*esaye de\* favorise toi de visiter ma wilaya (...)

**Extrait 21 : passage de la production finale de V2Ef4**

Je t'écris cette lettre, tu \*est une nouvelle camarade dans ma wilaya, et \*je \*esaye de te \*favorise de visiter ma wilaya (...).

Les productions initiales V1Ef2 et V1Ef4 nous permettent de voir que ces élèves suivent les principes de l'écriture de la lettre en arabe, préconisant de saluer le destinataire et demander de ses nouvelles (Salut ! j'\*espere que tu vas bien / \*Slu ma belle \*amais). Toutefois, elles se sont vite rattrapées dans leurs productions finales V2Ef2 et V2Ef4, en entamant leurs lettres par aborder directement le sujet (D'abord, la wilaya de Tissemsilt est une plus belle ville (...)) / Je t'écris cette lettre (...), comme le demande la lettre en français.

Pour mettre en lumière les élèves concerné-e-s par ce progrès qui touchent au contenu de la lettre, nous vous montrons le camembert ci-dessous :

**Figure 25 : Progrès réalisés du point de vue du contenu de la lettre**



Ce graphique permet de voir que 16 sur 21 élèves sont arrivés à changer l'habitude culturelle qui sert à amorcer une lettre par saluer son destinataire et de demander de ses nouvelles pour adopter le code culturel français favorisant l'abord direct du sujet. Aussi 4 élèves sur 21 ont réussi à faire des progrès concernant le choix des arguments qui doivent relater des choses typiques à la région de Tissemsilt.

Pour rendre compte du nombre des élèves ayant fait des progrès concernant ces deux compétences en rapport avec le contenu de la lettre, nous exposons le tableau ci-dessous :

Elèves	Les progrès liés au contenu		Usage des arguments liés Tissemsilt	Abord direct su sujet
	Niveau scolaire			
Ef1	Bon			x
Ef2	Bon			x
Ef4	Bon			x
Ef8	Bon			
Ef15	Bon			
Ef21	Bon			x
Eg3	Moyen			x
Ef6	Moyen			x
Ef10	Moyen			x
Ef11	Moyen		x	x
Eg13	Moyen			x
Eg14	Moyen			x
Ef16	Moyen		x	x
Ef5	En difficulté			x
Ef7	En difficulté			
Ef9	En difficulté			x
Ef12	En difficulté			x
Ef17	En difficulté		x	x
Eg18	En difficulté			
Ef19	En difficulté		x	
Eg20	En difficulté			x

**Tableau 19 : Progrès liés au contenu de la lettre**

On y voit que 2 élèves moyens (Ef11 et Ef16) et deux élèves en difficulté (Ef17 et Ef19) ont fait des progrès concernant l'usage des arguments qui relatent des aspects typiques à la wilaya

de Tissemsilt. En revanche 16 élèves dont 4 de bon niveau (Ef1, Ef2, Ef4, Ef21) et 7 de moyen niveau (Eg3, Ef6, Ef10, Ef11, Eg13, Eg14, Ef16) et 5 en difficulté (Eg5, Ef9, Ef12, Ef17 et Ef19) ont réussi à faire des progrès quant à la compétence qui sert à entrer directement dans le vif du sujet pour rédiger une lettre en français.

### 2.2.3. L'aspect linguistique

En sus de ces progrès liés aussi bien à la forme que le contenu de la lettre déjà évoqués supra, nous avons noté d'autres progrès liés cette fois à l'aspect linguistique :

#### 2.2.3.1. Usage des connecteurs

D'abord, nous avons noté des avancées par rapport à l'usage des connecteurs pour introduire les arguments, ce qui permettra d'assurer une cohérence entre les différentes idées du texte. Les productions initiales montrent que 8 élèves sont parvenu-e-s à introduire leurs arguments par des connecteurs. Toutefois, les productions finales révèlent que d'autres élèves encore, soit 11 sur 21, cf. productions V2Ef1, V2Ef2, V2Eg3, V2Ef6, V2Ef7, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef12, V2Eg14, V2Ef17 et V2Ef19 dans les annexes, ont évolué sur ce point dans la mesure où ils/ elles ont introduit leurs arguments par des morphèmes de liaison tels que d'abord, ensuite et enfin. Pour corroborer nos propos, nous citons les exemples suivants :

##### **Extrait 26 : production initiale de V1Ef1**

(...) il y a beaucoup des \*lieux \*ont\*belle, exemple : la forêt de \*Ayn Antre, \*wansis, \*tнийet El had... ma wilaya est belle, \*j'ai \*vrai \*tissemsilte est petit ville,\* mé il y a \*belle \*lieus, tu vas t'y sentir bien. \*la \*park \*tradionet \*consais \*sé \*belle \*lieu pour tu va bien. et elle organise des beaucoup des \*fêtes exemple : pour 1 novembre.

Ils \*préparé de beaucoup de \*plas exemple : \*cuscus, rechta, \*mbassas et \*sétéra (...)

##### **Extrait 27 : production finale V2Ef1**

**D'abord**, il y a beaucoup de beaux lieux \*a Tissemsilt exemple : la forêt de El Medad et Ain Antar.

**Ensuite**, ma wilaya est belle \*s'ai \*vrai Tissemsilt est petite ville, \*mé il y a beaux \*lieus. Tu \*va t'y sentir bien. le parc de Theniet El Had \*sé beau lieu pour tu \*va bien, et elle organise des beaucoup des fêtes exemple, pour 1 novembre.

**Enfin**, je vais te préparer de beaucoup de plats, exemple : couscous, El Mbessess, la \*Recheta (...)

Les deux exemples précités nous permettent de noter des évolutions chez cette élève du fait que V1Ef1 ne comprenait pas que des connecteurs permettent d'introduire les arguments ainsi que d'assurer la cohérence et la cohésion intratextuelles, alors que la V2Ef1 constitue une preuve d'avancée sur ce point : elle comporte les connecteurs **d'abord, ensuite et enfin** qui lancent respectivement le premier, le second et le dernier argument de ce texte.

### 2.2.3.2. Usage du système énonciatif

Ensuite, nous avons inscrit d'autres progrès liés cette fois à l'usage du système énonciatif qui demande dans une lettre entre ami-e-s d'utiliser le « je » pour désigner l'émetteur et le « tu » pour désigner le récepteur. Nous avons noté dans les productions initiales 12 élèves sur 21 qui font montre de cette compétence, dans les productions finales, d'autres élèves, soit 6 sur 21, cf. productions V2Ef6, V2Ef7, V2Ef10, V2Ef12, V2Ef15, V2Ef17 dans les annexes, sont arrivé-e-s à réaliser des avancées sur ce point. Pour concrétiser nos propos, nous citons entre autres les exemples suivants :

**Extrait 29 : production initiale V1Ef 7**

(...) \*consaille visiter le \*willay de Tissemsilt

**Extrait 30 : production finale de V1Ef7**

(...) **je te** conseille de rester à la willaya de Tissemsilt (...) **je te** conseille de visiter Tissemsilt (...)

**Extrait 31 : production initiale de V1Ef15**

(...) D'abord, **nous** avons \*trouver à Tissemsilt des beaux paysages \*come \*parce de \*Theniet el had et la forêt de cèdre, ensuite je suis \*heureux parce que \*à \*mon ville \*sont\* trouve des \*plat \*traductionnels \*come \*couscouse et \*Fêtes de Fantasia (...)

**Extrait 32 : production finale de V2Ef15**

(...) D'abord, **tu** trouves à Tissemsilt des beaux paysages comme parc de Theniet El Had et la forêt de cèdre.

Ensuite, **je** suis heureuse parce que dans ma ville **tu** trouves des plats \*tradictionnels comme \*« couscouse » et «\* Hamoum » et des fêtes comme le Fantasia.

Dans les deux extraits, nous notons des évolutions concernant le choix des marques énonciatives pour désigner aussi bien le destinataire que le destinataire. Dans ce sens, V1Ef7 n'utilise aucune marque énonciative explicite (\*consaille visiter le \*willay de Tissemsilt), mais elle évolue sur ce point en utilisant dans V2Ef7 le « je » et le « tu » pour désigner aussi bien l'émetteur que le récepteur (**je te** conseille de rester à la willaya de Tissemsilt). Pour V1Ef15, elle utilise le « nous » pour désigner le destinataire (**nous** avons \*trouver à Tissemsilt des beaux paysages). Puis on voit qu'elle évolue du fait que V2Ef15 utilise du « je » et du « tu » pour désigner respectivement le destinataire et le destinataire (**tu** trouves à Tissemsilt, **je** suis heureuse parce que dans ma ville **tu** trouves des plats traditionnels).

### 2.2.3.3. Usage de la majuscule

Par ailleurs, après avoir constaté dans les productions initiales que 5 élèves disposent d'une maîtrise partielle ou globale de l'usage de la majuscule, nous venons de remarquer, grâce aux productions finales, des progrès quant à cet aspect linguistique chez 14 élèves sur 21, cf. productions V2Ef4, V2Eg5, V2Ef7, V2Ef8, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef11, V2Ef12, V2Ef15,

V2Ef16, V2Ef17, V2Eg18, V2Ef19, V2Eg20. En voici les exemples V1Ef6 /V2Ef6 qui confirment nos propos :

**Extrait 35 : production initiale de V1Ef6**

\*tissemsilt, 11/1/2023

\*chère farah

(...) \*je \*me explique pourquoi ma \*willaya est belle et très \*joli, d'abord \*tissemsilt \*a contenu des \*payssage et des \*parkes \*come parc de \*theniet el had et \*l'madade et \*enci..., et elle oragnise des fêtes de \*fantasia, et \*conu des plats \*traditionnelles \*come le couscous et \*l'rechta. \*je \*consigne a resté dans Tissemsilt.

oumaïma

**Extrait 36 : production finale de V2Ef6**

Tissemsilt, 13/2/2023

\*Chère farah

\*J' me explique pourquoi ma wilaya est belle et très jolie, d'abord, Tissemsilt contient des paysages et des parcs comme celui de Theniet El Had et El Medad. Ensuite, et elle organise des fêtes de Fantasia. Et connaît des plats traditionnels comme Le couscous et la Rechta. Enfin, je te conseille de rester à Tissemsilt.

Oumaima

Les extraits précités laissent voir des progrès quant à l'usage de la majuscule : V1Ef1 souligne des difficultés vis-à-vis de l'usage de cet aspect linguistique tant dans les noms propres (\*tissemsilt, \*theniet el had, \*l'medad, \*oumaïma), qu'au début de la phrase (\*chère farah, \*je \*me explique pourquoi ma wilaya est belle), ainsi qu'après le point (et \*l'rechta. je \*consigne \*a resté dans Tissemsilt). Cependant, V2Ef6 fait preuve de progrès concernant ce point de l'orthographe. En effet, il y a de la majuscule dans les noms propres (Tissemsilt, Theniet El Had et El Medad, Oumaima), au début de la phrase aussi (\*Chère farah, \*J' me explique pourquoi ma wilaya est belle), et également après le point (la Rechta. Enfin, je te conseille de rester à Tissemsilt).

#### 2.2.3.4. Maîtrise de la relation phonème graphème

Dans le même ordre d'idée, nous avons attesté des progrès concernant la compétence à maîtriser la relation phonème / graphème. Si les productions initiales ont révélé que les élèves ont des difficultés à utiliser à bon escient cet aspect orthographique, les productions finales, au contraire, ont montré des progrès vis à vis de cette compétence chez plusieurs élèves, soit 19 sur 21, cf. productions V2Ef1, V2Ef2, V2Ef3, V2Ef4, V2Eg5, V2Ef6, V2Ef7, V2Ef8, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef11, V2Ef12, V2Ef13, V2Ef15, V2Ef17, V2Eg18, V2Ef19, V2Eg20, V2Ef21. Pour plus de précisions, nous citons entre autre l'exemple suivant :

**Extrait 37 : production initiale de V1Ef15**

(...)\*Dabord : nous avons \*trouver à \*tissemsilt \*des beaux paysages \*come \*parce de \*Theniet el had (...) ensuite, je suis heureux parce que \*à \*mon ville sont trouve des \*plat \*traductionnel \*come \*cousecous (...) pour toutes ses \*résons \*en peut dire que ma ville, elle est \*manifique (...)

**Extrait 38 : production finale de V2Ef15**

(...) D'abord, tu \*trouvés à Tissemsilt des beaux paysages **comme** parc de Theniet El Had et la forêt de \*cedre.

Ensuite, dans ma ville tu \*trouve des plats \*tradictionnels **comme** « \*couscous » et « \*Hamome » et des fêtes **comme** le Fantasia (...)

pour toutes ces **raisons on** peut dire que ma ville est **magnifique** (...).

À partir d'un regard comparatif entre les 2 extraits ci-dessus, on voit que la compétence à maîtriser la relation phonème / graphème a en grande partie progressé du fait que les mots que cette élève ne savait pas encore écrire en V1Ef15 tels que (\*come, \*parce, \*plat, \*ses, \*résous, \*en, \*manifique), trouvent leur forme correcte dans V2Ef15 (**comme, parc, plats, ces, raisons, on, magnifique**).

#### 2.2.3.5. Accord de l'adjectif qualificatif

De plus, nous avons souligné des progrès à l'endroit de la compétence qui consiste à accorder l'adjectif qualificatif, en genre et en nombre, avec le nom qu'il qualifie. Si cette compétence a été en partie maîtrisée par 4 élèves dans les productions initiales, nous avons constaté, à partir des productions finales, des évolutions dans ce domaine linguistique chez plusieurs élèves, soit 18 sur 21, cf. productions V2Ef1, V2Ef2, V2Ef3, V2Ef4, V2Eg5, V2Ef6, V2Ef8, V2Ef9, V2Ef10, V2Ef11, V2Ef12, V2Ef13, V2Ef15, V2Ef17, V2Eg18, V2Ef19, V2Eg20, V2Ef21.

Pour soutenir cette idée, nous citons les exemples suivants :

##### **Extrait 39 : production initiale V1Ef2**

(...) elle comporte des paysages \*naturelle et \*touristique (...) elle contient des plats \*traditionelle (...)

##### **Extrait 40 : production finale V1Ef2**

(...) elle comporte des paysages **naturels** et **touristiques** (...) elle contient des plats \*traditionels

##### **Extrait 41 : production initiale de V1Eg3**

(...) et \*plusiers \*place \*touristique (...) il a les gens \*gantille (...) il a \*plusiers \*patrimoin \*natourell et \*qulterell (...)

##### **Extrait 42 : production finale de V2Eg3**

(...) et plusieurs places **touristiques** (...) il a les gens **gentils** (...) il a \*plusiers patrimoines **naturels** et **culturels** (...).

Les productions initiales V1Ef2 et V2Eg3 nous permettent de voir des difficultés liées à l'accord de l'adjectif qualificatif (des paysages \*naturelle et \*touristiques / il a les gens \*gantille/ il a \*plusiers \*patrimoin \*natourell et \*qulterell ). Toutefois, les productions finales V2Ef2 et V2Eg3 révèlent des progrès concernant ce domaine langagier dans la mesure où les adjectifs qualificatifs sont bien accordés, en genre et en nombre, comme le préconise le phénomène de l'accord, avec les noms qu'ils qualifient (des paysages **naturels et touristiques** / il a les gens **gentils** / il a \*plusiers patrimoines **naturels et culturels**).

### 2.2.3.6. Ordre des mots dans la phrase

Dans la même optique, nous témoignons cette fois de la présence de progrès qui s'attachent à la capacité à introduire ces phrases par le sujet, comme le demande la phrase française. Il s'est avéré, à partir des productions initiales, que cette compétence est la plus développée chez les élèves, soit 17 sur 21. Les productions finales ont indiqué par la suite que d'autres élèves, soit 5 sur 21, cf. productions V2Ef7, V2Ef10, V2Ef14, V2Ef17, V2Eg18, ont fait des progrès sur ce point. En voici quelques exemples :

**Extrait 43 : production initiale de V1Ef7**

(...) \*conaile visiter \*le \*wilaye de Tissemsilt (...)

**Extrait 44 : production finale de V2Ef7**

(...) Enfin, je te conseille de visiter Tissemsilt (...)

**Extrait 45 : production initiale de V1Ef17**

(...) \*consi \*resti de la \*weilly de Tissemsilt (...)

**Extrait 46 : production finale de V2Ef17**

(...) je te conseille de rester à la wilaya de Tissemsilt (...)

Une lecture comparative entre les extraits précités nous permet de voir des progrès concernant la maîtrise de la capacité à introduire ses phrases par un sujet. En effet, les phrases dans V1Ef7 et V2Ef10 (\*conaile visiter \*le \*wilaye de Tissemsilt / \*consi \*resti de la \*weilly de Tissemsilt) sont introduites par le verbe, comme le demande la phrase arabe, mais elles sont vite corrigées dans V2Ef7 et V2Ef17 (je te conseille de visiter Tissemsilt / je te conseille de rester à la wilaya de Tissemsilt) pour répondre aux exigences de la phrase française qui demande de commencer par le sujet.

### 2.2.3.7. Usage des verbes d'état

S'ajoutent des progrès liés à la capacité d'utiliser le verbe être pour décrire un état ou une manière d'être. Les productions initiales ont révélé que toute la classe fait des phrases qui comprennent un nom et un attribut pour décrire un état ou une manière d'être, comme le propose la phrase en arabe, contrairement au français qui nécessite l'ajout d'un verbe d'état tel que le verbe « être » pour le faire. Ainsi, les productions finales ont montré que plusieurs élèves, soit 3 sur 21, cf. productions V2Ef4, V2Ef8, V2Eg9 dans les annexes, ont fait des progrès sur ce point. En voici les exemples V1Ef4 / V2Ef4 et V1Ef7 / V2Ef7 qui incarnent cette idée :

**Extrait 46 : production initiale de V1Ef4**

(...) les gens très \*gentil je fière que moi je \*fai \*parti \*à \*Tissemsilt (...)

**Extrait 47 : production finale de V2Ef4**

(...) les gens **sont** très gentils, je **suis** fière que je \*fai \*parti \*à Tissemsilt (...)

**Extrait 48 : production initiale de V1Ef7**

(...) d'abord, cette wilaya \*plan des \*belles paysages (...)

**Extrait 49 ; production finale de V2Ef7**

(...) d'abord, ma wilaya **est** \*plien des beaux paysages (...).

La comparaison entre les extraits ci-dessus nous permet de voir des progrès concernant la capacité à utiliser le verbe être pour décrire un état ou une manière d'être. Si V1Ef4 et V2Ef7 montrent des phrases avec seulement un nom et un attribut, pour suivre les enseignements de la langue arabe, (**les gens très \*gentil je fière** que moi je \*fai \*parti \*à \*Tissemsilt / **cette wilaya \*plan** des \*belles paysages), V2Ef4 et V2Ef7 font preuve d'un progrès concernant cet aspect linguistique ; les phrases sont construites avec le verbe être (les gens **sont** très gentils, je **suis** fière que je \*fai \*parti \*à Tissemsilt / ma wilaya **est** \*plien des beaux paysages).

#### 2.2.3.8. Usage des prépositions

De plus, nous avons pris note d'autres progrès qui concernent la capacité à utiliser à bon escient les prépositions. Les productions initiales ont indiqué que toute la classe ne sait pas encore les utiliser convenablement. Cependant, les productions finales ont révélé que plusieurs élèves, soit 8 sur 21, cf. productions V2Ef2, V2Ef6, V2Ef7, V2Ef8, V2Ef10, V2Ef14, V2Ef17, V2Eg18 dans les annexes, ont évolué sur ce point. Pour corroborer nos propos, nous citons entre autres les exemples suivants :

**Extrait 50 : production initiale de V1Ef6**

(...) je \*consigne \*a \*resté \*dans Tissemsilt (...)

**Extrait 51 : production finale de V2Ef6**

(...) je te conseille de rester à Tissemsilt (...)

**Extrait 52 : production initiale de V1Ef8**

(...) j'aime \*beaucoup ma wilaya, et to consiees à cette \*wilay (...)

**Extrait 53 : production finale de V2Ef8**

(...) j'aime beaucoup ma wilaya, je te conseille de venir visiter ma wilaya (...).

Nous y voyons des progressions quant à l'usage des prépositions en français dans la mesure où V2Ef6 et V2Ef9 indiquent que les prépositions sont employées correctement (je te conseille **de** rester **à** Tissemsilt / je te conseille **de** venir visiter ma wilaya), à la différence des V1Ef6 et V1Ef8 qui montrent que les élèves ne savaient pas encore utiliser ces outils linguistiques (je \*consigne \*a \*resté \*dans Tissemsilt / et to consiees **à** cette \*wilay).

#### 2.2.3.9. Usage des pronoms personnels

Enfin, nous avons attesté des progrès liées à la capacité à placer les pronoms personnels complément d'objet direct (désormais PPCOD) et complément d'objet indirect (désormais PPCOI) avant le verbe. Si les productions initiales ont témoigné de la maîtrise de cet aspect syntaxique par 4 élèves, les productions finales ont révélé que d'autres élèves, soit 2 sur 21,

cf. productions V2Ef4 et V2Ef12 ont fait des progrès sur ce point. En voici l'exemple de V1Ef4 / V2Ef4 qui corrobore position :

**Extrait 54 : production initiale de V1Ef4**

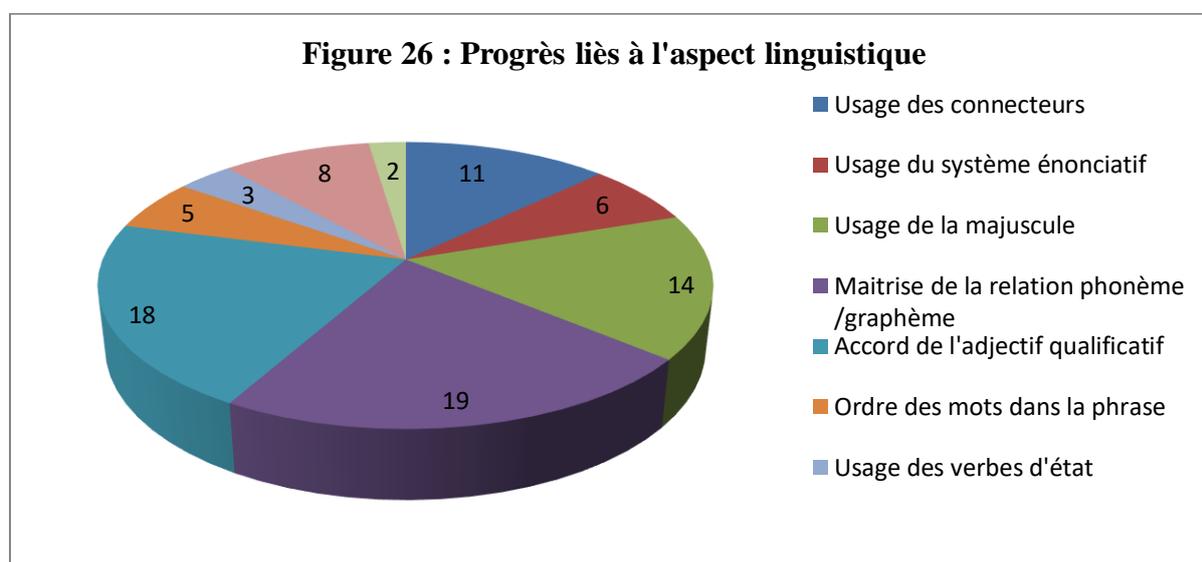
(...) \*Slu ma belle \*amais, moi \*j'écrie à toi cette lettre, tu \*est une nouvelle camarade dans ma wilaya et moi je \*esaye de\* favorise toi de visiter ma wilaya (...)

**Extrait 55 ; production initiale de V2Ef4**

(...) Je t'écris cette lettre, tu \*est une nouvelle camarade dans ma wilaya, et \*je \*esaye de te \*favorise de visiter ma wilaya (...).

Porter un regard comparatif sur les extraits précités nous permet de constater des progrès en rapport avec la capacité à placer le PPCOD et le PPCOI avant le verbe. Nous voyons dans V1Ef4 que cette élève ne savait pas encore utiliser à bon escient ces moyens linguistiques (\*j'écrie à **toi** cette lettre / je \*esaye de\* favorise **toi** de visiter ma wilaya). Toutefois, V2Ef4 fait preuve des évolutions concernant ce point d'écriture dans la mesure où les PPCOD et PPCOI sont employés correctement (Je **t'**écris cette lettre / \*je \*esaye de **te** \*favorise de visiter ma wilaya).

Afin de voir dans quel domaine de langue il y a eu le plus de progrès, nous dessinons le camembert suivant :



Nous y voyons que la maîtrise de la relation phonème /graphème occupe la première position en terme de progrès, soit 19 sur 21 élèves ; s'ensuit la compétence qui sert à accorder l'adjectif qualificatif avec 18 sur 21 élèves ; s'ajoute la compétence à utiliser à bon escient la majuscule (14 sur 21 élèves) ; arrive par la suite la compétence à utiliser les connecteurs pour organiser et classer ses idées (11 sur 21 élèves), en cinquième position apparait la compétence à utiliser à bon escient les prépositions (8 sur 21 élèves), puis la compétence à utiliser le

système énonciatif (6 sur 21 élèves), avant de voir respectivement la compétence à ordonner correctement les mots dans une phrase (5 sur 21 élèves), la compétence à utiliser des verbes d'état tel le verbe « être » (3 sur 21 élèves) et la compétence à utiliser sciemment les pronoms personnels (2 sur 21 élèves).

Enfin, Cette partie d'analyse peut donc être récapitulée dans le tableau suivant qui montre combien d'élèves ont fait des progrès et dans quel domaine de l'écrit :

Élèves	Les progrès liés à la langue Niveau scolaire	Usage des connecteurs	Usage du système énonciatif	Usage de la majuscule	Maîtrise de la relation phonème /graphème	Accord de l'adjectif qualificatif	Ordre des mots dans la phrase	Usage des verbes d'état	Usage des prépositions	Usage des pronoms
Ef1	Bon	x			x	x				
Ef2	Bon	x			x	x			x	
Ef4	Bon			x	x	x		x		x
Ef8	Bon			x	x	x		x	x	
Ef15	Bon		x	x	x	x				
Ef21	Bon				x	x				
Eg3	Moyen	x			x	x				
Ef6	Moyen	x	x		x	x			x	
Ef10	Moyen	x	x	x	x	x	x		x	
Ef11	Moyen			x	x	x				
Eg13	Moyen				x	x				
Eg14	Moyen	x					x		x	
Ef16	Moyen			x						
Eg5	En difficulté			x	x	x				
Ef7	En difficulté	x	x	x	x		x		x	
Ef9	En difficulté	x		x	x	x		x		
Ef12	En difficulté	x	x	x	x	x				x
Ef17	En difficulté	x	x	x	x	x	x		x	
Eg18	En difficulté			x	x	x	x		x	
Ef19	En difficulté	x		x	x	x				
Eg20	En difficulté			x	x	x				

**Tableau 20 : Progrès liés à l'aspect linguistique**

Notre tableau permet de voir que les progrès des élèves se répartissent de façon différente : les élèves en difficultés progressent mieux que les autres avec un taux de réussite qui balance entre 3 et 7 progrès : Ef12 fait par exemple 7 progrès, Ef7 et Ef12 en réalise 6, Ef9 et Ef18

accomplissent 5 progrès chacune, Ef19 quant à elle remplit 4 progrès, Eg5 et Eg20 effectuent 3 progrès chacun. Ensuite viennent les élèves de moyen niveau qui font des progrès allant entre 1 et 7 progrès : Ef10 est la meilleure avec 7 progrès, Ef6 réalise 5 progrès, Eg3, Ef11 et Eg14 quant à eux remplissent 3 progrès chacun, avant de voir enfin Eg13 accomplissant 2 progrès et Ef16 1 seul progrès. La dernière catégorie est celle des élèves de bon niveau qui effectue des progrès qui vont de 2 et 5 progrès : Ef4 et Ef8 font 5 progrès chacun, Ef2 et Ef8 réalisent 4 progrès chacune, et Ef1 et Ef21 qui remplissent respectivement 3 et 2 progrès.

Vu les divers progrès constatés chez les élèves visibles dans les tableaux présentés et leur mise en perspective, il s'impose de dire que la mise en place de cette séquence didactique - qui favorise le recours conscient et guidé à la langue première dans ses deux versions dialectale et standard pour apprendre à écrire en français – a été d'un apport fructueux pour eux / elles. Cependant, cela n'exclut pas qu'il y ait encore des difficultés qui persistent et colorent les productions écrites des élèves. Ce sera l'objet de la partie suivante.

### **2.3. Les difficultés qui persistent entre versions 1 et 2**

Dans cette phase de notre analyse, nous allons noter les diverses difficultés qui prenaient place dans les productions initiales des élèves et continuent à exister dans leurs productions finales. Elles concernent, dans un premier temps, la forme structurelle et organisationnelle de la lettre.

#### *2.3.1. Disposition spatiale de la lettre*

Dans cette perspective, 1 élève sur 21, cf. productions V1Ef17, V2Ef17 dans les annexes font preuve de difficulté à l'égard de la disposition spatiale de la lettre sur une page, dans la mesure où nous voyons que certaines parties de la lettre ne sont pas placées correctement :

#### **Extrait 56 : production initiale de V1Ef17**



Norhan

#### **Extrait 57 : production finale de V2Ef17**



Nourhane

Les 2 extraits ci-dessus indiquent que Ef17 rencontre des problèmes pour placer aussi bien le destinataire que la signature. Dans ce sens, nous voyons que le destinataire est placé après la

signature alors que la forme normée de la lettre nous enseigne que le destinataire se place avant la signature qui se met ordinairement en bas de la lettre.

### 2.3.2. Usage de la ponctuation

Par ailleurs, des obstacles sont remarqués par rapport à la capacité à utiliser à bon escient la ponctuation dans la mesure où 4 élèves sur 21, cf. productions V1Ef2 / V2Ef2, V1Eg14 / V2Eg14, V1Eg20 / V2Eg20, V1Ef21 / V2Ef21 montrent encore des problèmes concernant cet aspect formel. En effet, ils ne savent pas encore comment employer correctement les différents signes de ponctuation comme le montrent les exemples suivants :

**Extrait 60 : production initiale de V1Eg20**

(...) je \*me explique pourquoi ma \*willaya est belle \*parcque ma \*willaya et \*conu des \*plat \*traditsinelle et des \*fetes de fantasia et \*conu des \*payasages très \*bau (...)

**Extrait 61 : production finale de V2Eg20**

(...) je \*me explique pourqui \*willaya est belle \*parcque ma \*willaya et \*conu des \*plats \*traditionlles et des \*fêtes de fantasia et \*conu des \*paysages très \*beaux (...).

Un regard comparatif sur les extraits ci-dessus nous apprend que Eg20 rencontre des problèmes pour utiliser à bon escient la ponctuation, du fait que V1Eg20 et V2Eg20 présentent des phrases sans aucun signe de ponctuation pour marquer les rapports syntaxiques ou apporter des informations ou nuances sémantiques.

Sur le plan linguistique, nous notons également des difficultés qui concernent plusieurs aspects :

### 2.3.3. Usage de la majuscule

Dans un premier temps, plusieurs élèves rencontraient des difficultés à utiliser à bon escient la majuscule, cf. productions V1Ef7 / V2Ef7, V1Eg12 / V2Eg12, V1Ef17 / V2Ef17, V1Ef20 / V2Ef20 dans les annexes. En voici un exemple :

**Extrait 62 : production initiale de V1Ef7**

(...) Ma \*chéré \*chourouk  
\*ma wilaya est belle (...)  
\*consaile, visiter \*le \*willay de \*tisemsselt, rester.

**Extrait 63 : production finale de V2Ef7**

(...) \*ma \*chère \*chourouk  
ma wilaya est belle (...)  
\*consile, visiter le \*willaya de \*tissemsilt.

La lecture des extraits précités nous permet de constater que Ef7 ne sait pas encore utiliser convenablement la majuscule en français du fait que V1Ef7 et V2Ef7 montrent des difficultés à écrire en majuscule au début de la phrase (\*ma wilaya est belle (...)) / ma wilaya est belle

(...), \*consaile, visiter \*le \*willay de \*tisemsselt, rester. / \*consile, visiter le \*willaya de \*tissemssilt), ainsi que dans les noms propres (\*chourouk / \*chourouk, \*tisemsselt / \*tissemssilt).

#### 2.3.4. Maitrise de la relation phonème-graphème

Dans un second temps, les difficultés constatées sont liées cette fois à la capacité à maîtriser la relation phonème / graphème. En effet, plusieurs élèves, soit 11 sur 21, cf. productions V1Ef1 / V2Ef1, V1Ef2 / V2Ef2, V1Eg3 / V2Eg3, V1Ef7 / V2Ef7, V1Ef9 / V2Ef9, V1Ef10 / V2Ef10, V1Ef11 / V2Ef11, V1Eg13 / V2Eg13, V1Eg14 / V2Eg14, V1Ef19 / V2Ef19, V1Ef21 / V2Ef21 dans les annexes rencontrent encore des difficultés concernant cet aspect linguistique. En voici un exemple :

**Extrait 64 : production initiale de V1Ef7**

(...) Ma \*chéré \*chourouk  
\*ma willaya est belle, un contien (...)  
\*consaile, visiter \*le \*willay de \*tisemsselt, rester (...)

**Extrait 65 : production finale de V2Ef7**

(...) \*ma \*chère \*chourouk  
ma willaya est belle, un contien (...)  
\*consile, visiter le \*willaya de \*tissemssilt (...).

Nous y voyons que Ef7 ne dispose pas encore de cette compétence car elle n'arrive pas encore à écrire correctement plusieurs mots en français tels que (\*chéré / \*chère, \*willaya / \*willaya, \*consaile / \*consile, \*contien / \*contien).

#### 2.3.5. Usage des connecteurs

Dans le même ordre d'idées, des obstacles apparaissent cette fois par rapport l'usage des morphèmes de liaison comme « d'abord, ensuite et enfin », qui servent à introduire les arguments et assurer la cohérence et la cohésion entre les idées du texte. Dans ce sens, plusieurs élèves, soit 3 sur 21, cf. productions V1Ef4 / V2Ef4, V1Eg5 / V2Eg5, V1Eg20 / V2Eg20 rencontrent des difficultés sur ce point. En voici un exemple :

**Extrait 58 : production initiale de V1Ef4**

(...) la wilaya de tissemssilt est \*un ville \*trés belle, il y a le parc de \*theniet El had est \*trés \*manifique puis la \*forêt de \*centre j'aime \*baucoup cette \*forêt, je \*veu dire à toi que ma wilaya est \*trés belle \*est les gens \*trés \*gentil je \*fière que moi \*fai \*parti \*à Tissemssilt (...)

**Extrait 59 : production finale de V2Ef4**

(...) La wilaya de Tissemssilt est une très belle, il y a le parc de Theniet El had est très magnifique et la forêt de cèdre, \*J'aime \*boucoup cette \*forêt. \*je veux te dire que ma wilaya est \*tres belle et les gens sont \*trés gentils, je suis fière que je \*fai \*parti à Tissemssilt (...).

Nous y voyons Ef4 ne saisit pas encore l'importance des connecteurs dans l'organisation des différentes idées employées dans un texte, du fait que les V1Ef4 et V2Ef4 ne contiennent aucun connecteur. Les idées exposées sont employées seules, comme le permet de voir le premier argument (La wilaya de Tissemsilt est une très belle), plus simplement juxtaposées au lieu d'être enchainées.

### 2.3.6. Accord de l'adjectif qualificatif

En outre, nous avons constaté également des difficultés qui concernent la capacité à accorder correctement les adjectifs qualificatifs. En ce sens, plusieurs élèves, soit 6 sur 21, cf. productions V1Eg3 / V2Eg3, V1Ef10/ V2Ef10, V1Ef11/ V2Ef11, V1Eg14/ V2Eg14, V1Eg20 / V2Eg20, V1Ef21/ V2Ef21 ne savent pas encore écrire les adjectifs qualificatifs. Pour corroborer nos propos, nous citons entre autres, V1Eg3 / V2Eg3, V1Eg20 / V2Eg20, V1Ef21/ V2Ef21 :

**Extrait 66 : production initiale de V1Eg3**

(...) il contient \*plusiers \*plase \*touristique

**Extrait 67 : production finale de V2Eg3**

(...) elle contient plusieurs \*place \*touristiques

**Extrait 68 : production initiale de V1Eg20**

(...) et \*conu des \*plat \*traditionelle (...)

**Extrait 69 : production finale de V1Eg20**

(...) et conu des plats tradienlles (...)

**Extrait 70 : production initiale de V1Ef21**

(...) ma \*régien \*étaient \*accueillant (...)

**Extrait 71 : production finale de V2Ef21**

(...) ma \*régien \*étaient \*accueillant (...).

Les extraits ci-dessus nous permettent de voir que les élèves Eg3, Eg20 et Ef21 rencontrent encore des difficultés en rapport avec l'accord de l'adjectif qualificatif, du fait que V1Eg3 / V2Eg3, V1Eg20 / V2Eg20, V1Ef21/ V2Ef21 révèlent des obstacles liés à cet aspect linguistique. Ainsi nous remarquons par exemple dans V1Eg3, que le nom et l'adjectif sont au singulier (\*plusiers \*plase \*touristique) et dans V2Eg3 le nom au singulier et l'adjectif au pluriel (plusieurs \*place \*touristiques), alors qu'ils devraient être tous les deux au pluriel (plusieurs places touristiques).

### 2.3.7. Usage des verbes d'état

S'ajoute un autre obstacle qui s'attache cette fois à la capacité à utiliser le verbe être pour décrire un état ou une manière d'être, déjà évoqué dans les progrès de certaines élèves, dans la section ci-dessus. Il y a un élève, cf. production V1Eg18 / V2Eg18 dans les annexes, fait preuve de difficulté concernant ce phénomène linguistique :

**Extrait 72 : production initiale V1Eg18**

(...) Tissemsilt wilaya belle (...)

**Extrait 73 : production finale V2Eg18**

(...) Tissemsilt wilaya belle (...).

Il s'avère qu'Eg18 ne sait pas encore que le français demande d'ajouter un verbe d'état, comme le verbe être, pour décrire un état ou une manière d'être, et continue à faire référence à ses connaissances en arabe standard qui ne nécessite qu'un nom et un attribut pour le faire. Ainsi nous lisons dans V1Eg18 et V2Eg18 des phrases construites selon la phrase arabe, qui peut se faire seulement avec un nom et un attribut (tissemsilt wilaya belle / tissemsilt wilaya belle).

*2.3.8. Usage des prépositions*

Le dernier obstacle concerne la capacité à utiliser à bon escient les prépositions en français dans la mesure où un élève sur 21, cf. production V1Eg14 /V2Eg14 dans les annexes exprime des difficultés par rapport à cet aspect syntaxique :

**Extrait 74 : production initiale V1Eg14**

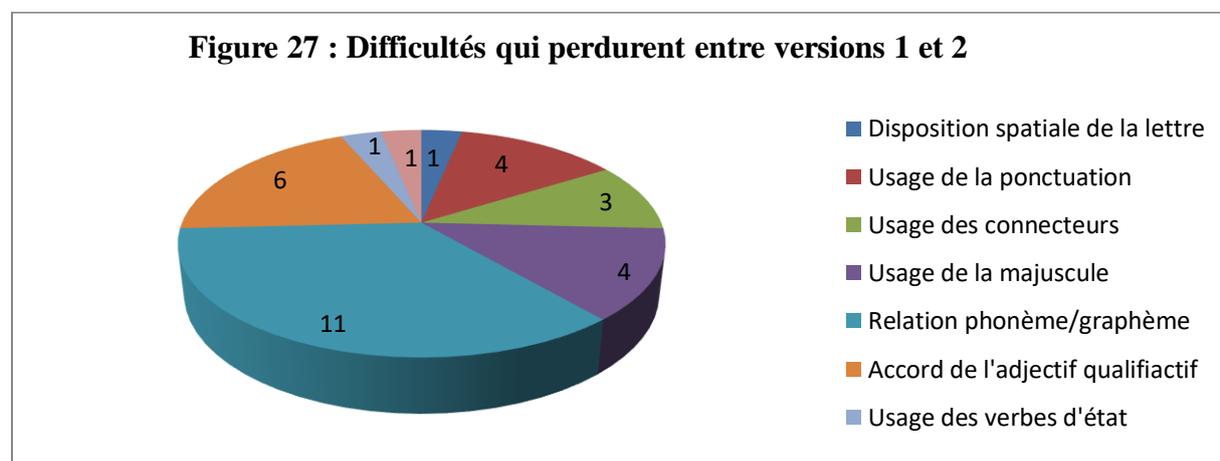
(...) je \*consien de vivre \*de \*Tissemsilte (...)

**Extrait 75 : production finale V2Eg14**

(...) je \*consien de vivre \*de \*Tissemsilte (...).

Les extraits précités révèlent que Eg14 ne sait pas encore utiliser convenablement les prépositions en français dans la mesure où V1Eg14 et V2Eg14 nous permettent de constater que cet élève a utilisé la préposition « de » dans les productions initiale et finale (je \*consien de vivre \***de** \*Tissemsilte / je \*consien de vivre \***de** \*Tissemsilte). Toutefois, la phrase réclame ici l'usage de la préposition « à » (je te conseille de vivre **à** Tissemsilt).

Pour voir les problèmes d'écriture où peinent le plus les élèves et qui peuvent faire objet de pistes de travail à l'avenir, nous présentons le camembert suivant :



Ce graphique montre que la compétence qui constitue le plus grand problème pour les élèves concerne l'aspect orthographique lié à la relation phonème/ graphème (11 sur 21). Ensuite, vient la compétence de l'accord de l'adjectif qualificatif (6 sur 21). Puis arrivent les deux compétences : usage de la majuscule et usage de la ponctuation (4 sur 21). S'ajoute la compétence qui sert à utiliser à bon escient les connecteurs (3 sur 21) avant de voir enfin les trois compétences de la disposition spatiale de la lettre, usage des verbes d'état et usage des prépositions (1 sur 21).

Enfin, Cette partie d'analyse peut donc être résumée dans le tableau suivant qui montre combien d'élèves ont encore des progrès à faire et dans quel domaine de l'écrit.

Élèves	Les difficultés	Disposition spatiale de la lettre	Usage de la ponctuation	Usage des connecteurs	Usage des de la majuscule	Relation phonème/ graphème	Accord de l'adjectif qualificatif	Usage des verbes d'état	Usage des prépositions
	Niveau scolaire								
Ef1	Bon					x			
Ef2	Bon		x			x			
Ef4	Bon			x					
Ef8	Bon								
Ef15	Bon								
Ef21	Bon		x			x	x		
Eg3	Moyen					x	x		
Ef6	Moyen								
Ef10	Moyen					x	x		
Ef11	Moyen					x	x		
Eg13	Moyen					x			
Eg14	Moyen		x			x	x		x
Ef16	Moyen								
Ef5	En difficulté			x					
Ef7	En difficulté				x	x			
Ef9	En difficulté					x			
Ef12	En difficulté	x			x				
Ef17	En difficulté							x	
Eg18	En difficulté							x	
Ef19	En difficulté					x			
Eg20	En difficulté		x	x	x		x		

**Tableau 21 : Difficultés qui persistent entre versions 1 et 2**

Ce tableau permet de voir que les élèves ont plus de problèmes avec l'aspect linguistique comprenant 6 critères (usage de la majuscule, usage des morphèmes de liaison, relation phonème/ graphème, accord de l'adjectif de la lettre, usage des verbes d'état, usage des prépositions) Ensuite apparaît l'aspect formel de la lettre avec deux critères (disposition

spatiale de la lettre, usage de la ponctuation). Ces problèmes se distribuent de façon irrégulière entre les apprenants. Les élèves en difficultés restent la catégorie à avoir le plus de problème d'écriture (8/8) : Ef14 et Ef20 ont 4 difficultés, Ef7 et Ef17 ont 2 difficultés et Ef5, Ef9, Ef18 et Ef19 possèdent une seule difficulté. Ensuite apparaît la catégorie des élèves moyens (4 /6) : Eg3, Ef10, Ef11 ont 2 difficultés et Ef13 a une seule difficulté. Enfin, survient la catégorie des élèves de bon niveau : Ef21 a 3 difficultés, Ef2 a deux difficultés, et Ef1 et Ef4 ont 2 difficultés.

Du point de vue didactique, nous pouvons donc conclure à partir des observations ci-dessus que le choix de la séquence didactique qui valorise l'intégration des langues des élèves constitue une piste prometteuse pour aider à écrire en français. Nous avons cependant inscrit certaines difficultés que les élèves continuent à manifester dans leurs productions écrites et qui touchent plusieurs domaines de l'écrit, entre autres, l'aspect structurel du texte, son contenu et aussi certaines éléments linguistiques. De ce fait, nous pensons qu'une seule séance pour exploiter et faire progresser plusieurs domaines de l'écrit n'est pas suffisante pour aboutir à notre objectif. En effet, réserver une séance pour expliquer chaque domaine semble beaucoup plus efficace pour assurer la réussite d'une production textuelle, et surtout le faire et le refaire sur le long temps. Un progrès n'est jamais acquis définitivement ou de façon linéaire, il faut toujours y revenir pour le renforcer de façon spiralaire. Pareillement, il importe, en sus de l'exploration des différences et ressemblances entre la langue première et le français, de concevoir des activités scolaires qui permettent de renforcer les acquis des élèves durant les séances précitées, et aussi de multiplier les activités de comparaisons. Nous allons à présent, explorer les compétences méta-évaluatives ou auto-évaluatives, qui nous paraissent nouvelles, dont les élèves ont fait preuve lors de cette séquence didactique.

#### ***2.4. Les compétences méta-évaluatives qui apparaissent chez les élèves***

Même en matière d'évaluation, les élèves sont capables de progresser et entre autre de s'auto-évaluer, c'est-à-dire savoir ce dont on est capable et ce dont on est incapable, surtout quand les critères d'évaluations sont construites par eux / elles et dans leurs mots. De ce fait, plusieurs élèves, soit 6 sur 21, cf. grilles GEAEf4, GEAEf7, GEAEf11, GEAeg13, GEAEf17, GEAEf21 dans les annexes, ont réussi à remplir correctement la grille d'évaluation en arabe pour juger de leur écrit. Autrement dit, ils ont mis une croix devant ce qui est acquis et ont laissé vide ce qui reste à acquérir. En voici un exemple :

**GEAEf11**

رقم	تأثير اللغزة العربية على اللغة الفرنسية	رقم	شكل الرسائل
X	1- لا يتم نغزى حقوق بيانا صورا لغة اخرى اي فيها	1	لا بد ان يكون له date ومحدد la date
X	2- الصوت يكتب بنص الطريقة باللغة العربية ويكتب بعد طريق في اللغة الفرنسية.	X	2- يكتب mot cher الاسم تابع للاشياء ليس على السيارة.
X	3- اللغة الفرنسية والعربية لا يترجموا على نفس عدم التماثل	3	3- لا يتم تبادر ما هو موجود او غير موجود مثلا يبدى بالضمير
X	4- لا يتم المعنى بتبع الحروف في التأشير والذكور الجمع والذكور	X	4- لا يتم تذكير كل شيء بالذكور
	5- العنصر يبدأ في العرشة - jet sur le verre	X	5- لا يتم تشكيل علامة الاضمة
	6- pour décrire un état on pose le verbe "être"		6- لا يتم تشكيل de lors ويكون بعد في توصيل
	7- استعمال les propositions تتكون من اللغة الفرنسية	X	7- لا يتم فصل le person le person (l'acteur) وشتغلوا مثل المرسل اليه
X	8- لا يتم ترحيل (le ppc) / le ppc I	8	8- لا يتم تكتي en négative can le erams proper
	9- لا يتم لرموز (في النص)		9- لا يتم تكتي
			10- لا يتم توقيع
			11- لا يتم تزيير المرسل

La grille d'évaluation ci-dessus montre que le recours à la langue première, pour construire les critères d'évaluation, a été un fait fondamental pour apprendre à s'auto-évaluer. Une fois compris l'usage de cette grille, les élèves peuvent l'utiliser de façon autonome. Pour exemple, Efl1 a mis une croix devant les qualités qu'elle possède déjà et qui ont pris place dans sa production initiale. Nous citons entre autres (je dois écrire le nom du récepteur à gauche précédé du mot chère, je dois mettre les articulateurs logiques devant les arguments) ; et a laissé vide les qualités qui lui restent à acquérir (je dois aborder directement le sujet, j'ai bien maîtrisé la relation phonème graphème).

Dans le même ordre d'idée, d'autres élèves soit, 15 sur 21, cf. grilles GEAEf1, GEAEf2, GEAEg3, GEAEg5, GEAEf6, GEAEf8, GEAEf9, GEAEf10, GEAEf12, GEAEg14, GEAEf15, GEAEf16, GEAEg18, GEAEf19, GEAEg20, ont en majorité réussi à s'auto-évaluer en arabe : ils /elles ont mis une croix devant ce qui est acquis, et ont laissé vide ce qui reste à acquérir, même si parfois ils /elles ont mis une croix devant des compétences qui ne sont pas encore installées ou ils ont oublié des compétences qu'ils /elles maîtrisent déjà. En voici un exemple :



l'acquisition de compétences méta-évaluatives en français. C'est le cas des élèves GEFEf8 et GEFEf21 qui ont rempli entièrement et correctement leurs grilles en français en mettant une croix devant ce qui est acquis et ont laissé vide ce qui reste à acquérir :

### GEFEf8

OUI	NON	La forme de lettre.	OUI	NON	L'influence de l'arabe sur le français
		1. Je dois commencer par le lieu, suivi de la date et séparés par une virgule.	X		1. Je dois utiliser la majuscule dans les noms propres au début de la phrase, après le point.
		2. Je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite.	X		2. J'ai bien distingué entre les phénomènes de chaque langue.
X		3. Je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé de mot cher(e).			3. J'ai bien maîtrisé la relation phonème / graphique.
X		4. Je dois aborder directement le sujet.			4. J'ai bien accordé les adjectifs avec les qualificatifs.
X		5. Je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques (d'abord, ensuite, enfin).	X		5. Je dois placer le sujet avant le verbe.
X		6. Je dois tout écrire en français.			6. J'utilise le verbe être pour décrire un état.
X		7. Je dois utiliser la bonne ponctuation.			7. J'ai bien utilisé les propositions.
X		8. Je dois utiliser le "je" pour l'expéditeur et le "vous" pour le récepteur.			8. J'ai bien placé le pronom personnel COD pronom personnel COI avant le verbe.
X		9. Je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la nature de l'assemblée.			
X		10. Je dois mettre le signataire à droite.			
X		11. Je dois placer l'expéditeur à droite, avant le signataire.			

La grille ci-dessus nous permet de constater que Ef8 dispose de compétences auto-évaluatives en français : il a mis une croix devant les critères acquis comme (je dois écrire le nom du récepteur à gauche précédé du mot cher-e, je dois aborder directement le sujet), et a laissé vide les critères qui restent à acquérir tels que (j'ai bien maîtrisé la relation phonème et je dois placer le PPCOD et PPCOI avant le verbe).

Dans la même lignée, d'autres élèves, soit 9 sur 21, cf. grilles GEFEf1, GEFEf2, GEFEg5, GEFEf6, GEFEf11, GEFEf12, GEFEf15, GEFEf16, GEFEg20 montrent leur capacité à s'auto-évaluer en français, même si parfois ils / elles ont mis une croix devant certains critères qu'ils / elles ne maîtrisent pas encore, ou oublient de cocher des critères déjà acquis comme le montre l'exemple suivant :

### GEFEf11

la forme de la lettre		Oui	Non	l'influence de l'arabe sur le français		Oui	Non
1.	je dois commencer par le lieu suivi de la date et séparés par une virgule.			1.	je dois utiliser la majuscule dans les noms propres au début de la phrase après le point.	X	
2.	je dois écrire la lieu et la date de gauche à droite.			2.	j'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue.	X	
3.	je dois écrire à gauche le nom de récepteur précède du mot cher (e).	X		3.	j'ai bien maîtrisé la relation phonème graphème.		
4.	je dois aborder directement le sujet.	X		4.	j'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs	X	
5.	je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques (D'abord... ensuite... enfin...)	X		5.	je dois placer le sujet avant le verbe.		
6.	je dois tout écrire en français.	X		6.	j'utilise le verbe être pour décrire un état.		
7.	je dois utiliser la bonne ponctuation.			7.	j'ai bien utilisé les séparateurs.		
8.	je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la thèse de discussion.	X		8.	je dois placer le pronom personnel COI pronom personnel COI avant le verbe.	X	
9.	je dois utiliser le 'je' pour l'émetteur et le 'tu' pour le récepteur.	X					
10.	je dois placer l'entête à droite avant la signature.						
11.	je dois mettre la signature à droite.						

La grille d'auto-évaluation en français précitée montre que E11 a en majorité réussi à évaluer sa production initiale dans le sens où elle a mis une croix devant ce qui est acquis et a laissé vide ce qui reste à acquérir. Cependant, elle a coché certains critères qu'elle ne maîtrise pas encore comme (je dois utiliser la majuscule dans les noms propres, au début de la phrase et après le point) et a oublié de cocher un critère qu'elle maîtrise déjà (je dois placer le sujet avant le verbe).

Pour savoir le type d'évaluation le plus adopté et par quels élèves, nous exposons le tableau qui suit :

Élèves	Auto-évaluation		Bonne évaluation en arabe	Evaluation discutable en arabe	Bonne évaluation en français	Evaluation discutable en français
	Niveau scolaire					
Ef1	Bon			x		x
Ef2	Bon			x		x
Ef4	Bon		x			
Ef8	Bon			x	x	
Ef15	Bon			x		x
Ef21	Bon		x		x	
Eg3	Moyen			x		
Ef6	Moyen			x		x
Ef10	Moyen			x		
Ef11	Moyen		x			x
Eg13	Moyen		x			

Eg14	Moyen		x		
Ef16	Moyen		x		x
Ef5	En difficulté		x		x
Ef7	En difficulté	x			
Ef9	En difficulté		x		
Ef12	En difficulté		x		x
Ef17	En difficulté	x			
Eg18	En difficulté		x		
Eg19	En difficulté		x		
Eg20	En difficulté		x		x

**Tableau 22 : Compétences méta-évaluatives des élèves**

La lecture de ce tableau nous permet de voir que les élèves qui ont fait une bonne évaluation en français sont des élèves de bon niveau (Ef8 et Ef21). Alors ceux et celles ayant fait une évaluation discutable en français se distribuent de façon égalitaire entre les trois niveaux : 3 de bon niveau (Ef1, Ef2, Ef15), 3 de moyen niveau (Ef6, Ef11, Ef16) et 3 en difficulté (Eg5, Ef12, Eg20). Pour les élèves ayant fait une bonne évaluation en arabe se répartissent également de façon égale entre les trois niveaux : 2 de bon niveau (Ef4, Ef21) 2 de niveau moyen (Ef11, Ef13) et 2 en difficulté (Ef7, Ef17). Les élèves ayant fait une évaluation discutable en arabe sont en majorité en difficulté, soit 6 sur 21 élèves (Eg5, Ef9, Ef12, Ef18, Ef19, Ef20), s'ensuivent les élèves de moyen niveau (5 sur 21) Eg3, Ef6, Ef10, Eg14, Ef16), avant de voir enfin des élèves de bon niveau, soit 3 sur 21 (Ef1, Ef2, Ef8, Ef15). Ainsi nous apprenons que l'évaluation en arabe qui prend en compte le déjà là des apprenants est fondamentale car elle est au service de tous les élèves, surtout ceux et celles ayant des difficultés en français, qui ont en besoin pour juger de leur écrit en français. De plus, l'évaluation en français est, elle aussi, importante pour tous les élèves à condition de donner plus de temps à ces élèves, surtout dont les compétences sont fragiles, pour avancer dans cette activité.

### ***2.5. Comparaison entre nos divers sujets***

Afin de vérifier si le recours à la langue première pour travailler l'écrit en français, constitue une stratégie didactique qui peut servir à tous les élèves de la classe, ou au contraire si elle accentue la différence entre certains élèves et d'autres élèves, nous établirons une comparaison entre les 3 catégories d'élèves que nous avons construites sur la base de l'avis de leur enseignant. Ainsi, D'après lui, nous avons obtenu une première catégorie qui comprend 6

élèves de bon niveau, une seconde catégorie comportant 7 élèves de niveau moyen, et une dernière catégorie de 8 élèves en difficulté :

Catégorie d'élèves	Bon	Moyen	En difficulté
Elèves	Ef1, Ef2, Ef4, Ef8, Ef15, Ef21	Eg3, Ef6, Ef10, Ef11, Eg13, Eg14, Ef16	Eg5, Ef7, Ef9, Ef12, Ef17, Ef18, Ef19, Eg20

**Tableau 23 : Niveau des élèves avec leurs codes**

Du point de vue des qualités déjà-là, il ressort que les élèves de la catégorie 1 maîtrisent la majorité des critères qui relèvent de la forme structurelle et organisationnelle de la lettre par rapport aux élèves de la catégorie 2 et 3. Il s'agit des critères suivants : la disposition de la lettre sur la page, l'usage de la ponctuation, l'écriture du texte en français. En revanche, les 3 catégories expriment des difficultés quant aux critères qui concernent d'une part le contenu de la lettre notamment l'abord direct du sujet dans une lettre en français ; d'autre part l'aspect linguistique, et plus précisément les phénomènes linguistiques issus de l'influence de l'arabe standard. On peut citer : capacité à utiliser le système énonciatif (« je » « tu », etc.), capacité à utiliser les connecteurs, capacité à distinguer les phonèmes de chaque langue, capacité à maîtriser la relation phonème / graphème, capacité à accorder les adjectifs qualificatifs, capacité à utiliser les majuscules, capacité à ordonner les mots dans une phrase, capacité à utiliser des verbes d'état, capacité à utiliser les prépositions « à », « dans » et « de », capacité à utiliser le pronom personnel complément d'objet direct / indirect « te ».

Du point de vue des progrès, les élèves de la catégorie 3 (ceux et celles qui sont en difficulté) ont progressé sur la forme structurelle de la lettre d'une part (disposition spatiale de la lettre, usage de la ponctuation et écriture du texte en français); sur l'aspect linguistique (usage des connecteurs, usage du système énonciatif, usage de la majuscule, maîtrise de la relation phonème/graphème, accord de l'adjectif qualificatif, ordre des mots dans la phrase, usage des verbes d'état, usage des prépositions, usage des pronoms personnels) d'autre part. En effet, dans ces domaines, ils dépassent les progrès accomplis par les élèves des catégories 1 et 2.

Du reste, et au-delà des progrès accomplis par ces élèves de la catégorie 3, ils restent la catégorie qui montre le plus de difficultés à l'écrit en français au final, comparativement aux catégories 1 et 2 qui affichent un taux amoindri de difficultés. Ce fait nous incite à pratiquer cette stratégie, qui a montré ces atouts positifs, pendant plus de temps, afin d'avoir des résultats meilleurs, et à aider tous les élèves et surtout ceux qui sont en difficultés à travailler

leurs écrits en français d'une part en leur consacrant plus de temps dans les interactions, pour augmenter leur chance de réussite scolaire et sociale d'autre part.

Par ailleurs, il ressort également de ces productions écrites que les élèves de la catégorie 1 ont opté pour la grille d'évaluation aussi bien en arabe qu'en français, Toutefois, la majorité des élèves de la catégorie 2 et 3 ont opté uniquement pour la grille en arabe. Cela reste également une voie de travail pour continuer à progresser.

Pour résumer cette partie d'analyse, nous présentons un tableau récapitulatif qui sert à comparer les trois catégories d'élèves :

Catégories		Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3
Les compétences				
Les qualités déjà là	La forme de la lettre	x		
	Le contenu			
	L'aspect linguistique			
Les progrès réalisés	La forme de la lettre			x
	Le contenu			x
	L'aspect linguistique			x
Les difficultés qui persistent	La forme de la lettre			x
	L'aspect linguistique			x
Les compétences méta-évaluatives	en arabe		x	x
	En français	x		

**Tableau 24 : Comparaison entre les trois catégories d'élèves**

Ce tableau nous permet de constater que la séquence didactique, qui consiste à tolérer et favoriser le recours à langue première d'une part, à adopter de nouvelles méthodes didactiques (modèle didactique, genre social, réécriture, auto-évaluation, interaction didactique...) a été un appui positif pour tous les élèves, et surtout les élèves fragiles en français qui ont bénéficié au maximum de cette expérimentation innovatrice.

Nous sommes maintenant en mesure de répondre en partie à notre première hypothèse qui porte sur les incidences de l'emploi d'une langue première pour aborder une langue étrangère, dans notre cas à l'écrit.

Pour valider cette hypothèse, nous avons suivi plusieurs voies qui se rejoignent :

- Catégoriser la classe témoin en 3 groupe de niveaux en français, suivant les indications de l'enseignant ;
- monter une séquence didactique avec un état initial et un état final d'une production écrite, séparées par des moments d'interaction plurilingue ;
- comparer les deux états de la production écrite ;
- comparer les 3 catégories pour savoir quels élèves de notre travail avaient le plus profité de notre travail avec leurs langues premières.

### **3. Conclusion du chapitre 1**

Dans un premier temps, il ressort de cette étude que le fait de permettre aux élèves d'avoir recours à leurs langues d'origines (arabe algérien et arabe standard) pour apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français, leur permet de construire de nouvelles compétences que les chercheurs appellent : les compétences plurilingues (Daniel Coste, 1991). En d'autres termes, il s'agit des compétences qui favorisent les adaptations, les passages et les transitions, entre les langues connues et comprises par les apprenants (le déjà là) et la langue visée. Faisant ainsi, les élèves ont réussi à faire des améliorations multiples. On peut citer : prendre la parole et s'engager dans les interactions didactiques pour construire du sens ; enrichir son répertoire lexical ; acquérir de nouvelles connaissances liées à l'écrit et aux langues ; développer un discours varié et une attitude métalinguistique, comprendre l'origine de ses problèmes d'écriture.

Dans un second temps, nous avons noté et prouvé que le travail par une séquence didactique qui adopte de nouvelles habitudes pédagogiques (l'étude des genres sociaux, le modèle didactique, le dialogue didactique, la réécriture, l'auto-évaluation) et encourage le recours conscient et guidé à la langue première, explicitant les différences et les similitudes entre l'écrit en français et en arabe standard, a favorisé le transfert des connaissances appropriées en termes d'organisation du texte, des contenus et des unités linguistiques, qui ont aidé tous les élèves à améliorer leur maîtrise de l'écrit en français.

La méthode innovatrice que nous avons adoptée pour enseigner le français en général et l'écrit en français en particulier, a tenu sa promesse de faire avancer tous les élèves dans leur projet d'écriture, y compris ces élèves en difficulté, d'habitude mis à l'écart par cette idéologie monolingue qui accentue les écarts entre les élèves et ne semble favoriser que ceux et celles qui savent le français, dans une sorte d'injustice sociale que l'école doit combattre

pour laisser place à tout le monde au-delà de leur niveau, leur origine, leurs conditions socio-économiques, etc. C'est ce qu'on appelle le projet sociodidactique.

## CHAPITRE 2 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 2

Étudions désormais **l'impact de la langue première sur les représentations des élèves**

L'étude de cette seconde hypothèse a pour vocation :

- de déceler quelles sont les représentations des apprenant-e-s sur l'écrit en général et l'écrit en français ;
- de voir si on peut faire évoluer ces représentations avec un travail approprié.

Pour ce faire, nous nous focalisons d'abord sur l'analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture qui ambitionnent de repérer les représentations des élèves sur les langues d'une part et sur l'écrit en français d'autre part. Ensuite nous mettrons en examen les entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture dont l'objectif est de vérifier si le recours à la langue première que nous avons provoqué et encouragé lors de la séquence d'écriture a eu un impact sur les représentations des élèves sur l'écrit ou non, et si oui dans quel sens.

Du point de vue des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture, nous articulerons notre analyse selon quatre axes principaux :

- D'abord, nous observons le répertoire plurilingue pour mettre en avant les langues parlées par l'apprenant aussi bien dans l'espace social que scolaire.
- Ensuite, nous porterons attention aux représentations que construisent les élèves au contact tant de la langue première (arabe algérien et arabe standard) que du français.
- Puis nous nous pencherons sur les conceptions que développent les apprenants à l'endroit de l'écrit en français.
- Enfin nous essaierons de connaître les diverses stratégies adoptées par les apprenants afin de contrer leurs difficultés à l'écrit en français.

Dans les entretiens semi-directifs post séquence d'écriture, nous utiliserons dans notre analyse les cinq entrées suivantes :

- Prise de conscience du plurilinguisme ;
- part de la langue première dans la sécurité affective et langagière ;
- lien entre langue première et culture de l'inclusion ;
- langue première et compréhension des problèmes d'écriture ;
- représentations sur le passage par la langue première pour arriver au français.

On pourra s'étonner que les critères de description précités diffèrent entre l'entretien pré-séquence d'écriture et l'entretien post-séquence d'écriture, alors qu'on pourrait s'attendre à trouver les mêmes. Cela vient du fait que les questions adoptées dans chacun d'eux ne sont pas les mêmes et ont conduit les élèves à donner des réponses variées et hétérogènes.

Toutefois, cela n'exclut pas qu'il y ait des thèmes communs entre les 2 entretiens tels que langue première et sécurité affective et langagière, langue première et culture de l'inclusion, etc. Sauf que ces thèmes ont été évoqués par les élèves dans le premier entretien sans qu'ils/elles soient conscient-e-s de l'apport de ce recours à la langue première, mais ils / elles se montrent conscient-e-s et éveillé-e-s lors du second entretien face à cet apport après la séquence didactique.

Il va de soi qu'on ne peut rendre compte de ce type d'analyse, qui porte sur des propos, des dénominations, des façons de penser et non des phénomènes linguistiques comptabilisables, et de plus sur un public de 10 personnes, que par des méthodes qualitatives qui étudient, commentent, thématisent, et non par des catégories quantifiées. Quelques tableaux récapitulatifs nous permettront toutefois de rassembler, au fur et à mesure de notre rédaction, l'essentiel de nos analyses suivant les thématiques abordées.

## **1. L'analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture**

Que nous révèlent les entretiens de début de séquence sur ce que disent et pensent les élèves de leur propre plurilinguisme ? de leur relation aux langues avec lesquelles ils sont en contact ? de leur conception de l'écrit, en français ? et de leurs stratégies pour le travailler ?

### **1.1. Le répertoire plurilingue**

#### **1.1.1. Les langues des élèves**

Les résultats de l'enquête montrent que tous les élèves enquêtés (10 élèves) disposent d'un répertoire plurilingue qui englobe plusieurs modalités langagières à savoir l'arabe dialectal, l'arabe standard, le français et l'anglais :

2. Eg2 **نعرف العربية (je connais l'arabe) / شوي (un peu) anglais / الفروني (le français) / و (et) daridja**

2. Eg4 **عربية (arabe) / anglais / والفروني (et le français) / داريدجا (également) /**

2. Ef7 **فروني (le français) / عربية (arabe) / anglais / و (et) daridja /**

L'arabe dialectal ou « la daridja », comme préfèrent la nommer les élèves enquêté-e-s, constitue une langue que les élèves ont apprise à la maison, avec les différents membres de la famille d'une part, et à l'extérieur de la maison, avec les membres de la société d'autre part.

Ils le confirment :

8. Ef1. **تعلمتها في الوسط العائلي (je l'ai apprise) « dans le milieu familial » / كنت صغيرة (quand j'étais petite) / ماما و بابا يهدروا (j'entendais ma mère et mon père en train de parler) / حتى (et je reprends ce qu'ils disent) / و نقعد نعاود شاراهم يهدروا (et commençais à la parler normalement) //**



langue à l'école. C'est du moins ce qu'ils affirment, même si on peut contester leur catégorisation<sup>37</sup> :

- 6. Eg4** كنا نحفظ السور توع القران / (j'ai appris un peu à la mosquée) / تعلمت شوي في الجامع (on a appris des sourates du coran) / مبعدي كي دخلت ليكول (et après quand je suis rentré à l'école) / تعلمت من عند الاستاذ لي قراني في الابتدائي (j'ai appris grâce) « l'enseignant » (de l'école primaire) / هو لي علمني الحروف « la lecture » / القراءة (c'est lui qui m'a appris l'alphabet) / « l'écriture » / حتى وليت نعرف (jusqu'à avoir de la maîtrise) /
- 8. Eg6** علمونا السور توع قران / (la première fois c'était à la mosquée) / الضربة لولي كانت في الجامع (on nous a appris) « des sourates » (du) « coran » / دخلت (et puis quand je suis rentré) « à l'école » / في السنة الأولى ابتدائي « en 1 ère année primaire » / علمتنا « notre enseignante nous a appris plus) /

Concernant le français, les enquêtés Ef1, Eg6, Eg8, Eg9 déclarent que l'entrée à l'école, et plus précisément, le passage vers la 3<sup>ème</sup> année primaire, constitue un moment-clé durant lequel se sont installées les prémisses de cette langue (alphabet, chiffres, lire, écrire), nouvelle pour eux et rarement utilisée ou entendue dans leur environnement quotidien :

- 10. Eg6** علمنا الشيوخ تاع فرونسي / (quand je suis accédé) « en 3<sup>ème</sup> année primaire » / « l'enseignant de français nous a appris » / الحروف (comment écrire un mot) / كيفاه تكتب كلمة (le lire) / تقراها (il nous a enseigné) être و (et) avoir /
- 8. Eg8** علمنا كلش / (quand je suis accédé) / كي طلعت (également à l'école) / ثان في ليكول (l'enseignant de français) « en troisième année primaire » / هو لي علمنا كلش (c'est lui qui nous a appris tout) /

Ils confirment que sans l'école, l'apprentissage du français ne serait pas possible du fait que cette langue ne fait pas partie de leur entourage. Eg8 et Eg9 nous confient :

- 10. Eg8** هاماكاش لي يعلمك (il n'y a personne qui pourra te l'apprendre) / (oui c'est clair) (rire) / واه باينة (ils ne savent pas) / قاع يعرف غي (ailleurs personne ne sait français) /
- 10. Eg9** هاماكاش لي يعرف فرونسي (oui c'est clair) / واه باينة (ce n'est pas leur truc) (rire) /

Pour la plupart, il s'agit donc d'une langue vraiment étrangère. Cependant, les enquêtés Eg2, Ef3, Eg4, Ef5, Ef10 qui appartiennent à des classes sociales favorisées, où les parents possèdent une certaine compétence en langue française, ont eu la chance de recevoir les premiers apprentissages dans l'univers familial, avant d'accéder à l'univers scolaire pour approfondir leur connaissance :

- 8. Eg4** علمتني الام تاعي (grâce à ma mère) / تعلمت في الدار شوي (j'ai appris un peu à la maison) / مبعدي في المدرسة (et après) « à l'école » / لي « parce que » « c'est une infirmière » / بسك ممرضة

<sup>37</sup> Les élèves, comme souvent en Algérie, semblent utiliser de façon erronée les termes « arabe standard » et « arabe classique », car ils naviguent de façon aléatoire entre les termes « arabe » « langue arabe » et « arabe fusha » pour parler des langues qu'on connaît, qu'on parle à l'école ou qu'on préfère dans la vie : l'arabe standard ou scolaire est celle qu'on trouve et rencontre à l'école alors que l'arabe classique est le registre le plus normé de la langue arabe (Khaoula Taleb Ibrahim, 2004) qu'on lit dans le Coran et dans des livres ou on entend chez des érudits et savants en Islam. Mais elle n'est plus ni la langue de l'école ni celle de la vie quotidienne. Nous avons décidé, par rigueur linguistique et sociolinguistique, d'opter pour le terme « arabe standard » car il est le plus adéquat pour désigner ce qu'on apprend et parle à l'école.

« en 3<sup>ème</sup> année » (qui m'a enseigné) « l'enseignante » الاستاذة قرأتني في السنة الثالثة ابتدائي  
 (m'a appris plus) / ثان زادت علمتي / (très connue) معروفة هي / « en 3<sup>ème</sup> année  
 primaire » / يسك في (il parle beaucoup en français) هو يهدربزاف بلفرنوسي / (de mon père) من عند بابا 10. Ef10  
 (et ma sœur également) / وختي ثان / (parce qu'à l'université il a étudié le français) / (c'est eux qui  
 m'ont appris) / هو مالي علموني / (cette année elle passera son) bac / هاذ العام تقوت / (c'est-à-dire quand je leur parle) / يعني كي نهدر معاهم / (j'apprends des mots d'eux)  
 « en 3<sup>ème</sup> année » / في السنة الثالثة / (et à l'école primaire) / و في الابتدائي / (j'ai appris plus d'elle) / زدت تعلمت منها / « l'enseignante Leila » / الاستاذة ليلى / « en 3<sup>ème</sup>  
 année » / الحروف / (comment écrire) / كيفاش تكتب / (comment lire) / كيفاش تقرا / « les règles » / القواعد / « l'alphabet » /

Nous pouvons donc en conclure que les élèves ont en leur possession un répertoire langagier visible à travers l'arabe algérien acquis dans la vie courante aussi bien au sein de la famille que de la société ; l'arabe standard et le français que l'on apprend à l'école primaire, sauf chez certains élèves qui ont eu la chance de recevoir certains apprentissages en dehors de l'espace scolaire, grâce à leur appartenance à un milieu social favorisé. Nous allons voir, dès lors, le statut dont jouissent ces langues tant du point de vue de la société que de l'école.

### 1.1.2. Les langues de la société

Nos enquêtes confirment que l'arabe algérien « la daridja » est la langue dominante socialement, du fait que tous les apprenants l'utilisent pour communiquer avec les membres de la famille et de la société, et même à l'école en dehors de la classe. Aussi, cette langue est parlée et comprise par tout le monde comme le confirment les propos qui suivent :

16. Eg2 (j'emploie) daridja / قاع الناس تهدر بيها / (tous les gens l'utilisent pour parler) / في / مع جيرياني / (et hors de la maison) / ولا برا الدار // (avec la famille) / مع العايلة / (à la maison) / الدار  
 « avec mes voisins » / (ou mes camarades) / ولا صحابي /  
 12. Eg4 (j'utilise) daridja / بزاف / (beaucoup) / (en étant à la maison) / كي نكون في الدار / (ou en dehors de la maison) / ولا برا الدار / (avec mes parents et mes frères) / الاولياء توعي و خاوتي / (je leur parle également) / نهدر معاهم ثان ب / (mes amis) / صحابي / « avec les voisins » / مع الجيران / (tous les gens la parlent) / يسك قاع الناس يهدرو بيها / (en)  
 16. Ef5 daridja / (c'est tout) / برك / (parce que tout le monde ne comprend que) / يسك قاع يفهم غي / (c'est pourquoi on l'utilise pour communiquer entre nous) / عليها نتواصل بيها بيناتنا / daridja/

En revanche, l'arabe standard et le français sont dominés socialement dans le contexte de Tissemsilt, car leur fréquence d'utilisation est très amoindri par rapport à d'autres wilayas d'Algérie, comme le confirment les termes « un peu » et « parfois » utilisés par les élèves. Ces langues ne concernent que les familles où les parents ont fait des études et possèdent un certain niveau dans ces langues. Lisons-les :

14. Eg4 (un peu) / قليل / (le français) / (parfois avec ma mère c'est tout) /  
 14. Ef5. daridja / (et un peu) français / (avec mon père de temps à autre) / كما قتلك مع بابا مين ذاك / وشوي /  
 14. Ef10 (quand je suis avec ma mère) / كي نكون مع ماما / (et j'emploie parfois l'arabe) / و خطرات نستعمل العربية (...) / (ou le français) / مع بابا و ختي / (avec mon père ou ma sœur) /

Pour résumer, les pratiques langagières sociales des apprenants montrent une primauté pour l'arabe algérien comparativement à l'arabe standard et au français, qui tiennent une place secondaire et ne concernent que les familles qui disposent d'un certain niveau de culture éducative. Nous allons voir de près, désormais, l'espace scolaire.

### 1.1.3. Les langues de l'école

Reproduisant les discours des adultes qui circulent dans la vie scolaire, les apprenants Ef1, Ef3, Eg4, Ef5, Eg6, Ef7, Eg8, Eg9 déclarent que les langues qui dominent dans l'espace classe sont les langues imposées par les décideurs, entre autres, l'arabe standard, le français et l'anglais. Alors que l'arabe algérien, langue du peuple selon Blanchet et Aslah Rahal (2006 : 11), n'interfère officiellement plus dans cet espace, et reste présente seulement dans la partie sociale hors classe du collège (la cour, les couloirs, la récréation, la cantine) :

22. Ef1. اللغة الفرنسية / « la langue arabe » (j'utilise) نستعمل اللغة العربية / « à l'école » في المدرسة / « la langue française » / واللغة الانجليزية / « la langue anglaise » /  
 18. Ef3 « et l'arabe » / واللغة العربية / « l'anglais » / واللغة الانجليزية / « le français » / اللغة الفرنسية  
 16. Eg4 « l'arabe classique » / العربية الفصحى (avec mes camarades) / مع صحابي / (et parfois) و خطرات / « dans la cantine » / في / (dans) les couloirs / في المطعم /  
 18. Eg6 « l'arabe classique » / العربية الفصحى (j'utilise) نستعمل الفرنسية / « et anglais » / على حساب المادة لي نكون نقرا فيها / (selon la matière que j'étudie) /  
 20. Eg9 daridja / (je l'utilise avec mes camarades) / مع صحابي / (mais également quand on sort de la classe) / في الراحة / (dans la cours) / في الساحة ولا / (pendant la récréation) / (pendant le repas) / في المطعم /

Toutefois, au-delà des apparences et des discours officiels, Eg2 et Ef10 affirment le contraire et confirment la présence de l'arabe algérien en classe, quand il faut par exemple débloquent une situation problème résistante, et avancer dans son apprentissage. Écoutons-les :

20. Eg2 (pensif) يعني في مادة / (c'est-à-dire dans une matière) / (quand tu tentes d'expliquer un truc) / كي تبدا تشرح في حاجة / (tu ne sais pas parler en français) / ماتعرفش تعبر بلفرنسي / (par exemple le français) / كما الفرونسي / (ou en arabe) / ولا بالعربية / (ou bien en arabe) / (on demande à l'enseignant) / (on lui dit le mot en) / نقولولو الكلمة ب / (on ne connaît pas un mot) / لي مانعرفوش كاش كلمة / (mais quand on est dans une situation) / (pour apprendre) / باش نتعلم / (il nous l'explique en français) / يشرحها لنا بلفرنسي / (et devenir capable de parler en français) / ونولو تهدرو /

Donc l'école s'intéresse aux langues officielles que sont l'arabe standard, le français et l'anglais, et ignore les langues issues de la société comme l'arabe algérien, même si la réalité scolaire prouve le contraire et révèle la présence des langues non officielles tant dans la vie

sociale de l'école que dans la classe. Dans d'autres wilayas, nous savons que cela peut concerner d'autres langues que des variétés de l'arabe. Nous allons désormais examiner les représentations des élèves sur ces langues sociales et scolaires.

## 1.2. Représentations des langues

### 1.2.1. Représentations liées à la langue première

La majorité des enquêtés (9 / 10) manifestent un intérêt et un attachement forts envers leur langue première dans ses deux facettes : arabe algérien et arabe standard :

### 1.2.2. Représentations de l'arabe algérien

Pour l'arabe algérien, les motifs de cet attachement pour Ef1, Eg2, Ef3, Eg4, Ef5, Eg8, Eg9 sont liés à son caractère familier et habituel : c'est une langue qui a grandi avec les élèves et qu'ils / elles connaissent depuis leur plus jeune âge. Dès lors, il semble plus facile pour eux /elles de communiquer dans cette langue. Lisons leurs discours :

24. Eg2 daridja / باينه (bien sûr) / خاطرش ساهلة (parce que elle est facile) / نعرفها مليح (je la maîtrise bien) / من صغري نهدر بيها (je la parle depuis ma prime enfance) /

22. Ef3 daridja / لاخاطرش والفناها (parce que on s'est habitué sur elle) / من صغرنا (depuis que nous étions petit) / و حنا نحكو بيها (on en parle) / عليها جيني ساهلة (c'est pourquoi elle m'est facile) /

18. Eg4 daridja / كي شغل كبرت بيها (genre j'ai grandi avec cette langue) (rire) / ساهلة ثان (elle est facile aussi) / ماتشكليس صعوبة (elle ne me constitue pas un problème) / والف نهدر بيها (j'ai pris l'habitude d'en parler) / نهدر بلا مانخم (je parle sans réfléchir) / فصيح بيها (j'y suis éloquent)

20. Ef5 daridja / لان جيني ساهلة (parce que elle m'est facile) / موالفتها (je m'y suis habituée) / مانحشس بالتكلف كي نهدر بيها (je ne ressens pas de difficulté quand je la parle) / عليها نبغيها (c'est pourquoi je l'aime) /

Pour Eg6, l'arabe algérien assure la fonction d'une acculturation linguistique dans la mesure où elle permet de s'adapter à la langue des habitants de Tissemsilt qui parlent en arabe algérien et de communiquer avec eux. De ce fait, il voit l'usage de l'arabe classique par exemple comme un fait insolite et le lie à la prétention d'être une personne cultivée :

24. Eg6 / برا مانقدرش تهدر بلعربية (je préfère la) daridja / نفضل (je préfère la) / « en arabe classique » (hésitation) // لان الناس موش موالفيها (parce que les gens n'y sont habitués) / وراك لاعبها قاري (et tu prétends être une personne cultivée) /

Ef10, quant à elle, trouve dans l'usage de l'arabe algérien quelque chose de sécurisant du fait qu'elle lui permet de se sentir à l'aise d'une part, de communiquer avec les gens et de les comprendre d'autre part :

22. Ef10 daridja / لان يعني في الولايات قاع (parce que genre dans toutes les wilayas) / يهدروا ب (on parle en) daridja / تحس بالراحة كي تهدر معاهم (tu te sens à l'aise quand tu leur parles) / بصح

(**et toi**) و انت تهدير ب / (**mais quand quelqu'un te parle en français**) كي يهدر معاك واحد بلفرونسي ماتحسش بالراحة / (**tu ne comprends pas ce qu'il dit**) ماتفهموش شأه يهدر / (**daridja ne parle que la**) / (**tu te sens gênée**) / احسن (**c'est mieux**) / (...)

Donc, l'appréciation de l'arabe algérien est liée à leur aisance linguistique et affective dans cette langue, mais également à sa place confirmée dans les pratiques effectives des habitants de Tissemsilt qui l'emploient pour dire et se dire dans la vie quotidienne. C'est la langue de leur communauté, où elles et ils se reconnaissent, une langue d'appartenance.

### 1.2.3. Représentations de l'arabe standard

Quant à l'arabe standard, parfois nommé arabe classique, l'enquête confirme que la majorité des élèves (9/10) ont tendance à privilégier cette langue pour des raisons liées à sa dimension esthétique : (il s'agit pour eux d'une belle langue), identitaire (c'est la langue de l'Algérie), et également à sa dimension sacralisée (c'est la langue de l'islam, du Coran). Voici quelques-uns de leurs propos :

26. Eg2 **« la langue arabe classique »** / لأنها لغة مليحة (**parce que c'est une belle langue**) / هي / وواضحة (**et claire**) / هي لغة قوية / (**c'est une langue forte**) / نبغها (**je l'aime**) / صح صعبية صح / (**je peux la parler**) / بقدر نهدر بيها / (**mais**) / بصح / (**elle est difficile c'est vrai**) / بصح نعرفها / (**pas peut être comme**) daridja / موش بالاك كما / (**c'est-à-dire je la connais**) / نعرفها يعني / (**mais je la connais**) / (**et de plus**) / وزيد هي لغة القران / (**c'est la langue du coran**) / و اللغة تاع بلادنا / (**« et la langue »**) (**de notre pays**) //

22. Eg6 **« la langue arabe »** / اللغه العربية / (**elle m'est facile**) / تيجني ساهلة / اللغه هي تاع الدين تاعنا / (**c'est la langue de notre religion**) / (**et la langue de notre pays également**) / اللغه تاع بلاد تاعنا ثان /

28. Eg6 **« les films religieux »** / الافلام الدينية / **« l'islam »** / الاسلام / **« le coran »** / القران / الجزائر / **« et l'Algérie »** /

24. Eg9 **« la langue arabe »** / نفضل اللغة العربية / (**je préfère**) / نبعي نهدر بالعربية الفصحى / (**genre tu ressens qu'elle a un certain prestige**) / كي شغل تحس فيها وحد الهيئة / (**et c'est notre principale langue**) // و لغة الاسلام ثاني / (**et c'est également la langue de l'islam**) /

Ils /elles reproduisent ici l'éducation reçue dans la famille et à l'école coranique et étatique, consistant à affirmer la supériorité de l'arabe classique sur les autres langues aussi bien nationales (l'arabe algérien) qu'étrangères (le français et l'anglais).

Le tableau ci-dessous résume les avis recueillis et donne aussi, de façon indicative, le niveau scolaire des élèves interrogés ainsi que le sexe auquel ils / elles appartiennent :

Fillles	Niveau d'apprentissage En français	Représentations liées à la langue première (arabe algérien et arabe standard)	Garçons	Niveau d'apprentissage En français	Représentations liées à la langue première
Ef1	Bon	Représentations	Eg2	En difficulté	Représentations

		favorables			favorables
<b>Ef3</b>	Bon	Représentations favorables	<b>Eg4</b>	Moyen	Représentations favorables
<b>Ef5</b>	Bon	Représentations favorables	<b>Eg6</b>	En difficulté	Représentations favorables
<b>Ef7</b>	Moyen	Représentations favorables	<b>Eg8</b>	En difficulté	Représentations favorables
<b>Ef10</b>	Moyen	Représentations favorables	<b>Eg9</b>	En difficulté	Représentations favorables

**Tableau 25 : Synthèse des représentations liées à la langue première**

En général, les déclarations des élèves montrent que la différence aussi bien de sexe que de niveau d'apprentissage ne semble pas déterminante du fait que tout le monde (fille ou garçon, fort, moyen ou en difficulté) partage des représentations favorables vis-à-vis de la langue première, tant dans sa version dialectale que standard. Donc, il apparaît dans la mesure de nos données que les facteurs de genre et de niveau d'apprentissage ne semblent pas significatifs, mais cela serait à vérifier sur un corpus plus large. Par ailleurs, nous remarquons que les filles semblent avoir, d'après leurs performances dans notre séquence didactique et les propos de leur enseignant, un niveau linguistique meilleur que celui des garçons.

### **1.3. Représentations liées à la langue française**

#### **1.3.1. Apprécier la langue et le pays**

Les élèves Ef7, Ef10 admirent à la fois la langue et le pays et manifestent leur désir d'aller visiter la France à l'avenir quand elles auront fini leurs études. Elles font référence ici à leurs aînés de l'élite algérienne qui quittent le territoire algérien et se rendent en France afin d'accéder à des opportunités socioprofessionnelle et d'éducation supérieure :

- 28. Ef7.** اذا حبيت نساfer (si je décide de voyager) / في المستقبل «à l'avenir» / نروح (je pars en) la France / je parle français / تساعدني وين راني حابة نوصل (elle m'aide à atteindre mes objectifs) /  
**32. Ef10** نتفكر الحوار (je me rappelle) «le dialogue» / يعني حابة نتعلم نهدر بيها (genre j'aimerais bien apprendre à la parler) / نتفكر فرانس (je me rappelle la France) / برج ايفل «la tour Eiffel» /  
 خاطرش اني حابة نزورها في المستقبل (car je veux la visiter) «à l'avenir» /

Donc le français représente l'outil linguistique indispensable qui leur permet de s'épanouir, voyager, progresser socialement, etc. C'est une langue de la promotion sociale et de l'épanouissement personnel et culturel.

#### **1.3.2. Apprécier la langue et non le pays**

Toutefois, la langue française conduit les apprenants (Ef1, Eg2, Ef3, Ef5, Eg6, Eg8) à maintenir une certaine distance vis-à-vis de la France, pour des raisons historiques liées au

passé noir de la colonisation française, et à tous les traumatismes qui s'y rattachent. Ainsi ils déclarent :

32. Ef3 لاخطرش احتلت / (j'ai une idée négative sur elle) عندي فكرة سلبية عليها (la France) فرانساً / (parce que) « elle a colonisé l'Algérie » الجزائر  
32. Eg6 نتفكر فرانساً (je me rappelle la France) / الاستعمار الفرنسي « la colonisation française » / نكرها (je la déteste) / بسك احتلتنا (elle nous a colonisée) /  
30. Eg8 كي نسمع فرانساً / « la colonisation » الاستعمار (je me rappelle la France) / نتفكر فرانساً (quand j'entends le mot France) نكره / (je me dégoûte) / خاطرش الاستعمار هو لي خلى / (parce que la colonisation n'as pas laissé) الجزائر ماطورش / (l'Algérie se développer) /

Même si nous savons que ces représentations sont transmises par les générations précédentes, puisqu'ils n'ont pas vécu eux-mêmes la colonisation, leurs propos gardent la trace des répressions et violences que le peuple algérien a dû endurer durant la période coloniale. Ainsi et malgré tous les efforts fournis par la France dans les domaines politiques, économiques, éducatifs, etc., ce pays est encore vu avec un regard négatif, ce qui peut entraîner un impact négatif sur l'apprentissage de la langue française.

### 1.3.3. L'utilité du français

D'un autre côté, les réserves qu'ils / elles viennent d'exprimer se trouvent vite en contradiction face à l'importance de la langue française dans la vie estudiantine. Ainsi les enquêtés (Ef1, Ef3, Eg4, Ef5, Eg6, Ef7, Eg8, Ef10) manifestent un attachement à la langue française et au cours du français, qui se fonde sur la dimension utilitaire de cette langue. Autrement dit, ils / elles voient dans la langue française un moyen qui pourrait garantir leur réussite scolaire, du fait qu'elle leur permet de poursuivre leurs études à l'université, et de pratiquer les meilleurs métiers :

40. Ef1 (j'aime le) نبغي / (j'aime assister en cours de français) نبغي نحضر درس تاع الفرونسي / français / (j'en aurais besoin à l'université) نستحقها في الجامعة / « par amour à l'enseignant » حبا في الاستاذ / (je veux faire médecine) باغية ندير طبية / (et cette spécialité) « s'enseigne par le français » / هي لغة مهمة في الجزائر / (c'est une langue essentielle en Algérie) / (tu ne peux rien faire) ماتقدر دير والو / (sans elle) بلا بيها /  
32. Ef5 و نبغي اللغة ثان / « l'enseignant » بسك نبغي الاستاذ / (je viens motivée) نجي متحفزة / (et j'aime la langue aussi) / كما قتلك / « à l'université » لأنني نستحقها في الجمعية / (car j'en ai besoin) / ماتقدرش ننجح بلا بيها / (je ne peux pas réussir sans elle) / (comme te l'ai déjà dit tout à l'heure) / قاع التخصصات الملاح يقرأوهم بلفرونسي / (s'enseignent en français) / (médecin) / pharmacien/ dentiste/  
32. Eg8 (le cours de français) (j'en ai besoin) نستحقها في الحياة اليومية / (parce que je veux apprendre) خاطرش نحوس نتعلم / (je veux devenir médecin) نحوس نخرج طبيب / (et genre moi) و كي شغل انا / « dans ma vie quotidienne » / (pour atteindre mon objectif) / باه نحقق الحلم نتاعي / (me sert) تساعدني / (et le français) و الفرونسي /

Par ailleurs, ces représentations instrumentales à l'endroit du français sont aussi en lien avec la qualité de cette langue en tant que langue étrangère et internationale. Ils apprécient cette langue car elle leur permet de communiquer avec les étrangers, d'explorer de nouvelles cultures et de s'ouvrir au monde. Aussi, bien que la plupart des élèves ne soient pas en contact permanent avec des étrangers dans leur vie aussi bien familiale que sociale, ils restent conscients, en raison de l'importance du français en matière de relation, que cette langue peut leur assurer à l'avenir l'opportunité de trouver une profession à l'étranger, comme nous le voyons dans les réactions suivantes :

- 30. Eg4** بسك باغي (j'aime venir assister au cours de français) / نبحي نجي نحضر لكور تاع الفرونسي (parce que je veux l'apprendre) / باه نولي نفهم (pour la comprendre) / عندي (j'ai) la famille نتعلمها (en France) / في فرونسا (et quand elle vient chez nous) / وكي يجو عندنا (je cherche à comprendre) / كي يهدروا معاي بلفرونسي (quand on me parle en français) /
- 28. Ef7.** je parle français / «à l'avenir» في المستقبل / اذا حبيت نساقر (si je décide de voyager) / تساعدني وين راني حلبة نوصل (elle m'aide pour atteindre mes objectifs) /
- 34. Ef10** لان انا نبحي هاذ اللغة بزاف (car j'aime beaucoup cette langue) / «une énergie positive» تكون عندي طاقة اجابية (j'aurai) / باه نقراها (car toujours quand tu as) «une énergie positive» لان دايمن كي تكون عندك طاقة اجابية لذيك المادة (pour l'étudier) / و يتحسن المستوى تاعك (et ton niveau s'améliorera) / تقراها (tu l'étudies) / و تقدر تحقق الاهداف توعك (et tu pourras réaliser tes objectifs) / كما انا حابة (hors l'Algérie) / خارج البلد (comme moi veux être une médecin) / نخرج طبيبة

La position confirmée de la langue française dans l'humus social algérien pousse les élèves à faire un choix d'efficacité qui consiste à abandonner leurs représentations négatives reçues de la vie en groupe qui associe langue et mémoire socio-politique, pour s'investir en la matière et atteindre leurs objectifs, aussi bien scolaires que sociaux.

#### 1.3.4. N'apprécier ni la langue ni le pays

À l'opposé de cette ambiguïté, Eg2 et Eg9 dérogent à ce que disent leurs camarades, dans la mesure où ils éprouvent un sentiment de désamour clair envers à la fois la langue française et la France. Ils n'aiment pas le français et affichent une attitude carrément glottophobe en disant que ce n'est pas leur langue. Pareillement, ils n'aiment pas le pays à cause, eux aussi, des antécédents historiques issus de la guerre entre l'Algérie et la France :

- 32. Eg9** خطرات نقوا علاه راني نقرا فيها (ce n'est pas notre langue) / ماهيش لغتنا (la France) / فرونسا (je dis parfois pourquoi l'étudier) / نكرها déjà (ce n'est pas notre langue) / ماهيش اللغة نتاعنا (à cause de la colonisation) / كل مانقراو عليها (je n'aime pas la France) / فرانس (on la déteste plus) / نزيدوا نكرهوها (au fur et à mesure que l'on en étudie) / نكره الفرونسي (je déteste le français) / كي نسمع فرونسي (je me rappelle la France) / نتفكر فرانس (et sa colonisation) / والاسعمار تاعها

De ce fait, ils ne manifestent aucun intérêt pour le cours du français, pour des raisons liées cette fois à leurs compétences fragiles en la matière d'une part et d'autre part à la difficulté de cette langue pour eux. Ils le font savoir avec vigueur :

36. Eg2 **ماينغيش (je n'aime pas) / والله نقولك الصح (pour vous dire la vérité) /**

38. Eg2. **كون يجي (je ne comprends RIEN DU TOUT) / مانفهم فيها والر (je ne sais pas) / مانقدرش نفهم الهدرة تاع (je ne peux pas comprendre ses dires) / نبدأ هاك جابد (je commence à me retirer) / نبدأ نستنى فيها غي وينت (la séance de français) / الحصة تاع الفرونسي (et) ça y est / وبسك مانعرفش فيها (j'attends juste quand elle se termine) /**

34. Eg9 **نكرها (je la déteste) / مانغيش نجى نحضر قاع (je n'aime pas DU TOUT venir assister) / و مانطيقش نقرها (je ne peux pas l'étudier) / صعيبية بزاف (elle est très difficile) /**

Pour résumer, en dépit des représentations négatives héritées de l'histoire ancienne consistant à dénigrer ou ne pas aimer le français, la majorité des élèves (re)connait l'importance de cette langue pour réussir sur le plan scolaire et social. Même si leur faible niveau en français engendre parfois un désamour voir un désintérêt total à son égard :

Filles	Niveau d'apprentissage	Représentations liées à la langue française	Garçons	Niveau d'apprentissage	Représentations liées à la langue française
Ef1	Bon	Représentations favorables	Eg2	En difficulté	Représentations défavorables
Ef3	Bon	Représentations favorables	Eg4	Moyen	Représentations favorables
Ef5	Bon	Représentations favorables	Eg6	En difficulté	Représentations favorables
Ef7	Moyen	Représentations favorables	Eg8	En difficulté	Représentations favorables
Ef10	Moyen	Représentations favorables	Eg9	En difficulté	Représentations défavorables

**Tableau 26 : Synthèse sur les représentations liées à la langue française**

Nous noterons qu'aucune fille n'a de représentation négative sur la France, les Français et leur langue, ce qui explique sans doute en partie leur niveau dans cette discipline.

Il apparaît dans ce tableau que les critères de sexe et niveau d'apprentissage ont un impact sur le sentiment que l'on porte à l'endroit de la langue française : les 5 filles ont affiché leur désir, joie et motivation d'aller assister au cours du français, alors que 3 garçons seulement sur 5 ont manifesté le même intérêt pour la séance du français. Quant au niveau d'apprentissage, il est également en lien avec les représentations du fait que les 2 garçons qui ne sont pas attirés par l'apport et l'utilité du cours du français sont des élèves en difficultés. Il est temps maintenant de passer en revue les représentations que véhiculent les élèves sur l'écrit en français.

#### 1.4. Représentations liées à l'écrit en français

##### 1.4.1. Représentations majoritairement négatives de l'écrit en français

Nos données révèlent que les élèves Ef1, Ef3 apprécient l'écriture en français et manifestent un intérêt pour développer leurs compétences scripturales. Cet attachement à l'égard de l'écriture en français peut se justifier par son importance pour atteindre un objectif ou un but dans la vie. Autrement dit, ils font partie des élèves pour qui le français est un outil de réussite socioprofessionnelle. Leurs représentations sont ainsi fondées sur des réalités issues de la vie quotidienne, confirmant la nécessité de cette langue, par exemple pour voyager, lire un document écrit en français, faire un métier (médecin par exemple). Voici des extraits de leurs déclarations :

44. Ef1 (...) / **(et deuxièmement)** / **(peut-être viendra un jour où je pars en France ou quelque chose comme ça)** / **(il faut connaître le français)** / **(ou bien je reçois un document écrit en français)** / **(pour savoir le lire)** / **(tu n'auras plus de difficultés)** / **(je cherche à apprendre l'écriture en français)** / **(je me sens motivée)** / **(je pourrai écrire les médicaments en français)** /
38. Ef3 / **(je me sens motivée)** / **(je pourrai écrire les médicaments en français)** / **(pour qu'à l'avenir)** / **(je pourrai écrire les médicaments en français)** / **(je pourrai écrire les médicaments en français)** /

Ef7, à l'opposé de ses deux camarades, apprécie l'écriture en français pour répondre à un motif personnel. Son discours révèle un amour de l'écriture pour soi qui la conduit à consacrer son temps libre à écrire sur papier en français :

32. Ef7 / **(j'aime beaucoup écrire en)** français / **(genre moi quand je suis à la maison)** / **(je sors une feuille)** / **(et j'y écris en)** français /

Toutefois, les élèves Eg2, Eg4, Ef5, Eg6, Eg8, Eg9, Ef10 n'apprécient pas l'écriture en français pour des raisons qui relèvent aussi bien de leur niveau d'apprentissage insuffisant que de la difficulté du français qui rend compliquée la tâche d'écrire. On voit bien que les élèves reproduisent les représentations sur le français à Tissemsilt qui stipulent que l'apprentissage de cette langue (à l'oral et à l'écrit) est difficile à réaliser. Aussi, ils payent le prix du rapport à l'écrit très faible que la société de Tissemsilt entretient avec l'écrit en général et en français en particulier. Écoutons-les :

40. Eg2 / **(je ressens la fatigue)** / **(parce qu'elle est très difficile)** / **(je me sens perdu)** / **(et je ne sais pas quoi écrire)** //
34. Ef5 / **(je ressens la difficulté)** / **(je veux apprendre à écrire)** / **(mais cela n'est pas facile)** / **(pour réussir mes études)** /

36. Eg6 خاطرش ضعيف فيها / « en français » (je n'aime pas écrire) مانبعيش نكتب باللغة الفرنسية (parce que j'y suis faible) / (et je ne sais pas écrire) و مانعرفش نكتب / (elle m'est très difficile) /

34. Eg8 كون مانكونش في القسم / (si je ne suis pas en classe) خاطرش تجيني صعبية / (je n'écrit pas) مانكتبش / (parce que il m'est difficile pour écrire) / مانعرفهمش / (que je ne connais pas) / (il y a plusieurs choses) / كايين بزاف صوالح / (je peine pour écrire un texte complet) (rire) / نعاني باه نكتب نص كامل

Nous voyons que la majorité des élèves semble être affectée par les discours qui circulent aussi bien à l'école que hors de l'école, ainsi que le rapport faible à l'écriture qui rendent difficile l'apprentissage de la langue française en général, et de son écrit en français en particulier :

Filles	Niveau d'apprentissage	Représentations à l'égard de l'écrit en français	Garçons	Niveau d'apprentissage	Représentations à l'égard de l'écrit en français
Ef1	Bon	Apprécie l'écriture en français	Eg2	En difficulté	N'apprécie pas l'écriture en français
Ef3	Bon	Apprécie l'écriture en français	Eg4	Moyen	N'apprécie pas l'écriture en français
Ef5	Bon	N'apprécie pas l'écriture en français	Eg6	En difficulté	N'apprécie pas l'écriture en français
Ef7	Moyen	Apprécie l'écriture en français	Eg8	En difficulté	N'apprécie pas l'écriture en français
Ef10	Moyen	N'apprécie pas l'écriture en français	Eg9	En difficulté	N'apprécie pas l'écriture en français

**Tableau 27 : Synthèse des représentations sur l'écrit en français**

Sur la base de ce tableau, nous pouvons affirmer que le sexe ainsi que le niveau d'apprentissage influencent les représentations portées sur l'écriture en français. Du point de vue du sexe, 3 filles sur 5 apprécient écrire en français alors que les 5 garçons ne l'apprécient pas. Du point de vue de leur niveau d'apprentissage, les élèves qui déclarent apprécier écrire en français sont en majorité des filles qui ont un bon niveau auxquelles il faut ajouter une élève de moyen niveau. Et les élèves qui manifestent des réserves à l'endroit de cette activité sont majoritairement en difficulté (4 élèves) ; nous pouvons leur ajouter une élève de bon niveau et deux élèves de moyen niveau.

### 1.4.2. Représentations de la norme scolaire

Nous avons remarqué que les aveux de difficulté qu'affichent la majorité voire la totalité des élèves (les 10 enquêtés) envers l'écrit en français proviennent de son système linguistique qu'ils ressentent comme compliqué. Ils disent qu'ils ont du mal à comprendre la consigne d'écriture, à traduire les idées arabes en français, à conjuguer correctement les verbes surtout ceux du troisième groupe, à trouver le vocabulaire nécessaire en français, à orthographier correctement les mots. Cette vision normée qu'ils portent de l'écrit en français constitue une représentation gênante qui les stigmatise et rend la tâche d'écriture rebutante. Voici ce qu'ils disent quand on les interroge sur ce qui est difficile pour eux au moment d'écrire en français :

46. Ef1 كي شغل اذا (les idées existent mais la langue n'existe pas) / افكار كاينين بصح اللغة مكاش (tu auras des difficultés pour écrire) / سما تلاقي صعوبة باش تكتب (genre si tu as des problèmes de langue) / ماكنتش متمكن في اللغة بصح باش (te viennent en arabe) « les idées » / افكار يجوك عربية (mais pour les traduire en français) / تلاقى صعوبة (tu rencontreras des difficultés) //

42. Eg2 و ندير الاخطاء الاملاية (et je commets) / ما عنديش كلمات بزاف (je n'ai pas assez de mots) / « des fautes d'orthographe » / كي شغل الفروني (genre le français) / « moi » / نكتب حرف بحرف الكلمة (j'écris lettre par lettre un mot) / غي (l'écris comme le chinois) (rire) / لي نكتبها ديركت (que je l'écris directement) / بسك نعرفها (parce que je le connais) // والقواعد تو عها ثان صعاب (et sa grammaire est également difficile)

40. Ef3 عندني نقص كلمات (j'ai un manque de vocabulaire) / مانعرفش بزاف (je ne connais pas beaucoup de mots en français) / مانعرفش بزاف (je ne connais pas assez de verbes) / مانيش حافظة توع (je n'ai pas appris par cœur ceux du 3<sup>ème</sup> groupe)

38. Eg9 كون مايشرحناش الشيخ (je ne comprends pas la consigne d'écriture) / مانفهمش الوضعية (si l'enseignant ne nous l'explique pas en arabe) / مانقدرش نفهمها (je ne peux pas la comprendre) / مانعرفش الكلمات بزاف بلفروني (je ne sais pas écrire les mots également) // الخطرة لي فانت (la dernière fois je voulais écrire) / مانعرفش نكتب ثان الكلمات (je ne savais pas le faire) / كي شغل معقدة (genre c'est compliqué)

Leurs propos renvoient à la façon d'enseigner la langue et aux exigences de l'enseignement qui demande peut-être trop aux élèves, ce qui casse leur élan de départ. Ce qui semble importer pour eux c'est la peur de faire des fautes, qui tue le plaisir d'écrire. Or il vaut mieux leur enseigner qu'une production écrite ou orale sera réussie si elle répond aux critères d'efficacité et de communication que demande la vie courante, autrement dit, que l'évaluation doit se référer aux normes sociales et non aux normes scolaires (Rispaïl, Crocè- Spinelli, 2017 : 25).

### 1.4.3. L'image du scripteur

Nos données révèlent aussi que les élèves ont une image d'eux-mêmes très négative sur l'écrit en français. Ils sous-estiment leur niveau en français écrit qu'ils décrivent comme

faible ou moyen et se reconnaissent peu de qualités. Cette image négative ne favorise pas la stimulation de la bonne volonté scolaire et crée une situation d'angoisse et d'insécurité qui nuit à l'apprentissage et aux progrès. Lorsqu'on parle de leur niveau à l'écrit en français, ils répondent :

44. Eg2 مانعرفش (je ne sais pas) / مانعرفش (mon niveau est très faible) / المستوى تاعي ضعيف بزاف (je ne sais pas) / تفدر تقول مانعرف والو فلفرنسي (vous pouvez dire je ne sais RIEN en français) / شوي قواعدا (un peu de) / زعما نعرف شوي كلمات // (genre je connais certains mots) // « grammaire » / بصح مانعرفهمش مليح (mais je ne les connais pas assez) //
40. Eg6 كون نصيب مانكتبش (je ne sais pas écrire) / مانعرفش نكتب « faible » / ضعيف (j'aimerais bien ne pas écrire) / مانعرف والو (surtout quand je ne sais rien du tout) /
42. Ef10 مانني ضعيفة قاع (je ne suis ni très faible) / يعني مستوى متوسط (genre un niveau moyen) / خصني نزيد نتعلم بزاف صوالح (il me faut apprendre beaucoup) / مانني مليحة بزاف (ni trop forte) / معقدة (c'est compliqué) / لان الفروني (parce que le français) / د'autres choses)

Les raisons de ces images négatives pourraient être multiples : la norme scolaire, le discours malsain des enseignants et des parents, la façon d'évaluer les écrits des élèves, le peu de considération de l'écrit en français, le peu de contact avec l'écrit hors de l'école, ce que Barré-De-Miniac appelle le rapport à l'écrit. etc. Dès lors, essayons de voir un peu plus près les stratégies qu'ils convoquent pour aborder l'écrit en français.

### 1.5. Écrire en français

Outre les avis généreux sur la langue, ses locuteurs et le pays d'où elle vient, nous allons maintenant nous approcher de notre sujet précis, à savoir sa modalité écrite à apprendre et apprivoiser, pour savoir ce qu'en disent les élèves.

#### 1.5.1. La langue première, tremplin pour dépasser les problèmes d'écriture

L'enquête confirme que le recours à la langue première constitue la stratégie la plus recommandée par tous les élèves enquêtés afin de résoudre leurs problèmes d'écriture en français. Ainsi, ils le disent clairement, ils /elles s'appuient sur cette langue pour effectuer des recherches sur internet, solliciter l'aide de leur enseignant, leurs parents ou leurs camarades de classe comme le précisent les citations des apprenants suivantes :

48. Eg2 نكتب في (j'écris sur) internet / نحوس في (je cherche sur) internet / في الدار (à la maison) / Google traduction / الكلمة بالعربية « le mot en arabe » / و هو يعطيهالي بلفروني (et lui me le donne en) français / و خطرات يعاوني ابي (et parfois c'est mon père qui m'aide)
40. Ef5 You tube / نحوس في (je regarde des vidéos sur) You tube / نشوف فيديوات في (je cherche sur) internet / نكتب الكلمة بالعربية (j'écris le mot en arabe) / في هذاك (sur) Google traduction / يعطيهالي بلفروني (il me le donne en français) / و خطرات نسقسي بابا (et parfois je demande à mon père) /
44. Ef10 كيفاش نكتب ذيك لكلمة (je demande à l'enseignant) / نروح نسقسي الاستاذ (comment écrire un tel mot) / كيفاش نقولولها بلفرونية (comment le dire en français) / كي نكون في دارنا (quand je

لانهم هوما / (je demande à mon père ou ma sœur) نسقسي بابا ولا ختي / (suis dans notre maison) /  
 « bagage » (ils ont un) عندهم رصيڭ لغوي مليح / (car ils sont forts en français) متمكنين في الفرنسية  
 و هوما يترجمولي / (je leur demande en arabe) / نسقسيهم بالعربية (intéressant) « linguistique »  
 / (et j'écris mon texte) و نكتب النص تاغي / (et eux me font traduire en français) بالفرنسية

Les extraits ci-dessus montrent que les élèves se réfèrent à leur langue première pour faire des recherches sur Google « j'écris le mot en arabe / et il me le donne en français », demander l'aide d'un adulte « je leur demande en arabe/ et eux me font traduire en français ».

Donc pour trouver un mot ou une expression que l'on ne connaît pas en français, on s'appuie sur la langue première afin de dépasser cet obstacle scriptural, comme nous le voyons dans les dires suivants :

42. Eg4 لا لا (non) / (pas à ce point) (rire) / كاين صوالح ماعرفتهمش (il y a avait des choses difficiles) / ماعرفتش نقول (je ne savais pas dire) / ماعرفتش نقول (que Larbi Ben M'hidi est un bon stratège) / كي سقسيت الام تاغي (quand j'ai demandé à ma mère) /  
 خبرتني كيفاه يقول بلفرونسي (elle m'a dit comment dire en français) /  
 44. Ef5 كلمة تاغ تقليدي (le mot) / Google traduction (j'ai cherché sur) / حوست في (je voulais écrire aussi) / مبعده صبتها تعني (et après j'ai trouvé que cela signifie) / traditionnel / كنت « est un symbole de pudeur » / هو رمز للحياء (genre le haïk) / زعما الحايك / (je voulais écrire aussi) / باغية ثان نكتب (j'ai demandé à mon père qui m'a donné son sens en français) /  
 50. Eg9 سقسيت صاحبي لي يقعد معاي / (oui la dernière fois) / واه الخطرة لي فاتت (je ne sais pas) / كيفاه نقول بلفرونسي / (sur le mot « héros ») / على كلمة بطل (comment dire en français) / قالي (il m'a dit) héros /

Quand les élèves sont en perte de mots ou d'expressions en français, ils se cramponnent à leur langue première pour combler leurs failles lexicales. Par exemple, on a appris à dire en français l'expression « est un symbole de pudeur », à dire également en français le mot héros « قالي (il m'a dit) héros ».

### 1.5.2. La langue première pour expliquer les problèmes d'écriture

Si les élèves continuent à dire que l'écrit en français est une activité compliquée qui nécessite l'appropriation des savoirs linguistiques complexes pour être maîtrisé, il semble que les pratiques didactiques adoptées par les enseignants pour enseigner la langue écrite ne soient pas efficaces car elles n'indiquent pas l'origine des erreurs et n'expliquent pas la différence entre les langues, et plus précisément entre le français et l'arabe standard. C'est pourquoi, lorsqu'on a demandé aux élèves de nous expliquer pourquoi l'enseignant ne peut pas accepter la forme (va Karim à Alger), et d'où elle vient, la majorité ne savait pas l'expliquer voire disent « on ne sait pas ». Lisons- les :

50. EF3 (pensive) مانيش عارفة (je ne sais pas) (rire) /  
 44. Eg4 مافهمتش (je n'ai pas compris) /  
 44. Ef7 بالاك هو كان يحوس على جملة اسمية (peut-être lui il cherchait une phrase nominale) /  
 Karim va à Alger /

En faisant référence au fonctionnement de la phrase dans la langue arabe qui commence par le verbe, ensuite le sujet et enfin le complément, les élèves ont compris que cet obstacle scriptural était originaire de la langue arabe :

64. Ef1 جاية ملعربية (ça vient de l'arabe) / في العربية « en arabe » / نصيب الفعل هو الاول (tu trouves le verbe en première position) / و مبعدي يجي (et après vient le) sujet //
58. Eg2 لا نها خاطنة « parce que c'est faux » / نورمالمو نبدأو ب (on commence normalement par le) sujet / Karim /va à Alger /
54. Ef5 ملعربية (de l'arabe) / بسك فلعربية (parce qu'en arabe) / نبدأو ب (on commence par le) verbe /

Un tel résultat invite les enseignants à procéder en « comparant les langues » pour avancer dans l'apprentissage de l'écrit en français. D'ailleurs, cette stratégie constitue la base de la didactique de l'écrit dans une langue étrangère.

### 1.5.3. La langue première et réflexion métalinguistique

L'explication des différences entre l'arabe standard et le français constitue une ressource étayante pour l'apprentissage de l'écrit en français. Ainsi les élèves vont développer une compétence métalinguistique qui les aidera à mieux réfléchir sur la langue cible, et travailler leurs écrits en français. Ils reconnaissent :

62. Eg2 هاندي حاجة اجابية (cela est avantageux) / بسك راح نتحسن في كتابة الوضعية (parce que je vais m'améliorer) « dans la production écrite » / نعرف قاعدة جديدة (connaitre) « une nouvelle règle » / باش الخطرة / نعرف الفرق بين اللغتين (connaitre) « la différence entre les deux langues » / الجاية (ainsi la prochaine fois) / مانعاودش نغلط (je ne me trompe pas à nouveau) //
56. Eg6 هذا شيء اجابي بالنسبة لي (cela est très bénéfique pour moi) / بسك مانعاودش نكرر نفس الغلطة (je ne vais pas refaire la même erreur) / كي (la prochaine fois maintenant) / الخطرة الجاية درك (je sais que le) sujet / نعرف بلي (je sais que le) sujet / نترجم جملة بلفرونسي (quand je traduis une phrase en français) / يجي هو اللول (vient en premier lieu) /
54. Ef7 oui هذي حاجة (c'est une chose) positive بالنسبة لي (pour moi) / بسك خطرا جاي كي ندير (parce que la prochaine fois quand je fais) la traduction / مانعاودش نغلط (je ne vais pas me tromper à nouveau) / نعرف بلي (je sais que) la phrase ف (en) français / تبدأ ب (commence par le) sujet /

Donc pour eux « comparer les langues » sert à mieux comprendre la langue cible et contribue à accomplir des transferts positifs. Par exemple Eg6 et Ef7 disent : « je sais que la phrase en français / commence par le sujet ». Cela contribue à les aider à dépasser leurs premiers obstacles scripturaux « je ne vais pas me tromper à nouveau » et partant, à avancer dans l'apprentissage de l'écrit en français.

#### 1.5.4. La langue première, un outil vers la culture de l'inclusion

Un autre élève (Ef1) confirme que cette façon de faire contribue à l'égalité entre tous les élèves dans la mesure où elle sert à gommer les écarts entre celui qui sait et celui qui ne sait pas :

**66. Ef1 (...)** // **كي شغل التلميذ ماهوش فرنسي (genre l'élève n'est pas un FRANÇAIS)** / **لازم الاستاذ مين ذاك (il faut que)** / **باش يفهم كلش (pour comprendre tout)** / **« l'enseignant » (de temps en temps)** / **بشرح بالعربية (explique en arabe)** / **باش تفهم و تكتب (pour comprendre et écrire)** / **كي شغل يسهل عليك (genre cela te facilite les choses)** //

Donc cette stratégie semble être au bénéfice des élèves les plus fragiles en français : ainsi Ef1 insiste sur le fait que « *l'élève de Tissemsilt n'est pas un FRANÇAIS* ». Lui imposer cette idéologie monolingue en classe exclut les élèves en difficulté et demande à l'enseignant de faire entrer l'arabe en classe « *il faut que l'enseignant expliquer en arabe* » pour faciliter la tâche aux élèves et leur permettre de comprendre et écrire. Ces principes semblent évidents pour les élèves.

#### 1.5.5. La langue première, un outil didactique dans l'ombre

Quand on a demandé aux élèves de donner des conseils à un élève d'une classe plus jeune pour l'aider à apprendre à écrire en français, la majorité des élèves (9/10) ont fait référence à divers moyens tels que lire et écrire des textes en français, regarder sur You tube, solliciter l'aide de son enseignant et de ses parents. Cependant, ils n'ont pas proposé le recours au déjà-là (les acquis en langue première) comme un socle pour apprendre de l'inconnu (écrire en français). Cela s'explique par le fait qu'ils ne l'ont sans doute pas vécu, ou de façon non autorisée officiellement. Ils /elles ne sont pas conscient-e-s de l'apport des ressources langagières qu'ils /elles maîtrisent déjà, faute de ne pas être habitué-e-s à s'appuyer sur les différences et les similitudes entre les deux modalités langagières arabe et français pour apprendre à écrire en français. Ils répondent :

**68. Ef1** **اول حاجة (la première des choses)** / **لازم تبغي ذيك اللغة (il faut aimer cette langue)** / **لا لازم تبغيها (il faut l'aimer)** / **خاطرش باش تتعلم كاش حاجة (parce que pour apprendre quelque chose)** / **المطالعة (la lecture)** / **يقرا (il lit)** / **des textes / des histoires** / **ايا و مبدع (et puis après)** / **« avec l'enseignant pendant le cours » (en français)** // **و يتبع مع الاستاذ في الدرس (et suivre)** / **باش يفهم و يتعلم يكتب (pour comprendre et apprendre à écrire)** / **« des textes »** / **« les cours »** / **ثان (également)** / **« دروس (je lui dis de lire des livres en français pour apprendre davantage)** / **و يشوف في (et regarde sur)** / **« les cours »** / **باش يزيدي يكتسب معلومات كثر (pour acquérir plus d'informations)** / **« les cours » xxx** / **« à écrire des textes » (genre il s'habitue)** / **« des textes »** / **باش يتعلم كلمات جدد (pour apprendre de nouveaux mots)** / **« les cours »** / **« les films »** / **« des trucs qui comprennent le français »** / **« les chaînes françaises »** /

Nous voyons bien là le fossé entre leur dire qui fait fi de l'usage de la langue première pour apprendre à écrire en français et leur faire qui affiche ce recours permanent à la langue première pour avancer dans leur projet d'écriture. Cette rupture entre le dire et le faire rejoint le discours des adultes, notamment les enseignants, qui leur disent que le recours à la langue première nuit à l'apprentissage d'une langue étrangère, ou qu'il est interdit :

**48. Eg9** حنا الاستاذ يقولنا (nous) « l'enseignant » (nous dit) / ماتهدروليش بالعربية (ne me parlez pas en arabe) / يقولنا ياتهدر بلفرنسي (il nous dit soit tu parles en français) / ياماتهدرش (SOIT NE PARLE PAS) / عليها مانسقسيهش (c'est pourquoi je ne lui demande pas) / خاطرش مانعرفش نهدر (parce que je ne sais pas parler en français) / بلفرنسي

Ce paradoxe entre le dire et le faire peut bloquer des apprentissages ou les culpabiliser pour des stratégies qu'ils ont déjà expérimentées et sont déjà efficaces. Nous voyons que le fait d'empêcher l'élève d'utiliser sa ou ses langue-s est une façon de le mettre à l'écart comme le confirme Eg9 « *c'est pourquoi je ne lui demande pas / parce que je ne sais pas parler en français* ». Ce faisant, on empêche l'élève d'utiliser des moyens qui lui permettraient de développer ses apprentissages linguistiques, ou de les amorcer s'il n'a pas la chance de les avoir commencés dans sa famille.

#### 1.5.6. Parler sa langue première n'est pas une stratégie honteuse

Pourtant Ef10 dit que le fait de s'appuyer sur sa langue première pour solliciter l'aide d'un adulte (enseignant ou un membre de la famille) n'est pas une stratégie honteuse car le plus important est d'apprendre à écrire en français et d'avancer dans son apprentissage. Écoutons-la :

**56. Ef10** (...) / يروح بيدي معلومات من عند الاستاذ تاع (il profite de son enseignant pour avoir des informations) / يسقسيم بالعربية (il demande à ses frères) / الاب تاع (son père) / لان موش (et eux lui traduisent en français) / هوما يترجمول بالفرنسية (car ce n'est pas une honte de demander en arabe) / عيب انك تسقسى بالعربية المهم تتعلم نكتب و تحسن (l'essentiel tu apprendras à écrire et amélioreras ton niveau) / المستوى تاعك

Nous voyons bien que Ef10 dénonce l'image défavorable dont jouit la langue première à l'école à cause des politiques linguistiques imposées par les décideurs dans la mesure où elle dit « *ce n'est pas une honte de demander en arabe* » et plaide pour sa reconnaissance en vue d'apprendre à améliorer son niveau scolaire :

Fillles	Niveau d'apprentissage	Impact de la langue première sur l'écrit en français	Garçons	Niveau d'apprentissage	Impact de la langue première sur l'écrit en français
Ef1	Bon	Impact positif	Eg2	En difficulté	Impact positif

<b>Ef3</b>	Bon	Impact positif	<b>Eg4</b>	Moyen	Impact positif
<b>Ef5</b>	Bon	Impact positif	<b>Eg6</b>	En difficulté	Impact positif
<b>Ef7</b>	Moyen	Impact positif	<b>Eg8</b>	En difficulté	Impact positif
<b>Ef10</b>	Moyen	Impact positif	<b>Eg9</b>	En difficulté	Impact positif

**Tableau 28 : Synthèse de l'impact de la langue première sur l'écrit en français**

En général, les déclarations des élèves prouvent que la différence tant du sexe que du niveau d'apprentissage ne sont pas des critères déterminants quant à l'impact de la langue première sur l'écrit en français du fait que tout le monde juge ce recours comme un fait positif qui permet d'avancer dans son projet d'écriture.

## 2. Analyse des entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture

### 2.1. Prise de conscience du plurilinguisme

L'enquête confirme que tous les élèves (10/10) se sont rendu compte du plurilinguisme mis en valeur dans les séances de la séquence d'écriture. Ils déclarent que l'on a utilisé plusieurs modalités langagières telles que l'arabe algérien, l'arabe standard et le français pour échanger et discuter en classe :

- 2. Eg2. استعملنا فرونسي (on a utilisé le français) / arabe / و (et) daridja /
- 2. Ef3. فرونسي (le français) / عربية (arabe) / واللغة (et la langue) daridja /
- 2. Eg4. daridja / اللغة العربية الفصحى « la langue arabe classique » / وفرونسي (et français) /

Les propos de Eg2, Ef3 et Eg4 montrent que des passerelles entre la langue première et le français sont créées au fil de la séquence didactique réalisée avec les élèves pour écrire une lettre en français « on a utilisé le français / l'arabe et la daridja ».

### 2.2. La langue première participe de la sécurité langagière

La prise en compte et la valorisation de la diversité linguistique, via l'intégration de la langue première, constitue un atout positif pour les élèves du fait qu'elle participe à renforcer leur sécurité langagière. Ainsi, ils /elles ont réussi à comprendre la consigne d'écriture, à échanger avec l'enseignant et leurs camarades, à apprendre de nouveaux mots et de nouvelles connaissances en lien direct avec l'écriture d'une lettre :

- 8. Eg4. باش (m'a aidé) / ساعدني (et l'arabe) / و العربية (oui l'usage de la) daridja / واه الاستعمال تاع (pour ne pas commettre) « des fautes d'orthographe » / باش نفهم (pour comprendre) la consigne / ماند يرش الاخطاء الاملائية (les mots que je n'ai pas compris en français) / شرحنا بالعربية و (je les ai compris quand on a expliqué en arabe et en) daridja / اني تعلمت كيفاه نكتب رسالة (cela m'a aidé également) / ساعدني ثان (à apprendre comment écrire « une lettre » / كي شغل عرفت المراحل باه نكتبها / (genre je connais les étapes pour l'écriture) /

car on en a pris l'habitude) / خاطرش والفناهم (elles sont faciles) ساهلين / (et l'arabe c'est mieux) و العربية خير daridja

6. Eg6 (car je ne savais pas comment écrire) خاطرش ماكنتش نعرف كيفاه نكتب رسالة بالفرنسية / (oui cela m'a aidé) واه ساعدني / (et maintenant je sais comment) و درك راني نعرف كيفاه / « une lettre en français » / (on y trouve) فيها المرسل / « le destinataire » المرسل اليه / « l'émetteur » / (le lieu et la date d'envoi) المكان الارسال كي شغل نعرف راني نعرف / la signature / les arguments / المكونات توعتها (genre je connais ces composantes) /

8. Ef10. (car il y avait des mots que je ne connaissais pas en français) لان كاين بعض الكلمات ماكنتش نعرفهم بلفرنسي / (certes cela m'a aidée) اكيد ساعدني / (mais quand on a utilisé l'arabe et la) daridja/ كي شغل تعلمت / (je les connais maintenant) اني نعرفهم درك / (genre j'ai appris) des mots / كما (comme) le lieu / la date / l'émetteur / le destinataire / la signature / (pour) باه نكتب رسالة / (c'est-à-dire j'ai appris des choses) يعني تعلمت صوالح / « une lettre » /

Nous voyons que la sécurité langagière qu'offre l'usage du plurilinguisme va de pair avec les représentations positives des élèves.

### 2.3 Le plurilinguisme inculque une culture de l'inclusion

Les propos des élèves affirment également que le recours à la langue première sert tous les élèves de la classe en dépit de leur niveau scolaire. Ainsi, les élèves en difficulté ont trouvé leur place dans la classe et ont participé à la construction du savoir :

4. Eg6. و نعبر على الافكار تاينا / (pour pouvoir participer dans le cours) باه نقدر نشارك في الدرس / (et exprimer nos idées) خاطرش كون استعملنا غي الفرونسي / (je ne peux pas parler) مانقدرش نهدر / (moi personnellement) انا واحد من الناس / (je ne connais pas assez de mots) مانعرفش كلمات بزاف

4. Ef7. « le français » / (apprendre) نتعلم اللغة الفرنسية / (notre objectif était) حنا الهدف تاينا كان / (et que tous les élèves de la classe comprennent) و يفهم قاع التلاميذ توع القسم / (mais pour clarifier mieux) لكن باه نوضح اكثر / (il existe ceux qui ne comprennent pas le français) كاين لي مايفهموش فرنسية / (pour que tout le monde comprenne) باه كامل يفهم / (alors on a utilisé l'arabe et) daridja / ايا استعملنا لعربية و / (et puissent écrire) و يقدرنا يكتب /

Eu égard à leur niveau de compétences langagières insuffisant en français, ils ajoutent que si un usage du français a été imposé au détriment de leur langue première, la situation se complique davantage et la mission d'écrire une lettre en français sera encore plus difficile :

6. Eg4. عربية (et) و (on a utilisé) daridja استعملنا / (car c'est difficile pour nous) لان صعبية علينا / (arabe) كي شغل هاك / « l'écriture d'une lettre » / (pour nous faciliter) باش تسهل علينا كتابة الرسالة / (genre ainsi on a compris et on a pu écrire) فهمنا و قدرنا نكتب وحدها / (mais si c'était) بصح كون / (ce sera difficile) تجينا صعبية / (seulement le français) فرونسي (car on ne comprend pas tout) لان مانفهموش كلش / (il y a des mots que nous ne connaissons pas) كاين كلمات مانعرفوهمش /

6. Ef5. (genre on n'a pas) كي شغل ما عندناش رصيد لغوي كافي في الفرنسية / (ce sera difficile) تجينا صعبية / « un bagage linguistique suffisant en français » / (mais on connaît l'arabe et la) daridja / كي شغل عاونونا في الخدمة تاينا / (genre elles nous ont aidé dans notre travail) /

6. Eg9. (je ne peux pas comprendre) مانقدرش نفهم / (il est impossible d'écrire monsieur) موحال نكتب الشيخ / (que vous nous avez donnée) « la consigne » هذيك الوضعية لي اعطيتها لانا / (mais avec l'arabe et la) daridja / عرفتھا على رها تهدر / (je savais sur quoi elle parlait) و

Les élèves Eg4, Ef5 et Eg9 mettent le doigt sur l'apport de la langue première et avouent que sans elle, ils ne seraient pas arrivés à écrire la lettre en français « *mais si c'était seulement le français / ce sera difficile* », « *il est impossible d'écrire monsieur* ».

#### 2.4. La langue première et origine des problèmes d'écriture

Il semble, à l'issue de cette modeste recherche et d'une courte expérimentation dans une classe que tous les élèves aient compris l'origine de leurs problèmes d'écriture. Ils ont compris que cela est issu des habitudes acquises dans la langue arabe. Leur niveau de compétence scripturale insuffisant en français agit sur leur façon d'écrire dans cette langue. Alors ils adoptent des habitudes acquises en arabe standard pour faire face à leurs difficultés en français écrit :

12. Ef1. **car j'ai écrit en arabe** / لان كتبت بالعربية (ces différences reviennent à l'arabe) / هذيك الفوارق ترجع للعربية (genre avec la méthode de la langue arabe) / كي شغل بالطريقة تاع العربية / **car la phrase que j'ai cherché à écrire en français** / خاطرش ذيك الجملة لي كنت نحوس نكتبها بلفرنسي / كي شغل كاين عادات اكتسبتهم في (je l'ai faite selon la langue arabe) / درتها على حساب العربية / **je les ai appliquées en français** / طبقتهم ب (genre il y a des habitudes que j'ai acquises à l'écrit en arabe) /
12. Ef7. **il y a des choses que nous avons apprises en arabe** / حنا كي ماوليناش نعرف فرنسية مليح (cela revient) « à la langue arabe » / يرجع للغة العربية (comme on ne sait pas bien le français) / **on les applique en français** / بدينا صوالح تعلمناهم في العربية / نطبقوهم في الفرونسي (on les applique en français) /
10. Eg9. **l'origine** / الاصل تاع ذيك الفوارق هو اللغة العربية (oui j'ai compris monsieur) / واه فهمت الشيخ « l'origine » (de ces) « différences est la langue arabe » / كي شغل كي مانعرفوش الفرونسي مليح (genre comme on ne sait pas bien le français) / بدينا نكتب فيها كما العربية (on avait tendance à l'écriture comme en arabe) /

Pour confirmer leur compréhension, les élèves avancent des exemples sur les problèmes d'écriture rencontrés lors de la première écriture de la lettre, et qu'ils /elles sont arrivé-e-s à comprendre grâce au recours conscient à la langue première que l'on a provoqué et encouragé au fil de la séquence didactique, et plus précisément lors de la séance de guidage :

14. Ef1. **et normalement c'est** je veux dire à toi / هي نورمالمو و هي (j'ai écrit) je veux dire / **après le verbe** / خاطرش كتبت (car j'ai écrit) / pronom complément d'objet indirect / **et lui se place avant** / وهو يجي قبل
12. Ef3. **et après** / ومبعد (j'ai écrit le verbe) / كتبت الفعل / واه (oui) / **est le premier** / وعاود الفعل (j'ai écrit) / انا كتبت / « le verbe » / **et normalement j'écris** / je te conseille / و هي نورمالمو نكتب / **et moi je l'ai écrit avec un** / و انا كتبتها ب c / هي نكتب ب (par exemple) مثلا / **un seul son correspond à un seul phonème** / صوت واحد ينطبق عليه حرف واحد / **mais en français** / نفس الصوت ينكتب بشحال من / **le même son s'écrit de plusieurs façons différentes** /

Les passages précités montrent que Ef1, Ef3 et Eg4 ont compris que l'arabe standard est à l'origine de leurs problèmes d'écriture en français, et que grâce à la comparaison avec le français que nous avons mis en place lors de la séance de guidage, ils/ sont arrivé-e-s à

comprendre les différences entre les deux systèmes linguistiques par exemple : « *le même son s'écrit de plusieurs façons différentes en français* ». Cela ouvre la voie à une évolution dans l'apprentissage en français.

## 2.5. Représentations positives sur les pratiques en langue première pour apprendre à écrire en français

L'entretien post-séquence d'écriture affirme en outre que tous les élèves enquêté-e-s ont apprécié cette pratique didactique qui vise à recourir à la langue première pour expliquer, sinon résoudre, les problèmes d'écriture en français. Pour eux cette méthode s'avère bénéfique et profitable pour comprendre l'origine de leurs problèmes d'écriture d'une part, et ne pas les reproduire d'autre part :

14. Eg2. لاني درك فهمت اصل تاع / (oui je vois ce fait comme très positif) / واه نشوف امر اجابي بزاف (car j'ai compris maintenant l'origine de mon erreur) / الغلطة تاعي (et je ne vais pas la refaire) / و مانعودش نديرها / درك كي نجي مثلا نترجم بلفروني (par exemple quand je veux maintenant traduire en français) / ناخذ بعين الاعتبار ذاك الفرق بين اللغتين (je prends en considération cette différence entre les deux langues) /

16. Ef7. تعرف (de connaître) la différence entre les deux langues / (pour moi c'est bien) بالنسبة لي حاجة مليحة / بسك ماعوتش درت نفس الأخطاء (parce que je n'ai pas repris les mêmes erreurs) / مثلا دخلت في / (un) لولا (dans) في / (comme celles que j'ai déjà commises) كما لي درتهم / ب (avec) c / ب (par exemple j'ai abordé directement le sujet) بلموضوع / ب (avec) t / traditionnels زدتها (je lui ajouté un) s / بسك (parce que) l'adjectif / الصفة تتبع / (l'adjectif suit le nom qu'il qualifie) /

14. Ef10. باه خطرا خرا كي نكتب / « comme très bénéfique » (je le vois) نشوف شيء مفيد جدا / (pour que quand j'écris autre fois) مانعودش نغلط / (ou bien) une lettre / ولا (je ne vais pas tromper à nouveau) مانعودش نديرها / (comme celle de) place / blase / (je ne vais pas la répéter) / (et ainsi je m'améliore à l'écrit) /

Ils confirment la fécondité de cette pratique didactique pour travailler leurs écrits en français Désormais. Ils disent qu'ils vont prendre en considération la différence entre les deux systèmes linguistiques (arabe et français) dans leurs écrits ultérieurs :

16. Eg4. (parce que comme j'ai compris la différence) / (oui c'est clair) / واه باينة / درك / (entre l'arabe et le français) بين العربية والفرنسي / (maintenant quand je m'apprête à écrire en français) / كي نجي نكتب بلفروني / (j'applique cette différence) / place / نطق (on prononce) [s] / نكتب / (on écrit) c / beaucoup / (j'ai appris beaucoup de choses) / تعلمت بزاف صوالح / c / (et on écrit) [k] / نكتب / (on prononce) [k] / نطق / (qui vont m'aider à écrire) / واه يساعوني باش نكتب /

14. Eg6. كي نكتب رسالة / (oui cela m'aide pour s'améliorer davantage) / واه يساعوني باش نتحسن اكثر / (quand j'écris une lettre) / (ou quand le prof nous donne) / ولا ثان كي يعطينا الشيخ / (un quelconque sujet sur lequel on écrit) / نكتب عليه / (je ne commence pas à nouveau par le verbe) / مانعودش نبدأ بالفعل / (je commencerai par le) sujet /

16. Eg8. درك كي نجي راح نكتب / (maintenant que je vais écrire) / (je n'écrirai pas n'importe comment) / مانكتيش و صاي / (pour ne me tromper à nouveau) / باه مانعودش نغلط /

Les passages ci-dessus nous permettent d'être optimistes quant à l'apprentissage de l'écrit en français du fait qu'Eg4, Eg6 et Eg8 semblent avoir acquis plusieurs savoirs sur l'écrit en français ; « *place se prononce avec [s] et s'écrit avec [c]* », « *je ne commence pas à nouveau par le verbe* ». Ces nouveaux acquis vont participer à l'avancée dans leurs projets d'écriture.

## 2.6. Langue première et sécurité affective

L'analyse du second entretien, en fin de séquence, nous permet de constater une transformation dans les ressentis des apprenants à l'égard de l'écrit en français. Après avoir manifesté des réticences pour des raisons liées surtout à leur degré de maîtrise insuffisant des outils linguistiques tels que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, etc. les élèves se montrent beaucoup plus attirés par l'écrit en français, suite au passage guidé par les langues qu'ils connaissent, autorisé à plusieurs moments de la séquence. Pour eux, la pratique monolingue qui vise à utiliser uniquement le français les rend moins armé-e-s pour apprendre le français écrit, du fait qu'ils /elles n'ont pas les compétences nécessaires pour y arriver. Elle engendre au contraire le silence, la peur de l'erreur, la peur de la réaction de l'enseignant ou de leurs camarades. Cependant, la pratique plurilingue, qui autorise l'utilisation de la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français, a renforcé leur sécurité affective rendue visible dans leurs discours par l'expression de sentiments de liberté, de facilité, de soulagement. Ils nous en font part :

20. Ef3. حسيت بحرية التعبير (je me sentais libre de parler) / حسيت بأمان (je me sentais sécurisée) / (c'est elle à laquelle je me suis habituée) هي لي راني موالفتها / خاطرش اللغة تاعي (car ma langue) / (et je peux la parler) و تقدر نهدر بيها / (sans crainte et sans hésitation) بلا مانخاف ولا نتردد /
18. Eg6. حسيت بالحرية (je me sentais libre) / بديت نشارك بلا مانخاف (j'ai participé sans avoir peur) / مانقولهاش (je ne la dis pas) / (d'habitude quand je connais la réponse) موالف كي نعرف الاجابة / (et j'avais peur de me tromper) // ونخاف مالشيخ (et j'avais peur de l'enseignant) /
20. Eg8. قدرت نقدم وجهة الراي تاعي / (genre je me sentais libre) كي شغل حسيت روجي حر / (je pouvais exprimer mon point de vue) / (cela m'était facile) جاتني ساهلة / (genre quoi que j'aie en tête) / (ce n'est pas comme en français) موافش مانعرفش نقولها / (je peux le dire en arabe) نقدر نقولها بالعربية / (et ils riront contre moi) (rire) / ويضحك علي / (et j'ai peur de me tromper) ونخاف نغلط /
18. Eg9. من قبل كان / (genre cela nous a facilité le travail monsieur) كي شغل سهلت علينا الخدمة الشيخ / (on avait avant le droit de parler seulement en français) كنا / عندنا الحق باه نهدروا غي بلفرونسي / (mais quand j'utilise l'arabe et la) daridja / نشارك / (comprendre) نفهم / (je peux étudier) نطبق نقرا / (avoir des idées en français) نتحصل على افكار بلفرونسي / (participer) باه تقوي النص تاعك / (pour donner force à votre texte) /

L'attribution d'une valeur de prestige aux langues des élèves a un impact positif sur les ressentis que ces derniers peuvent manifester face à l'écrit en français. Par exemple, Ef3, Eg5, Eg8 et Eg9 expriment leur peur de prendre la parole en français « *et j'avais peur de*

*l'enseignant* », « *j'ai peur de me tromper* ». Ensuite ils font preuve de liberté, de facilité, de sécurité quand il s'agit de prendre la parole en langue première (arabe standard ou daridja) « *je me sentais libre* », « *cela m'était facile* ».

## **2.7. Prise de conscience de l'apport de la langue première dans l'apprentissage de l'écrit en français**

Lors des premiers entretiens, la majorité des élèves se montraient inconscient-e-s de l'apport de la langue première pour apprendre à écrire en français, du fait que l'on ne leur ait pas proposé quand ils étaient plus jeunes. Suite à la séquence d'écriture qui reconnaît et valorise le recours à la langue première, ils se sont rendu compte de l'utilité de cette pratique didactique qui propose aux enseignants de donner la liberté à leurs élèves d'utiliser leurs langues, qu'il s'agisse de l'arabe algérien, ou de l'arabe standard, ou autre... dans un but conscient et métadidactique : optimiser leurs apprentissages scripturaux, leur faciliter l'activité scolaire, les aider à comprendre, à apprendre de nouvelles connaissances. Voici quelques déclarations des élèves :

**22. Eg2.** (je leur dit) / نقلهم (laissez –les parler dans la langue qui leur plait) / لي يفهم و يقدر و يكتب اقلية / (car si on utilise seulement le français) / لان لو كان نستعمل غي / (ceux qui comprennent et pourront écrire sont une minorité) / الاغلبية مايفهموش / (la majorité ne comprend pas) / و مايقدروش يجاوب اصلا / (et ne peut pas DU TOUT répondre) / يعني باه الفكرة / (il faut utiliser l'arabe) / لازم العربية / (il faut utiliser l'arabe) /

**22. Ef3.** (je leur conseille de nous laisser parler en langue arabe) / ما لعربية للفرنسية / (mais nous apprennent à faire le passage) / و يعلمونا كيفاه ننقل / (de l'arabe au français) / كما درنا في الحصص هاذ / (comme on a fait dans ces séances) / باه نفهم اكثر / (pour comprendre davantage) / باش / (et avoir) « plus d'informations » / و يكون عندنا معلومات اكثر / (pour nous faciliter l'activité de l'écriture) / تسهل علينا الكتابة /

**22. Eg4** (je leur conseille de laisser les élèves) / يستعمل اي لغة / (utiliser n'importe quelle langue) / باش يقدر و يعبروا على افكارهم / (pour pouvoir exprimer leurs idées) / (parle en arabe ou en) daridja / اهدر بالعربية ولا / (et quand il dit un mot en arabe) / و كي يقول كلمة بالعربية / (il faut que l'enseignant le lui explique en français) / باش يعرفها / (pour le connaitre) / باش يعرفها / (et l'utiliser) / و يولي يستعملها /

Ces extraits d'entretiens montrent que l'utilité de l'usage des langues qui fonctionnent dans la société est reconnue et conscientisée : Eg2, Ef3 et Eg4 souhaitent que leurs enseignants les laissent utiliser l'arabe algérien ou l'arabe standard pour comprendre le contenu didactique « *c'est-à-dire pour que l'idée arrive à tous les élèves, il faut utiliser l'arabe* », apprendre de nouvelles informations « *et avoir plus d'informations* », enrichir leur vocabulaire en français « *et quand il dit un mot en arabe/ (il faut que l'enseignant le lui explique en français/ pour le connaitre/ et l'utiliser)* ».

### **3. Conclusion du chapitre 2**

Pour résumer, nos enquêtes par entretiens ont prouvé que les représentations pourraient évoluer si on opte pour un traitement didactique approprié qui prend pour socle les acquis (les langues d'origine) des apprenants pour aller vers les nouveaux apprentissages (la langue étrangère). Ainsi la majorité des élèves, soit 7 sur 10 ont manifesté, en début de cette enquête lors des entretiens pré-séquence didactique, des représentations marquées par la négativité à l'endroit de l'écrit en français. Mais à partir du moment où la façon d'enseigner l'écrit a changé de façon à mettre en place une séquence didactique, qui propose de nouvelles stratégies d'enseignement (le modèle didactique, le genre social, la comparaison entre les langues, la réécriture, l'auto-évaluation, etc.) et autorise et favorise les passages et les transitions entre la langue première (arabe algérien et arabe standard) et la langue visée, en l'occurrence le français, les représentations se sont évoluées pour devenir positives comme nous l'ont déjà montré les réponses de tous les élèves (10 sur 10) lors des entretiens post-séquence didactique.

De plus, les progrès en matière des représentations ainsi que de l'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas réservés seulement à ces élèves qui ont une aisance linguistique en français mais aussi aux élèves en difficulté qui pourraient évoluer : il suffit juste de croire en eux et proposer des méthodes didactiques qui prennent en compte leurs langues, leurs représentations, leurs origines socioéconomiques pour les aider à réussir et avancer dans leur apprentissage, dans une posture de justice sociale à laquelle doit tendre l'école.

Enfin, les résultats décelables nous apprennent que les filles, comparativement aux garçons, possèdent un niveau linguistique meilleur en français. De plus, elles sont plus attirées par l'apprentissage de l'écrit et leurs représentations et leurs performances à l'égard de cette activité sont susceptibles d'évoluer de façon plus vite.

Nous pensons donc que tous les éléments d'analyse rassemblés vont nous permettre de valider nos hypothèses et d'ouvrir de nouvelles voies de travail dans les classes de langue étrangère.

En effet, nous avons essayé de relever, dans ce qui précède, les thèmes saillants qui cadrent avec nos hypothèses de recherches et trouvent écho dans notre corpus. Dès lors, nous tenterons, dans le chapitre suivant, de mettre en convergence l'ensemble de nos réflexions ci-avant produites.



### **CHAPITRE 3 : MISE EN SYNERGIE DES RÉSULTATS OBTENUS AFIN DE RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES**

À travers ce chapitre, nous tenterons de réunir nos éléments de réponse, pour le moment éparpillés, afin de construire une vision globale et cohérente de notre protocole et son analyse, nous permettant de répondre de façon suffisante à nos hypothèses de recherche. En effet, la mise en relation des résultats obtenus permettra d'exprimer le lien unissant la langue première et les représentations ainsi que l'apprentissage de l'écrit en français. Pour y arriver. Nous allons d'abord faire la synthèse des moments oraux des observations de classe (1.), ensuite, nous ferons la synthèse des productions aussi bien initiales que finales des élèves (2.), puis nous synthétiserons les résultats offerts par les entretiens pré- et post-séquence didactique (3.), avant de finir sur une conclusion qui mette ensemble toutes ces réflexions.

#### **1. Synthèse des observations de classe par données orales : les langues utilisées par les élèves, un apport multiple**

Dans la première phase, nous avons analysé le rôle de la langue première dans les échanges oraux qui accompagnent la séquence didactique sur l'écrit en français. En effet, les résultats de cette phase d'analyse nous ont permis de constater que l'introduction de la langue première dans les interactions en classe est d'un apport fondamental pour mener une tâche en français, qu'il s'agisse d'écrire ou d'autre chose.

Nous y avons d'abord constaté qu'attribuer une valeur de prestige au fait de parler dans sa langue première (arabe algérien ou arabe standard) déclenche l'activité des élèves : ils / elles rompent le silence, se débarrassent de leur insécurité linguistique, pour prendre davantage la parole et s'engager dans une vraie communication didactique. De plus, ce recours obligé et privilégié à la langue première va dans le sens d'une sorte de justice sociale puisque tous les élèves, quel que soit leur niveau, ont pris part à la leçon et ont donné leurs avis et opinions pour construire des savoirs, contrairement à ce qu'ils font d'habitude dans le respect scrupuleux de la norme linguistique imposée par la posture monolingue.

Dans un second temps, nous avons repéré que l'usage de la langue première dans sa version aussi bien dialectale que standard aide les élèves, comme par cercles concentriques, à étendre leurs connaissances lexicales et fortifie leur langage verbal. Partant, ils comblent leurs lacunes en français afin de réussir leurs productions textuelles.

De ce fait, le recours à la langue première aide les élèves à s'approprier aussi bien des connaissances liées à l'écrit d'une lettre en français (les éléments en rapport avec la forme mais aussi avec le contenu de la lettre) que des connaissances linguistiques liées à la différence entre l'arabe standard et le français. En effet, c'est grâce à l'établissement de la continuité entre les pratiques langagières sociales (arabe algérien) et scolaires (arabe standard et français) que les élèves commencent à construire du sens, à comprendre mieux, à s'approprier et réaliser leur projet d'écriture.

Par ailleurs, la langue première aide à sortir du dilemme accord-désaccord dans lequel s'empêchent souvent les élèves lorsqu'ils/elles usent seulement du français, lorsque ce choix les rend moins armé-e-s pour prendre la parole. Donner droit de cité et surtout encourager l'usage des langues natales (arabe algérien et standard) en classe permet aux élèves de diversifier leurs actes de paroles (affirmer, infirmer, questionner, répondre, solliciter, expliquer...), ce qui favorise la dynamique du travail collaboratif et la négociation, voire la co-construction du sens.

De plus, l'adoption de la démarche qui sert à « comparer les langues », notamment l'arabe standard et le français, aide à construire des savoirs métalinguistiques chez les apprenants, ce qui leur permettra de réfléchir de manière plus autonome sur la langue cible (le français ici) et donc de mieux la comprendre. Ainsi nos résultats attestent d'abord l'émergence de compétences liées à la forme qui aideront les élèves à placer les composantes de la lettre aux endroits attendus ; ensuite, des compétences leur serviront à amorcer une lettre en français en entrant directement dans le vif du sujet et opter pour des idées adéquates afin de remplir le contenu de leurs lettres ; et enfin des compétences liées à l'aspect linguistique leur permettront une meilleure maîtrise de la langue à apprendre, en l'occurrence le français.

Du reste, nous avons décelé que l'analyse contrastive qui compare le fonctionnement de l'arabe standard et celui du français peut servir comme un outil pertinent pour expliquer une grande partie des différences entre le français écrit par les élèves et le français attendu dans leurs copies. Ainsi, ils se rendent compte de l'origine de leurs difficultés scripturales, et ont ainsi des outils pour les dépasser et réussir leur projet d'écriture.

Outre ces apports de première importance qui concernent l'aspect linguistique, la langue première peut également agir sur l'aspect émotionnel et affectif des élèves dans la mesure où elle peut aider à transformer leurs ressentis vis-à-vis de leurs apprentissages, ici de l'écrit en français. Ainsi nous avons vu émerger chez eux / elles des sentiments très positifs tels que l'enthousiasme, la liberté, la confiance en soi, etc.

Dans cette perspective, apprendre à écrire en français dans un contexte plurilingue est donc, nous semble-t-il, affaire de contact des langues et d'optimisation de ce contact. Contrairement à ce qu'on pourrait *a priori* penser, l'intégration de la langue première dans ses deux faces dialectale et standard dans l'enseignement du français en général et de l'écrit en particulier, n'est pas une stratégie incidente mais constitutive des savoirs scolaires nécessaires pour alimenter les interactions didactiques qui engendreront une avancée dans l'apprentissage de l'écrit. Nous allons à présent faire la synthèse des comparaisons entre productions écrites initiales et finales des élèves.

## **2. Synthèse des productions écrites et gilles d'évaluation : un progrès indéniable**

Dans la seconde phase d'analyse, nous avons voulu tester l'impact du recours guidé par le maître à la langue première pour travailler la compétence scripturale en français. Ainsi, il s'est avéré que la considération, voire l'acceptation, de la langue première en classe peut avoir un impact significatif sur l'apprentissage envisagé.

Pour le prouver, nous avons procédé par une démarche comparative qui consiste à comparer les versions 1 et 2 des lettres rédigées par les élèves – versions séparées par plusieurs séances d'aide didactique. Au bout du parcours, nous avons remarqué la disparition de plusieurs problèmes d'écriture que les élèves avaient rencontrés lors de la rédaction de leurs textes initiaux. Ils ont évolué sur plusieurs niveaux :

- d'abord, sur le plan formel et structurel de la lettre : plusieurs aspects se sont améliorés. Citons entre autres : la disposition des composantes de la lettre sur une page, l'usage à bon escient de la ponctuation, le choix du seul français pour écrire leurs textes.
- Ensuite, sur le plan du contenu, plusieurs élèves ont abordé directement le sujet de leur lettre et ont fait évoluer leurs idées pour relater des aspects typiques de la région de Tissemsilt, qu'ils n'arrivaient pas à identifier en début de travail.
- Enfin, sur le plan linguistique, nous avons observé des améliorations telles que l'usage à bon escient de la majuscule, la maîtrise de la relation phonème-graphème, l'accord de l'adjectif qualificatif, l'ordre de la phrase en français, etc.

En dépit de ces évolutions indéniables que les élèves ont réalisées, ils / elles montrent encore des difficultés d'écriture qui perdurent dans leurs productions, que ce soit sur le plan de l'organisation et la structuration de la lettre ou sur le plan linguistique. Cela invite à multiplier les séances de guidage qui servent à expliquer les difficultés des élèves en français à travers, entre autres, la comparaison avec le système de la langue première.

Il faut insister sur le fait que cette stratégie sert davantage les élèves les plus fragiles en français car ce sont eux / elles qui ont fait le plus de progrès dans la classe. Cela confirme que la reconnaissance de la langue première en classe permet un enseignement équitable où chacun-e peut avancer dans l'apprentissage dans la langue à apprendre (le français ici), quel que soit son rapport de départ avec cette dernière.

En outre, nos résultats témoignent du développement de compétences méta- et auto-évaluatives chez les élèves, leur permettant de juger leur propre travail et de se rendre compte de leurs qualités et de leurs difficultés qui nécessitent une amélioration. Nous observons en outre que ces compétences méta-évaluatives et auto-évaluatives peuvent se développer aussi bien en arabe qu'en français, voire plus tard dans d'autres langues, à condition d'offrir aux élèves les moyens adéquats pour y arriver.

En somme, la prise en considération de la langue première en classe engendre des impacts positifs sur la compétence scripturale en français, et sans doute en général pour tous les apprentissages. En d'autres termes, mettre en synergie la langue à apprendre (le français) et les langues déjà connues de la personne apprenante (l'arabe algérien / et l'arabe standard, ou d'autres dans d'autres situations) constitue un support pour comprendre les passages d'une langue à une autre (transfert positif), et assurer le développement de l'écrit en langue étrangère sur tous les niveaux de l'activité langagière : l'organisation du texte, les contenus et les unités linguistiques.

### **3. Synthèse des entretiens : une stratégie féconde**

Cette phase de l'analyse avait vocation de faire exprimer par les apprenant-e-s leurs opinions sur les langues, de leur vie et sur la séquence plurilingue qu'ils venaient de vivre.

Les entretiens semi-directifs pré-séquence didactique rendent visible le répertoire plurilingue des élèves et viennent démystifier la vision monolingue dont on fait souvent semblant de croire qu'elle est la meilleure pour apprendre. Leurs réponses montrent que l'arabe algérien est officiellement dominé, comparativement au français et à l'arabe standard qui sont au premier plan. Autrement dit, ces langues jouissent d'un prestige social très inégal. Cela est contradictoire avec le fait que les réponses attestent la présence de l'arabe algérien aussi bien dans la vie sociale, scolaire que dans la classe elle-même, même si certain-e-s élèves, influencé-e-s par les discours de leurs aînés, ont tenté de passer sous silence cette réalité.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens révèle un consensus représentationnel dans le sens où tous les élèves partagent des représentations positives pour leur langue première, quelle qu'elle soit. En revanche, les représentations envers le français divergent. Deux élèves sur

dix n'aimaient pas la langue française pour des raisons qui se rapportent soit à des antécédents historiques avec la France, soit à la complexité de cette langue. À l'opposé, les huit autres admirent la langue française, souhaitent se perfectionner dans cette langue afin de s'épanouir plus tard aussi bien à l'école que dans la société.

Ajoutons que la majorité des élèves (7 sur 10) manifeste des représentations négatives pour l'écrit en français. Elles prennent généralement source, d'après eux, dans la norme scolaire qui les gêne et les éloigne du plaisir d'écrire ; dans l'image dévalorisée qu'ils ont d'eux-mêmes, qui provient en partie du rapport faible que la population de Tissemsilt développe avec l'écrit, provoquant leur angoisse et amenuisant leur volonté scolaire par rapport à cette activité.

Pour ce qui est la langue première, elle représente la stratégie que les élèves adoptent pour faire des recherches sur internet, solliciter l'aide d'un adulte (les enseignants, les parents) ou d'un pair (un-e camarade de classe). En effet, ils /elles enfilent cette bouée de sauvetage (Kristeva *in* Klett, 2009 : 103) pour colmater leurs pertes linguistiques en français. Nous décelons dans leur propos que la démarche qui consiste à comparer l'arabe standard avec le français s'avère une piste prometteuse pour leurs apprentissages et savoir-faire futurs. La langue première contribue à la construction des savoirs méta-langagiers qui permettent de mieux comprendre la langue cible et favorise des transferts positifs au service de l'apprentissage de l'écrit.

Les élèves soulignent aussi que l'introduction de la langue première permet de combattre l'exclusion et de lutter pour l'inclusion : elle attribue du prestige aux élèves qui n'ont pas encore les compétences nécessaires en français mais ont des choses à dire dans leur langue première. Valoriser une langue c'est certes valoriser son sujet parlant. Nous constatons donc un décalage entre ce que disent les élèves de leur niveau en français et ce qu'ils arrivent finalement à faire. La conscientisation de cet apparent paradoxe viendra plus tard sans doute.

Les entretiens post-séquence didactique montrent enfin que les élèves se sont rendu compte de leurs progrès à l'écrit et du rôle de leur langue d'origine dans ces progrès : permise dans les interactions orales, utilisée comme point de comparaison dans la relecture de leurs productions écrites. Ils décrivent que la langue première a participé à leur sécurité langagière (réception et production linguistique, développement des connaissances lexicales et scripturales) et donne sa chance à tout le monde, contrairement au monolinguisme didactique.

Outre ces apports linguistiques, l'usage ouvert de langue première semble avoir fait évoluer les représentations des élèves pour l'écrit en français : en fin de séquence, tout le monde (10/10) développe des attitudes positives sur l'écrit en français. Donc établir des ponts entre

les langues de socialisation et les langues de scolarisation peut faciliter et rendre possible l'apprentissage d'une langue étrangère. La sécurité affective des élèves s'affirme et l'approche de la langue visée se transforme, et est rendue plus simple. Le bien-être émotionnel décrit se traduit par les sentiments de liberté, de facilité, de confiance, consubstantiels à un apprentissage efficace en classe.

Enfin, nous pouvons juger de la réussite de notre hypothèse didactique puisque les élèves ont affiché leur souhait que les enseignants adoptent et généralisent cette stratégie de recours à la langue première pour aborder le français.

#### **4. Conclusion du chapitre 3**

L'ensemble des réflexions auxquelles nous avons abouti, grâce à cette recherche, montre, à notre avis, la fécondité didactique du plurilinguisme en classe de langue.

Cette recherche prouve, dans un premier temps, le fait que le maintien de la langue première en classe permet de stimuler les interactions didactiques : tous les élèves, même ceux et celles que nous croyons silencieux-ses et ne parlent pas, sont devenu-e-s actif-ve-s et ont participé personnellement à la construction du savoir.

Dans un second temps, nous avons décelé que pratiquer un recours guidé, conscientisé et commenté vers la langue première, que nous avons laissé se faufiler lors de la séquence didactique mise en place, permet d'expliquer les problèmes d'écriture des élèves, de comprendre leur origine et de les leur expliquer, de façon à les rendre plus autonomes dans leur auto-évaluation et leur apprentissage. Ce faisant, des progrès quant à leur compétence scripturale ont pris forme dans leurs productions à plusieurs niveaux du texte, comme nous l'avons montré.

Par ailleurs, nous avons montré qu'autoriser voire encourager l'usage de la langue première en classe de français constitue un moyen efficace pour faire évoluer les représentations des apprenants sur l'écrit en français. En effet, les élèves (7 sur 10) qui avaient des représentations négatives sur l'écrit en français ont changé leur regard vis-à-vis de cette activité langagière et nous avons vu émerger chez eux-elles les représentations positives nécessaires pour favoriser leur motivation et leur engagement pour apprendre l'écrit en français.

De surcroît, dans un environnement langagier qui favorise et valorise les passerelles entre la langue première et la langue étrangère, une sécurité aussi bien langagière qu'affective se développe chez les élèves, ce qui contribue à créer un climat approprié et efficace pour apprendre.

Du reste, la prise en compte et la valorisation de la langue première à l'intérieur de l'école permet d'assurer un enseignement équitable qui prend en considération tou-te-s les élèves, quels que soient leur niveau scolaire, leur sexe, leurs langues, leurs origines sociales... dans une sorte de justice sociale à laquelle doit tendre l'école d'aujourd'hui, si elle veut tenir sa promesse de permettre la réussite à tou-te-s les élèves qui y viennent pour apprendre.

Outre ces réflexions intéressantes que nous avons évoquées *supra*, nous allons à présent mettre en lumière quelques éléments que notre analyse a fait jaillir, que nous n'avions pas prévus dans notre projet de départ, mais qui sont, eux aussi, importants, soit pour notre recherche, soit pour des recherches futures.



## **CHAPITRE 4 : LES ÉLÉMENTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS**

Après traitement des éléments attendus au fil de nos analyses, il nous reste à rendre compte d'éléments découverts au fil de la recherche et qui n'entraient pas directement dans le traitement de nos hypothèses. Toutefois, nous les avons trouvés assez intéressants pour ne pas les éliminer de notre étude car ils peuvent déboucher, plus tard, sur de nouvelles pistes de recherche. Nous allons donc les résumer dans la partie qui suit, en les rassemblant de façon thématique. Ce classement est un début de catégorisation possible pour de nouveaux éléments d'investigation, peut-être à plus grande échelle ou en travail d'équipe.

### **1. Les résultats qui nuancent notre position de départ par rapport aux difficultés à écrire en français**

Nous avons été, au départ, étonné par le fait que la majorité des élèves véhiculent des représentations positives à l'endroit de la langue française : attiré-e-s par des objectifs qui se rapportent aussi bien à la vie scolaire qu'à la vie sociale, les apprenants ont manifesté dans les premiers temps un attachement et un intérêt à la langue française, malgré quelques irréductibles très hostiles, et cette attitude s'est amplifiée lors de la séquence didactique. Ces attitudes affectives jouent un rôle crucial sur les motivations pour apprendre / enseigner une langue. Pareillement, nous avons remarqué qu'il y a des élèves qui possèdent des représentations favorables par rapport cette fois à l'écrit en français. Les facteurs de cette appréciation sont pluriels (la liste pourrait peut-être être enrichie par d'autres enquêtes), il s'agit par exemple du milieu social duquel sont issu-e-s les apprenant-e-s, du sexe où le féminin l'emporte sur le masculin du point de vue de qui aime écrire en français, du niveau d'étude que possède chaque élève en matière de l'écrit en français, des métiers de leurs parents, des conceptions reçues des agents institutionnels ou non.

Nous sommes convaincu qu'une recherche approfondie des origines et des parcours des élèves (voire de leurs familles) qui tissent un rapport positif avec l'écrit en français pourrait mettre en valeur d'autres facteurs qui pourraient influencer leur apprentissage de cette activité langagière. Nous n'avons pas eu le temps de la mener.

Dans la même perspective descriptive, nous avons vu que des élèves faisaient preuve, dès le début de la séquence, de capacités initiales et d'un vrai goût pour écrire en français. Donc,

contrairement à ce qu'on pourrait *a priori* penser, même dans un contexte où le français est vraiment une langue étrangère, des élèves peuvent posséder un penchant pour l'activité écrite en français et des savoir-faire déjà bien établis qui vont dans le sens de la cohérence et la cohésion du texte. D'où viennent ces capacités ? Dans leur cas aussi, on peut chercher ce qui dans leur vie scolaire, familiale ou sociale, les a menés à ce point de leur itinéraire. C'est un peu ce qu'a fait Hakim Menguellat dans sa thèse (2013), où il a réfléchi sur le bon niveau en français des élèves d'origine kabyle de Blida. Il s'est demandé si l'origine de ce niveau n'était pas à chercher dans les discours des familles de ces élèves sur le français, et donc des représentations sur les langues véhiculées dans la famille.

## **2. Les filles**

Nous avons aussi découvert, même si ce n'était pas au centre de nos interrogations, que les élèves filles avaient de meilleurs résultats que les garçons, avançaient plus vite dans leurs représentations et avaient, pour certaines, un vrai plaisir d'écrire.

Nous pourrions aussi faire une recherche pour creuser cette spécificité et comprendre ce qui dans leur itinéraire peut expliquer le phénomène, après avoir vérifié s'il est généralisable à une plus grande échelle.

## **3. Les variations d'un élève à l'autre**

La façon dont évoluent les élèves dans l'écrit en français a, dans un troisième temps, attiré notre attention dans la mesure où les élèves en difficulté ont évolué plus vite et de façon plus importante que les élèves moyens ou déjà de bon niveau. Cela confirme les soubassements de didactique, à savoir que tous les élèves, et non pas seulement les meilleurs les plus favorisés socialement, peuvent apprendre quand on leur offre les moyens appropriés qui permettent de déclencher leur activité et de reconnaître la place de chacun-e dans la classe. Cela désacralise les représentations qui circulent dans le contexte éducatif algérien préconisant que les élèves dont la compétence en français n'est pas très développée ne peuvent pas aborder des compétences complexes comme l'écriture et sont généralement voué-e-s à l'échec.

Dans la même lignée, nous avons remarqué une discrédance entre le dire des élèves et ce qu'ils font en écriture. Ils admettent que l'on utilise la langue première pour contrer les difficultés qui surgissent dans l'écrit en français, mais ont d'autres stratégies pour progresser quand on leur demande quels conseils ils donneraient à un élève en difficulté : lire et écrire des textes en français, voir des vidéos sur You Tube, solliciter l'étayage d'un adulte – et l'usage de la langue première n'en fait pas partie ! Les facteurs de ce décalage proviennent

sans doute de plusieurs paramètres : on leur a enseigné l'écrit en français sans lien avec les langues de leur entourage, on leur a interdit les langues de la famille dans le temps de l'école, leurs enseignants ont des conceptions didactiques héritées des acteurs éducatifs traditionnels et anciens, etc. Il serait pourtant intéressant d'exploiter leurs connaissances dans d'autres langues (l'anglais, les langues entendus dans les chansons, dans les médias, par les touristes, etc.) Pour développer des stratégies plurilingues dont ils possèdent déjà les germes. Enfin, il faudrait étudier leurs propositions qui renvoient à internet et l'usage numérique : il y a sans doute de multiples propositions de la modernité à y glaner, comme le veut leur époque, pour que l'école ne soit pas trop vite dépassée par sa façon d'enseigner !

#### **4. Les prolongements et ouvertures par rapport aux premiers progrès constatés**

Au-delà des évolutions langagières que la prise en compte de la langue première, dans les alternances codiques et du plurilinguisme en classe a permis, nous avons remarqué également des transformations sur le plan affectif et émotionnel des élèves. Il joue lui aussi, un rôle déterminant dans les processus d'apprentissage. Pour apprendre, il faut qu'un élève ait l'envie d'apprendre : que fait l'école pour cela ? Pour réaliser une performance en classe, il faut faire appel autant au répertoire langagier qu'au répertoire affectif.

Nous avons été frappé enfin par la capacité à évaluer des écrits en français grâce à l'appui de la langue première : la majorité des élèves ont utilisé la grille en arabe construite dans la séance de guidage pour évaluer leurs écrits en français. Ils ont ainsi joué sur des alternances codiques dans une tâche : on peut évaluer un texte en français à partir d'une grille en arabe. Cette souplesse peut les aider à développer des compétences méta-évaluatives et auto-évaluatives utiles en français et dans d'autres disciplines.

#### **5. Une nécessité : revoir la formation des enseignants**

Pour changer de domaine en nous tournant non pas vers les élèves mais vers les enseignants, nous terminerons par la nécessité de revoir les pratiques didactiques mises en place pour enseigner les langues et leurs modalités (écrit ou oral) en Algérie : l'évolution indéniable dont les élèves en difficulté ont fait preuve, leurs conseils donnés à d'autres, la maturité de leurs réactions face à ces nouvelles stratégies didactiques, montrent que les élèves sont prêts à évoluer. Il faut que les enseignants le soient aussi. Cela nous conduit à travailler dans le sens d'une meilleure formation des enseignants, et nous nous demandons : l'équité langagière n'est-elle pas en lien avec l'iniquité scolaire ? Les ratés de l'apprentissage ne sont-ils pas en rapport avec la nature de l'enseignement reçu ? L'activité de l'élève et son niveau ne sont-ils

pas en rapport avec les activités mises en place par l'enseignement et sa pédagogie ? C'est ainsi qu'une nouvelle didactique des langues, tournée vers le plurilinguisme et son exploitation optimale, pourrait être intégrée dans la formation continue des enseignants.

#### **6. Conclusion du chapitre 4**

Rien n'est acquis en matière de la recherche scientifique dans la mesure où les idées préalables que nous possédons sur les élèves, les langues, et l'écrit en français se sont révélées en partie déplacées et non fondées. Certains élèves aiment le français et l'écrit en français ; les élèves en difficulté peuvent évoluer et réussir leurs apprentissages ; la langue de l'apprenant peut aider à évaluer son texte en langue étrangère ; les langues d'origine n'agissent pas seulement sur les capacités langagières mais aussi affectives ; les élèves utilisent leurs langues pour avancer et progresser dans une langue étrangère mais ils ne sont pas à ce stade conscients de son utilité didactique ; les filles sont meilleures que les garçons en matière de niveau linguistique et leurs conceptions et performances peuvent rapidement évoluer...

Tous ces phénomènes nous apprennent à être vigilants et prudents au moment d'entreprendre une recherche, et nous permettent, en même temps, de revoir nos *a priori* et réinterroger nos pensées, concepts et analyses de départ.

En résumé, toutes ces réflexions enrichissantes et motivantes sont issues de notre recherche. Nous pouvons, dès lors, dans une conclusion finale, les utiliser pour répondre à notre problématique, et envisager des pistes ouvertes en termes de formation et de recherches ultérieures.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous voici parvenu à la fin de ce projet de notre thèse qui a exigé des efforts conséquents et plusieurs années de travail. En récapituler les étapes nous amènera à prendre l'itinéraire suivant : nous allons tout d'abord faire un rappel de notre projet de recherche ; ensuite nous essaierons de répondre aux hypothèses *a priori* formulées, à la lumière des découvertes de notre étude ; puis nous signalerons les limites et regrets inspirés par notre travail, avant d'envisager enfin des perspectives de recherche futures et didactiques dans et pour la classe. L'ensemble de nos propos conclusifs a pour but de répondre à la problématique posée dans notre introduction.

Rappelons d'abord aux lecteurs l'essentiel de notre démarche. Suite à des constats empiriques dans nos classes de FLE au collège, nous avons remarqué que nos élèves peinaient à écrire en français et que leurs performances en la matière étaient insuffisantes par rapport au niveau demandé dans les instructions officielles. De plus, nous avons noté que leurs représentations envers l'écrit en français étaient marquées par la négativité. En revanche, nous avons aussi observé qu'ils ne faisaient pas, entre eux, usage de la seule langue à apprendre, mais qu'ils naviguaient spontanément entre plusieurs modalités langagières : citons entre autres l'arabe algérien, l'arabe standard, le français et parfois l'anglais. Il nous a ainsi semblé que leurs langues premières, à savoir l'arabe algérien et l'arabe standard, prenaient place de façon avouée ou inavouée, dans leurs apprentissages, et en particulier dans l'apprentissage du français, lors des échanges entre eux, avec l'enseignant, ou dans leurs productions écrites et orales. Nous nous sommes alors demandé en quoi et comment l'introduction de la langue première, de façon consciente et guidée dans une classe de FLE, pourrait aider à rendre positives les représentations des élèves et les aider à avancer dans leur apprentissage de l'écrit en français. Nous avons donc décidé de creuser la question que soulève le lien entre les pratiques en langues premières, les représentations et l'apprentissage de l'écrit en français et les performances des élèves. Notre enquête s'est construite en plusieurs temps que nous détaillerons ci-dessous.

### 1.1. Les premières phases de notre recherche

Nous avons déroulé notre recherche en plusieurs étapes : nous avons d'abord voulu mieux connaître et décrire le contexte sociolinguistique, politique, historique, géographique et institutionnel dans lequel vivent les élèves et la population sur laquelle porterait notre recherche. Dans cette perspective, nous avons fait référence à plusieurs chercheurs comme

Christine Barré-De-Miniac (2011, 2015) ; Ibtissem Chachou (2013, 2018, 2023) ; Mohamed Nar (2018) ; Khaoula Taleb-Ibrahimi (1997, 2004) ; Marielle Rispaïl (1998, 2008, 2012, 2017, 2022, 2023) ; Philippe Blanchet (2011, 2012) ; Rabeh Sebaa (2002, 2015), qui nous ont permis de décrire le contexte algérien sur le plan national et régional, avant de nous rapprocher du contexte du collège de notre enquête pour nous intéresser à ses aspects institutionnels, organisationnels et linguistiques. Cela nous a amené à présenter certaines particularités de ce contexte, telles que la négation des langues de la maison, le rapport faible à l'écrit, la marginalisation du dialogue, la priorité donnée au maître, le fait d'avoir pour référence le seul manuel scolaire pour proposer des activités scolaires, l'absence d'activité de réécriture, etc. Tous ces phénomènes ont l'avantage de poser les éléments essentiels de notre contexte pédagogique, nécessaires pour éclairer notre problématique.

Puis, nous avons fait une exploration d'ouvrages et articles scientifiques, en rapport avec des disciplines et domaines scientifiques divers, tels que la sociolinguistique, la didactique du plurilinguisme, la didactique de l'écrit, etc., pour déterminer le cadre conceptuel et disciplinaire susceptible de soutenir une recherche sur la rencontre des langues dans la classe et le plurilinguisme.

Notre premier chapitre théorique « **Apport conceptuel de la sociolinguistique** », présente la sociolinguistique comme une « *discipline béquille* » mais indispensable pour comprendre les faits et les recherches didactiques. En effet, la sociolinguistique permet de comprendre ce qui se passe dans la classe en prenant en compte les paramètres extérieurs à la classe. De plus, elle propose à la didactique des méthodes d'enquêtes que cette dernière n'utilise pas toujours. Dans ce sens, nous nous sommes appuyé sur les auteurs suivants : Charles Ferguson (1959, 1991) ; Henri Boyer (1996, 2010, 2017) ; Louis-Jean Calvet (1974, 1981, 2017) ; Marielle Rispaïl (2017) ; Philippe Blanchet (2012) ; Robert Lafont (1981) ; Romain Colonna (2016, 2021) ; Shana Poplack (1988), etc. Ils nous ont permis de structurer notre recherche autour des concepts et méthodes de travail suivants : diglossie, alternance codique, langue véhiculaire vs langue vernaculaire, langue dominante vs langue dominée, de prendre en compte tous les acteurs d'une situation et pas seulement les élèves, de découvrir et d'adopter des méthodes d'enquêtes issues des sciences humaines, de mettre en lien le « *hors de la classe* » et le « *dans de la classe* », de décrire sans juger.

Le second chapitre, « **Le cadre conceptuel de la didactique du plurilinguisme** », a eu pour objectif d'offrir un cadre explicatif aux rapports qu'entretiennent les langues entre elles ainsi qu'aux rapports qui s'établissent entre les locuteurs et leurs langues. Pour ce faire, nous nous

sommes basé sur un grand nombre de travaux, de chercheurs et chercheuses : citons entre autres, Christina Reissner (2010) ; Claude Hagège (1996, 2000) ; Daniel Coste (1997) ; Jean-Claude Beacco (2002) ; Louise Dabène (1994) ; Michael Byram (2002) ; Louis-Jean Calvet (2017) ; Marielle Rispaïl (2017) ; Michel Candelier (2000, 2008) ; Philippe Blanchet (2007), S. Pit Corder (1967, 1971) ; Uriel Weinreich (1953), etc. Ces dernier-e-s nous ont permis d'ajouter à notre réflexion les notions théoriques suivantes : bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme, didactique du plurilinguisme, contacts de langues, approches plurielles des langues et des cultures, insécurité linguistique, compétences plurilingues, etc.

Le troisième chapitre, « **Les théories de la didactique de l'écrit** », a eu pour vocation de mettre en valeur les apports théoriques de la didactique de l'écrit que nous avons explorés *via* la lecture de plusieurs chercheurs et chercheuses comme Bernard Schneuwly (1988, 1994, 2003) ; Christine Barré-De-Miniac (1997, 2015) ; Bruno Maurer (2022) ; Danièle Moore (2012) ; Denise Jodelet (2003) , Jean-Claude Abric (2011) ; Jean-Pierre Cuq (2003, 2005) ; Isabelle Gruca (2005) ; Marie-Claude Penloup (2005) ; Michel Dabène (1987, 1991) ; Serge Moscovici (1961, 2021) ; Suzanne Chartrand (2005) ; Véronique Castellotti (2012, 2022), etc. Ils et elles nous ont permis d'enraciner notre recherche sur l'écrit autour des concepts suivants : représentations / apprentissage, représentations de langues, représentations de l'écrit, compétences scripturales, stéréotypes, et de nous poser la question : qu'est-ce qu'écrire ?, etc. Toutes ces notions sont nécessaires pour mieux appréhender le champ d'apprentissage / enseignement des langues en général et de l'écrit en particulier.

Le dernier chapitre conceptuel, « **Stratégies et outils de lecture de l'écrit** », rend compte des stratégies mises en œuvre ainsi que des modèles permettant l'accès à l'activité de production textuelle. Ainsi, nous nous sommes appuyé sur les propositions de Amir Mehdi (2012, 2024) ; Bereiter et Scardamalia (1987) ; Berningen et Swanson (1994) ; Bernard Schneuwly (1994, 2011) ; Christine Barré De-Miniac (2015) ; Flower et Hayes (1980, 1995) ; Houda Akmoun (2014) ; Joaquim Dolz (2008, 2011) ; Mohand Amokrane Ait Djida (2009), Philippe Meirieu (1994) ; Philippe Perrenoud (1997) ; Roxane Gagnon (2008, 2011) ; Van-Dijk et Kintsch (1978, 1983), etc., qui nous ont permis de construire ce chapitre autour des concepts suivants : le rapport à l'écrit, le transfert, le genre du texte, les modèles princeps de production textuelle, etc.

Enfin, nous avons fait le choix de notre méthodologie de recherche qui a consisté à suivre une démarche en 3 phases rappelée ci-dessous :

**La première phase** s'articule autour d'entretiens semi-directifs qui ont pour but de recueillir idées, discours, récits et sentiments des élèves sur les langues et sur l'écrit en français. Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien autour de quatre grands thèmes (le répertoire linguistique, les représentations sur les langues et sur l'écrit en français, et enfin écrire en français). Il se compose de 12 questions de base auxquelles se sont ajoutées des questions annexes que nous a inspirées le déroulement de l'enquête. Nous avons destiné ces entretiens à 10 élèves de 4èAM sélectionné-e-s selon les deux paramètres de niveau et de sexe : le niveau puisque nous voulions voir si les représentations qu'ils / elles portent à l'endroit des langues et de l'écrit en français ont un lien avec leur niveau scolaire ; le sexe car nous voulions savoir si filles et garçons partagent ou pas les mêmes représentations sur les langues et sur l'écrit en français. Ainsi, nous avons opté pour 5 filles et 5 garçons dont 3 de bon niveau, 3 de niveau moyen, et 4 en difficulté. L'arabe algérien est la langue utilisée dans les entretiens afin d'éviter de mettre en difficulté les élèves et pour les aider à s'exprimer en toute liberté et confiance.

**La seconde phase** consiste en des observations de classe mises en place à travers une séquence didactique comprenant plusieurs séances de classe, réalisée avec des collégiens de 4èAM, et dont l'objectif était de savoir si la didactisation théorique du plurilinguisme qui prône le recours conscient et guidé à la langue première pourrait aider à travailler la compétence scripturale des élèves. Pour ce faire, nous avons, à l'oral, laissé les élèves faire des alternances codiques ; à l'écrit, nous avons laissé émerger les langues premières si besoin était, à des fins comparatives. Cette séquence didactique s'est organisée autour de 6 séances réalisées par un collègue volontaire dans le collège Abdelkader Ben Sahla de Tissemsilt selon le calendrier suivant : séances de découverte et d'écriture de la lettre tenues le 11 janvier 2023 ; séances de guidage, d'auto-co-évaluation et de réécriture tenues le 13 février 2023 ; et séance de débat collectif tenue le 13 mars 2023.

**La première séance** (la mise en situation) a consisté à présenter le projet de la lettre argumentative et à familiariser les élèves avec ses différentes caractéristiques, en observant des « lettres modèles » données aussi bien en français qu'en arabe. **La seconde séance** (production initiale) a consisté à demander aux élèves une première production textuelle de lettre argumentative dans le cadre de ce projet. **La troisième séance** (séance de guidage) a porté sur les écarts entre les lettres argumentatives réalisées par les élèves et les « lettres modèles » données dans la séance introductive. Elle visait à montrer l'influence de la langue première (l'arabe standard) sur l'écrit en français et entre autres à comprendre avec les élèves

l'origine des différences entre le français écrit par eux-elles et le français attendu dans leurs écrits. De plus, elle visait la réconciliation des élèves avec l'écrit en français, en leur montrant que toute difficulté peut être vaincue quand on est bien guidé, et que chacun-e peut progresser et obtenir de bonnes notes. Enfin, elle tendait à élaborer des critères d'évaluation par les élèves, avec leurs propres mots, et ensuite en français, leur permettant d'auto-co-évaluer par la suite, leurs lettres argumentatives.

**La quatrième séance** (séance d'auto-co-évaluation) a consisté à s'auto-évaluer ou évaluer en groupe leurs lettres argumentatives (co-évaluer), en les comparant avec la grille bilingue (arabe et française) construite dans la séance de guidage. **La cinquième séance** (séance de réécriture) permettait de réaliser une production finale dans laquelle les élèves, se basant sur les grilles d'évaluation (arabe et française) construites par eux, pouvaient réécrire leurs premières lettres argumentatives réalisées dans la seconde séance. Son objectif était de vérifier si le recours conscient et guidé pratiqué au fil de cette séquence était profitable aux élèves pour qu'ils accèdent à une activité scripturale en français relativement aisée. **La dernière séance** (débat collectif) a eu pour but de déceler les apports de cette séquence didactique du point de vue des pensées et ressentis des élèves. Pour remplir cet objectif, une série de questions a été soumise au débat entre les élèves placé-e-s en groupes de 3 ou 4.

**La troisième phase** consistait en un second entretien semi-directif ciblant les 10 élèves avec qui nous avons mené les premiers entretiens. Son objectif a été de voir si le fait de tolérer voire d'encourager et d'exploiter l'usage de la langue première en classe de français avait impacté positivement leurs représentations sur l'écrit en français. Pour ce faire, un guide d'entretien a été élaboré autour de 3 questions centrales auxquelles se greffent des questions supplémentaires inspirées par le déroulement de l'enquête. Il s'est déroulé en arabe algérien pour recueillir une parole aisée.

## **1.2. Réponses aux hypothèses à la lumière des découvertes de notre recherche**

L'appareil méthodologique décrit ci-dessus nous a semblé adéquat pour valider les hypothèses que nous rappelons :

- **Hypothèse 1 : Le recours à la langue première serait susceptible d'aider les élèves à accéder à la compétence écrite en langue cible.**
- **Hypothèse 2 : Laisser de la place à la langue première pourrait impacter positivement les représentations des élèves vis-à-vis de l'écrit en langue cible.**

Nous nous sommes demandé, en début de cette recherche, si le fait de donner la liberté d'utiliser ses langues premières, que ce soit de l'arabe algérien ou de l'arabe standard, pourrait impacter positivement les représentations des élèves à l'endroit de l'écrit en français. Rappelons que nous avons choisi de mener deux entretiens semi-directifs pré- et post-séquence didactique : un entretien pré-séquence didactique puisque nous voulions connaître les représentations des élèves sur l'écrit en français avant de proposer, dans une séquence didactique, un apprentissage de l'écrit en français, qui favorise un recours conscient et guidé à la langue première. Un entretien post-séquence didactique parce que nous voulions découvrir si les représentations avaient évolué de façon positive ou non, suite à cet apprentissage de l'écrit en français qui prend appui sur les pratiques en langue première.

Les entretiens pré-séquence didactique ont révélé que la majorité des élèves, plus précisément (7/10), entretenaient au départ des représentations négatives sur l'écrit en français. Elles sont liées, dans un premier temps, à la norme scolaire (la peur de faire des fautes) qui gêne les élèves et les détourne de l'écrit en français ; et dans un second temps, à l'image défavorable que les élèves portent sur eux-mêmes, cette dévalorisation provenant de plusieurs raisons. Citons entre autres : le discours malsain et négatif des enseignants et des parents, la façon d'évaluer les écrits des élèves, le manque de considération ou d'intérêt à l'égard de l'écrit en français, le faible contact avec l'écrit hors de l'école, ou ce que Barré-De-Miniac appelle le « rapport à l'écrit », non instauré de façon positive en langue première. Tous ces phénomènes provoquent de l'anxiété chez les élèves et atténuent leur volonté scolaire d'avancer dans leur projet d'écriture.

Toutefois, les entretiens post-séquence didactique témoignent de la fécondité de la stratégie didactique qui tolère et favorise l'usage de la langue première pour apprendre à écrire en français. Ainsi, nous avons identifié plusieurs apports. On peut évoquer : la sécurité langagière rendue visible à travers une avancée dans les compétences de réception et de production linguistiques, et aussi dans les connaissances lexicales et scripturales ; la sécurité affective que l'on devine à travers les sentiments de liberté, la facilité, la confiance, la prise de risque, exprimés... ; la justice sociale traduite par la prise en compte de tous les élèves, en dépit de leur niveau en français ; le fait de comprendre l'origine des problèmes d'écriture issus souvent des habitudes acquises en langue première (arabe standard ici). Toutes ces avancées linguistiques et affectives ont participé à l'évolution des représentations des élèves à l'endroit de l'écrit en français, dans le sens où tout le monde (10/10) partage finalement des représentations positives sur l'activité scripturale, au point d'afficher explicitement le souhait

que tous les enseignant-e-s adoptent cette pratique didactique faite de connaissance et d'ouverture vers les langues premières.

Nous avons émis également l'hypothèse que le recours à langue première pourrait aider les élèves à progresser dans leur activité scripturale en français. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé des observations de classe sous forme d'une séquence didactique décrite plus haut où on a encouragé l'usage de la langue première dans les activités orales et écrites de la classe de français : découverte, écriture, guidage, auto-co-évaluation, réécriture, débat collectif. Notre analyse des données recueillies pendant ces temps didactiques témoigne de la progression des élèves dans leur apprentissage de l'écrit en français, dans leurs compétences méta-linguistiques et méta-discursives et compétences linguistiques.

Pour leur évolution dans les compétences méta-linguistiques et méta-discursives, le recours à la langue première a permis de développer une sécurité linguistique qui leur a donné l'occasion de prendre davantage la parole et de s'impliquer de plus en plus dans la construction des savoirs, au-delà de leur niveau en français, dans la voie d'une sorte de justice scolaire et surtout sociale où tous les élèves quels qu'ils soient, quelles qu'elles soient, auraient leur place.

Par ailleurs, nous avons découvert une progression dans d'autres domaines liés à l'écrit. On peut citer : l'enrichissement du répertoire lexical ; l'acquisition de connaissances en matière d'écriture ainsi que sur les différences linguistiques entre l'arabe standard et le français ; la diversification des compétences en matière d'actes de langage (affirmer, infirmer, questionner, répondre, solliciter, expliquer...).

De plus, la didactique qui consiste à « *comparer les langues* » pour mieux comprendre la langue cible, en l'occurrence le français, a été très utile : d'une part, pour développer des compétences métalinguistiques et métacognitives, en lien avec plusieurs niveaux de l'écrit (l'organisation structurelle de la lettre, les contenus et les phénomènes linguistiques) ; d'autre part, pour expliquer une grande partie des différences entre le français écrit par les élèves et le français attendu dans leurs écrits ; enfin pour enraciner des facultés de comparaison entre langue étrangère et langue première, qui leur seront utiles dès à présent et à l'avenir.

Outres ces apports linguistiques de première importance, nous avons décrit des évolutions quant à l'aspect émotionnel et affectif des élèves dans la mesure où plusieurs sentiments

positifs liés à l'écrit en français ont émergé (l'enthousiasme, la liberté, la confiance en soi, etc.).

Du point de vue de l'évolution de l'écrit en tant que compétence linguistique, se servir de la langue première pour apprendre l'écrit en français a été un apport fondamental pour les élèves. En effet, nous avons remarqué des évolutions dans plusieurs domaines de l'écrit : à savoir d'abord l'organisation structurelle de la lettre où les élèves ont montré qu'ils avaient appris à disposer les composantes de la lettre sur une page, à n'utiliser que le français pour écrire leurs textes, etc. Ensuite, nous avons constaté des progrès dans les contenus exprimés : les élèves ont changé et précisé leur façon de relater des choses typiques de la région de Tissemsilt ; ils ont entamé directement le sujet de leurs lettres. Des progrès ont aussi émergé sur le plan linguistique : les élèves ont renforcé leur maîtrise de la majuscule, l'usage des connecteurs et du système énonciatif, la maîtrise de la relation phonème-graphème, de l'accord de l'adjectif qualificatif, de l'ordre des mots dans une phrase, etc. De plus, leurs performances témoignent de l'émergence de compétences méta-évaluatives qui leur permettent de juger leurs écrits, de se rendre compte de ce dont ils sont capables et ce dont ils ne sont pas encore capables. Enfin, cette recherche a révélé que les élèves en difficulté représentent la catégorie qui a le plus profité de cette séquence didactique.

En somme, tous ces résultats montrent que l'utilisation consciente et guidée de la langue première peut positiver les représentations des élèves sur l'écrit ainsi que les aider à travailler leur compétence scripturale en français. Il nous semble donc que, malgré des nuances de détail à apporter à notre réponse, nos deux hypothèses sont validées.

### **1.3. Regrets et limites**

En dehors de ces résultats positifs que notre recherche met en valeur, nous émettons plusieurs **regrets** :

- d'abord, nous regrettons de n'avoir pas utilisé tous les outils conceptuels que nous avons exposés dans la partie théorique de notre thèse. Nous estimons que toutes les notions ont leur place dans notre analyse mais que les limites du jeune chercheur que nous sommes n'ont pas su ou pas eu le temps de toutes les utiliser à bon escient au point que nous avons dû en écarter certaines. Mais nous avons la ferme intention de nous les approprier dans les recherches à venir.

- Nous regrettons également l'intervalle de temps entre les séances de la séquence didactique – même si cet intervalle n'a pas dépendu de nous : il s'est écoulé 1 mois entre les 2 premières séances (de découverte et d'écriture de la lettre argumentative) tenues le 11 janvier 2023, et les 3 séances (séance de guidage, séance d'auto-co-évaluation, séance de réécriture) tenues le 13 février 2023. Ensuite, nous avons attendu encore 1 mois pour réaliser la dernière séance de débat collectif, qui s'est tenue le 13 mars 2023. Nous aurions préféré ne pas nous inscrire dans cette distance temporelle, mais pour des raisons liées à la disponibilité de l'enseignant avec qui nous avons travaillé, nous n'avons pas pu faire mieux. Travailler dans une classe autre que la nôtre a des avantages et des inconvénients.
- Nous ajouterons un regret lié aux deux premières séances de découverte et d'écriture de la lettre argumentative où nous avons chronométré les différentes étapes (revoir la partie de la méthodologie, 2.2.3.1 et 2.2.3.2) suivies pour mener les 2 séances. Toutefois, nous avons oublié de chronométrer le temps que prend chacun des deux acteurs de la classe dans les interactions : l'enseignant et les élèves, durant ces étapes. Cela nous aurait permis de prouver si nous avons ou pas donné la parole plus aux élèves qu'au maître et de commenter ce constat.
- Nous regrettons aussi de ne pas avoir pu récolter les textes des élèves du début de l'année scolaire (mois de septembre 2022) pour les comparer avec les textes réalisés au fil de la séquence didactique (réalisée entre janvier et mars 2023). Observer les écrits et leur évolution pendant plusieurs mois (point de vue longitudinal) aurait été plus convaincant : l'écrit s'avère une pratique de difficile accès pour une grande partie des élèves, c'est pourquoi l'évaluation de la prestation des élèves exige un enseignement et un accompagnement sur le long temps (Dolz, 2019 : 39).
- En relisant le dépouillement des copies et le résultat de nos analyses, il nous semble que nous avons visé trop large : nous avons visé l'exhaustivité dans l'élaboration des critères d'évaluation. Cette exhaustivité n'était pas indispensable. Même si les élèves étaient motivé-e-s, ils ont apprécié la façon dont nous avons travaillé avec eux-elles, et ont fait des progrès dans plusieurs domaines de l'écrit : nous considérons que les points de l'écrit travaillés dans la séance de guidage ont été trop nombreux pour être compris en totalité par toute une classe, en une seule séance de 2h. Nous pensons que nos objectifs de départ étaient très élevés, comme ceux d'un professeur ordinaire, et non comme ceux d'un chercheur-didacticien qui installe des objectifs modestes et tient

compte des capacités linguistiques, attentionnelles et émotionnelles de ses élèves lors d'une expérimentation didactique. À certains moments de la recherche, les performances des élèves ont ainsi pris le pas sur la problématique posée.

Enfin notre recherche trouve plusieurs **limites** :

- dans un premier temps, le premier protocole de recherche (les entretiens semi-directifs pré-séquence didactique) s'est focalisé en partie sur les représentations de l'écrit. Nous estimons que nous n'avons pas déterminé toutes les difficultés qui empêchent les élèves d'écrire de bons textes en français, du fait que les questions posées s'orientent beaucoup plus vers les difficultés linguistiques (donc de l'écrit en tant que compétence), ce qui n'était pas indispensable ici. Donc les questions ne donnaient pas l'occasion aux élèves de s'exprimer sur les autres difficultés qui intègrent la dimension sociale, c'est-à-dire, les représentations, usages et attitudes qu'ils ont pu développer concernant l'entreprise de l'écrit. Cela précède, en sociodidactique, la compétence pour aller chercher les préalables à la compétence<sup>38</sup>.
- Dans un second temps, nous avons découvert les limites de la séquence didactique du point de vue du nombre des séances de guidage. Même si la séquence effectuée a porté ses fruits du fait que plusieurs problèmes d'écriture constatés dans la première version de la lettre ont disparu dans la seconde version, plusieurs difficultés continuent à exister dans la seconde version de la lettre. Donc, il aurait fallu pouvoir multiplier les séances de guidage sur un temps plus long et les organiser selon les domaines de l'écrit : une séance pour l'organisation formelle de la lettre ; une séance pour les contenus discursifs ; une séance pour les unités linguistiques, par exemple. Une telle organisation aurait donné des résultats encore meilleurs que ceux déjà obtenus. Il faudrait surtout, comme déjà dit, les étaler dans le temps, et pour tous les domaines de la langue à apprendre.
- Enfin, notre recherche trouve des limites du point de vue de points d'écriture non prévus, qui ont surgi et demandent un travail spécifique. Ils pourraient nous suggérer

---

<sup>38</sup> Comme nous considérons l'importance des usages, attitudes et représentations que les élèves peuvent développer envers l'écrit, pour entrer dans l'activité scripturale, nous avons fait une recherche sur le rapport à l'écrit des jeunes élèves algériens de la région de Tissemsilt à l'égard de leur LM et son lien éventuel avec le rapport qu'ils entretiennent avec l'écrit en LE, en l'occurrence le français. Le texte de cette recherche a été publié dans Kasmî, T., Mehdi, A. (2023). « L'impact du rapport à l'écrit sur les pratiques littéraires en langue étrangère, en contexte algérien ». *Studii și cercetări filologice. seria limbi străine aplicative*, 22, 123-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10405359>.

de nouvelles recherches ou pratiques, en prenant pour modèle celles que nous avons mises sur pied.

Il nous semble toutefois que nous pouvons à présent répondre à notre problématique que nous rappelons :

➤ **Dans quelle mesure peut-on parler d'impact de la langue première sur les représentations et sur l'apprentissage de l'écrit en langue cible ?**

Les résultats dévoilés par notre recherche révèlent que la prise en compte de la langue première en classe du FLE s'avère une piste didactique prometteuse qui peut changer le destin de la classe. Ils montrent en particulier que les performances insuffisantes des élèves en matière d'écrit en français sont en partie liées à la façon dont on procède pour enseigner cette activité scripturale. Nous apprenons également que la classe ne doit pas être envisagée comme un endroit isolé. Elle doit accepter et intégrer son lien avec l'espace social, donc laisser place à ses paramètres sociolinguistiques (représentations, langues premières, facteurs socioculturels, etc.) qui entrent par le biais des élèves, des enseignant-e-s, et d'autres supports pédagogiques. Permettre ce va-et-vient entre l'école et la société, entre l'élève et l'enfant, entre les langues de la société et les langues de l'école contribue, comme le propose notre recherche, à rendre meilleures les performances des élèves en matière d'apprentissage d'une langue étrangère en général, et de l'écrit en particulier. On peut donc en conclure que la langue première a un fort impact sur les apprentissages d'autres langues, et qu'il faut rendre ce lien visible et efficace.

#### **1.4. Les perspectives de recherche futures et didactiques dans et pour la classe**

Afin d'orienter notre discours vers l'avenir, nous estimons que notre recherche a ouvert certains points importants que nous aimerions présenter dans ce qui suit, sous forme de perspectives de recherche futures qui exploreraient avec plus de précision les liens entre le « dans la classe » et le « hors de la classe ».

D'abord, nous nous sommes volontairement centré sur les élèves (représentations et attitudes en classe) dans cette recherche mais il ne faudrait pas oublier les mêmes paramètres à étudier du côté des enseignants, leurs difficultés, leurs représentations, stéréotypes, pratiques, vécus sociolinguistiques, etc. En effet côtoyer pendant des semaines notre collègue pour lui proposer de nouvelles pratiques nous a fait prendre conscience que les enseignant-e-s, même de bonne volonté, ne sont pas obligatoirement prêt-e-s à changer leurs façons d'enseigner et

d'évaluer : cela pourrait constituer une nouvelle voie de recherche pour l'avenir, qui compléterait la nôtre.

Par ailleurs, tourner le projecteur vers l'activité de travail des enseignant-e-s nous conduit nécessairement à parler de la formation des enseignant-e-s et de son lien avec leurs représentations et les pratiques enseignantes en classe. Ainsi nous nous posons la question : quel rôle la formation des enseignant-e-s joue-t-elle sur les représentations des enseignant-e-s ainsi que sur les méthodes didactiques adoptées en classe ? Il serait mieux de connaître toutes les facettes de la formation des enseignant-e-s en Algérie pour mieux appréhender les bénéfices et les lacunes, pour ensuite proposer des pistes de réflexion qui pourraient transformer les modes de penser, de parler, de faire des enseignant-e-s en classe. Appliquer ces questions à d'autres situations algériennes montrerait sans doute, dans des études collectives et comparatives, que les langues et les situations linguistiques varient dans notre pays, et qu'il faut étudier leurs variations et en tenir compte dans la classe.

Notre recherche s'est intéressée particulièrement au développement du langage écrit par la mise en œuvre d'innovations didactiques telles que la séquence didactique, le genre social, la considération du plurilinguisme. Qu'en est-il de l'oral ? Et de la façon dont on peut le faire évoluer ? Il va de soi que l'oral constitue, lui aussi, une compétence incontournable pour tout acteur social qui veut se développer, voyager, s'épanouir, progresser socialement, etc. Ainsi, nous pensons que l'adoption de ces outils didactiques pour enseigner l'oral en classe serait une voie prometteuse à découvrir et à étudier en détail.

De plus, nous avons déjà souligné que des différences de résultats, de niveaux, de progrès, apparaissent entre filles et garçons de la classe, d'après notre échantillon. Mais il faudrait aller plus loin dans cette hypothèse, d'une part en l'étayant par une étude plus large, d'autre part en approfondissant les motivations et représentations des filles concernant l'écrit, les langues et les études en général. Garçons et filles y font-ils les mêmes investissements ? affectifs ? intellectuels ? professionnels pour le futur ? voire pour leur vie personnelle (voyages, etc.) ?, etc. Eclaircir ces paramètres peut nous aider à faire progresser nos élèves. On peut aussi se demander par quelles activités écrites sont attirées filles et garçons (journal intime, reportage, histoire inventée, etc.) qui peuvent varier d'un sexe à l'autre, et d'un âge à l'autre.

Un autre aspect à approfondir serait la division que nous avons esquissée mais pas assez approfondie peut-être, entre les élèves de différents niveaux. Autrement dit, qui profite au mieux de l'encouragement aux échanges plurilingues dans la classe ? et aux explications

métalinguistiques qui montrent le lien entre les « écarts » à l'écrit entre la norme française attendue et les productions des élèves, si on passe par l'analyse de leurs habitudes en langue maternelle ? Il serait intéressant de vérifier si ce sont les élèves moyens, voire « en difficulté », qui progressent avec ces nouvelles dispositions didactiques. Car il serait bien sûr contreproductif de faire progresser ceux qui sont déjà en tête de classe ou n'ont pas de difficulté en français, et particulièrement à l'écrit. Car nous ne ferions alors qu'accentuer des inégalités déjà existantes. Nous ne voulons pas oublier que la didactique a été créée par des enseignants de mathématiques pour essayer de pallier les échecs scolaires de leurs élèves, et non pour favoriser les plus à l'aise.

Sans oublier les inégalités hors de la classe, qui sont sociales et culturelles, que l'école a pour mission de contrebalancer si possible pour aller vers une plus grande justice sociale, rarement atteinte au niveau familial. Nous aimerions donc, dans des recherches futures, explorer le lien entre le niveau en français écrit et le rapport à l'écrit en général / les progrès possibles des élèves / et le niveau socio-professionnel des familles, pour voir si l'accès à ou le passage par la ou les langues familiales a un impact sur l'évolution des compétences.

Enfin, même si notre recherche a montré son efficacité pour accéder à l'activité scripturale, elle ne prétend en aucun cas généraliser ses résultats dans d'autres contextes. Pour nous, et les chercheurs et chercheuses qui travaillent dans notre sens, c'est-à-dire en sociodidactique, il serait injuste de mettre en œuvre des interventions didactiques sans un examen fin et soigneux des diverses situations pédagogiques, institutionnelles, éducatives, sociales, culturelles, économiques, et aussi linguistiques dans lesquels ces interventions prennent place :

On ne peut parler de didactique des langues, d'enseignement, d'école, sans situer cette réflexion dans son cadre social et ses paramètres sociolinguistiques. Autrement dit, Il est difficile d'imaginer une didactique décontextualisée qui ne donne pas en préalable la description des personnes à qui elle s'adresse, de leurs conditions de vie et de communication (Rispaïl, 2023 : 5).

De ce fait, nous sommes curieux de connaître son adéquation ou non dans des contextes différents que celui de Tissemsilt, notamment des contextes urbains et plurilingues comme Oran, Alger, Tlemcen, Annaba, Bejaïa, etc.

Ce sont là des pistes pour des recherches à la fois qualitatives et quantitatives, qui peuvent être explorées par des équipes de jeunes chercheurs et pourraient alimenter des programmes de recherche-action qui réuniraient chercheurs de l'université et enseignant-e-s du terrain volontaire.

Du reste, nous soulignons que les objectifs de notre recherche, à proprement parler sociodidactique, vont au-delà de l'aspect didactique, essentiel bien sûr, qui cherche à faire avancer l'apprentissage / enseignement des langues en général, et de l'écrit en français en particulier, pour embrasser la dimension éthique, qui valorise le service social où tout individu, en-dehors de ses langues, de ses compétences, et de ses origines socio-économiques, apprend à l'école à devenir un citoyen et à trouver une place qui lui permettra de réussir sa vie scolaire et sociale, dans la tolérance et l'ouverture à l'autre.

## BIBLIOGRAPHIE

ABBES-KARA, A-Y., KEBBAS, M., CORTIER, C. (2013). « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité ». Dans R. COLONNA, R., BECETTI, A., BLANCHET, Ph. *Politiques linguistiques et plurilinguismes : du terrain à l'action glottopolitique*, pp. 177-195. L'Harmattan. Paris, France.

ADNANI, R. (2021). « Non, l'Algérie n'a pas été créée par la France en 1830 ». Accessible en ligne sur <https://www.marianne.net/agora/tribunes-libres/non-lalgerie-na-pas-ete-creee-par-la-france-en-1830>.

AIT DJIDA, A-M. (2009). « L'approche par les compétences et la problématique du transfert ». *Synergies Algérie*, vol. (5), pp. 55-63. <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/aitdjida.pdf>.

AKMOUN, H. (2014). *Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs*. Thèse de doctorat, Université de Blida. <https://www.ccdz.cerist.dz/admin/notice.php?id=00000000000000810813000632>.

AKMOUN, H. (2016). « Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>.

ALAMAGROT, D., et CHANQUOY, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». Dans FAYOL, M. (éd.). *La production du langage. Encyclopédie des sciences cognitives*. Paris : Hermès.

ALI-BENCHERIF, M-Z. (2009). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. Thèse de doctorat, Université de Tlemcen. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00496990/document>.

AMARI, S., et MEKSEM, Z. (2019). « Tamazight en Algérie : d'une glottophobie assumée à une glottophobie dissimulée ». Dans El BERKANI, B. MEKSEM, Z. (dir.) *Plaidoyer pour la variation*. Éditions l'Harmattan, pp. 245-265.

AMIR, M. (2017). *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte universitaire algérien : Cas des étudiants inscrits au CEIL -Université de Tiaret*. [Thèse de doctorat – Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem]. <http://ebiblio.univmosta.dz/bitstream/handle/123456789/13277/Th%C3%A8se%20Amir%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ANCI AUX, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF EA 4538) ESPE de Guadeloupe – Université des Antilles et de la Guyane*. <https://hal.univ-antilles.fr/tel-01612728>.

ASLAH RAHAL, S. (2022). « Plaidoyer pour une didactique plurilingue et interculturelle ». Dans BACHA, Y. (dir.), pp. 233-235. L'Harmattan. Paris.

ASSAD, M., et MANAHL, Y. (2012). « Le rôle des stéréotypes dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ». *Revue de l'université de Tishreen pour les recherches et études scientifiques*, vol. 4 (34), pp. 211-219.

ATLAN, J. (1997). « Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 16 (3), pp. 9-17. DOI : <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1200>.

AUDIGIER, F. (1988). « Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales ». *Revue française de pédagogie*, vol. 85, pp. 11-19. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1432>.

AZOUZI, A. (2008). « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue ». *Synergies Europe*, vol. (3), pp. 37-50. <https://gerflint.fr/Base/Europe3/azouzi.pdf>.

BACHA, Y. (2021). *Les enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue et interculturelle : le rôle des représentations et l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE*. Thèse de doctorat, Université de Blida 2.

BACHA, Y. (2022). *Faire des recherches en sciences du langage : paroles de chercheur-e-s / Repères pour les étudiants*. L'Harmattan. Paris. France.

BACHA, Y. (2022). « Combattre la glottophobie, lutter pour la glottophilie ». Dans BACHA, Y. (dir.), pp. 233-235. L'Harmattan. Paris.

BARRÉ DE-MINIAC, Ch. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. Villeneuve d'Ascq. France.

BARRÉ DE-MINIAC, Ch. (2009). « La littéracie ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Edition des archives contemporaines, pp. 213-223.

BASTIEN, S. (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives*, vol. 27(1), pp. 127-140. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

BENRABAH, M. (1993). « Minoration linguistique au Maghreb ». Dans *cahier de linguistique sociale*, vol. (22).

BERNARD, F. (2017). « Modèles cognitifs de la compréhension de textes ». Dans BERNARD, F. *Les mécanismes de la lecture : Développement normal et pathologique de l'enfant à la personne âgée* (pp. 1-22). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

BESNARD-BURBAN, V. (2012). *La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3* [mémoire de Master, université d'Orléans]. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756026/document>.

BLANCHET, Ph. (2000). *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, Ph. (2007). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Revue Synergies Chili*, vol. (3), pp. 21-27. <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>.

BLANCHET, Ph., et ASSELAH-RAHAL, S. (2009). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ». Dans BLANCHET, Ph., MOORE, D., ASSELAH RAHAL, S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, pp. 9-16. Editions des archives contemporaines. Paris, France.

BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (2011a). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Edition des archives contemporaines. Paris.

BLANCHET, Ph. (2011b). « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (2<sup>ème</sup> éd., pp. 73-74). Edition des archives contemporaines. Paris.

BLANCHET, Ph. (2012a). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques ». Dans ABBÈS, A. Y., et KEBBAS, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique. Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SOCLES)*, vol. (1), pp. 11-17.

BLANCHET, Ph. (2012b), *La linguistique de terrain. Méthodes et théories. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.

BLANCHET, Ph., CLERC, S., et RISPAIL, M. (2014). « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb ». Dans GARNIER, B. (dir.), *Insécurité linguistique en éducation : Approche sociologique comparée des élèves issus du Maghreb* (1<sup>ère</sup> éd., pp. 283- 302). Klincksieck.

BLANCHET, Ph. (2022). *La sociodidactique* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HCRuMyvcchE&t=525s>.

BOUKOUS, A. (2021). « Langues, utopies et idéologies : le cas du Maroc ». Dans LAROUSSE, F. (dir.). *Langues et idéologies au Maghreb*, pp. 149-170. Circula.

BOURDIEU, P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.

BOUTET, J. (2021). « Enquête ». Dans BOUTET, J., et COSTA, J. (dir.). *Dictionnaire de la sociolinguistique*, pp. 129-134. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/l.s.hs01.0130>.

BOYER, H. (1996). *Sociolinguistique : territoires et objets*. Paris, Delachaux et Niestlé.

BOYER, H. (2010). « Les politiques linguistiques », *Mots Les langages du politique*, vol. (94), pp. 67-74. En ligne : <https://journals.openedition.org/mots/19891>.

BOYER, H. (2017). « Bilinguisme/diglossie : quel(s) modèle(s) de traitement des plurilinguismes ? » Dans BOYER, H. *Introduction à la sociolinguistique* (pp. 67-84). Paris : Dunod.

BOYER, H. (2020). « L'occitan et le marché au XXI<sup>e</sup> siècle : une patrimonialisation dynamique ? Pratiques de nomination identitaire (commerciale) en Occitanie ». Dans PUJOL BERCHE, M. (dir.), *El llenguatge a la cruïlla de les disciplines, Homenatge al professor*

Christian Lagarde / *Le langage au carrefour des disciplines. Hommage au professeur Christian Lagarde*, pp. 265-285. Presses Universitaires de Perpignan.

BROUGÈRE, G. (2009). « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation », Dans BROUGÈRE, G., ULMANN, A.L. (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 267-278.

CALVET, L-J. (1981). *Les langues véhiculaires*. Paris.

CALVET, L-J. (2017). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/puf.calve.2017.01>.

CANDELIER, M. De PIETRO, J-F. (2011). « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Edition des archives contemporaines, pp. 261-273.

CANDELIER, M. (2003). « Evlang : les enjeux ». Dans CANDELIER, M. (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Edition De Boeck Supérieur, pp. 19-38.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D. (2009). « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Edition des archives contemporaines, pp. 241-252.

CINI, C. (2021, 10 février). « Genre », un tic de langage dont la signification glisse à mesure que sa popularité augmente ». *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/02/10/de-genre-humain-a-genre-j-y-crois-pas-genre-un-terme-cameleon-devenu-tic-de-langage\\_6069380\\_3232.html#:~:text=%C2%AB%20Genre%20%C2%BB%20s'apparente%20aujourd,de%20la%20linguiste%20Julie%20Neveux](https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/02/10/de-genre-humain-a-genre-j-y-crois-pas-genre-un-terme-cameleon-devenu-tic-de-langage_6069380_3232.html#:~:text=%C2%AB%20Genre%20%C2%BB%20s'apparente%20aujourd,de%20la%20linguiste%20Julie%20Neveux).

CHACHOU, I. (2018). *Sociolinguistique du Maghreb*. Hibr Editions. El-Biar. Alger.

CHACHOU, I. (2020). « La généralisation de tamazight relève plus de la démagogie que du bon sens ». *Algérie Culture*. Accessible en ligne sur : <https://algeriecultures.com/interviews/la-generalisation-de-tamazight-releve-plus-de-la-demagogie-que-du-bon-sens-ibtissem-chachou-sociolinguis>

CHACHOU, I. (2023). *Introduction à l'histoire des langues en Algérie* (1<sup>ère</sup> éd.). Manchourat El-Hibr.

CHANQUOY, L. ALMAGROT, D. (2003). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : Le rôle de la mémoire de travail ». *Le Langage et l'Homme*, vol. (2), pp.170- 190. <https://web-archiv.southampton.ac.uk/cogprints.org/3438/>.

CHARTRAND, S-G. (2005). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants ». Dans LAFONT-TERRANOVA, J. COLIN, D. (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet écrivant* (3<sup>ème</sup> éd, pp. 81-104). Presses Universitaires de Namur. Belgique.

CHAUDENSON, R. (1991). *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Didier Érudition. Paris.

CHERIGUEN, F. (1997). « Politiques linguistiques en Algérie ». *Mots*, vol. (52), pp. 62-73. Accessible en ligne sur : [https://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1997\\_num\\_52\\_1\\_2466](https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466).

COLOGNESI, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Université de Louvain.  
[https://www.researchgate.net/publication/290431071\\_Faire\\_evolution\\_la\\_compentence\\_scripturale\\_des\\_eleves](https://www.researchgate.net/publication/290431071_Faire_evolution_la_compentence_scripturale_des_eleves).

COLONNA, R. (2021). « Norme ». *Langage et société*, pp. 237-240. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/l.s.hs01.0238>.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Cadre européen commun des références pour les langues*. Division des langues vivantes, Strasbourg.

COVENEY, A. (2006). « La quête du vernaculaire dans l'étude de la variation grammaticale ». *Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 1-13. DOI : 10.1051/003SHS27shsconf/20162701.

CORDER, S. Pit. (1971). « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». Dans *Langages*, vol. (57), pp.17-28. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1834>.

CORDER, S. Pit. (1980). « La sollicitation de données d'interlangue ». *Langages. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, vol. (57), pp. 29-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835>.

CORTIER, C. (2022). « Sociodidactique et polyglossie ». Dans BACHA, Y. (dir.). *Faire des recherches en sciences du langage*, pp. 225-232. L'Harmattan. Paris. France.

COSTE D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997). « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour les langues pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires, Strasbourg », *Conseil de l'Europe*, pp. 1-49.

COUPLAND, N. (2007). *Style : Language variation and identity*. Cambridge University Press.

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. France.

DABÈNE, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères*, vol. (41), pp. 9-22.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DEBYSER, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, vol. (8), pp. 31-61. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>.

DE- PIETRO, J-F. RISPAIL, M. (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme vers une didactique contextualisée*. Presses Universitaires de Namur, Belgique, pp. 333.

DE VECCHI, G. (2014). *Aider les élèves à apprendre*. Éditions Hachette Éducation. Paris.

DEVELY, A. (2016, 25 décembre). « Le français se hisserait au 3e rang des langues les plus parlées au monde ». *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2016/12/25/37002-20161225ARTFIG00001-le-francais-se-hisserait-au-3e-rang-des-langues-les-plus-parlees-au-monde.php#:~:text=Selon%20une%20nouvelle%20%C3%A9tude%20de,et%20deuxi%C3%A8me%20place%20du%20classement>.

DOCA, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Applications au domaine franco-romain)*. București, Editura Academiei Române.

DOISE, W., PALMONARI, A. (1996). *L'Etude des représentations sociales*, vol. (1). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

DOLZ, J., GAGNON, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques*, vol. (137-138), pp. 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>.

DOLZ, J., GAGNON, R., et VUILLET, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd.). Carnets des sciences de l'éducation. Genève.

DOLZ, J. (2019). « La règle du sept de la sociodidactique des langues ». Dans EL BARKANI, B., et MEKSEM, Z. (dir.), *Plaidoyer pour la variation*. pp. 21- 49. EME Editions, Louvain-la-Neuve

DOURARI, A. (2022). *Penser les langues en Algérie*. Éditions Frantz Fanon.

DUBOIS, J et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. (1<sup>ère</sup> éd.). Larousse. Paris.

EHRHART, S. (2002). « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». Actas/Proceedings//simposio internacional bilinguismo, pp.1411- 1423. <http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/07/03.%20Sabine%20Ehrhart.pdf>.

EL EUCH, S. (2010). « L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée...ou hybride ». *Synergies Monde*, vol. (7), pp. 41-50. Publié dans le site [https://gerflint.fr/Base/Monde7/el\\_euch.pdf](https://gerflint.fr/Base/Monde7/el_euch.pdf).

FARAJ, S-F. (2007). « L'alternance codique ou le code-switching dans l'échange verbal ». *Journal of the College of Languages*, vol. (197), pp. 178-191. <https://iasj.net/iasj/download/be5871797b46a09f>.

FLAMENT, C. (2003). « Structure et dynamique des représentations sociales ». Dans JODELET, D. (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 224-239). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.jodel.2003.01.0224>.

GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris.

GALLIGANI, S. (2003). « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français ». *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, vol. (33), pp.141-152. DOI : 10.4000/linx.562.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, vol. (49), pp. 23-49. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>.

GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. (2002). « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. (26-27), pp. 293-315. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>.

GARDY, Ph. LAFONT, R. (1981). « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, vol. 15(61), pp. 75-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1869>.

GAYMARD, S. (2021). « Origines historiques et naissance du concept de représentation sociale ». Dans GAYMARD, S. *Les fondements des représentations sociales : Sources, théories et pratiques* (pp. 15-47). Paris : Dunod.

GINTZ, C. (2012). « Créativité ». Dans FORMARIER, M. (dir.). *Les concepts en sciences infirmières* (2<sup>ème</sup> éd., pp. 135-138). Association de Recherche en Soins Infirmiers.

GRANDGUILLAUME, G. (2004). « La Francophonie en Algérie ». Hermès, *La Revue*, vol. (40), pp. 75-78. <https://doi.org/10.4267/2042/9504>.

GROSJEAN, F. (2018). « Être bilingue aujourd'hui ». *Revue française de linguistique appliquée, XXIII*, pp. 7-14. <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/rfla.232.0007>.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press, pp. 237.

HAGÈGE, C. (1996). « Les visages du bilinguisme ». Dans HAGÈGE, C. (dir.), *L'enfant aux deux langues* (pp. 249-293). Odile Jacob.

HAGÈGE, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Odile Jacob. Paris.

HAMPARTZOUMIAN, S. (2013). *Réussir sa licence de sociologie*. Studyrama.

JODELET, D. (2003). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans JODELET, D. (dir.). *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>.

JONES, S., et TETROE, J. (1987). « Composing in a second language ». Dans MATSU HACHI, A. (dir.). *Writing in Real Time: Modeling Production Processes*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

KEENER, L. (2019). *Crise linguistique en Algérie : les conséquences de l'arabisation*. Arcadia University, pp. 1- 43. Accessible en ligne sur : <https://scholarworks.arcadia.edu>.

KLETT, E. (2011). « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (2<sup>ème</sup> éd., pp. 100-107). Edition des archives contemporaines. Paris.

- KREMnitz, G. (1981). « Langages du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts ». *Langages*, vol. 15 (61), pp. 63-74. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1868>.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique* (Traduction par Alain Kihm de *Sociolinguistic Patterns*). Editions de Minuit. Paris.
- LAENZLINGER, C., SOARE, G. (2019). « Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue ». *Nouveaux cahiers de linguistique française*, vol. (33), pp. 353-380. DOI : 10.13097/3f1s-gffz.
- LAIDOUDI, A. (2020). « Origines des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE ». *Multilinguales*, vol. (13), pp. 1-12. DOI : 10.4000/multilinguales.4723.
- LAROUSSE, F. (2002). « La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation ». *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, vol. (17-18), pp. 129-153. DOI : 10.4000/insaniyat.8583.
- LÉGER, L. (2016). « Chapitre 7. La compréhension du langage ». Dans LÉGER, L. *Manuel de psychologie cognitive* (pp. 195-221). Paris : Dunod.
- LEHMAS, A. (2019). « Apprendre à écrire avec les stéréotypes à l'école ». *Revue Hermès*, vol. 1 (83), pp. 77-79. DOI : 10.3917/herm.083.0077.
- LE PIPEC, E. (2010). « Diglossie et conflit linguistique, contribution à un vieux débat ». Dans H. BOYER (éd.) *Pour une épistémologie de la sociolinguistique, Actes du colloque international de Montpellier*, Limoges, Lambert-Lucas.
- LOMBORKIA, N. (2006). *L'alternance codique comme stratégie de communication chez les enseignants de français [ressource textuelle, sauf manuscrits]*. Thèse de magister, Université de Batna. <https://www.ccdz.cerist.dz/admin/notice.php?id=122661>.
- LO MONACO, G., LHEUREUX, F. (2007). « Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude ». *Revue électronique de psychologie sociale*, pp. 1-55. Publié dans le site <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01736607>.
- LOUBIER, Ch. (2001). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Office québécois de la langue française. Montréal.
- MANZANO, F. (2003). « Diglossie, contacts et conflits de langues ... À l'épreuve de trois domaines géo-linguistiques : Haute Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb ». *Cahiers de sociolinguistique*, vol. (8), pp. 51-66. <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0051>.
- MAILFERT, A. (2013). *Eveil aux langues et éducation au plurilinguisme*. [Mémoire de master, Université Stendhal, Grenoble]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00845509>.
- MARIN, B., et LEGROS, D. (2008). « Chapitre 6. Psycholinguistique cognitive de la production de textes ». Dans MARIN, B., et D. LEGROS, D. (dir.), *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte* (pp. 95-113). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dbu.marin.2008.01.0095>.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.2017.01>.

- MATTHEY, M. (2021). « Diglossie ». *Langage et société*, pp. 111-114. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0112>.
- MEIRIEU, Ph. (1994). « Le transfert de connaissances : élément de travail en formation ». *Site Apprendre et faire*, pp. 1-12. <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>.
- MENGUELLAT, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétence en lecture : étude comparative-le cas des élèves du cycle moyen à Blida*. [Thèse de doctorat, Université de Blida]. <http://di.univ-blida.dz:8080/jspui/handle/123456789/7001>.
- MEUNIER, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*, Institut national de recherche pédagogique. Service de veille scientifique et technologique, pp. 1-99. Lyon, France. [https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/dossier\\_interculturel.pdf](https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf).
- MOHAMED HAMDAN AHMED, D. (2016). « Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens ». *Multilinguales*, pp. 1-18. DOI : 10.4000/multilinguales.715.
- MONGEAU, P. (2008). *Réaliser son mémoire et sa thèse. Côtés Jeans et Côté Tenue de soirée*. Presses de l'université du Québec.
- MOUSSOURI, E. (2010). « L'apport des représentations langagières dans l'enseignement des langues étrangères et secondes ». *Gala*, pp. 509-520. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/French%20papers/Moussouri.pdf>.
- NAR, M. (2018). *Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. Français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02094153>.
- NIWESE, M., BAZILE, S. (2014). « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe ». *Pratiques*, pp.1-19. DOI : 10.4000/pratiques.2063.
- OUARDIA, A. (2012). « Le français oral dans le secondaire algérien : plurilinguisme et représentations langagières ». Dans TOTOZANI, M., JEANNOT, C., TOMC, S., et RISPAIL, M. (dir.). *Esquisse pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*, pp. 119- 136. coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris.
- PENLOUP, M-C. (2005). « Vers une didactique de l'écrit centrée sur l'apprenant et ses pratiques ». Dans LAFONT- TERRANOVA, J. COLIN, D. (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet écrivant* (3<sup>ème</sup> éd., pp. 81-104). Presses Universitaires de Namur. Belgique.
- PERRENOUD, Ph. (1997). « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école ». *Pédagogie collégiale (Québec)*, vol. 10 (3), pp. 5-16. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html).
- PIOLAT, A. (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail ». *Revue Linx*, vol. (51), pp. 55-74. DOI : 10.4000/linx.174.

PLANE, S. (1996). « Écriture, réécriture et traitement de texte ». Dans DAVID, J. (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, pp. 37-78. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.plane.1996.01.0037>.

POPLACK, S. (1988). « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, vol. (43), pp. 23-46. [https://www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1988\\_num\\_43\\_1\\_3000](https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3000).

PUOZZO, I., PERRIN, N. (2014). « La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport. Entretien de Joëlle Aden, Odette Bassis et Marie-Cécile Crance ». *Educateur*, vol. (2), pp. 1-11. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/982>.

PUREN, C. (1985). « La motivation dans la méthode directe ». *Les Langues modernes*, vol. (5). [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com).

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Édition originale papier. Paris : Nathan-CLE international. [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com).

PUREN, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, vol. (347), pp. 37-40. [https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren\\_2006g](https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g).

QUEFFÉLEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D., et CHERRAD-BENCHERFA, Y. (2002). « Chapitre 1. Les fondements de la situation actuelle ». Dans QUEFFÉLEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D., et CHERRAD-BENCHERFA, Y. (dir.), *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, pp. 9-29. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

RABDI, L. (2020). « Cours-Bilinguisme ». Publié dans le site : <https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/page/view.php?id=22372>.

RAYNA, S., RUBIO, M. (2010). « Coéduquer, participer, faire alliance ». Dans RAYNA, S. (éd.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 15-25). Toulouse : Érès. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/eres.scheu.2010.01.0015>.

RAZIKA, A. (2021, 10 octobre). « Non, l'Algérie n'a pas été créée par la France en 1830 ». *Marianne TV*. <https://www.marianne.net/agora/tribunes-libres/non-lalgerie-na-pas-ete-creee-par-la-france-en-1830>.

REMYSEN, W. (2018). « L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes ». *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, pp. 25- 59.

RISPAIL, M., BLANCHET, Ph. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de « terrain ». Dans BLANCHET, Ph., et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, pp. 64-69. Editions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (Montréal).

RISPAIL, M. (2012). « Interroger la Sociodidactique : Faux-semblants, Résistances Et Orientations ». *SOCLES*, vol. 1(1), pp. 75-102. Disponible sur le site : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677>.

RISPAIL, M., et CROCÉ-SPINELLI, H. (2017a). « Didactique du français. Cours en ligne CNED », L3, Paris.

RISPAIL, M. (2017b). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 140.

RISPAIL, M. (2019). « Recherche-action et autres recherches collectives : comment y voir clair ? Quelques définitions et exemples en contexte maghrébin ». Dans ELMAHDI, A. CHANANE-DAVIN, F. CUQ, J-P. (dir.) *Recherche et formation aux métiers de l'enseignement du français et en français Réflexivité, contextualisation, innovation, employabilité*. Édition الجامعة الدولية لأكادير, pp. 129-142.

RISPAIL, M. (2021). *Journée Mondiale de la Diversité Culturelle pour le Dialogue et le Développement*, Algérie [Vidéo]. You tube. <https://www.youtube.com/watch?v=iRoVuCPLBAI&t=2418s>.

RISPAIL, M. (2022a). « La sociodidactique ? ». Dans BACHA, Y. (dir.). *Faire des recherches en sciences du langage*, pp. 221-224. L'Harmattan. Paris. France.

RISPAIL, M. (2022b). « Libres propos sur la langue à propos des langues : une Question Socialement Vive de plus ? *Revue Langues, cultures et sociétés*, vol. 8 (1), pp. 5-22. Disponible sur le site <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/32022>.

RISPAIL, M. (2023). « Le regard sociodidactique : historique et piliers fondateurs ». *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 21 (3), pp. 1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.12860>.

ROMMELAERE, F. (1982). CALVET, L-J. « Les langues véhiculaires ». *L'Information Grammaticale*, vol. (12), pp. 47, [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1982\\_num\\_12\\_1\\_2401\\_t1\\_0047\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1982_num_12_1_2401_t1_0047_0000_1).

ROSSI, J-P. (2018). *Neuropsychologie de la mémoire*. De Boeck Supérieur. Paris.

SAYDI, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, vol. (8), pp. 13-28. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>.

SEBAA, R. (2002). « Culture et plurilinguisme en Algérie ». *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, vol. (13). Accessible en ligne sur <https://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>

SEBAA, R. (2015). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Tizi Ouzou, Algérie .Frantz Fanon.

SEBAA, R. (2021). « La littérature d'expression algérienne est novatrice et fondatrice ». *Algérie Culture*. Accessible en ligne sur : <https://algeriecultures.com/actualite-culturelle/lalitterature-dexpression-algerienne-sera-novatrice-et-fondatrice-rabeh-sebaa-ecrivain/>.

SIMARD, C., DUFAYS, J., DOLZ, J., et GARCIA-DEBANC, C. (2010). « Qu'est-ce que la didactique du français ? Quelques notions préliminaires ». Dans SIMARD, C., DUFAYS, J., DOLZ, J., et GARCIA-DEBANC, C. (dir.), *Didactique du français langue première* (2<sup>ème</sup> éd., pp. 9-39). De Boeck Supérieur.

TABOURET-KELLER, A. (2006). « À propos de la notion de diglossie : La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets ». *Langage et société*, vol. (118), pp. 109-128. <https://doi.org/10.3917/lis.118.0109>.



## TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	V
SOMMAIRE .....	VII
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS .....	XI
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES .....	XIII
INTRODUCTIONS .....	17
PREMIÈRE PARTIE : PRÉLABLES CONTEXTUELS, THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES .....	23
CHAPITRE 1 : PRÉCISIONS CONTEXTUELLES, .....	23
1. Introduction du chapitre .....	23
2. Le français dans le monde, une langue en évolution .....	24
3. Le contexte sociolinguistique en Algérie .....	26
3.1. <i>Sur le plan géographique</i> .....	26
3.2. <i>Sur le plan historique</i> .....	27
3.2.1. <i>L'Algérie, origine du mot</i> .....	27
3.2.2. <i>L'époque pré-coloniale</i> .....	28
3.2.3. <i>L'époque coloniale</i> .....	29
3.3. <i>Sur le plan linguistique, l'époque pré-coloniale</i> .....	30
3.4. <i>Langue maternelle vs langue première</i> .....	32
3.5. <i>Les langues composant le paysage linguistique algérien</i> .....	33
3.5.1. <i>L'arabe algérien</i> .....	33
3.5.2. <i>Le tamzight</i> .....	34
3.5.3. <i>L'arabe classique</i> .....	35
3.5.4. <i>Le français, un butin de guerre</i> .....	37
4. Le contexte sociolinguistique à Tissemsilt .....	38
4.1. <i>Le contexte sociolinguistique du collège</i> .....	41
4.2. <i>La place du français</i> .....	43
5. Les particularités de ce contexte et leurs conséquences sur les élèves .....	44
5.1. <i>La négation de la langue de la maison</i> .....	44
5.2. <i>La place de l'écrit dans la société de Tissemsilt</i> .....	45
5.3. <i>La scission fond / forme pour étudier un texte</i> .....	47
5.4. <i>D'autres habitudes culturelles liées à l'école algérienne</i> .....	47
6. Conclusion du chapitre .....	50
CHAPITRE 2 : L'APPORT CONCEPTUEL DE LA SOCIOLINGUISTIQUE .....	53
1. Introduction du chapitre .....	53
2. Des concepts pour décrire les rapports entre les langues .....	53
2.1. <i>La diglossie</i> .....	53
2.2. <i>La domination des langues ou la diglossie en conflit</i> .....	55
2.3. <i>Langue véhiculaire vs langue vernaculaire</i> .....	58
2.4. <i>L'alternance codique : définition et origine</i> .....	60
2.5. <i>Les différents types d'alternances codiques</i> .....	61
2.5.1. <i>La typologie de Poplack</i> .....	61
2.5.1.1. <i>L'alternance intra-phrastique</i> .....	61

2.5.1.2. <u>L'alternance inter-phrastique</u> .....	62
2.5.1.3. <u>L'alternance extra-phrastique ou emblématique</u> .....	62
2.5.2. <i>La typologie de Gumperz</i> .....	62
2.5.2.1. <u>L'alternance codique situationnelle</u> .....	62
2.5.2.2. <u>L'alternance codique conversationnelle ou stylistique</u> .....	63
2.5.3. <i>La typologie de Louise Dabène et Jacqueline Biliez</i> .....	63
2.5.3.1. <u>L'alternance codique inter-intervention</u> .....	64
2.5.3.1. <u>L'alternance codique intra-intervention</u> .....	64
2.5.4. <i>La typologie de Bernard Py et George Lüdi</i> .....	65
2.6. <i>La typologie d'alternance codique à adopter</i> .....	65
2.7. <i>Statut des langues</i> .....	66
3. <b>Des méthodes de travail en sociolinguistique</b> .....	67
3.1. <i>Prendre en compte tous les acteurs d'une situation et pas seulement les élèves</i> ..	67
3.2. <i>Des méthodes d'enquête issues des sciences humaines</i> .....	69
3.3. <i>Mettre en lien le hors de la classe et le dans de la classe</i> .....	70
3.4. <i>Décrire sans vouloir évaluer</i> .....	72
4. <b>Conclusion du chapitre</b> .....	74

### **CHAPITRE 3 : LE CADRE CONCEPTUEL DE LA DIDACTIQUE DU PLURLINGUISME** .....

1. <b>Introduction du chapitre</b> .....	75
2. <b>Bilinguisme</b> .....	75
3. <b>Multilinguisme et plurilinguisme</b> .....	77
4. <b>Didactique du plurilinguisme</b> .....	78
5. <b>Les approches plurielles des langues et des cultures</b> .....	79
5.1. <i>L'éveil aux langues ou sensibilisation au plurilinguisme</i> .....	80
5.2. <i>La didactique plurilingue intégrée</i> .....	81
5.3. <i>L'intercompréhension entre les langues parentes</i> .....	82
5.4. <i>L'approche interculturelle</i> .....	83
6. <b>Les phénomènes linguistiques dans le discours de l'apprenant</b> .....	84
6.1. <i>Interlangue</i> .....	84
6.2. <i>Les marques transcodiques</i> .....	86
6.2.1. <i>Les interférences ou « le transfert négatif » et le transfert positif</i> .....	86
6.2.2. <i>L'emprunt et le calque</i> .....	88
6.3. <i>Insécurité linguistique</i> .....	90
7. <b>Les compétences plurilingues</b> .....	91
8. <b>Conclusion du chapitre</b> .....	92

### **CHAPITRE 4 : LES THÉORIES DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT** .....

1. <b>Introduction du chapitre</b> .....	95
2. <b>Les représentations en didactiques</b> .....	95
2.1. <i>Les représentations sociales, une notion en expansion</i> .....	95
2.1.1. <i>Les diverses fonctions des représentations sociales</i> .....	98
2.1.2. <i>Les stéréotypes</i> .....	99
2.2. <i>Lien entre représentations et apprentissage</i> .....	100
2.3. <i>Les représentations sur les langues</i> .....	101
2.4. <i>Les représentations sur l'écrit</i> .....	103
3. <b>L'écrit et les compétences scripturales</b> .....	105
3.1. <i>La définition de l'écrit</i> .....	105
3.2. <i>La place de l'écrit au fil des méthodologies d'enseignement</i> .....	106

3.2.1. <i>La méthode traditionnelle</i> .....	106
3.2.2. <i>La méthode directe</i> .....	107
3.2.3. <i>La méthode audio-orale</i> .....	108
3.2.4. <i>La méthode structuro-globale audiovisuelle</i> .....	109
3.2.5. <i>L'approche communicative</i> .....	110
3.2.6. <i>La perspective actionnelle</i> .....	111
<b>3.3. La compétence scripturales et ses composantes</b> .....	113
3.3.1. <i>Les savoirs</i> .....	114
3.3.2. <i>Les savoir-faire</i> .....	114
3.3.3. <i>Les représentations</i> .....	115
<b>4. Conclusion du chapitre</b> .....	116
<b>CHAPITRE 5 : STRATÉGIES ET OUTILS DE LECTURE DE L'ÉCRIT</b> .....	117
<b>1. Introduction du chapitre</b> .....	117
<b>2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit</b> .....	117
2.1. <i>Le rapport à l'écrit</i> .....	119
2.1.1. <i>Les dimensions individuelles</i> .....	119
2.1.2. <i>Les dimensions collectives</i> .....	120
2.2. <i>Le transfert des connaissances</i> .....	121
2.3. <i>Genre du texte</i> .....	123
<b>3. Outils de lecture de l'écrit</b> .....	124
3.1. <i>Le modèle de Kintsch et Van Dijk</i> .....	125
3.1.1. <i>La surface du texte</i> .....	125
3.1.2. <i>La base du texte</i> .....	125
3.1.3. <i>Le modèle de situation</i> .....	126
3.2. <i>Le modèle de Linda. S. Flower et John. R. Hayes</i> .....	128
3.2.1. <i>Le modèle de Hayes et Flower (1980)</i> .....	128
3.2.2. <i>Limite du modèle princeps de Hayes et Flower</i> .....	130
3.2.3. <i>Le nouveau modèle de texte Hayes (1995)</i> .....	130
3.3. <i>Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)</i> .....	132
3.4. <i>Le modèle de Berningen et Swanson (1994)</i> .....	134
<b>4. Conclusion du chapitre</b> .....	138
<b>CHAPITRE 6 : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	139
<b>1. Situation de recherche</b> .....	140
1.1. <i>Choix de l'établissement et du terrain de recherche</i> .....	140
1.2. <i>Choix de la classe</i> .....	140
<b>2. Le recueil des données : les divers outils d'enquête</b> .....	141
2.1. <i>Les entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture</i> .....	142
2.1.1. <i>Élaboration d'un guide d'entretien</i> .....	143
2.1.2. <i>Réalisation de l'entretien</i> .....	144
2.2. <i>Les observations de classe</i> .....	145
2.2.1. <i>Choix des consignes</i> .....	146
2.2.2. <i>Préparatifs de l'enquête</i> .....	148
2.2.3. <i>Déroulement de l'expérimentation dans la classe</i> .....	149
2.2.3.1. <i>La séance d'enseignement de la lettre</i> .....	149
2.2.3.2. <i>La séance d'écriture de la lettre</i> .....	150
2.2.3.3. <i>La séance de guidage</i> .....	151
2.2.3.4. <i>La séance d'auto-co-évaluation</i> .....	153
2.2.3.5. <i>La séance de réécriture</i> .....	154

2.2.3.6. <i>La séance de débat collectif</i> .....	154
2.3. <i>Entretien semi-directif post-séquence d'écriture</i> .....	156
3. <b>Construction du corpus</b> .....	157
4. <b>Traitement des données</b> .....	158
4.1. <i>Anonymisation des données recueillies</i> .....	158
4.2. <i>Transcription / Traduction des données</i> .....	159
4.2.1. <i>Pour le corpus oral</i> .....	159
4.2.1.1. <i>Les entretiens-semi-directifs</i> .....	161
4.2.2.2. <i>Les observations de classe</i> .....	161
4.2.2. <i>Pour le corpus écrit</i> .....	162
5. <b>Démarche d'analyse du corpus complexe</b> .....	163
5.1. <i>La première phase d'analyse</i> .....	166
5.1.1. <i>Analyse des observations de classe</i> .....	166
5.1.2. <i>Analyse des productions écrites (1 et 2)</i> .....	166
5.2. <i>La seconde phase (entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture)</i> .....	167
5.3. <i>La troisième phase (entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture)</i> .....	168
6. <b>Un retour réflexif sur nos choix méthodologiques</b> .....	168
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS</b> .....	171
<b>CHAPITRE 1 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 1</b> .....	173
1. <b>Analyse des observations de classe</b> .....	174
1.1. <i>Langue première et expression des élèves</i> .....	174
1.2. <i>Langue première et répertoire lexical en langue étrangère</i> .....	179
1.3. <i>Vers de nouvelles connaissances liées à l'écrit en français</i> .....	182
1.4. <i>Langue première et variété du discours</i> .....	184
1.5. <i>La langue première aide à l'attitude métalinguistique</i> .....	185
1.5.1. <i>À propos de la forme structurelle de la lettre</i> .....	186
1.5.2. <i>À propos du contenu de la lettre</i> .....	188
1.5.3. <i>Au service de l'aspect linguistique</i> .....	188
1.6. <i>La langue première pour expliquer les différences entre le français des élèves et le français attendu</i> .....	193
1.6.1. <i>Du point de vue de la forme de la lettre</i> .....	194
1.6.2. <i>Du point de vue du contenu de la lettre</i> .....	196
1.6.3. <i>Du point de vue de l'aspect linguistique</i> .....	197
1.7. <i>La langue première pour transformer les positions des apprenants envers l'écrit en français</i> .....	210
2. <b>Analyse des productions initiales et finales des élèves</b> .....	212
2.1. <i>Les qualités déjà-là</i> .....	213
2.1.1. <i>La forme de la lettre</i> .....	213
2.1.1.1. <i>La disposition totale sur une page</i> .....	213
2.1.1.2. <i>La disposition partielle d'une lettre sur page</i> .....	214
2.1.1.3. <i>Écrire le texte en français</i> .....	214
2.1.1.4. <i>Usage de la ponctuation</i> .....	215
2.1.2. <i>Le contenu de la lettre</i> .....	216
2.1.2.1. <i>Usage des arguments liés à Tissemsilt</i> .....	216
2.1.2.2. <i>L'abord direct du sujet</i> .....	216
2.1.3. <i>L'aspect linguistique</i> .....	217
2.1.3.1. <i>Usage des connecteurs</i> .....	217
2.1.3.2. <i>Usage du système énonciatif</i> .....	218

2.1.3.3. Usage de la majuscule .....	218
2.1.3.4. Usage de l'adjectif qualificatif .....	219
2.1.3.5. Distinction entre les phonèmes .....	219
2.1.3.6. Ordre des mots dans la phrase .....	220
<b>2.2. Les évolutions entre versions 1 et 2 .....</b>	<b>222</b>
2.2.1. La forme de la lettre.....	222
2.2.1.1. La disposition d'une lettre sur une page.....	222
2.2.1.2. Écrire le texte entièrement en français .....	223
2.2.1.3. Usage de la ponctuation.....	224
2.2.2. Le contenu de la lettre.....	226
2.2.2.1. Usage des arguments liés à Tissemsilt.....	226
2.2.2.2. L'abord direct du sujet .....	227
2.2.3. L'aspect linguistique .....	229
2.2.3.1. Usage des connecteurs.....	229
2.2.3.2. Usage du système énonciatif.....	230
2.2.3.3. Usage de la majuscule .....	230
2.2.3.4. Maîtrise de la relation phonème graphème.....	231
2.2.3.5. Accord de l'adjectif qualificatif.....	232
2.2.3.6. Ordre des mots dans la phrase .....	233
2.2.3.7. Usage des verbes d'états.....	233
2.2.3.8. Usage des prépositions .....	234
2.2.3.9. Usage des pronoms personnels .....	234
<b>2.3. Les difficultés qui persistent entre versions 1 et 2 .....</b>	<b>237</b>
2.3.1. Disposition de la lettre.....	237
2.3.2. Usage de la ponctuation .....	238
2.3.3. Usage de la majuscule .....	238
2.3.4. Maîtrise de la relation phonème/graphème .....	239
2.3.5. Usage des connecteurs.....	239
2.3.6. Accord de l'adjectif qualificatif.....	240
2.3.7. Usage des verbes d'état .....	240
2.3.8. Usage des prépositions .....	241
<b>2.4. Les compétences méta-évaluatives qui apparaissent chez les élèves .....</b>	<b>243</b>
<b>2.5. Comparaison entre nos divers sujets .....</b>	<b>248</b>
<b>3. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>251</b>
<b>CHAPITRE 2 : ANALYSE DU CORPUS À PARTIR DE L'HYPOTHÈSE 2 .....</b>	<b>253</b>
<b>1. L'analyse des entretiens semi-directifs pré-séquence d'écriture .....</b>	<b>254</b>
<b>1.1. Le répertoire plurilingue .....</b>	<b>254</b>
1.1.1. Les langues des élèves .....	254
1.1.2. Les langues de la société.....	257
1.1.3. Les langues de l'école.....	258
<b>1.2. Représentations des langues .....</b>	<b>259</b>
1.2.1. Représentations liées à la langue première .....	259
1.2.2. Représentations de l'arabe algérien.....	259
1.2.3. Représentations de l'arabe standard.....	260
<b>1.3. Les représentations liées à la langue française .....</b>	<b>261</b>
1.3.1. Apprécier la langue et le pays.....	261
1.3.2. Apprécier la langue et non le pays .....	261
1.3.3. L'utilité du français .....	262
1.3.4. N'apprécier ni la langue ni le pays .....	263

1.4. Représentations liées à l'écrit en français .....	265
1.4.1. Représentations majoritairement négatives de l'écrit en français .....	265
1.4.2. Représentations de la norme scolaire .....	267
1.4.3. L'image du scripteur .....	267
1.5. Écrire en français .....	268
1.5.1. La langue première, tremplin pour dépasser les problèmes d'écriture .....	268
1.5.2. La langue première pour expliquer les problèmes d'écriture .....	269
1.5.3. La langue première et réflexion métalinguistique .....	270
1.5.4. La langue première, un outil vers la culture de l'inclusion .....	271
1.5.5. La langue première, un outil didactique dans l'ombre .....	271
1.5.6. Parler sa langue première n'est pas une stratégie honteuse .....	272
2. Analyse des entretiens semi-directifs post-séquence d'écriture .....	273
2.1. Prise de conscience du plurilinguisme .....	273
2.2. La langue première participe de la sécurité langagière .....	273
2.3. Le plurilinguisme inculque une culture de l'inclusion .....	274
2.4. Langue première et origine des problèmes d'écriture .....	275
2.5. Représentations positives des pratiques en langue première pour apprendre à écrire en français .....	276
2.6. Langue première et sécurité affective .....	277
2.7. Prise de conscience de l'apport de la langue première dans l'apprentissage de l'écrit en français .....	278
3. Conclusion du chapitre .....	279
<b>CHAPITRE 3 : MISE EN SYNERGIE DES RÉSULTATS OBTENUS AFIN DE RÉPONDRE À NOS HYPOTHÈSES</b> .....	281
1. Synthèse des observations de classe par données orales : les langues utilisées par les élèves : un apport pluriel .....	281
2. Synthèse des productions écrites et grilles d'évaluations : un progrès indéniable .....	283
3. Synthèse des entretiens sur le contact des langues : une stratégie féconde .....	284
4. Conclusion du chapitre .....	286
<b>CHAPITRE 4 : LES ÉLÉMENTS QUE NOUS AVONS DÉCOUVERTS ET QUI N'ÉTAIENT PAS PRÉVUS</b> .....	289
1. Les résultats qui nuancent notre position de départ par rapport aux difficultés à écrire en français .....	289
2. Les filles .....	290
3. Les variations d'un élève à un autre .....	290
4. Les prolongements et ouvertures par rapport aux premiers progrès constatés .....	291
5. Une nécessité : revoir la formation des enseignants .....	291
6. Conclusion du chapitre .....	292
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	293
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	307
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	319
<b>SOMMAIRE DES ANNEXES</b> .....	327





## SOMMAIRE DES ANNEXES

<b>Annexe 1</b> : Carte de Tissemsilt.....	329
<b>Annexe 2</b> : Murs de la classe de français et de la cour du collège .....	331
<b>Annexe 3</b> : Présence de l'écrit dans le collège .....	333
<b>Annexe 4</b> : Lettres-modèles en français et en arabe, ressources de début de séquence.....	337
<b>Annexe 5</b> : Entretiens pré-séquence d'écriture.....	341
<b>5.1.</b> Guide d'entretien pré-séquence d'écriture .....	341
<b>5.2.</b> Conventions de transcription / traduction .....	341
<b>5.3.</b> Transcription /traduction des entretiens pré-séquence d'écriture.....	342
<b>Annexe 6</b> : Entretiens post-séquence d'écriture .....	383
<b>6.1.</b> Guide d'entretien post-séquence d'écriture .....	383
<b>6.2.</b> Transcription /traduction des entretiens post-séquence d'écriture .....	383
<b>Annexe 7</b> : Observation de classe (séance de guidage) .....	403
<b>7.1.</b> Codes de transcription / traduction .....	403
<b>7.2.</b> Transcription / traduction de la séance de guidage.....	403
<b>Annexe 8</b> : Observation de classe (séance de débat collectif).....	448
<b>Annexe 9</b> : Enregistrement et prise de notes lors des séances de la séquence d'écriture ...	455
<b>Annexe 10</b> : Productions écrites initiales et finales .....	463
<b>Annexe 11</b> : Grilles d'auto-évaluation .....	475



Annexe 1 : Carte de Tissemsilt



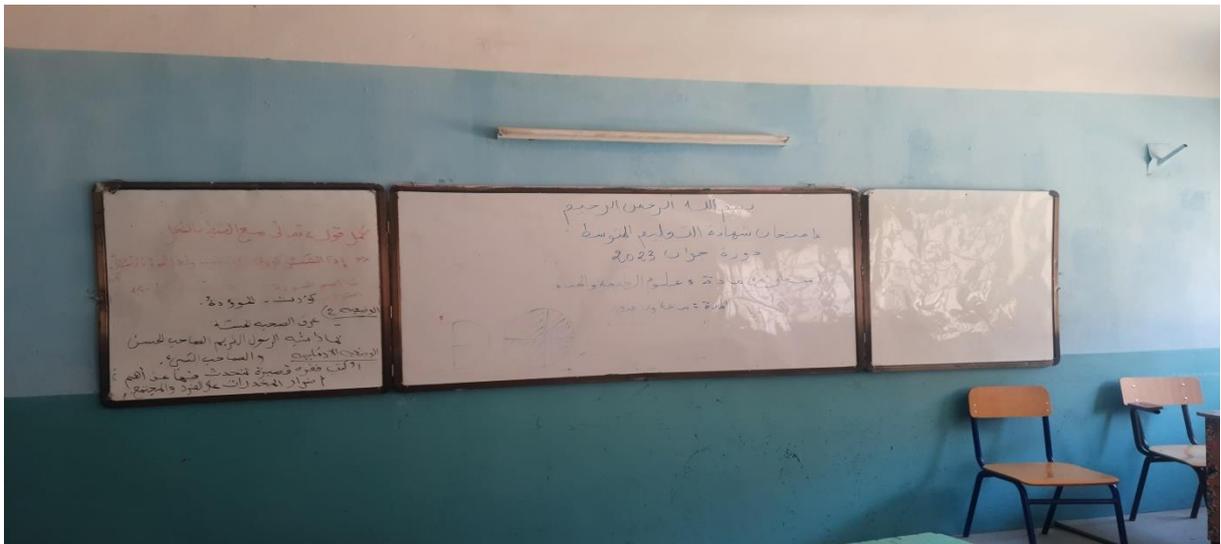


**Annexe 2 : Murs de la classe de français et de la cour du collège**





**Annexe 3 : Présence de l'écrit dans le collège**









**Annexe 4 :** Lettres-modèles en français et en arabe, ressources de début de séquence

Alger, le 18/12/2022

Chère Leïla,

Pour te dire la vérité, l'idée de partir vivre à Oran me rend très triste, je ne veux pas te quitter ma belle.

Premièrement, je veux te proposer un retour à cette belle journée où nous sommes allés ensemble découvrir les différents endroits touristiques comme le monument de Ryad EL Fath, le jardin d'essai du Hamma, quels agréables moments ! Deuxièmement, j'aime beaucoup les plages, ainsi je vais te proposer une aventure pour aller baigner dans la plage « Palm Beach » à Zeralda. Dernièrement, je vais t'inviter pour manger un sandwich Kebda à « Djamaa Lihoud » située à la Casbah.

Ne pars pas mon ami, reste avec moi, et tu ne le regrettras jamais.

Fatima

الجزائر في: 18/12/2022

صديقتي العزيزة ليلى

تحية عطرة وبعد:

أبعث إليك رسالتي هذه سائلًا الله تعالى أن تصلك  
وأنت بصحة جيدة.

لقد حزنيت كثيراً عند سماعي لجزارتك للعيش في مدينة  
وهران، فأنت من أن تراحمي عن قرارك هذا، وتواصل  
العيش معنا.

ياديه، أود أن أذكركم ذلك اليوم الجميل الذي  
قضيتاه معاً في زيارة مختلف الأماكن السياحية  
الرائعة، كمقام الشهيد و حديقة الحامة، لقد كان وقتاً  
رائعاً. ثانياً، أنا مغرمة كثيراً بجمال شواطئ الجزائر  
وسأطرحك هذه المرة معي للسباحة والبرستجم  
في شاطئ النخيل الواقع في زائدة، أخيراً، سوف  
أدعوك لتناول سونديش كبة عند عمي محمد بمنطقة  
جامع اليعود الواقعة بالقصبة.

وفي الأخير، أتمنى من أحمائي قلبي أن

لا تغادري وتتركيني يا صديقتي الغالية.

صديقتك المحلصة قاطمة

Oran, le 18/12/2022

Cher Amine,

Je m'adresse à Toi pour Te dire que je suis rempli de tristesse en apprenant la nouvelle de ton départ à Alger, je veux que Tu restes avec moi à Oran, la vraie maison.

D'abord, Tu sais bien que je tiens beaucoup à Toi. Pour preuve, je vais Te ramener à la plage des « Andalouses » où Tu seras émerveillé par sa beauté divine. Ensuite, je veux Te rappeler cette magnifique journée où nous sommes allés voir les meilleures places touristiques comme le monument de Santa-Cruz, la place d'armes, le musée de Zabana. Enfin, je veux Te inviter pour manger du couscous chez ma généreuse et adorable mère.

Pour toutes ces raisons, j'aimerais bien que Tu restes à jamais avec moi.

Moustafa

بالحمد صد يقين الغالي أمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:  
فإني أبعث بتحياتي وتقديري وأشواقي، داعياً  
الله أن تكون في أسعد حال وأهنأ بال.  
لقد كنت حزيناً جداً عندما تلقيت خبر رحلتك للإنتقال  
للعيش في مدينة الجزائر، فأردت أن أكتب لك  
هذه الكلمات لعلي أفتحك في التراجع عن قرار مغادرة  
مدينتنا الجميلة وهران.

أولاً، أنت تعلم جيداً أنني أحبك كثيراً ولهذا قررت  
دعوتك للذهاب معي إلى أحد أجمل شواطئ مدينتنا ألا  
وهو شاطئ الأندلس، أين تستمتع كثيراً، ثانياً، أود  
أن أذكركم ذلك اليوم الاستثنائي الذي ذهبنا  
فيه معاً لزيارة الأماكن السياحية التي تسحر الأعين  
مثل قلعة سلطان كروز، ساحة بلاس دارم، متحف الشهيد  
زبانة، لقد قضينا وقتاً ممتعاً. ثالثاً، قررت  
دعوتك إلى المنزل لتناول طبق الكسكس الشهير  
الذي ستحضره لك أمي.

وفي النهاية، أتمنى أن يكون كل ما في كافي لشيك  
عن الرحيل ومواصلة العيش في مدينتنا الخلابية  
صدقك العزيز مصطفى

وهران في 18 / 12 / 2022



## Annexe 5 : Entretiens pré-séquence d'écriture

### 5.1. Traduction du guide d'entretiens pré-séquence d'écriture

<b>A- Le répertoire linguistique</b>	
1-	Quelles langues connais-tu ?
2-	Comment les as-tu rencontrées dans ta vie ?
3-	Quelles langues utilises-tu à la maison ? Avec tes voisins
4-	Quelles langues utilises-tu à l'école ?
<b>B- Les représentations sur les langues</b>	
1-	Quelles langues de ta vie-préfères-tu ? Pourquoi ?
2-	Quels mots te viennent à l'idée si je te dis :
	Anglais ?
	Arabe ?
	Berbère ?
	Français ?
<b>C- Les représentations sur l'écrit en français</b>	
1-	Raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français.
2-	Comment te sens-tu quand tu écris en français ?
<b>D- Écrire en français</b>	
1-	Quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu ?
2-	Quel est le sujet ou la consigne de la dernière production écrite qu'on t'a demandée en français ? Comment as-tu fait pour écrire ton texte ?
3-	Si je trouve dans une de vos copies la forme suivante : va Karim à Alger. Pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter ? comment l'expliquer ?
4-	Si je te dis qu'en français, la phrase commence par un sujet +verbe+ objet alors qu'en arabe on commence par un verbe+sujet+objet. Cela t'aide-t-il ? vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits ?

### 5.2. Conventions de transcription / traduction

Conventions de transcription / traduction	
Elève (fille)	E1f, E2f, E3f,...
Elève (garçon)	E1g, E2g, E3g,...
Enquêteur	Initial du prénom et du nom en majuscule (TK)
Pause brève	/
Pause longue	//
Mot ou passage incompréhensible	Xxx
Parler fort et avec insistance	Majuscules
Commentaires sur le non verbal (en italique)	<i>(rire), (hésitation), (pensive)</i>
Questions	Point d'interrogation (?)
Arabe algérien	graphie arabe/ traduction en français sur la même ligne / parenthèses/ gras
Arabe standard	graphie arabe / gras / traduction en français/ guillemets / souligné/

### 5.3. Transcription/ traduction des entretiens pré-séquence

Que disent les élèves algériens de 4<sup>e</sup>AM sur les langues et sur l'écrit en français ?

#### Ef1 1

**Durée : 17 mn 49 secondes**

1. TK (T. Kasmi) pour commencer, شاهم اللغات لي تعرفيهم (quelles langues connais-tu) ?
2. Ef1. شوي تركي (un peu le turc) / شوي فرنسي (le français) / نعرف (je connais) anglais / espagnol /
3. TK صح والنسبة للغات لي تعرفي تهديهم (ok qu'en est-il pour les langues que tu sais parler) ?
4. Ef1. و الجزائرية ثان (et l'algérien également) / نعرف العربية باينة (je connais l'arabe bien sûr) /
5. TK كيفاه تلاقيتي بهاذ اللغات في الحياة تاعك (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie ?)
6. Ef1. قاع اللغات (toutes les langues ?)

#### 7. TK oui

8. Ef1. تعلمتها في الوسط العائلي (je l'ai apprise) « dans le milieu familial » / نسمع ماما و بابا يهدروا (j'entendais ma mère et mon père en train de parler) / كي كنت صغيرة (quand j'étais petite) / نعرف العربية بالنسبة ل (pour la) daridja / حتى (et je reprends ce qu'ils disent) / و نعد نعاود شراهم يهدروا (et commençais à la parler normalement) / و بديت نهدر نورمال (jusqu'à l'apprendre) / تعلمت //

#### 9. TK و بالنسبة للغة العربية « et pour l'arabe » ?

10. Ef1. علمونا صوالح (je l'ai appris en famille) / تعلمتها في الاسرة (pour l'arabe) / بالنسبة للعربية (on nous a appris des trucs sur la religion) / و مبدع كي دخلت ل (et puis quand je suis rentrée au) primaire / الحروف (l'alphabet) / تعلمت السور (j'ai appris) « des sourates » / و بديت نستعملها عادي (je l'ai apprise) / حتى تعلمت (ainsi) / هاك (les chiffres) / و بديت نستعملها عادي (et commençais à l'utiliser de façon normale) /

#### 11. TK (et pour le français) ? و بالنسبة للغة الفرنسية

12. Ef1. تعلمنا (à partir de) « la 3<sup>ème</sup> année » / كي لحقت السنة الثالثة (à l'école) / في المدرسة (on a appris l'alphabet) / الحروف (on écoute) / نسمع (et puis avec le temps) / و مبدع بالوقت (et puis quand on a appris peu de français) / « l'enseignant » / الاستاذ كي يهدر (et l'activité) / و النشاط

#### 13. TK (ok et en dehors de l'école) ? صحا و خارج المدرسة

14. Ef1. قليلة برا فرنسي (le français est très peu présent en dehors de l'école) / قليلة (c'est peu) / لالا (non) // في الدار (à la maison) / شوي (c'est peu) / un français cassé / كي (genre) daridja / بصرح الفرنسية في ليكول (mais le français c'est à l'école) //

#### 15. TK « et pour l'anglais » ? و الانجليزية

16. Ef1. افلام (des trucs) / صوالح (j'aime regarder) / نبيغي نتفرج هاك (l'anglais) / الانجليزية (des vidéos) / فيديوات (des chansons) / غنى (des films) / و مبدع كي دخلت للسياح (et puis quand

(et lire) و نقرا (je commençais à apprendre à écrire) / بديت نتعلم نكتب (j'ai accédé au collège) / (jusqu'à la maîtriser) حتى قبضتها مليح //

17- TK (quelles langues utilises-tu à la maison) ? صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار

18. Ef1. (un peu) شوي (et le français) والفرونسي / daridja / « l'arabe » العربية //

19. TK « tes camarades » اصدقائك (Avec tes voisins) ومع جيرائك ?

20. Ef1. (ou le français) ولا الفرونسي / (et parfois en arabe) و خطرات العربية / daridja (je parle en) نهدرب //

21. TK (ok et quelle (s) langue (s) utilises-tu à l'école) ? صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة

22. Ef1. اللغة / « la langue arabe » (j'utilise) نستعمل اللغة العربية / « à l'école » في المدرسة / « la langue française » الفرنسية / « la langue anglaise » واللغة الانجليزية //

23-TK Et pour la daridja ?

24. Ef1. (ou pendant la récréation) ولا في الراحة / « entre les élèves » بين التلاميذ / « parfois » احيانا (on n'utilise que l'arabe) / (non) « les enseignants » بصح مع الاساتذة لالا (mais avec) نستعمل غي العربية //

25. TK (dans quelle (s) langue (s) te sentes-tu) à l'aise ? وينيها اللغة لي تحسي فيها روك

26. Ef1. (toutes les langues) قاع (et) anglais / و français / « l'arabe » العربية / daridja (tellement) مين نبغي نقرا / (genre moi) كي شغل انا / (genre rien n'est difficile) مكاش حاجة صعبية (rien ne m'est difficile) ماجينيش حاجة صعبية فيهم //

27. TK (quelles langues de ta vie préfères-tu) ? et pourquoi ? شاهم اللغات لي تفضليهم في الحياة تاعك

28. Ef1. العربية نبغيها لاخطرش اللغة تاع / « l'anglais et l'arabe » (je préfère) نفضل الانجليزية و العربية (c'est la langue de la vie quotidienne) اللغة تاعنا اليومية / (j'aime l'arabe car c'est la langue de notre religion) الدين تاعنا (car j'aime la découverte) لاخطرش نبغي نستكشف / « l'anglais » الانجليزية / « elle est la plus utilisée » هي الاكثر استعمالا / « c'est la langue du monde » هي لغة العالم / « dans le monde » في العالم / « avec les gens » مع الناس (je saurai communiquer) //

29. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك

anglais ?

30. Ef1. لغة / « le monde » العالم / « découverte » استكشاف / (parole) تكلم / « dialogue » حوار // « la langue du monde » العالم //

31. TK « la langue arabe » العربية ?

32. Ef1 المحيط لي رانا عايشين فيه / « la religion » الدين / « l'islam » الاسلام / « l'arabe » اللغة العربية (l'entourage dans lequel nous vivons) لا خاطرش هي / « l'Algérie en général » الجزائر عامة / « les Arabes » العرب / (c'est tout) هاذ هوما (car c'est la langue de notre pays) اللغة تاع بلادنا //

33. TK « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ?

34. Ef1 و شاوي / « c'est kabyle » هو قبائلي / « c'est l'origine » (de l'Algérie) هي الاصل تاع الجزائر / « et chaoui » و انشالله نتعلموهم (et on espère pouvoir les apprendre si Dieu le veut) / باه نكون كما هو ما (pour être comme leurs locuteurs) /

35. TK « pour la langue française » بالنسبة للغة الفرنسية ؟

36. Ef1 هي / « la langue française » اللغة الفرنسية / « la langue française » اللغة الفرنسية // « c'est » نقدرو نستغناو عليها في / « c'est à dire » يعني / (une langue supplémentaire) لغة زائدة / « on peut s'en passer dans notre vie quotidienne » الحياة اليومية تاعنا و انشالله نقدرو نستغناو عليها / (et j'espère que nous pourrions vraiment nous en passer) هي لغة مهمة / (et il faut pour ) ولازم باش / (elle me permet de réussir mes études) هي طلعي قرايتي / « la langue française » (il faut connaître) لازم يعرف اللغة الفرنسية / (pour être ouvert) الانسان يكون منفتح / « la langue française »

37. TK (on doit l'apprendre ou l'écarter) ؟ لازم نتعلموها ولا نستغناو عليها

38. Ef1 (on ne peut pas) مانقدروش / (pour l'écarter) باش نستغناو عليها / (genre c'est) كي شغل هي / اللغة العربية و الفرنسية / (son socle) العماد تاعها / (parce que l'Algérie) لاختارش الدزاير / (on peut le bannir) نقدر نستغناو عليها / (mais nous si Dieu le veut) بصح حنا انشالله / « c'est l'arabe et le français » (mais il faut le détester) بصح لازم تكرها / (en vérité je l'aime) في الحق انا نبغيها / (entre l'Algérie et la France) بين الدزاير و فرانس / (nous avons un passé avec cette langue) عندنا ماضي معاها / (te pousse à le détester) يخليك تكرها /

39. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكي لي شا تحسي كي تجي تحضري الدرس تاع اللغة الفرنسية

40. Ef1 (j'aime le) نبغي / (j'aime assister en cours de français) نبغي نحضر درس تاع الفرونسي / (j'en aurais besoin à l'université) نستحقها في الجامعة / « par amour à l'enseignant » حبا في الاستاذ / (et cette spécialité) و التخصص هذا يقرأوه بلفرونسي / (je veux faire médecine) باغية ندير طببية / (s'enseigne par le français) هي لغة مهمة في الجزائر / (c'est une langue essentielle en Algérie) ماتقدر دير والو / (sans elle) بلا بيها /

41. TK « en français » (comment te sens-tu quand tu écris) صحا كيفاه تحسي كي تكتبي باللغة الفرنسية ؟

42. Ef1 (c'est une belle langue) هي لغة مليحة / « en français » (j'aime écrire) نبغي نكتب باللغة الفرنسية / (oui) واه / (et n'importe qui peut l'apprendre) و اي واحد قادر يتعلمها / (facile) ساهلة / (je me sens qu'elle est) نحس ان / (et quand j'écris en français moi) و كي نكتبها انا / (facile) يعني ما فيهاش صعوبة / (c'est-à-dire il n'y aucune difficulté) نكتب عادي /

43. TK (pourquoi tu apprends à écrire en français) صحا علاه راكي تتعلمي تكتبي ب

44. Ef1 ربي دايرو عبادة / (car le savoir) لاختارش العلم / (un pour l'apprentissage) وحدا التعلم / (Dieu le propose comme un culte) و زواجة / (et deuxièmement) (peut-être viendra un jour où je pars en France ou quelque chose comme ça) لفرنسا ولا كاش حاجة / (ou bien je reçois un document écrit en français) و لا تجيك كاش ورقة مكتوبة بلفرونسي / (il faut connaître le français) لازم تعرف الفرونسي / (pour savoir le lire) باش تعرف تقراها / (et à chaque fois que tu vois du français) و تولي كي تشوف فرنسية / (tu n'auras plus de difficultés) /

45. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) شتاهي الحاجة لي تجيك صعوبة كي تكتبي ب

46. Ef1 كي شغل اذا (les idées existent mais la langue n'existe pas) الافكار كاينين بصح اللغة مكاش (tu auras des difficultés pour écrire) سما تلاقي صعوبة باش تكتب (genre si tu as des problèmes de langue) ماكنتش متمكن في اللغة (te viennent en arabe) « les idées » الافكار بجوك عربية / (tu rencontreras des difficultés) تلاقي صعوبة / (mais pour les traduire en français) بصح باش ترجمهم بلفرنسي //

47. TK ok اعطيني مثال (donne-moi un exemple).

48. Ef1 يعني ما عنديش كلمات بزاف (je n'ai pas de bagage linguistique) ما عنديش مورد تاع كلمات (c'est-à-dire je n'ai pas assez de mots) / (j'essaie de me rappeler des mots que je connais) نبقى نتفكر في كلمات نعرفهم / (mais c'est difficile) بصح صعبة //

49. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) ? صحا حسب رايك شاه المستوى تاعك في الكتابة بالفرنسية

50. Ef1 يعني مانيش ضعيفة ضعيفة / « entre moyen et bon » بين متوسط و جيد (c'est-à-dire je ne suis pas très faible) / (en français) / donc / خليني نقول / (et ne suis pas forte) و مانيش فور / (laisse-moi dire moyenne) متوسطة //

51- TK صحا كي تكون عندك صعوبة في الكتابة، شا ديري (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ?

52. Ef1 (j'essaie de me rappeler) نحاول نتفكر / « par exemple si j'étais en classe » مثلا اذا كنت في القسم / (je me débrouille) نخدم راسي / (si je ne sais pas écrire) اذا ما عرفتش نكتب / (l'essentiel je dois écrire) المهم نكتب / (il y a d'autres solutions) كاين حلول / (mais à la maison) بصح في الدار // (un dictionnaire) قاموس / (il y a mes parents qui m'aident) يعاونوني

53. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) صحا شاه الموضوع تاع اخر / (qu'on t'a demandé en français) لي كنت مطالبة باه تكتيبها بالفرنسية production écrite

54. Ef1 (l'enseignant nous a demandé d'écrire) قالنا الشيخ اكتب / « c'était à l'examen » كانت في الاختبار / (de l'Algérie en général) « l'une des régions » منطقة من مناطق الجزائر كاملة / (sur) une région على / (comment dire) كيفاش نقول / (qui prouvent qu'Alger) هي اجمل ولاية في الجزائر / (qui y existent) لي فيها / (et) و /

55. TK (comment as-tu fait pour écrire ton texte) وكيفاه درتي باه كتبتى النص تاعك

56. Ef1 عرفتلو الولاية لي راح نهدر عليها / (j'ai écrit au début) كتبت في اللول / (j'ai avancé) درتلو / (au début je lui ai dit) انا // (je lui ai écrit) كتبتلو / (d'Alger) تاع دزاير العاصمة / (et dans le développement) و في العرض / (comment dire) كيفاش نقول / (qui prouvent qu'Alger) هدرتلو على / (qui y existent) لي فيها / (et) و /

57. TK (si tu ne trouves pas les mots ou une expression en français, que fais-tu) ? صحا اثناء الكتابة ماصيتيش كلمة ولا عبارة بالفرنسية كيفاش ديري (Comment fais-tu exactement) شا ديري بالتحديد

58. Tf1 (si tu ne trouves pas les mots ou une expression en français, que fais-tu) اذا نقدر نلجأ للأستاذ صحا / (je regarde) نشوف / (je cherche des mots qui) نشوف كاش كلمة تشبهلها / (si je ne le peux pas) اذا ما قدرتش /

نربطها بحاجة تكون في / ( *que je cherche* ) « *l'idée* » الفكرة ذك لي راني نحوس عليها / ( *ressemblent* ) / ( *et je l'écris* ) و نكتبها / ( *je le lie avec ce que j'ai en tête* ) راسي

**59. TK** (raconte-moi un exemple récent de ce qui se passe alors dans ta tête) صحا اعطيلي مثال على مرة ماعرفتيش فيها كيفاه تصرفتي

**60. Ef1** « *une production sur le rôle de Larbi Ben M'hidi pendant la guerre* » / les adjectifs مستحقتهم / لي كنت مستحقتهم / ( *dont j'avais besoin* ) / ايا رحت كتبت في / ( *je les ai trouvés insuffisants* ) / لقيتهم ناقصين / ( *alors j'ai écrit sur* ) internet / صبت / ( *j'ai trouvé* ) / صبت / ( *les mots que je cherche* ) / الكلمات لي نحوس عليهم / ( *on dit* ) héros en français / حوست ثان في / ( *ma mère m'a également aidée* ) / ماما ثان عاونتني / ( *j'ai cherché également dans le* ) dictionnaire//

**61. TK** ( *si je trouve dans une de tes copies la forme suivante :* ) va Karim à Alger. ( *Pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter* ) ?

**62. Ef1** ( *l'enseignant ne l'a pas accepté parce que c'est faux* ) // ماقبلهاش الاستاذ علا خاطر خاطنة ( *je n'ai pas respecté la règle du* ) français / normalement نبدأو ب ( *on commence par* ) Karim / ( *qui est* ) sujet / لمبعد ( *et après* ) va verbe /

**63. TK** (dans quelle langue la trouve-t-on) ? واش من لغة نصيبوها // ( *ok d'où vient cette* ) forme صحا مين جات هاذ ( *c'est-à-dire dans quelle langue on commence par le verbe* ) ?

**64. Ef1** ( *tu trouves le verbe en première position* ) / ( *en arabe* ) في العربية / ( *ça vient de l'arabe* ) جاية لمعربية ( *et après vient le* ) sujet //

**65. TK** donc ( *si je te dis qu'en français* ), la phrase ( *commence* ) par un sujet +verbe+ objet alors que ( *on commence* ) par un verbe+sujet+objet. ( *cela t'aide-t-il* ) ? هاذ راح يساعدك ( *vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits* ) ?

**66. Ef1** تساعدنا كي نجو رايعين نكتب / ( *cela est bénéfique* ) هاذ حاجة اجابية / ( *oui bien sûr* ) واه باينة ( *parce que quand tu sais la différence* ) / لا خاطرش كي تعرف الفرق / ( *entre l'arabe et le français* ) بين العربية والفرونسي / ( *tu sauras comment écrire* ) « *une phrase dans chaque langue* » / مع الوقت ( *c'est pour quoi* ) عليها الاستاذ / ( *et avec le temps tu écriras mieux en français* ) / تولي تكتب مليح بلفرونسي باش التلميذ يعرف واش راه يدبر / « *est un facteur décisif* » هو عامل مهم / « *l'enseignant* » ( *pour que l'élève sache ce qu'il fait* ) // كي شغل التلميذ ماهوش فرنسي ( *genre l'élève n'est pas un FRANÇAIS* ) ( *étonnement* ) / باش يفهم كلش / ( *pour comprendre tout* ) / لازم الاستاذ مين ذاك ( *explique en arabe* ) / يشرح بالعربية / ( *de temps en temps* ) « *l'enseignant* » ( *il faut que* ) باش تفهم و / ( *genre cela te facilite les choses* ) كي شغل يسهل عليك / ( *pour comprendre et écrire* ) تكتب

**67. TK** ( que lui diras-tu ) ? صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الي تلميذ ينتمي الي قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما ( *ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte* ), شا تقول

**68. Ef1** لا / ( *il faut aimer cette langue* ) لازم تبغي ذك اللغة / ( *la première des choses* ) اول حاجة ( *il faut l'aimer* ) لازم تبغيها / ( *parce que pour apprendre quelque chose* ) خاطرش باش تتعلم كاش حاجة ( *il lit* ) يقرأ / ( *la lecture* ) المطالعة / ( *et puis après* ) ايا و لمبعد / ( *il lit* ) des textes / des histoires

بلفرونيسي (en français) // و يتبع مع الاستاذ في الديرس (et suivre) « avec l'enseignant pendant le cours » / باش يفهم و يتعلم يكتب / (pour comprendre et apprendre à écrire)

## Eg2

**Durée : 20 :33 secondes**

1. TK pour commencer, شاهم اللغات لي تعرفهم (quelles langues connais-tu) ?
2. Eg2 (le français) الفرونيسي / (anglais) شوي / (je connais l'arabe) نعرف العربية
3. TK كيفاه تلاقيت بهاذ اللغات في الحياة تاكك (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ?
4. Eg2 (à la famille) في العائلة / (quand j'étais petit) كي كنت صغير / (pour la) بالنسبة ل / (de ma mère) من عند ما / (j'entends des mots ici et là) نسمع كلمة منا و منا / (à la maison) في الديرس / (à chaque fois j'apprends un mot) ايا كي تسمعها بزاف / (une table) طابلة / (par exemple j'entends le mot) مثلا نسمع كلمة / (alors quand tu entends le même mot plusieurs fois) و تزيد تشوفها كي دايرا / (et tu le vois comment il est) (que ce truc s'appelle une table) بلي هاذ الحاجة يسموها طابلة / (tu connaîtras) تولي تعرف / (ainsi j'ai appris) هاك حتى تعلمت //
5. TK (et pour l'arabe) و بالنسبة للغة العربية ?
6. Eg2 ناع / « grâce à l'enseignant » بفضل الاستاذ / « à l'école » في المدرسة / « l'arabe » العربية / هو لي / « en première année primaire » في الأولى ابتدائي / « la langue arabe » (de) اللغة العربية / كيفاه نكتب / (comment lire) كيفاه نقرا / « l'alphabet » علمني الحروف (comment écrire) //
7. TK (et pour le français) و بالنسبة للغة الفرنسية ?
8. Eg2 « à l'école » / « à l'école » (beaucoup) « j'ai appris » تعلمت بزاف في المدرسة / (les chiffres) الارقام / « l'alphabet » (j'ai appris) تعلمت الحروف / « partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire » بي كان يعاوني / (et j'ai appris un peu aussi à la maison) و تعلمت ثان شوي في الديرس / (mon père m'a aidé) //
9. TK « et pour l'anglais » و الانجليزية ?
10. Eg2 ف // (c'est clair à l'école) (pensive) باينة في ليكول // « la langue anglaise » اللغة الانجليزية / (dans) les jeux vidéos مرات / (parfois) و كنت نقرا على واحد في / (il enseigne bien) يقري مليح / (il s'appelle) Brahim Adel يسموه / (il y a) « des domaines » / « dans chaque cours » كل ديرس / « l'écrit » الكتابة / « ce programme » هذا التطبيق / « la lecture » القراءة / « l'écoute » الاستماع / « il comprend 12 niveaux » فيه 12 مستوى / « un très bon programme » تطبيق هابل / (il m'a trop aidé) عاوني بزاف //
11. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الديرس
12. Eg2 (et la langue arabe) و اللغة العربية / daridja
13. TK (ok quid pour le) français et anglais) صحا و
14. Eg2 (non non) / jamais لالا

15. TK « tes camarades » اصدقائك ? « avec tes voisins » مع جيرائك « et avec tes cousins » و مع اقربائك

16. Eg2 (j'emploie) daridja / قاع الناس تهدر بيها ( tous les gens l'utilisent pour parler ) / مع ( et hors de la maison ) ولا برا الدار // مع العائلة ( avec la famille ) / في الدار ( à la maison ) جيراني ( ou mes camarades ) ولا صحابي / « avec mes voisins »

17- TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ? صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة

18. Eg2 (un peu) // شوي daridja / « l'arabe classique » العربية الفصحى

19. TK (quand tu utilises la) daridja ? وينت تستعمل

20. Eg2 (pensif) يعني في مادة / ( quand tu tentes d'expliquer un truc ) كي تبدا تشرح في حاجة ( c'est-à-dire dans une matière ) / ماعرفش تعبر بلفرنسي / ( par exemple le français ) كما الفروني / ( tu ne sais pas parler en français ) ولا daridja / ( tu commences à parler en ) تبدا تهدر ب / ( quand je ne comprends pas également un truc ) كي مانفهمش حاجة ثان / ( ou en arabe ) بالعربية ( je demande des explications en ) نسفسي ب /

21. TK (dans toutes les matières, tu parles en) daridja? قاع في المواد تهدر ب

22. Eg2 (je parle en) daridja / ( je parle en ) تهدر ب / « dans toutes les matières » ( oui ) واه في جميع المواد ( je parle en ) « arabe classique » تهدر بالفصحى / « sauf dans la matière de langue arabe » ماعدا في اللغة العربية

23. TK علاه ? ( dans quelle (s) langue (s) te sens-tu ) à l'aise ? بينها اللغة لي تحس فيها روحك ( pourquoi ) ?

24. Eg2 daridja (je la maîtrise bien) / نعرفها مليح ( parce que elle est facile ) خاطرش ساهلة / ( bien sûr ) باينة ( je la maîtrise bien ) / من صغري تهدر بيها ( je la parle depuis ma prime enfance )

25. TK علاه ? ( quelles langues de ta vie préfères-tu ) شاهم اللغات لي تفضلهم في الحياة تاعك ( pourquoi ) ?

26. Eg2 (parce que c'est une belle langue) / لانها لغة مليحة ( la langue arabe classique ) « la langue arabe classique » العربية الفصحى ( et claire ) وواضحة / ( c'est une langue forte ) هي لغة قوية / ( je l'aime ) نبيها / ( je peux la parler ) نقدر تهدر بيها / ( mais ) بصح / ( elle est difficile c'est vrai ) هي صح صعبية صح / بصح / ( pas peut-être comme ) موش بالاك كما / ( c'est-à-dire je la connais ) نعرفها يعني / ( et de plus ) و زيد هي لغة القران / ( mais je la connais ) نعرفها و اللغة / « c'est la langue du Coran » « et la langue » ( de notre pays ) // تاع بلادنا

27. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك انجليزية « anglais » ?

28. Eg2 لان علوني / programme an américain english ( je me rappelle directement ) نتفكر ديركت ( parce que il m'a trop aidé ) هذا مكان / ( c'est tout ) وحده اخرى / ( je ne me rappelle pas autre chose ) ماننتفكرش حاجة وحده اخرى

29. TK « et pour l'arabe » ? و بالنسبة للغة العربية

30. Eg2 (parce que c'est le truc que je ne maîtrise pas bien) لان هو الحاجة لي مانعرفهاش مليح / ( je me rappelle la poésie ) نتفكر الشعر ( tu rencontres parfois des mots ) مرات تتلاقى بكلمات / ( c'est trop compliqué ) معقد بزاف / ( difficiles ) صعبية / « de nouveaux mots » مفردات جديدة / jamais ( que tu n'as jamais vus ) / شفتهم

31. TK « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ?

32. Eg2 (pensive) (je me rappelle le temps ancien) تتفكر الوقت تاع بكري / (celui des Kabyles) تاع القبائل // (des lieux que l'on trouve) « les régions isolées » الاماكن النائية / « au sud » حافة هاك (quelque chose comme ça) /

33. TK « le français » اللغة الفرنسية ?

34. Eg2 (je me rappelle) « la médecine » نتفكر الطب (je veux être un médecin) / نحوس نكون طبيب / (je me rappelle la France également) // « à l'avenir » في المستقبل / (c'est tout) هذا مكان

35. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صفا احكي لي شا تحس كي تجي تحضر الدرس تاع اللغة الفرنسية

36. Eg2 (je n'aime pas) مانبيغيش / (pour vous dire la vérité) والله نقولك الصح

37. TK (quelles sont les causes) ? شاهي الاسباب (pourquoi) علاه

38. TK (je ne comprends RIEN DU TOUT) مانفهم فيها والو / (je ne sais pas) مانعرفش كون يجي / (je ne peux pas comprendre ses dires) مانقدرش نفهم الهدرة تاع / واحد يهدر بلفرنوسي (je commence à me retirer) / (et) ça y est / الحصة تاع الفرونسي / (parce que je ne comprends rien du tout) بسك مانعرفش فيها / (j'attends juste quand elle se termine) نستنى فيها غي وبيت تكل

39. TK (comment te sens-tu quand tu écris) « en français » صفا كيفاه تحس كي تكتبي باللغة الفرنسية ?

40. Eg2 (parce qu'elle est très difficile) بسك صعيبه بزاف / (je ressens la fatigue) نحس بالعبا / (et je ne sais pas quoi écrire) مانعرفش شا نكتب / (je me sens perdu) نهمل قاع

41. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en) français ? شتاهي الحافة لي تجيك صعيبه كي تكتب ب

42. Eg2 (et je commets) و ندير الاخطاء الاملائية / (je n'ai pas assez de mots) ماعديش كلمات بزاف / (genre le français) كي شغل الفرونسي / « des fautes d'orthographe » نكتبها كما الشنوي / « moi » انا / (j'écris lettre par lettre un mot) نكتب حرف بحرف الكلمة / (l'écris comme le chinois) (rire) / (que je l'écris directement) لي نكتبها ديركت / (parce que je le connais) بسك نعرفها / (je l'écris directement) نكتبها ديركت / (comme) dans / كما / (c'est juste quand je connais le mot) كي نكون نعرفها برك (et sa grammaire est également difficile) و القواعد توعها ثان صعاب //

43. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) صفا حسب رايك شاه المستوى تاعك في الكتابة بالفرنسية ?

44. Eg2 (je ne sais pas) مانعرفش / (mon niveau est très faible) المستوى تاعي ضعيف بزاف / (vous pouvez dire je ne sais RIEN en français) / (un peu de) شوي قواعد / (genre je connais certains mots) زعما نعرف شوي كلمات // (mais je ne les connais pas assez) بصح مانعرفهمش ملبح / « grammaire »

45. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) صفا كي تكون عندك صعوبه في الكتابة، شا دير

46. Eg2 مثلًا « par exemple » le texte argumentatif / اذا ماكنتش حافظ كاش وضعية (si je n'ai pas appris par cœur une production écrite) / ولا عارف بعض الكلمات (ou connaître certains mots) / مانقدرش نكتب في هاذ الحالة / « le thème » (du) texte / على الموضوع تاع (sur) je ne peux pas écrire) / نكتب بصعوبة الكلمات لي نعرفهم (j'écris difficilement les mots que je connais) / مانكتيش (je n'écris pas) / نخليها فارغة (je laisse la copie vide)

47. TK (cela en classe, et si tu étais à la maison, comment fais-tu ?) هاذي في القسم، و اذا كنت في الدار كيفاه دير

48. Eg2 (j'écris sur) نكتب في / (je cherche sur) internet نحوس في / (à la maison) في الدار (et lui me le donne en français) و هو يعطيها لي بلفرونسي / « le mot en arabe » الكلمة بالعربية / Google traduction / (et parfois c'est mon père qui m'aide) / و خطرات يعاوني ابي

49. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) صحا شاه الموضوع تاع اخر / (qu'on t'a demandée en français) ? لي كنت مطالب باه تكتيبها بالفرنسية / production écrite

50. Eg2 على العربي بن / « au » novembre في / « c'était avant les examens » كانت قبل الاختبار / « sur Larbi Ben M'hidi » مهيدي (j'avais) « des idées » كانت عندي افكار بالعربية عليه / (de quoi il est connu) باش معروف / (quand il est né) و بنت زاد / (c'est qui lui) شكون هو / (une personne) « انسان كوراجي / (courageuse) »

51. TK (si je trouve dans une de tes copies la forme suivante :) va Karim à Alger. علاه الاستاذ مايقدرش يقبلها (Pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في الورقة تاعك الصيغة هذي

52. Eg2 (longue pause) //

53. TK (comment écrire une phrase en français) ? كيفاه نكتب جملة بالفرنسية

54. Eg2 (longue pause) / (on écrit) sujet / verbe /complément / نكتب

55. TK (et dans cette phrase, par quoi on a commencé) ? و في هاذ الجملة باه بدينا

56. TK (on a commencé par le) verbe / بدينا ب

57. TK donc (pourquoi l'enseignant ne l'a pas accepté) ? علاه ما قبلهاش الاستاذ

58. Eg2 (on commence par le) نبدأ ب / « parce que c'est faux » لانها خاطئة / (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) رايح تستفاد منو في كتاباتك لي راهم جاينين (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعدك / Karim / va à Alger /

59. TK (dans quelle langue, on commence par le) verbe ? واش من لغة نبدأ ب

60. Eg2 (en arabe) / فلعربية

61. TK donc (si je te dis qu'en français), la phrase (commence) par un sujet +verbe+ objet alors que (on commence) par un verbe+sujet+objet. هاذ راح يساعدك (cela t'aide-t-il)? (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ? اذا قتلك بلي في الفرنسية

62. Eg2 (parce que je vais m'améliorer) بسك راح نتحسن في كتابة الوضعية / (cela est avantageux) هاذي حاجة اجابية / « une nouvelle règle » باش الخطرة / (connaître) « la différence entre les deux langues » نعرف قاعدة جديدة / (connaître) « dans la production écrite » نعرف الفرق بين اللغتين / (je ne me trompe pas à nouveau) // (ainsi la prochaine fois) مانعاودش نغلط /

63. TK صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte, شا تقول ( que lui diras-tu) ?

64. Eg2 (longue pause) / صراحة « franchement » / انا واحد من الناس (je suis quelqu'un) / باش نعطي نصيحة واضحة (pour donner un conseil clair) / مانعرفش فرونسي (je ne suis pas bon en français) / مالعايلة تاع (de sa famille) / بصح اذا كان واحد (mais s'il y a quelqu'un) / يعرف (bon en) français / يقرا معاه شحال من نص (lit avec lui plusieurs textes) / يعلم (il lui apprend) / و (et les lui faire comprendre) / حتى يتعلم بزاف كلمات (jusqu'à apprendre plusieurs mots) / يقدر يستعملهم ميعد كي يولي يكتب (qu'il peut utiliser après au moment de l'écriture) / هاك (je faisais ainsi avec mon père) / كنت ندير مع ابي

### Ef3

Durée : 11 mn 46 secondes

1. TK (T. Kasmi) pour commencer, (quelles langues connais-tu) ?

2. Ef3 français / رياضيات « mathématique » / علوم « sciences » / فيزياء « physique » / انا متمكنة / (je suis bonne dans toutes les matières) / في قاع المواد

3. TK (tu me comprends) ? (je te parle des langues et non des matières) / اني نهدرلك على اللغات موش المواد

4. TK (a ok) (rire) / الفرنسية « l'arabe » / français / و (et) anglais / اصحا

5. TK (ok quelle est la langue que tu sais parler) ?

6. Ef3 daridja باينة (c'est clair) (rire) /

7. TK (ok comment tu as été en contact avec) la daridja ?

8. Ef3 (j'entends) نسيم / (depuis ma prime enfance) / ملي كنت صغيرة / (à la maison) / في الدار / (en train de parler) / يهدروا les parents / (j'apprends d'eux) / نتعلم منهم / (tout le monde parle en) daridja / قاع يهدروا ب / (quand tu sors en dehors de la maison) /

9. TK « qu'en est-il pour l'arabe classique » بالنسبة للربية الفصحى

10. Ef3 كي دخلت للسنة اولى ابتدائي / « à l'école » / في المدرسة / « l'arabe classique » / العربية الفصحى / (quand je suis rentrée) « en 1<sup>ère</sup> année primaire » / علمتنا الاستاذة تاع العربية / (elle nous a appris) « l'alphabet » / كيفاه نكتب كلمات / (comment écrire des mots) / (elle nous a appris à lire) / علمتنا نقرأو / « des phrases » / جمل /

11. TK « pour le français » بالنسبة للفرنسية

12. TK « en 3<sup>ème</sup> année primaire » / في الثالثة ابتدائي / « à l'école » / في المدرسة / « le français aussi » / الفرنسية كذلك / (de) « français » / بفضل الاستاذة تاع الفرنسية / « grâce à l'enseignante » / كيفاه نهديو / « les chiffres » / الاعداد / « l'alphabet » / الحروف / (c'est elle qui nous a appris) / علمتنا / (à la maison je n'ai appris) / في الدار تعلمت بعض الكلمات برك // (comment parler dans cette langue) / بيها / « on a approfondi les choses davantage » / « à l'école » / بصح في المدرسة / « que quelques mots » /

13. TK « et pour l'anglais » و بالنسبة للانجليزية

14. Ef3 « il fallait attendre le collègue » حتى وصلت للمتوسطة / « l'anglais aussi » الانجليزية كذلك / « en 1<sup>ère</sup> année moyenne » في الاولى متوسط (je commençais à apprendre avec l'enseignante) / « elle nous ramène des images » كانت تجيبنا تصاوير (elle nous présente) des chansons //

15. TK صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في المنزل (ok quelle sont les langues que tu utilises à la maison) ? « avec tes voisins » مع الجيران ?

16. Ef3 (ou ailleurs) ولا برا / (à la maison) في الدار / (c'est tout) برك daridja (j'utilise) نستعمل / (dans notre entourage) في المحيط تاينا / (tous les gens parlent en) قاع الناس يهدروا ب / (on parle parfois avec elle en français) مين ذاك نتكلم معاها بالفرنسية / (c'est une docteure) هي دكتورا / « juste ma tante » خالتي فقط / (et les autres gens) والناس لخرين daridja //

17. TK (ok quelles sont les langues que tu utilises à) l'école ?

18. Ef3 « et l'arabe » و اللغة العربية / « l'anglais » اللغة الانجليزية / « le français » اللغة الفرنسية

19. TK و (et) daridja ?

20. Ef3 daridja (avec les autres) « enseignants » مع الاستاذة لخرين / (on en parle) نحكو بيها / (elle nous demande de parler) تقولنا هدرنا باللغة العربية الفصحى / (mais l'enseignante d'arabe) بصح تاين اللغة العربية ولا / (juste avec nos camarades) غي مع صحابنا / « en arabe classique » / (ou bien quand on sort dans la cour) كي نخرج برا في الساحة (on parle en) daridja / نحكوب

21. TK علاه (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ? وينها اللغة لي تحسي فيها روحك (pourquoi) ?

22. Ef3 daridja / (depuis que nous étions petits) من صغرنا / (parce que on s'est habitué à elle) لاخاطرش والفناها / (on en parle) و حنا نحكو بيها / (c'est pourquoi elle m'est facile) /

23. TK علاه (quelles langues de ta vie préfères-tu) ? شاهم اللغات لي تفضلهم في الحياة تاينك (pourquoi) ?

24. Ef3 الفروني / (arabe) عربية (et) و (le français) الفروني / (j'aime le français) نبغي الفروني / (le français) والدكاترة / (parce mon rêve est de devenir docteur) لاخاطرش حلمي نكون دكتوراه / (et tous docteur-e-s font leurs études en français) قاع يقرأو بلفروني / « et l'arabe » و العربية / « c'est la langue de l'islam » هي لغة الاسلام

25. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك

« langue anglaise » لغة انجليزية ?

26. Ef3 (c'est tout) / هذا مكان / (welcome / hello / what is your name / where are you from // musique)

27. TK « la langue arabe » اللغة العربية ?

28. Ef3 (du) « la langue » اللغة تاين المغرب العربي / (notre langue) اللغة تاينا / « Maghreb » / « l'islam » الاسلام //

29. Ef3 « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ?

30. Ef3 « la région kabyle » (de) تاين منطقة القبائل // « l'habit traditionnel » اللباس التقليدي // (je n'ai pas une idée sur elle) / « franchement » صراحة (pensive)

31. TK بالنسبة للغة الفرنسية « pour le français » ?
32. Ef3 لاخطرش احتلت / (j'ai une idée négative sur elle) عندي فكرة سلبية عليها / فرنسا (la France) / (parce que) الجزائر « elle a colonisé l'Algérie » /
33. TK « la langue française » (donc tu n'aimes pas) مالا ماتبيغيش اللغة الفرنسية
34. Ef3 « la France en tant que pays » (je n'aime pas) ماتبيغيش فرنسا كبلد / (ce n'est pas pareil) موش كيف كيف / لا (non) / خاطرش تعاوني في فرايتي / (mais j'aime le français) بصح نبغي الفروني / (parce qu'elle me sert dans mes études) و نولي دكتورا / (pour réussir) باه ننجح / (et devenir docteur) /
35. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكي لي كيفاه تحسي كي تجي تحضري الدرس تاع اللغة الفرنسية
36. Ef3 خاطرش يعجبني الاستاذ / (parce que j'apprécie « l'enseignant ») خاطرش بلا بيها / « la langue française » (et j'aime aussi) و نبغي ثان اللغة الفرنسية / (je ressens) نحس بالسعادة / (parce que sans elle je ne peux pas devenir docteur) مانقدرش نولي دكتورا
37. TK (ok comment te sens-tu quand tu écris en français) صحا كيفاه تحسي كي تكتبي باللغة الفرنسية
38. Ef3 (je cherche à apprendre l'écriture en français) نحوس نتعلم نكتب بلفروني / (je me sens motivée) نحس روجي متحمسة / كي نولي طبيبة / (pour que à l'avenir) باه خطرا اخرى / (je pourrai écrire les médicaments en français) نقدر نكتب الدوية بلفروني / (quand je deviendrai une médecin) /
39. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) صحا شاهي الحاجة لي تجيك صعبة كي تكتبي باللغة الفرنسية
40. Ef3 (j'ai un manque de vocabulaire) عندي نقص كلمات / (je ne sais pas écrire) مانعرفش نكتب / (je ne connais pas beaucoup de mots en français) مانعرفش بزاف كلمات بلفروني / مانعرفش / (je n'ai pas appris par cœur ceux du) 3<sup>eme</sup> groupe / (je ne connais pas assez de verbes) / الافعال بزاف
41. TK (comment te vois-tu ton niveau à l'écrit en français) ? كيفاه تشوفي المستوى تاعك في الكتابة باللغة الفرنسية
42. Ef3 مازال عندي صعوبات كي / « un niveau moyen » (je me vois avoir) تبالي عندي مستوى متوسط / (j'ai encore) « des difficultés » (pour écrire en français) / (mes notes ne sont pas très bonnes) / نكتب بلفروني
43. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu ?) صحا كي تكون عندك صعوبة كي تكتبي كيفاه دير
44. Ef3 الكلمات لي تحمل معاني هذاك الموضوع // (je pars rechercher les mots) نروح نحوس على الكلمات / (les mots qui convergent vers le même sens que le sujet sur lequel on parle) / (comme actuellement on parle) « du martyr » كما درك رانا نهرو على الشهيد / (et je les emploie) و نوظفهم / martyr / héros / le champ lexical / (je regarde les mots de) كلمات توع / (et je regarde aussi des vidéos sur) You tube / و نشوف ثاني فيديوات في
45. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) صحا شاه الموضوع تاع اخر / (qu'on t'a demandée en français) لي كنت مطالبة باه تكتبيها بالفرنسية / production écrite

46. Ef3 (sur Larbi Ben M'hidi) رحت للكراس (je regardais sur le cahier) / (après j'ai regardé sur) مبعد شفت في (le modèle que nous a donné l'enseignant) نموذج لي عطاها الشيخ الكلمات / (j'ai cherché également dans le) حوست ثان في / You Tube (et je les ai employés pour écrire mon texte) ووظفتهم باه كتبت النص تاعي / français (les mots que je ne connais pas en) لي مانعرفهمش ب

47. TK (si tu ne trouves pas les mots ou une expression en français, que fais-tu ? donne-moi un exemple sur ce que tu as fait la dernière fois) ? صحا كي مانعرفيش كلمة ولا كاش عبارة بالفرنسية كيفاه ديرى

48. Ef3 (j'écris le mot ou l'expression que je ne connais pas en arabe) و نكتب الكلمة و لا العبارة لي مانعرفهاش بالعربية / Google (je cherche sur) نحوس في / (et je mets « traduction » dans le même texte de Larbi ben m'hidi) و ندير ترجمة / (j'aurai) « la réponse » تخرجلي الاجابة / (il était l'un des fondateurs du comité révolutionnaire de la guerre) كان احد مؤسسي اللجنة الثورية / (je ne savais pas en) français ماعرفتش ب / (j'ai cherché sur) حوست في / Google (et je l'ai écrit) و كتبتها /

49. TK (si je trouve dans ton texte la formule suivante) : va Karim à Alger. (pourquoi l'enseignant ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في انص تاع تاعك هاذ العبارة

50. Ef3 (je ne sais pas) (rire) / مانيش عارفة (pensive)

51. TK (par quoi elle commence) ? صحا هاذ (ok cette) phrase بادية

52. Ef3 (elle commence par un) verbe / مبعد / (et après) le sujet و مبعد / (et après) le complément / اهي بادية ب

53. TK (dans quelle langue) ? و اش من لغة (où trouve-t-on cette) forme ? صحا وين نصيب هاذ

54. Ef3 (pensive) « en arabe » في اللغة العربية /

55. TK donc (si je te dis qu'en français), la phrase (commence) par un sujet +verbe+ objet alors que (on commence) par un verbe+sujet+objet. (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعدك (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ? نيداو « en arabe » في العربية

56. Ef3 (parce que quand je connais la différence) / هذا شئ ايجابي « cela est un fait positif » / (cela me facilitera la tâche la prochaine fois) تجيني ساهلة الخطرة الجاية / (et je commence à réfléchir correctement) نولي نخم صح / (et je ne refais pas la même erreur) / و منعاودش نفس الخطا

57. TK (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (que lui diras-tu) ?

58. Ef3 (je lui dis de lire des livres en français pour apprendre davantage) / (et regarde sur) You tube ثان (également) / « les cours » xxx / (pour acquérir plus d'informations) باش يزيد يكتسب معلومات كثر /

**Durée : 13 mn 02 secondes**

1. TK pour commencer, شاهم اللغات لي تعرفهم (quelles langues connais-tu) ?
2. Eg4 عربية (arabe) / anglais / والفرونسي (et le français) / daridja ثان (également) /
3. TK كيفاه تلاقيت بهاذ اللغات في الحياة تاكك (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ?  
نبدأ ب (on commence par la) daridja.
4. Eg4 تعلمت من عند الام و الاب تاكي (la première fois était à la maison) / اول مرة كانت في الدار (je l'ai apprise de ma mère et de mon père) / و مبعدي كبرت شوي (et puis quand j'ai un peu grandi) / تعلمت ثان (j'ai appris également) / و لبت نخرج برا (je commençais à sortir ailleurs) / بسك قاع الناس يهدروا ب (parce que tous les gens parlent en) daridja/
5. TK و بالنسبة للغة العربية « et pour l'arabe » ?
6. Eg4 (on a appris des sourates du Coran) / كنا نحفظ السور توع القران (j' ai appris un peu à la mosquée) / تعلمت شوي في الجامع (et après quand je suis rentré à l'école) / مبعدي كي دخلت ليكول (et après quand je suis rentré à l'école) / « l'enseignant » (de l'école primaire) / « la lecture » / القراءة (j'ai appris grâce) / تعلمت من عند الاستاذ لي قراني في الابتدائي / (c'est lui qui m'a appris l'alphabet) / هو لي علمني الحروف / « l'écriture » / الكتابة (jusqu'à avoir de la maîtrise) / حتى و لبت نعرف /
7. TK و بالنسبة للغة الفرنسية « et pour le français »
8. Eg4 (grâce à ma mère) / علمتني الام تاكي (j'ai appris un peu à la maison) / تعلمت في الدار شوي (et après) « à l'école » / في المدرسة و مبعدي (parce que) « c'est une infirmière » / بسك ممرضة (qui m'a enseigné) « en 3<sup>ème</sup> année primaire » / ثان زادت علمتني (très connue) / معروفة هي /
9. TK و الانجليزية « et pour l'anglais » ?
10. Eg4 « en 1<sup>ère</sup> année moyenne » / السنة اولي متوسط (quand j'ai accédé au collège) / كي طلعت للسيام (j'étais au) « collège de L'Émir Khaled » / كنت نقرا في متوسطة الامير خالد / الحروف (c'est lui qui nous a enseigné) / هو لي علمنا (l'enseignant d') anglais / « les mois » / الأشهر / « les jours » / الايام / « les chiffres » / الاعداد / « l'alphabet » /
11. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) ? صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار
12. Eg4 (en étant à la maison) / كي نكون في الدار / بزاف (beaucoup) daridja (j'utilise) نستعمل (ou en-dehors de la maison) / و لا برا الدار (avec mes parents et mes frères) / مع الاولياء توعي و خاوتي (je leur parle également en) daridja / (tous les gens la parlent) / بسك قاع الناس يهدرو بيها /
13. TK donc ماتستعملش اللغات لخرين (tu n'utilises pas les autres langues) ?
14. Eg4 (parfois avec ma mère c'est tout) / خطررات مع الام تاكي برك (le français) / الفرونسي (un peu) / قليل
15. TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ? صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة
16. Eg4 (avec mes camarades) / مع صحابي (et parfois) la daridja / و خطررات « l'arabe classique » / العربية الفصحى (dans) les couloirs / في (ou quand nous sommes dans la cour) / ولا كي نخرج للساحة (mes camarades) / « dans la cantine » / في المطعم /

17. TK علاه ? (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ?  
(pourquoi) ?

18. Eg4 (elle est facile aussi) / ساهلة ثان (genre j'ai grandi avec cette langue) (rire) /  
بسك والف نهدر بيها (elle ne me constitue pas un problème) / ماتشكليس صعوبة /  
(j'ai pris l'habitude d'en parler) / نهدر بلا مانخم (je parle sans réfléchir) /  
(j'y suis éloquent)

19. TK علاه ? (quelles langues de ta vie préfères-tu) ?  
(pourquoi) ?

20. Eg4 (parce que elles sont faciles et je les comprends) /  
بسك ساهلين و نفهمهم (et) daridja / (ce sont nos langues) /  
مواالفينهم (on en a pris l'habitude)

21. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك انجليزية  
« anglais » ?

22. Eg4 (est de visiter) « mon rêve » حلمي نروح لأمریکا / « mon rêve » حلمي انا /  
« les États-Unis » أمريكا / « les États-Unis » باغي نتعلمها علاجال باه نروح /  
(je veux l'apprendre pour pouvoir y aller) /

23. TK « et pour l'arabe » و بالنسبة للغة العربية ?

24. TK (je l'apprends pour avoir été) « la langue » (de notre) «  
la langue de l'islam » لغة الاسلام / « la langue de l'islam »  
« la langue de l'islam » وثان لغة الوطن تاينا / (elle est également)  
« la langue » (de notre) « pays » /

25. TK « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ?

26 Eg4 (je n'en ai aucune idée) / ما عندي حتى فكرة عليها

27. TK « français » اللغة الفرنسية ?

28. Eg4 (genre je l'utilise parfois à la maison) /  
كي شغل نستعملها خطرات في الدار / (la maison) الدار /  
(c'est tout) هذا مكان / (avec ma mère) مع الام تايني /  
(maison)

29. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français)  
صحا احكي لي شا تحس كي تجي تحضر الدرس تاين اللغة الفرنسية

30. Eg4 (j'aime venir assister au cours de français) / باغي  
(pour la comprendre) باه نولي نفهم / (parce que je veux l'apprendre)  
بسك نتعلمها (j'ai) عندي / (je cherche à comprendre) نحوس نفهم /  
(quand elle vient chez nous) وكي يجو عندنا / (en France) في فرونسا  
la famille / (quand on me parle en français) كي يهدروا معاي بلفرنوسي /

31. TK « en français » (comment te sens-tu quand tu écris) صحا كيفاه تحس كي تكتب باللغة الفرنسية ?

32. Eg4 (parce que c'est difficile) / بسك صعيبية / (je n'aime pas trop écrire)  
مانبغيش نكتب بزاف / (j'écris comme ça des mots sur) Facebook /  
كي نحكي معا صحابي / (mais) français cassé / (quand je parle avec mes amis)

33. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) شتاهي الحاجة لي تجيبك صعيبية كي تكتب ب  
(donne-moi un exemple) اعطيني مثال ?

34. Eg4 (je me trompe parfois dans les mots) / خطرات نغلط في الكلمات / « fautes d'orthographe » (je fais des) ندير الاخطاء الاملائية (je me trompe parfois dans les mots) / كما (comme) mère mer / زعما وحدا الام / (c'est-à-dire l'un veut dire la mère) / وحدا البحر (et l'autre la mer) / الكلمات لي يتنطق كيف كيف / (les mots qui se prononcent de la même façon) / بصح الكتابة موش كيف كيف / (mais l'écriture n'est pas la même) / هاذ نغلط فيهم / (je me trompe en eux)

35. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) ? صحا حسب رايبك شاه المستوى تاك في الكتابة بالفرنسية

36. Eg4 معنتها / (je dis six) نقول ستة / (si je me donne une note sur dix) اذا نقيم روحي من عشرة / (c'est-à-dire moyen) متوسط باه نولي نكتب / (je dois apprendre davantage) لازم نزيد نتعلم كتر / (pour bien écrire) مريح

37. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ? صحا كي تكون عندك صعوبة في الكتابة، شا دير

38. Eg4 (j'écris le mot que je ne connais pas) نكتب الكلمة لي مانيش عارفها / Google (je cherche sur) نروح نحوس في / (et lui me le donne en français) و هو يعطيها لي بلفرونيسي / (en arabe) بالعربية / (et parfois je demande à ma mère) و خطرات نسقسي الام تاعي /

39. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière production écrite) صحا شاه الموضوع تاع اخر / (qu'on t'a demandée en français) لي كنت مطالب باه تكتبها بالفرنسية

40. Eg4 normalement // (il nous a demandé d'écrire sur Larbi Ben M'hidi) قالنا اكتب على العربي بن مهدي // (je les ai utilisées) / استعملتهم / (j'avais quelques idées sur lui) كان عندي بعض المعلومات عليه /

41. TK (donc tu n'as pas eu de difficulté pour écrire ton texte) ? مالا ماكانش عندك صعوبات باه كتبت النص تاك

42. Eg4 (il y a avait des choses difficiles) كاين صوالح ماعرفتهمش / (pas à ce point) موش لذيك الدرجة / (non) لالا / (je ne savais pas dire) ماعرفتش نقول / (que Larbi Ben M'hidi est un bon stratège) كي سقسيت الام تاعي / (quand j'ai demandé à ma mère) / خبرتني كيفاه يقول بلفرونيسي / (elle m'a dit comment dire en français) /

43. TK (si je trouve dans une de vos copies la forme suivante :) va Karim à Alger. علاه الاستاذ مايقدرش يقبلها (pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في الورقة تاك الصيغة هذي

44. Eg4 (je n'ai pas compris) مافهمتش

45. TK (ok comment traduire cette phrase en arabe) ? صحا هذي الجملة كيفاه نترجموها بالعربية

46. TK normalement « va » الى الجزائر « Karim » كريم / « va » ذهب

47. TK donc en arabe, « va » (c'est quoi) شاه ذهب ، « va » (on a commencé par) بدينا ب ذهب

48. Eg4 verbe /

49. TK (pourquoi le professeur ne peut pas accepter cette phrase : va Karim à Alger) ? علاه الاستاذ مايقدرش يقبل

50. Eg4 (parce qu'elle est introduite par un) بسك راهي بادية ب / verbe

51. TK donc (dans quelle langue on trouve cette forme) ? واش من لغة نصيب هاذ

## 52. Eg4 في العربية (en arabe)

53. TK donc (commence) تبدأ (si je te dis qu'en français), la phrase اذا قتلك بلي في الفرنسية (on commence) نبدأو « en arabe » في العربية (je ne vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) رايح تستفاد منو في كتاباتك لي راهم جاينين (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعذك (un sujet+verbe+objet) alors que (un verbe+sujet+objet).

54. Eg4 (cela est bien) / هاذي حاجة مليحة (parce que quand tu me diras la différence) / مانزيدش نعاود نفس الخطا / (entre l'arabe et le français) بين العربية و الفرونسي / (je ne refais pas la même erreur) / ونبدأ نتحسن بالشوي (et je commence à m'améliorer peu à peu) /

55. TK صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول ( que lui diras-tu) ?

56. Eg4 (genre il s'habitue) « à écrire des textes » / كي شغل يتعود على كتابة النصوص (lire) يقرأ النصوص (pour apprendre de nouveaux mots) / باش يتعلم كلمات جدد / (et les regarde) les films / ويتفرج (des trucs qui comprennent le français) / القنوات الفرنسية « les chaines françaises » /

## Ef5

**Durée : 10mn 44 secondes**

1. TK (T. Kasmi) pour commencer, (quelles langues connais-tu) ? شاهم اللغات لي تعرفيهم

2. Ef5 (je connais) « la langue arabe » / اللغة الفرنسية / « le français » / اللغة / « l'anglais » / الانجليزية

3. TK (ok quelle est la langue que tu sais parler) ? صحا شاهي اللغة لي تعرفي تهدي بيها

4. Ef5 daridja / (je sais parler en) daridja / نعرف نهدر ب

5. TK (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ? كيفاه تلاقيتي بهاذ اللغات في الحياة تاعك (par exemple) la daridja ?

6. Ef5 (depuis que j'étais petite) / ملي كنت صغيرة (je la parle) / نهدر بيها / normal / تعلمتها في الدار (et je l'ai apprise à la maison) / ولا كي نخرج برا / (de mon père et ma mère) / من عند بابا و ماما / (alors j'ai appris d'eux) ايا تعلمت منهم / (je les entends parler) / نسמעهم يهدروا / (même quand je sors ailleurs)

7. TK (et pour l'arabe) ? و بالنسبة للغة العربية

8. Ef5 (je commençais à l'apprendre) / بديت نتعلمها / (quand je suis rentrée à l'école) / كي دخلت نقرا ف ليكول (c'est elle qui nous a appris) / هي لي علمتنا / (à la parler) // نهدروا بيها / (à lire) نقراو / (à écrire) نكتب / (l'enseignante) « d'arabe » / الاستاذة تاع العربية / (mais pas trop) / بصح موش بزاف / (j'étais à l'école primaire) / كنت نقرا في الابتدائي

9. TK (et pour le français) ? و بالنسبة للغة الفرنسية

10. Ef5 (j'ai appris un peu à la maison) / تعلمت شوي في الدار / (au) 3<sup>ème</sup> année / ف / (mais pas trop) / بصح موش بزاف / (parce que mon père) / ايا كان يعلمني مين ذاك / (au) primaire / ف / (enseignait le français) / كان يقري فرونسي / (il m'apprend de temps en temps)

11. TK «et pour l'anglais» و الانجليزية ؟

12. Ef5 (au) 1<sup>ère</sup> ف / (quand je suis venue ici au collège de Ben Sahla) كي جيت هنا لبن سهلة (je commençais à apprendre) / بديت نتعلم / (l'enseignant nous a appris) « l'alphabet » / « les chiffres » / (comment saluer) كيفاه نلقو التحية / (on dit) نقول / hi / hello / how are you //

13. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) ? صحا شاهم اللغات لي تستعمليههم في الدار

14. Ef5. daridja / وشوي (et un peu) français / (avec mon père de temps à autre) / كما قتلك مع بابا مين ذاك

15. TK « tes camarades » اصدقائك ؟ (avec tes voisins) ومع جيرائك

16. Ef5 daridja (c'est tout) برك / (parce que tout le monde ne comprend que) daridja/ عليها نتواصل بيها بيناتنا (c'est pourquoi on l'utilise pour communiquer entre nous)

17. TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ? صحا و اللغات لي تستعمليههم في المدرسة

18. TK (quand j'ai) anglais / (quand je suis en classe) كي نكون في القسم / (je parle un peu en) anglais / والفرونسي / (et le français) / (je parle en français) نهدر بلفرونسي / (je parle en arabe) نهدر بالعربية / (dans la matière d'arabe) في العربية / (genre tout dépend de la séance dans laquelle je suis) راني فيها / (je parle en) daridja normal / نهدر ب

19. TK (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ? وينها اللغة لي تحسي فيها روك

20. TK daridja / (je m'y suis habituée) موالفتها / (parce que elle m'est facile) لان جيني ساهلة / (je ne ressens pas de difficulté quand je la parle) مانحسش بالتكلف كي نهدر بيها / (c'est pourquoi je l'aime) / عليها نبغيها

21. TK (quelles langues de ta vie préfères-tu) ? et pourquoi ? شاهم اللغات لي تفضليهم في الحياة تاعك

22. Ef5 (le français) الفرونسي / (genre par amour à) « l'enseignant » و / (quand j'obtiens le bac) كي نجيب الباك نقرا بيها / (et également quand je grandis) ثان كي نكبر / (on l'utilise pour étudier à l'université) نقرا بيها في الجامعة / (il faut l'étudier) لازم تقراها / (donc il n'y pas moyen) /

23. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) : شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك

? « la langue anglaise » اللغة الانجليزية

24. Ef5 (aucune idée ne me vient) (rire) / ماتجيني حتى فكرة / (rien) والو

25. TK « arabe » اللغة العربية ؟

26. « le Coran » / « la langue de l'islam » لغة الاسلام / « langue maternelle » / (notre) اللغة تاعنا الام / (c'est tout) هذا مكان /

27. TK « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ؟

28. Ef5 (il n'y a aucune idée) / مكان حتى فكرة

29. TK بالنسبة للغة الفرنسية « pour le français » ?

30. Ef5 اللغة تاع فرانس (c'est la langue de la France) / الدولة لي كانت محتلتنا (le pays qui nous a colonisés) /

31. TK صحا احكي لي كيفاه تحسي كي تجي تحضري الدرس تاع اللغة الفرنسية (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français)

32. Ef5 و نبيغي اللغة ثان / « l'enseignant » بسك نبيغي الاستاذ / (je viens motivée) نجي متحفزة (et j'aime la langue aussi) / كما « à l'université » (car j'en ai besoin) لأنني نستحقها في الجمعية / (je ne peux pas réussir sans elle) مانقدرش ننجح بلا بيها / (comme te l'ai déjà dit tout à l'heure) قتلك الساع قاع التخصصات الملاح يقرأوهم بلفرونسي / « spécialités » (toutes les meilleures) / pharmacien/ dentiste/ (médecin) طبيب / s'enseignent en français /

33. TK صحا كيفاه تحسي كي تكتبي باللغة الفرنسية (ok comment te sens-tu quand tu écris en français) ?

34. Ef5 باغية نتعلم نكتب (je veux apprendre à écrire) / نحس بالصعوبة (je ressens la difficulté) / بصح موش ساهلة (mais cela n'est pas facile) / باه ننجح في قرايتي (pour réussir mes études)

35. TK صحا شاهي الحاجة لي تجيك صعبية كي تكتبي باللغة الفرنسية (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) ? اعطيني (donne-moi) un exemple.

36. Ef5 و ثان الاخطاء الاملائية (les fautes d'orthographe) / مانعرفش كلمات بزاف (je ne connais pas beaucoup de mots) / نكتبوها خطرات (on l'écrit parfois) ph / la conjugaison / (est également un peu difficile pour moi) ثان تجيني شوي صعبية / surtout les verbes de 3<sup>ème</sup> groupe / هادوك يتبدل قاع كي نصرفوهم (ils se changent complètement pendant la conjugaison) / مانعرفش نصرف (je ne sais pas le conjuguer) / (comme) vouloir/ كما /

37. TK كيفاه تشوفي المستوى تاعك في الكتابة باللغة الفرنسية (comment tu vois ton niveau à l'écrit en français) ?

38. Ef5 (j'ai encore plusieurs difficultés) / مازال عندي صعوبات بزاف (mon niveau est moyen) / مستواي متوسط (j'espère si Dieu le veut pouvoir m'améliorer) « à l'avenir » / انشالله نقدر نتحسن في المستقبل /

39. TK صحا كي تكون عندك صعوبة كي تكتبي كيفاه دير (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ?

40. Ef5 (je regarde des vidéos sur) You tube / نشوف فيديوات في (je cherche sur) internet / نكتب الكلمة بالعربية (j'écris le mot en arabe) / و خطرات نسقسي بابا (il me le donne en français) / يعطيهالي بلفرونسي (et parfois je demande à mon père) /

41. TK صحا شاه الموضوع تاع اخر (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite (qu'on t'a demandée en français) ?

42. TK (on nous l'a donnée avant) l'examen / عطاهاانا قبل (celle du) patrimoine / تاع (genre on fait maintenant) le texte argumentatif / كي شغل (genre il y a) / حنا درك عندنا (il faut respecter) cette structure / لازم تحترم (et) conclusion/ و / introduction / développement /

**43. TK** صحا كي ماتعرفيش كلمة ولا كاش عبارة بالفرنسية كيفاه ديري (si tu ne trouves pas les mots ou une expression en français, que fais-tu ? اعطيني مثال على واث درتي (donne-moi un exemple sur ce que tu as fait) dans ce texte sur le patrimoine ?

**44. Ef5** (le mot) كلمة تاع تقليدي / Google traduction (j'ai cherché sur) حوست في / « traditionnel » / كنت (et après j'ai trouvé que cela signifie) / traditionnel / ومبعد صبتها تعني / « traditionnel » / باغية ثان نكتب (genre le haïk) / زعما الحايك (je voulais écrire aussi) / « est un symbole de pudeur » / رحب لبابا وراهالي بلفروني / (j'ai demandé à mon père qui m'a donné son sens en français) /

**45. TK** (si je trouve dans ton texte la formule suivante) : va Karim à Alger. علاه الاستاذ مايقدرش يقبلها (pourquoi l'enseignant ne peut pas l'accepter) ?

**46. Ef5** (pensive) //

**47. TK** La phrase (commence par quoi en) français ?

**48. Ef5** sujet / ومبعد (et après) verbe / ومبعد (et après) complément /

**49. TK** (ok et dans) la phrase va Karim à Alger, va c'est quoi ?

**50. Ef5** verbe /

**51. TK** Donc علاه الاستاذ مايقدرش يقبلها (pourquoi l'enseignant ne peut pas l'accepter) ?

**52. Ef5** (elle commence par un) verbe / و (et) normalement (elle commence par le) sujet /

**53. TK** (dans quelle langue) واث من لغة نصيبيها (d'où vient cette formule) مين جات هاذ الصيغة (la trouve-t-on) ?

**54. Ef5** (on commence par le) verbe / بنداوب (parce qu'en arabe) بسك فلعربية / (de l'arabe) ملعربية /

**55. TK** donc (commence) par un sujet +verbe+ objet alors que (si je te dis qu'en français), la phrase (on commence) par un verbe+sujet+objet. هاذ راح يساعداك (cela t'aide-t-il) ? رايحة تستفادي منو في كتاباتك لي راهم جابين (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ?

**56. Ef5** oui (je ne vais pas me tromper à nouveau) / بلسك مانعاودش نغلط / (c'est clair que je vais m'en profiter) / باينة راح نستفاد (dans ce texte sur le) patrimoine / بغيث نكتب / (je voulais écrire) / (le haïk) / كتبتها بلفروني / « les femmes portent » / ترندي النساء الحايك / صبت دايرلي خطأ / (il m'a indiqué que c'est une erreur) / بصح ماعر فتش علاه / (mais je ne savais pas pourquoi)

**57. TK** صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول (que lui diras-tu) ?

**58. Ef5** (écoute beaucoup) « en français » / يسمع بزاف باللغة الفرنسية / (il lit des textes) / يقرا نصوص / (regarde des films en français) / يتفرج افلام بلفروني /

**Eg6**

**Durée : 12 mn 51 secondes**

1. TK pour commencer, شاهم اللغات لي تعرفهم (quelles langues connais-tu) ?
2. Eg6 نعرف الفرونيسي (je connais le français) / عربية (l'arabe) / و (et) anglais /
3. TK صحاح و شاهم اللغة لي تعرف تهدير بيها (ok et quelle est la langue que tu sais parler) ?
4. Eg6 daridja باينة (c'est clair) /
5. TK كيفاه تلاقيت بهاذ اللغات في الحياة تاعك (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ?  
نبداب (on commence par la) daridja ?
6. Eg6 كنت نسمع ما و بي كي يهدروا / (depuis que j'étais petit) ملي كنت صغير (j'entendais ma mère et mon père quand ils parlaient) / و ثان كي نخرج برا (et également quand je sors ailleurs) / وين ماتروح تصيبها / (n'importe tous les gens parlent en) daridja / قاع الناس يهدروا ب (à la maison) / في الدار (dans la rue) / في (dans le) stade /
7. TK « et pour l'arabe » و بالنسبة للغة العربية ?
8. Eg6 علمونا السور توع قران (la première fois c'était à la mosquée) / الضربة لولي كانت في الجامع (on nous a appris) « des sourates » (du) « Coran » / و مبعد كي دخلت للمدرسة / (et puis quand je suis rentré) « en 1 ère année primaire » / في السنة الاولى ابتدائي / « à l'école » / (notre enseignante nous a appris plus) / علمتنا كثر
9. TK « et pour le français » و بالنسبة للغة الفرنسية ?
10. Eg6 كي طلعت للسنة الثالثة ابتدائي / (quand j'ai accédé) « en 3<sup>ème</sup> année primaire » / الحروف (l'enseignant de français nous a appris) / علمنا الشيخ تاع فرونيسي / « à l'école » / في المدرسة (il nous a enseigné) / تقراها (le lire) / كيفاه تكتب كلمة (comment écrire un mot) / « l'alphabet » / (et) avoir /
11. TK « et pour l'anglais » و الانجليزية ?
12. Eg6 في السنة اولي متوسط / (je l'ai apprise ici au collège) تعلمتها هنا في السيام (il nous ramène des affiches) / كان يجيبنا الملصقات (avec l'enseignant d') anglais / مع الشيخ تاع « moyenne » / (pour les apprendre par cœur) باش نحفظوهم / (qui contiennent des expressions en) anglais / فيهم جمل ب (et lui parler en) anglais / و نهدروا معاه ب /
13. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) ? صحاح شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار
14. Eg6 (seulement) / برك (j'utilise) daridja نستعمل
15. TK (tes camarades) ? صحابك (tes cousins) ? الاقارب توعك (avec tes voisins) ? مع جيرانك
16. Eg6 daridja / لاخاطرش و الفناها (je parle avec tous les gens en) daridja / قاع الناس نهدر معاهم ب (parce que on en a pris l'habitude) / هوما يفهموك و انت تفهمهم (eux te comprennent et toi également) /
17. TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ? صحاح و اللغات لي تستعملهم في المدرسة

18. Eg6 « l'arabe classique » العربية الفصحى / « le français » نستعمل الفرنسية (j'utilise) / « et anglais » والانجليزية (selon la matière que j'étudie) على حساب المادة لي نكون نقرأ فيها /

19. TK donc ماتستعملش (tu n'utilises pas la) daridja « à l'école » في المدرسة ؟

20.. Eg6 (sauf avec mes camarades) الامع صحابي / (non je ne l'utilise pas) لا مانستعملهاش / (c'est tout) هذا مكان / (ou si nous sommes à la récréation) برا كي نكون في الاستراحة

21. TK علاه ؟ (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ? وينها اللغة لي تحس فيها روحك (pourquoi) ؟

22. Eg6 هي اللغة تاع الدين تاعنا / (elle m'est facile) تجيني ساهلة / « la langue arabe » اللغة العربية / (c'est la langue de notre religion) / (et la langue de notre pays également) /

23. TK علاه ؟ (quelles langues de ta vie préfères-tu) شاهم اللغات لي تفضلهم في الحياة تاعك (pourquoi) ؟

24. Ef6 (je ne peux pas parler ailleurs en arabe) برا مانقدرش تهدر بلعربية // (je préfère la) daridja // فضل (parce que les gens ne sont pas habitués) لان الناس موش موافينها // « en arabe classique » بالعربية الفصحى / (et tu prétends être une personne cultivée) وراك لاعبها قاري / (pour eux c'est) anormal / تبالهم حاجة /

25. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) « anglais » ؟ شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك انجليزية

26. Eg6 « et les films » والافلام / (comme) pubj / frée fire / (je me rappelle les jeux vidéo) نتفكر الالعاب / « les chansons » الاغاني /

27. TK « et pour l'arabe » ؟ و بالنسبة للغة العربية

28. Eg6 « le Coran » القرآن / « l'islam » الاسلام / « les films religieux » الافلام الدينية / « et l'Algérie » /

29. TK « la langue amazigh » اللغة الامازيغية ؟

30. Eg6 (aucune idée ne me vient) / ماتجيني حتى فكرة / (pensif)

31. TK « français » اللغة الفرنسية ؟

32. Eg6 « la colonisation française » الاستعمار الفرنسي / (je me rappelle la France) نتفكر فرانس / (je la déteste) نكرها / (elle nous a colonisés) بسك احتلنتنا /

33. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكي لي شا تحس كي تجي تحضر الدرس تاع اللغة الفرنسية

34. Eg6 (le cours de français) الدرس تاع الفرونسي / (j'aime venir assister) نبغي نجي نحضر / (et peut-être si je pars dans un pays) و بالاك اذا رحنت لكاش دولة ولا / (pour développer mes idées) تطور الافكار تاعي / (parce que tu ne peux pas parler en arabe) بسك ماتقدرش تهدر بالعربية / (je peux la parler) نقدر نهدر بيها /

35. TK « en français » ؟ صحا كيفاه تحس كي تكتب باللغة الفرنسية

36. Eg6 خاطرش ضعيف فيها / « en français » (je n'aime pas écrire) مانبغيش نكتب باللغة الفرنسية (parce que j'y suis faible) / و مانعرفش نكتب / (et je ne sais pas écrire) / (elle m'est très difficile) /

37. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en) français ?

38. Eg6 ومانقدرش نترجمها بلفرنوسي / (et je ne peux pas la traduire en français) // (je voulais écrire) بغيت نكتب / (la dernière fois) الخطرة لي فانت / (l'idée me vient en arabe) تجيني الفكرة بالعربية / (les moudjahidines ont lutté contre le colonisateur français) « المجاهدون كانوا يقاومون الاستعمار الفرنسي / (je voulais l'écrire en français et je ne le savais pas) بغيت نكتبها بالفرنسية و ماعرفتش /

39. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) ?

40. Eg6 كون نصيب مانكتيش / (je ne sais pas écrire) مانعرفش نكتب / « faible » ضعيف (j'aimerais bien ne pas écrire) / (surtout quand je ne sais rien du tout) خاصة كي مانعرف والوا /

41. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ? صحا كي تكون عندك صعوبة في الكتابة، شا دير

42. Eg6 نكتب الكلمة / (ou bien sur) internet ولا في / (je cherche sur) You tube نروح نحوس في / (et j'aurai son équivalent en français) و / (j'écris le mot en arabe) بالعبربية / (un ami) « صديق / (et parfois je sollicite quelqu'un qui sait) خطرات نسقسي كاش واحد يعرف ولا / (ou bien mon père) الوالد تاعي

43. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite (qu'on t'a demandée en français) ? صحا شاه الموضوع تاع اخر

44. Eg6 (l'enseignant nous a demandé d'écrire un texte sur Larbi Ben M'hidi) قالنا الاستاذ كتب على العربي بن مهبدي / (avant les examens) قبل الاختبار / (j'ai recueilli des informations) رحمت جمعت معلومات عليه / (il est bon en français) هولي يعرف فرونسي / (et puis mon père) و مبعد الاب تاعي / (je lui donne l'idée en arabe) نعطيها الفكرة بالعبربية / (et lui me la rend en français) و هو يرجعها لي بلفرنوسي /

45. TK (si je trouve dans une de vos copies la forme suivante :) va Karim à Alger. (pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في الورقة تاعك الصيغة هذي

46. Eg6 (pensif) //

47. TK (des mots) تاع (ok dis- moi) صحا قولي va, Karim et Alger ?

48. TK Eg6 va verbe / Karim sujet / (et) Alger complément /

49. TK et en français, normalement (on commence par quoi) ?

50. Eg6 Sujet / verbe / (et après) complément /

51. TK donc (pourquoi l'enseignant ne l'a pas accepté) ? علاه الاستاذ ما قبلهاش

52. Eg6 (car elle commence par le) verbe / لانها بادية ب

**53. TK** واش من لغة نصيبوها (dans quelle langue) مين جات هاذ الصيغة (d'où vient cette formule) ? (la trouve-t-on) ?

**54. Eg6** normalement نصيبوها في العربية (on la trouve en arabe) /

**55. TK** donc (commence) تبدأ (si je te dis qu'en français), اذا قتلك بلي في الفرنسية (on commence) نبدأو « en arabe » في العربية (je ne vais pas refaire la même erreur) / (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعدك (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ?

**56. Eg6** بسك مانعاودش نكرر نفس الغلطة (cela est très bénéfique pour moi) / (je ne vais pas refaire la même erreur) / (la prochaine fois maintenant) / الخطرة الجاية درك (je sais que le) (quand je traduis une phrase en français) / كي نترجم جملة بلفروني (vient en premier lieu) / (sujet) /

**57. TK** صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول (que lui diras-tu) ?

**58. Eg6** (ou bien il écrit sur) You tube / ولا يدير في (il demande à son enseignant) / يسال الاستاذ تاع (comment apprendre à écrire en français) / كيف تتعلم الكتابة بالفرنسية /

## Ef7

**Durée : 12 mn 07 secondes**

**1. TK** (T. Kasmi) pour commencer, (quelles langues connais-tu) ? شاهم اللغات لي تعرفيهم

**2. Ef7** (le français) / عربية (arabe) / anglais / و (et) daridja / فرونسي

**3. TK** (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ? كيفاه تلاقيتي بهاذ اللغات في الحياة تاعك

مثلا (par exemple) la daridja ?

**4. Ef7** (mon père) / بابا (de ma mère) / من عند ماما / « à la maison » (je l'ai apprise) تعلمتها في البيت (mes frères) / خاوتي / (et également) « en dehors de la maison » / و ثان خارج البيت (dans notre entourage) / المحيط تاعنا

**5. TK** « et pour l'arabe » و بالنسبة للغة العربية

**6. Ef7** (mon père et ma mère m'ont enseigné l'arabe) / بابا كانوا يقروني العربية (quand j'étais petite) / كي كنت صغيرة (ils m'ont enseigné) « l'alphabet » / قرآوني الحروف (un peu du) « Coran » / شوي قرآن « les chiffres » / و مبعد كي دخلت للمدرسة (j'ai appris plus avec) زدت تعلمت مع الاستاذ لي قرآني « l'école » / « de primaire » /

**7. TK** « et pour le français » و بالنسبة للغة الفرنسية

**8. Ef7** (j'ai commencé à apprendre le français) / تعلمت الحروف (en 3<sup>ème</sup> année) « en 3<sup>ème</sup> année primaire » / في السنة الثالثة ابتدائي (j'ai commencé à apprendre le français) / بديت نتعلم الفرونسي (à parler en français) / نهدر بلفرونسي (et mon père m'a appris également) / وبابا ثان كان يعلمني (lire) / نقرا « l'alphabet » / (écrire) / نكتب (à parler en français) / نهدر بلفرونسي

**9. TK** « et pour l'anglais » صحا واللغة الانجليزية (ok)

10. Ef7 **(j'ai commencé à l'apprendre)** / بدبت نتعلم « **en 1<sup>ère</sup> année moyenne** » / **(quand j'ai accédé)** كي دخلت للأولى متوسط / **(avec l'enseignant d')** anglais / مع الشيخ تاع
11. TK **(quelles langues utilises-tu à la maison) ?** صحا شاهم اللغات لي تستعمليهم في الدار
12. Ef7 **(le avec mon père)** / الفرونسي مع بابا **(et de temps en temps)** / و مين ذاك / daridja
13. TK **« tes camarades »** / **اصدقائك** / **(avec tes voisins)** / ومع جيرانك
14. Ef7 **(car on a pris l'habitude d'en parler)** / بسك والفنا نهدر و بيها / **(ceux-ci je leur parle en)** daridja / هاذوك نستعمل معاهم **(ou l'arabe)** / ولا العربية / **(ce n'est pas comme le français)** / موش كما الفرونسي / **(peu ceux qui les connaissent)** / قليل لي يعرفهم /
15. TK **(ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ?** صحا و اللغات لي تستعمليهم في المدرسة
16. Ef7 **(quand je parle avec mes camarades)** / كي نهدر مع صحاباتي / **(ou bien dans la cours)** / ولا في الساحة / **(pendant la récréation)** / في الاستراحة / **(le français)** / anglais / **(arabe)** / daridja / فرونسي
17. TK **(dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ?** وينها اللغة لي تحسي فيها روحك
18. Ef7 **(parce que)** moi j'aime beaucoup la langue français / et la matière / et monsieur Azzedine **(rire)** / mon enseignant / بسك / français
19. TK **(quelles langues de ta vie préfères-tu) ?** et pourquoi ? شاهم اللغات لي تفضليهم في الحياة تاعك
20. Ef7 français / **(je l'ai aimé)** « **grâce à mes enseignants** » / بسك بغيتها بفضل الأساتذة لي قرآوني / **(je l'ai aimé également)** / بغيتها ثانيك / **(je regarde)** des séries français / même كنت نتفرج رسوم ب / **(quand j'étais petite)** / كي كنت صغيرة / **(je regardais des films de cartoon en)** français / و ثان تساعدني باه نتجح / **(et il m'aide également pour réussir)** / في قرآيتي / **(dans mes études)** /
21. TK **(quels mots te viennent à l'idée si je te dis) anglais?** شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك
22. Ef7 **(aucune idée ne me vient en tête)** ماجيني حتى فكرة في راسي
23. TK **« la langue arabe »** / اللغة العربية
24. Ef7 **(je la parle avec les enseignants)** / بسك نهدر بيها مع الاساتذة / **« l'école »** / المدرسة / **« la langue de l'islam »** / لغة الاسلام / **« la langue du Coran »** /
25. TK **« la langue amazigh »** / اللغة الامازيغية
26. Ef7 **(je ne sais rien du tout sur elle)** مانعرف عليها والو
27. TK **« pour le français »** / بالنسبة للغة الفرنسية
28. TK **(si je décide de voyager)** / اذا حبيت نساfer / **« à l'avenir »** / في المستقبل / **(elle m'aide pour atteindre mes objectifs)** / تساعدني وين راني حلبة نوصل
29. TK **(raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français)** صحا احكي لي كيفاه تحسي كي تجي تحضري الدرس تاع اللغة الفرنسية

30. Ef7 (je me sens joyeuse) / بسك (parce que) j'aime beaucoup/ la langue français / et la matière de français //

31. TK (ok comment te sens-tu quand tu écris en français) ?

32. Ef7 (genre moi quand je suis à la maison) / انا هاك في الدار زعما (j'aime beaucoup écrire en) français / نجبد هاك (quand je ne trouve quoi faire) / كي مانصيب شا ندير (il y a des mots que je ne sais pas écrire) / مانعرفش كتبتهم ورقة (je sors une feuille) / و نكتب فيها ب (et j'y écris en) français /

33. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) ? اعطيني (donne-moi) un exemple.

34. Ef7 (je connais) des mots / بصح خطرات (le bagage linguistique) « الرصيد اللغوي (aussi) / ثاني لثاني (mais parfois je me trouve en difficulté) / كايين كلمات (comme) les bijoux des Touaregs / غلظت فيها (je me suis trompé) / بصح (mais) Touaregs / (je sais écrire) bijoux / نعرف نكتب (il y a des mots que je ne sais pas écrire) / مانعرفش كتبتهم

35. TK (comment tu vois ton niveau à l'écrit en français)

36. Ef7 (pourtant il reste beaucoup de choses) / رغم لي مازالو بزاف صوالح (bon) / مليح « mon niveau est bon » / مستواي جيد (que je ne connais pas) / لي مانعرفهمش / (parce que) français c'est difficile (rire) /

37. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu ?)

38. Ef7 (je demande à un adulte qui maîtrise le) français / نسقسي (et si je suis à la maison) / و اذا كنت في الدار (je demande à un enseignant) / كاش استاذ نسقسي (je demande à mon père) / بابا (et quand mon père n'est pas à la maison) / (je cherche sur) internet / نحوس في

39. TK (en quelle langue tu poses tes questions ou fais tes recherches sur) internet ?

40. Ef7 (parce que je ne sais pas tout en) français / donc (je questionne en arabe) / نسقسي بالعربية (et eux me donnent les réponses en) français // وفي (et sur) internet / مانعرفهاش (j'aurai la réponse en) français / تخرجلي ب (je demande à mon père) / بابا (arabe c'est clair) / عربية باينة

41. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite (qu'on t'a demandée en français) ?

42. Ef7 (j'ai ramené une feuille) / جبت ورقة (c'était sur) le patrimoine / كانت على (que) « l'enseignant » / لي عطاھما الاستاذ في كلاسة (j'ai essayé de me rappeler les idées) / الافكار (alors et les choses que je ne connais pas) / ايا و الصوالح لي مانعرفهمش (je les ai écrites en arabe) / كتبتهم بالعربية (et après j'ai demandé à mon père) / و مبعده سقسيت بابا (également) / ثان (et j'ai cherché sur) internet / وحوست في

43. TK (si je trouve dans ton texte la formule suivante) : va Karim à Alger. (pourquoi l'enseignant ne peut pas l'accepter) ?

44. Ef7 **(peut-être lui il cherchait une phrase nominale)** / Karim va à Alger /

45. **TK** صحا و باه رانا باديين هناى (et par quoi on a commencé ici) ?

46. Ef7 va / c'est un verbe / Karim sujet / **(et)** à Alger / un complément / de lieu /

47. **TK** en français, la phrase بواش تيدا (par quoi elle commence) normalement ?

48. Ef7 normalement تيدا ب **(elle commence par le)** sujet /

49. **TK** **(ok et dans quelle langue on commence par le)** verbe ? صحا و اش من لغة نبدأو بيها ب

50. Ef7 **(c'est elle dans laquelle on commence par le)** هي لي نبدأو فيها ب / **(arabe)** عربية / verbe /

51. **TK** donc علاه الاستاذ ما قبلش الجملة هذي (pourquoi l'enseignant n'a pas accepté cette phrase) ?

52. Ef7 **(comme en arabe)** كما في العربية / **(parce qu'on a commencé par le)** بسك بدينا ب /

53. **TK** donc (commence) تيدا (si je te dis qu'en français), la phrase اذا قتلك بلي في الفرنسية (on commence) نبدأو « en arabe » في العربية par un sujet +verbe+ objet alors que **(cela t'aide-t-il)?** هاذ راح يساعدك. **(vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ?** رايحة تستفادي منو في كتاباتك لي راهم جاينين

54. Ef7 oui بسك خطرا جاي كي ندير / **(pour moi)** بالنسبة لي **(c'est une chose)** هذي حاجة **(je ne vais pas me tromper à nouveau)** مانعاودش نغلط / **(commence par le)** تيدا ب / **(en)** français / **(je sais que)** نعرف بلي / **(parce que la prochaine fois quand je fais)**

55. **TK** **(vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ?** رايحة تستفادي منو في كتاباتك لي راهم جاينين

56. Ef7 oui **(je ne vais pas refaire « la même erreur » /** مانعاودش نوقع في نفس الخطأ / **(je vais me profiter)** باينة رايحة نستفاد

57. **TK** صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول ( que lui diras-tu) ?

58. Ef7 **(et après comment s'écrit)** و مبعده كيفاه تكتب / **(je lui dis qu'il faut apprendre)** l'alphabet / **(et après)** le complément / pace que la grammaire est importante / **(et il apprend à lire des textes)** و يتعلم يقرأ نصوص / **(ainsi il apprendra à écrire)** حتى يتعلم يكتب

**Eg8**

**Durée : 13mn 30 secondes**

1. TK pour commencer, شاهم اللغات لي تعرفهم (quelles langues connais-tu) ?
2. Eg8 anglais / فرونسي (le français) / عربية (arabe) و/ (et) daridja /
3. TK كيفاه تلاقيت بهاذ اللغات في الحياة تاكك (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ?  
نبداءو ب (on commence par la) daridja.
4. Eg8 كنت نسمع ماما و بابا يهدروا / (quand j'étais petit) كي كنت صغير / (à la maison) في الدار (j'entendais ma mère et mon père en train de parler) / و ثان / (j'ai appris d'eux) تعلمت منهم / (dans notre entourage) في المحيط تاكنا / (et j'ai appris également ailleurs) تعلمت برا / خاطرش / (parce que tout le monde parle en) daridja /
5. TK « et pour l'arabe » و بالنسبة للغة العربية TK ?
6. Eg8 للسنة الاولى / (quand je suis rentré) كي دخلت / (je l'ai apprise à l'école) تعلمتها في ليكول / « en 1<sup>ère</sup> année primaire » ابتدائي / (j'ai appris de mon enseignant) تعلمت من عند الاستاذ لي قراني / « l'alphabet » الحروف / (c'est lui qui nous a enseigné) هو لي قرانا / « la lecture » القراءة / « les poèmes et récitations » الاناشيد و المحفوظات / « l'écriture » الكتابة /
7. TK « et pour le français » و بالنسبة للغة الفرنسية TK ?
8. Eg8 للسنة الثالثة ابتدائي / (quand j'ai accédé) كي طلعت / (également à l'école) ثان في ليكول / هو لي علمنا كلش / (l'enseignant de français) الشيخ تاك فرونسي / « en troisième année primaire » / (c'est lui qui nous a appris tout) /
9. TK (donc si tu n'es pas allé à l'école, tu n'apprendras pas le français ?) سما كون مادخلتش للمدرسة، ماتعلمش
10. Eg8 (il n'y a personne qui pourra te l'apprendre) قاع يعرف غي / (ils ne maitrisent que la) daridja / (oui c'est clair) (rire) واه باينة / (ils ne savent pas) مايعرفوش /
11. TK «ok et pour la langue anglaise» صحا واللغة الانجليزية TK ?
12. Eg8 كي طلعت للسنة الاولى متوسط / (au collègue) في السيام / « la langue anglaise » اللغة الانجليزية (j'ai appris de l'enseignant d') anglais / (quand je suis accédé) « à la 1<sup>ère</sup> année moyenne » عند الشيخ تاك /
13. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار TK ?
14. Eg8 بابا / (avec mon père) مع ماما / (j'emploie la) daridja / نستعمل / (à la maison) في الدار / (avec mes frères et sœurs) مع خاوتي / (mon père) /
15. TK « tes camarades » اصداقناك « avec tes voisins » مع جيرانك « et avec tes cousins » و مع اقربانك TK ?  
« camarades » ?
16. Eg8 daridja خاطرش والفنا نهرو بيها / (parce que on a pris l'habitude de la parler) ثان / (ce n'est pas comme les autres langues) موش كما اللغات لخرين / (on la maitrise bien) نعرفوها ملبح / (un peu un peu) شوي شوي /
17. TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة TK ?

18. Eg8 (quand je parle) كي نحكي مع صحابي / (et) daridja و / (j'emploie l'arabe) نستعمل لعربية (avec mes camarades) ولا ثان في / (sur quelque chose hors la leçon) على حاجة خارج الدرس / (pendant la récréation) في وقت الراحة / (ou bien dans la cour également) الساحة

19. TK « et pour le français et l'anglais » ? وبالنسبة للفرنسية والانجليزية

20. Eg8 (parce que je ne les maîtrise pas assez) خاطرش مانعرفهمش مليح / (je ne les utilise pas beaucoup) مانستعملهمش بزاف هاذوك

21. TK علاه ? (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ? وينها اللغة لي تحس فيها روحك (pourquoi) ?

22. Eg8 daridja (genre elle m'est facile) كي شغل تجيني ساهلة / (c'est clair) باينة / (je la parle depuis mon enfance) انا نهدر بيها كبرت معاها / (j'en ai pris l'habitude) والفتها / (j'ai grandi avec elle) (rire) /

23. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) « anglais » ? شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك انجليزية

24. Eg8 (aucune idée ne m'arrive) ماتجيني حتى فكرة (pensive)

25. TK « et pour l'arabe » ? وبالنسبة للغة العربية

26. Eg8 (je me rappelle) نتفكر ثان الإسلام / « les films de cartoon » نتفكر الرسوم المتحركة (je me rappelle également) « l'islam » / « et le Coran » / « l'islam » /

27. TK « la langue amazigh » ? اللغة الامازيغية

28. Eg8 (je le la connais pas du tout) مانعرفهاش قاع / « la langue amazigh » « la langue amazigh »

29. TK « français » ? اللغة الفرنسية

30. Eg8 (je me rappelle la France) نتفكر فرانس / « la colonisation » الاستعمار / (je me rappelle) نتفكر فرانس / (parce que la colonisation n'a pas laissé) خاطرش الاستعمار هو لي خلى / (je me dégoûte) نكره / (I'Algérie se développer) الجزائر ماطورش /

31. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكيلي شا تحس كي تجي تحضر الدرس تاع اللغة الفرنسية

32. Eg8 (le cours de français) الدرس تاع الفرونسي / (j'aime venir assister) نبغي نجي نحضر / (oui) واه / (parce que je veux apprendre) خاطرش نحوس نتعلم / (je en ai besoin) نستحقها في الحياة اليومية / (je veux devenir médecin) نحوس نخرج طبيب / (et genre moi) وكي شغل انا / « dans ma vie quotidienne » / (pour atteindre mon objectif) باه نحقق الحلم نتاعي / (me sert) تساعدي / (et le français) و الفرونسي /

33. TK (comment te sens-tu quand tu écris) « en français » ? صحا كيفاه تحس كي تكتب باللغة الفرنسية

34. Eg8 (si je ne suis pas en classe) كون مانكونش في القسم / (je n'aime pas écrire en français) ما نحيش نكتب بالفرونسي / (parce que il m'est difficile pour écrire) خاطرش تجيني صعبة / (je n'écris pas) مانكتبش / (il y a plusieurs choses) كاين بزاف صوالح / (que je ne connais pas) مانعرفهمش / (je peine pour écrire un texte complet) (rire) /

35. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) شتاهي الحاجة لي تجيك صعبة كي تكتب ب / (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

36. Eg8 (j'ai des idées) عندي افكار بصح / (genre je ne sais pas traduire) كي شغل مانعرفش نترجم (mais) مانعرفش نصرف الافعال // (mais je ne sais les rendre en français) مانعرفش نرجعهم بلفرونيسي / (je ne sais pas conjuguer) « les verbes » خاصة توع / 3<sup>ème</sup> groupe (surtout ceux de) كما خطرة لي فانت / « l'écriture des mots » (j'ai des difficultés également dans) ثان في كتابة الكلمات (comme la dernière fois) / (je voulais écrire) la guerre / ماعرفتش (je ne le savais pas) / (le français est compliqué) معقدة الفرونيسي /

37. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit ?) صحا حسب رايتك شاه المستوى تاعك في الكتابة بالفرنسية

38. Eg8 « en examen » (j'ai eu un 10) ديت 10 في الاختبار / « mon niveau est moyen » مستواي متوسط / (mais j'ai encore) « des problèmes en écriture » بصح مزال عندي مشاكل في الكتابة /

39. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ? صحا كي تكون عندك صعوبة في الكتابة، شا دير

40. Eg8 (ou bien je cherche sur) You tube / (je regarde des vidéos sur) نروح نشوف فيديوات في / (les mots que je ne connais pas) الكلمات لي مانعرفهمش / (je les traduis en français) نترجمهم بلفرونيسي / (et en classe) و في الكلاسة / (je demande à l'enseignant) نسقسي الشيخ / (ou bien un de mes camarades qui maîtrise le français) الفرونيسي ولا واحد من صحابي لي يعرف /

41. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite صحا شاه الموضوع تاع اخر / (qu'on t'a demandée en français) لي كنت مطالب باه تكتبها بالفرنسية

42. Eg8 (c'était sur Larbi Ben M'hidi) كانت على العربي بن مهيدي / « la dernière consigne » اخر وضعية / (j'avais des idées sur lui) كانوا عندي افكار عليه / (j'ai cherché sur) internet رححت حوست في / (et j'ai écrit mon texte) و كتبت النص تاعي / (je les ai traduites sur) Google / (j'ai écrit sur) Google / (un exemple) مثال العربي بن مهيدي هو رمز من رموز المقاومة / (j'ai écrit sur) Google / « Larbi Ben M'hidi est un symbole de la résistance algérienne » الجزائرية خرجتلي بلفرونيسي / (j'ai eu son équivalent en français) حتى كملت النص تاعي / (peu à peu) بشوي بشوي /

43. TK (si je trouve dans une de vos copies la forme suivante :) va Karim à Alger. (pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في الورقة تاعك الصيغة هذي

44. Eg8 (il y a une erreur au niveau de la conjugaison) / كاين خطأ في التصريف

45. TK (des mots) va, Karim et Alger ? صحا قولي

46. Eg8 va verbe /Karim sujet / à Alger objet /

47. TK (pourquoi l'enseignant ne l'a pas accepté) ? علاه الاستاذ مايقدرش يقبلها

48. Eg8 (on commence par le) sujet / (parce qu'elle commence par un) verbe / normalement (on commence par le) sujet / لانها تبدأ ب

49. TK (dans quelle langue on commence par le verbe) ? واش من لغة نصيبوها / (d'où vient cette formule) مين جات هاذ الصيغة / (dans quelle langue on commence par le verbe) ? واش من لغة نبدأو بالفعل

50. Eg8 « par le verbe » (on commence) نبدأو بالفعل / (en arabe) في العربية / (l'arabe) العربية

51. TK donc (si je te dis qu'en français), la phrase (commence) تبدأ اذا قنتك بلي في الفرنسية (on commence) نبدأو « en arabe » في العربية (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) رايح تستفاد منو في كتاباتك لي راهم جاينين (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعذك

52. Eg8 (car quand tu traduis en français) على خاطرش كي ترجم ب بلفرونسي / (oui c'est très bien ainsi) ايه مليحة بزاف هاك / (tu traduis les mots et pas le sens) ترجم الكلمات موش المعنى / (je serai prudent) ندير حسابي / (mais quand je connais cette différence) بصح كي نعرف الفرق هاك / (et je ne vais pas me tromper à nouveau) و مانعاودش نغلط / (et je vais m'améliorer) « en écriture » /

53. TK صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول ( que lui diras-tu) ?

54. Eg8 (il cherche les mots qu'il ne sait pas en français) يحوس على الكلمات لي مايعرفهمش بلفرونسي / (il apprend de) يتعلم من Google / (et il les apprend par cœur) ويحفظهم / (tu pourras écrire de façon normale) تقدر تكتب عادي / (car quand tu as assez de mots) عندك كلمات بزاف / (il lit les textes en français) يقرا النصوص توع الفرونسي / (il LIT) و يقرا // (la lecture est aussi importante) مليحة

## Eg9

### Durée 14 mn 37 secondes

1. TK pour commencer, (quelles langues connais-tu) ? شاهم اللغات لي تعرفهم

2. Eg9 (le français) فرونسي / (arabe) عربية / (et) daridja و /

3. TK (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ? كيفاه تلاقيت بهاذ اللغات في الحياة تاعك

(on commence par la) daridja. نبدأو ب

4. Eg9 (dans notre entourage) في المحيط نتاعنا / (ailleurs) برا / (j'ai appris) تعلمت / (mon père et ma mère) الاب و الام نتاعي / (j'entendais) كنت نسمع / (et également à la maison) في الدار / (quand ils parlaient) كي كانوا يهدروا / (j'ai appris d'eux) تعلمت من عندهم

5. TK « et pour l'arabe » ? و بالنسبة للغة العربية

6. Eg9 (quand je suis rentré) كي دخلت السنة الاولى ابتدائي / (je l'ai apprise à l'école) تعلمتها في ليكول / (je ne la connais pas avant) ماكنتش نعرفها من قبل / « en 1<sup>ère</sup> année primaire » / (c'est rare où tu entends quelqu'un la parle) قليل وين تسمع واحد يهدر بيها / (parce que elle est minoritaire ailleurs) قليلة برا

7. TK « et pour le français » و بالنسبة للغة الفرنسية

8. Eg9 (aussi à l'école) ثان في ليكول / (en 3<sup>ème</sup> année primaire) في السنة الثالثة ابتدائي / (genre je n'en sais pas grand-chose) مانعرفش فيها بزاف / (juste) l'alphabet غي / (et quelques mots) هاك

9. TK (donc si tu n'es pas allé à l'école, tu n'apprendras pas le français) ? سما كون مادخلتش للمدرسة، ماتعلمش

10. Eg9 **oui c'est clair** / واه باينة (ailleurs personne ne sait français) برا مكاش لي يعرف فرونسي / خاطيهم (ce n'est pas leur truc) (rire) /

11. TK «**ok et pour la langue anglaise**» ؟ صحا واللغة الانجليزية

12. Eg9 **la langue anglaise** « quand j'ai accédé au collège) / حتى طلعت للسياح / اللغة الانجليزية (l'enseignant d') anglais / هو لي علمني فيها / درك راني (c'est lui qui me l'a apprise) / (comme) hi / و شوي كلمات (et un peu de mots) / تعرف (maintenant je connais) l'alphabet / how are you / thank you /

13. TK **ok quelles langues utilises-tu à la maison** ؟ علاه (pourquoi) ؟ صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار

14. Eg9 **les autres langues** « (à la maison) / في الدار (j'utilise) daridja / نستعمل (ne nous concernent pas) / والفنا (on a pris l'habitude de la) daridja / كي شغل (genre on la parle depuis l'enfance) / مالمصغر نهدر بيها

15. TK **avec tes voisins** « مع جيرانك » و « et avec tes cousins » و مع اقربائك **tes camarades** ؟

16. Eg9 **avec mes amis** / مع صحابي (je parle en) daridja / نهدر ب (pareil) نفس الشئ (avec nos voisins) / قاع (tout le monde) / اللغات لخرين قليل لي يستعملهم (juste les gens qui ont fait des études) / غي لي قارين برك « les autres langues » / زعما (genre ceux qui sont passés par l'université) / لي راح للجميعة

17. TK **ok et quelles langues utilises-tu à l'école** ؟ صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة

18. Eg9 **le français** و (et) anglais / نستعملهم باش نحل (je les utilise pour répondre) / فرونسي (j'utilise l'arabe) نستعمل لعربية / بصح مانعرفش نشارك بيهم (d'examen) تاع اختيار (à un) sujet / كاش (mais je ne sais les utiliser pour participer en classe) / ولا نهدر بيهم (ou les parler) /

19. TK **qu'en-t-il pour la) daridja** ؟ وبالنسبة ل

20. Eg9 **je l'utilise avec mes camarades** / ولا ثان كي نخرج مالمقسم (je l'utilise avec mes camarades) / صحابي (dans la cour) / في الراحة (pendant le repas) / كي نولوا ناكلوا (dans la cantine) / في المطعم (pendant la récréation) /

21. TK **dans quelle(s) langue(s) te sens-tu à l'aise** ؟ علاه (pourquoi) ؟ وينها اللغة لي تحس فيها روحك

22. Eg9 **elle m'est très facile** / تجيني ساهلة بزاف (je m'y sens trop soulagé) / نرتاحلها بزاف / موش كما اللغات لخرين (je ne les maîtrise pas bien) / مانعرفهمش مليح « langues » / تقدر نهدر قاع شا راني باغي (ce n'est pas comme les autres) /

23. TK **quelles langues de ta vie préfères-tu** ؟ علاه (pourquoi) ؟ شاهم اللغات لي تفضلهم في الحياة تاعك

24. Eg9 **je préfère** « la langue arabe » / نفضل اللغة العربية (genre tu ressens qu'elle a un certain prestige) / كي شغل تحس فيها وحد الهيئة / « en arabe classique » / و لغة الاسلام ثاني // (et c'est notre principale langue) / وهي اللغة الاساسية نتاعنا (et c'est également la langue de l'islam) /

25. TK **quels mots te viennent à l'idée si je te dis** :

« anglais » ؟ انجليزية

26. Eg9 (je me gêne quand j'entends) نجيني كي نسمع / (je me rappelle les études) نتفكر قرائتي / انكروه / (tellement on nous donne beaucoup d'exercices) من كثرة يعطونا التمارين بزاف / (je me dégoûte) مانبغيش نقراها بزاف /

27. TK « et pour l'arabe » ؟ و بالنسبة للغة العربية

28. Eg9 (notre) « principale langue » / اللغة الاساسية نتاعنا / (comme je te l'ai dit) كما قتلك / (le Coran) « la langue de l'islam » / القرآن /

29. TK « la langue amazigh » ؟ اللغة الامازيغية

30. Eg9 (aucun rapport) لا علاقة / (je n'en sais rien du tout) ما نعرف عليها والو /

31. TK « le français » ؟ اللغة الفرنسية

32. Eg9 (ce n'est pas notre langue) / ماهيش لغتنا / (la France) فرونسا / (je dis parfois pourquoi l'étudier) فيها / (ce n'est pas notre langue) / déjà / ماهيش اللغة نتاعنا / (à cause de la colonisation) مالاستعمار تاعها / (je n'aime pas la France) انكروها فرانسوا / (on la déteste plus) / نزيدوا انكروها / (au fur et à mesure que l'on étudie) عليها / (je déteste le français) / (je me rappelle la France) نتفكر فرانسوا / (et sa colonisation) والاستعمار تاعها /

33. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكيلي شا تحس كي تجي تحضر الدرس تاع اللغة الفرنسية

34. Eg9 (je la déteste) انكروها / (je n'aime pas DU TOUT venir assister) مانبغيش نجي نحضر قاع / (elle est très difficile) / صعبية بزاف / (je ne peux pas l'étudier) و مانطيقش نقراها /

35. TK (comment te sens-tu quand tu écris) « en français » ؟ صحا كيفاه تحس كي تكتب باللغة الفرنسية

36. TK (je n'aime pas écrire en français) مانبغيش نكتب بلفرنوسي / (je n'aime pas écrire) مانبغيش نكتب بيها / (genre) français cassé / هذا / (tu l'as déjà vu) شفتها هذيك / (je n'aime pas écrire) مانبغيش نكتب بيها / (c'est tout) مكان

37. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) ؟ شتاهي الحاجة لي تحيك صعبية كي تكتب ب (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

38. كون مايشرحانا الشيوخ بالعربية / (je ne comprends pas la consigne d'écriture) مانفهمش الوضعية / (si l'enseignant ne nous l'explique pas en arabe) مانعرفش نكلمها / (je ne connais pas beaucoup de mots en français) مانعرفش الكلمات بزاف بلفرنوسي / (je ne sais pas écrire les mots également) مانعرفش نكتب ثان الكلمات / (la dernière fois je voulais écrire) بغيت نكتب / (je ne savais pas le faire) ماعرفتش نكتبها / (genre c'est compliqué) كي شغل معقدة /

39. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) ؟ صحا حسب رايك شاه المستوى تاعك في الكتابة بالفرنسية

40. Eg9 (je prends toujours de mauvaises notes) دايمن ندي نقاط ضعاف / (je ne sais pas écrire) مانعرفش نكتب / (faible) ضعيف / (dans) les productions écrites / ف

41. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu) ؟ صحا كي تكون عندك صعوبة في الكتابة، شا دير

42. Eg9 **je recopie les mots à partir d'un quelconque « texte »** / نبدأ ننقل الكلمات من كاش نص ( **j'invente parfois des mots**) / خطرات نجيب كلمات من عندي يصح علا / **(genre j'écris)** / نكتب كي شغل / **(mais je sais que ce n'est pas juste)** / بالي بلي ماشي صح الله / **(j'écris faussement)** / نكتب بالغالط / **(je n'ai rien à faire)** / غالب مانعرفش الفروني / **(je ne sais pas le français)** /

43. TK **(ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite** / صحا شاه الموضوع تاع اخر **(qu'on t'a demandée en français) ?** / لي كنت مطالب باه تكتبها بالفرنسية

44. Eg9 **(celle de Larbi Ben M'hidi)** / تاع العربي بن مهدي / **« pendant l'examen »** / في الاختبار **(l'enseignant nous a donné)** « des idées » (sur lui) / في السند **(et j'ai cherché des mots à partir du texte qu'il nous a donné)** / وزدت حوست كلمات مانص لي عطاها لنا / **(ainsi j'ai écrit mon texte)** / ايا و كتبت النص تاعي /

45. TK **(si tu ne trouves pas les mots ou une expression en français, que fais-tu ?)** / صحا كي مانعرفش كلمة ولا كاش عبارة بالفرنسية كيفاه ديرى **(donne-moi un exemple sur ce que tu as fait la dernière fois) ?** / اعطيني مثال على واش درت الخطرة التالية

46. Eg9 **(un garçon ou une fille qui sait)** / كاش طفل ولا طفلة يكون يعرف / **(je demande à mes camarades)** / نسقسي صحابي **(il /elle te répond)** / يجاوبك /

47. TK **(et pourquoi ne demandes-tu pas à l'enseignant) ?** / وعلاه مانسقسيسش الشيخ مثلا

48. Eg9 **(ne me parlez pas en arabe)** / ماتهدروليش بالعربية / **(nous dit)** « l'enseignant » **(il nous dit soit tu parles en français)** / حنا الاستاذ يقولنا **(SOIT NE PARLE PAS)** / ياماتهدرش / **(c'est pourquoi je ne lui demande pas)** / عليها مانسقسيسهش / **(parce que je ne sais pas parler en français)** / مانعرفش نهدر بلفرنسي

49. TK **(donne-moi un exemple sur ce que tu as fait la dernière fois) ?** / اعطيني مثال على واش درت الخطرة التالية

50. Eg9 **(j'ai demandé à mon camarade qui s'assoit à côté de moi)** / سقسيت صاحبي لي يقعد معاي / **(oui la dernière fois)** / واه الخطرة لي فاتت **(sur le mot « héros »)** / كيفاه نقول / **(il m'a dit)** héros / **(comment dire en français)** / بلفرنسي

51. TK **(si je trouve dans une de vos copies la forme suivante :)** va Karim à Alger. **(pourquoi le professeur ne peut pas l'accepter) ?** / صحا اذا صبت في الورقة تاعك الصبيغة هذي

52. Eg9 **(je ne sais pas)** / مانيش عارف **(pensive)**

53. TK **(ok dis- moi la fonction des mots)** va, Karim et Alger ? / صحا قولي الوظيفة تاع

54. Eg9 va normalement verbe / Karim //sujet / à Alger / تاع المكان **(c'est le lieu)** /

55. TK **(par quoi on commence la phrase) ?** / باه نبدأو الجملة **(en) français** / **(oui complément circonstanciel de lieu, commence la phrase) ?** / فل

56. Eg9 **(on commence par le sujet)** / نبدأو ب

57. TK **(pourquoi l'enseignant ne l'a pas accepté) ?** / علاه الاستاذ ماقبلهاش **(donc)**

58. Eg9 **(comme elle commence par le verbe)** / كي راهي تبدأ ب / **(a ok j'ai compris)** / ايه صحا فهمت **(il ne l'a pas accepté)** / ماقبلهاش

59. TK (dans quelle langue) واش من لغة نصيبوها ؟ (d'où vient cette formule) مين جات هاذ الصيغة (la trouve-t-on) ؟ (dans quelle langue on commence par le verbe) واش من لغة نبدأو بالفعل ؟

60. Eg9 (on la trouve en arabe) normalement / نصيبوها في العربية

61. TK donc (commence) تبدأ (si je te dis qu'en français), اذا قتلك بلي في الفرنسية par un sujet +verbe+ objet alors que (on commence) نبدأو « en arabe » في العربية / verbe+sujet+objet. هاذ راح يساعدك (cela t'aide-t-il) ؟ (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ؟ راهم جايين

62. Eg9 (parce que il te fait comprendre pourquoi tu t'es trompé) خاطرش يفهمك علاه غلطت / (cela est très bien) هاذي حاجة مليحة (et quand tu comprends) / و كي تفهم (et tu apprends un truc) / ماتعاودش نفس الخطأ (tu ne feras pas la même erreur) /

63. TK صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), شا تقول ( que lui diras-tu) ؟

64. Eg9 خاطرش / (je lui conseille d'apprendre à écrire des phrases) ننصح يتعلم يكتب الجمل (il y a des mots dont certaines lettres s'effacent) / كاين كلمات فيهم الحروف ينحذف / (tu as vu) شفت / (parce que le français) الفرونسي (donc quand il écrit beaucoup) / سما كي يولي يكتب بزاف / (pour avoir un vocabulaire riche) / باه يولي عند كلمات بزاف / (il lit également) / و ثان يقرأ / (il s'y habitue) يوالفهم (tout deviendra facile) / كلشي يجيه سهل / (quand il maitrise ceux-là) كي يقبض هاذ /

## Ef10

### Durée 25 mn 25 secondes

1. TK (T. Kasmi) pour commencer, (quelles langues connais-tu) ؟ شاهم اللغات لي تعرفيهم

2. Ef10 (il y a le français) / anglais / عربية (arabe) / كاين الفرونسي

3. TK (et pour notre langue) ؟ واللغة تاعنا (c'est tout) ؟ هذا مكان

4. Ef10 daridja /

5. TK (comment tu as rencontré ces langues dans ta vie) ؟ كيفاه تلاقيتي بهاذ اللغات في الحياة تاعك

(par exemple on commence par la) daridja. مثلا نبدأو ب

6. Ef10 (je l'ai apprise de mon père et de ma mère) / تعلمتها من بابا و ماما / (je l'ai apprise depuis l'enfance) تعلمتها ما لصغر (on parle en) يهدروا ب / (c'est-à-dire à la maison) يعني من دارنا / (dans la rue) في الشارع / (et ailleurs aussi) / و برا ثاني / (je l'ai apprise) تعلمتها / (de ma grand-mère) / من عند جدتي / (avec) la famille / مع (avec mes amis) الاصدقاء توعي

7. TK (et pour l'arabe) ؟ و بالنسبة للغة العربية

8. Ef10 (je l'ai apprise de ma mère) / هي / (majoritairement) الاغلبية (de) « c'est une enseignante » « en arabe classique » « j'apprends d'elle » نتعلم منها / (c'est-à-dire elle parlait) الفصحى / (et après quand je suis rentrée) / زدت / « en 1<sup>ère</sup> année primaire » للسنة الاولى ابتدائي / (on nous a appris) « l'alphabet » كانوا يعلمونا الحروف / (j'ai appris davantage) تعلمت / (et pas seulement) « les mots » الكلمات / (et pas seulement) الحروف

كما (comment écrire) / كيفاش تكتب (comment parler avec quelqu'un) « en arabe classique » / هاك (quelque chose comme ça)

9. TK (et pour le français) ? وبالنسبة للغة الفرنسية

بسك (il parle beaucoup en français) هو يهدريزاف بلفرنوسي / (de mon père) من عند بابا Ef10 10. (et ma sœur également) وختي ثان / (parce qu'à l'université il a étudié le français) في الجمعية قرا فرنوسي (c'est eux qui m'ont appris) هو مالي علموني / (cette année elle passera son) bac / هاذ العام تفوت / (j'apprends des mots d'eux) في السنة الثالثة / (et à l'école primaire) و في الابتدائي / (j'ai appris plus d'elle) زدت تعلمت منها / « l'enseignante Leila » الاستاذة ليلي / « en 3<sup>ème</sup> année » / (comment lire) كيفاش تقرأ / « les règles » القواعد / « l'alphabet » /

11. TK «et pour l'anglais» ? وبالنسبة للغة الانجليزية

ا / (je l'ai apprise au collège) تعلمتها في السيام / « la langue anglaise » اللغة الانجليزية Ef10 12. (personne ne m'a appris à part) مكاش لي علمني من غير / (pour l'anglais) الانجليزية (je devais attendre la 1<sup>ère</sup> année moyenne) حتى طلعت الاولى متوسط / « l'enseignant d'anglais » الانجليزية مانتعلمهاش / (c'est-à-dire si je ne suis pas venue au collège) صافيك كون ماجيتش للسيام / (je ne l'apprendrai pas) /

13. TK (quelles langues utilises-tu à la maison) ? صحا شاهم اللغات لي تستعملهم في الدار

يعني نهدر / (j'emploie) la daridja / نستعمل / (dans ma vie quotidienne) في اليوميات توعي Ef10 14. (à la maison) في الدار / (c'est-à-dire je la parle toujours) بيها دايمن مع / (dans la rue) في الشارع / (et j'emploie parfois) و خطرات نستعمل العربية / (avec les gens) مع الناس مع بابا و / (ou le français) ولا الفرنسية / (quand je suis avec ma mère) كي نكون مع ماما / (avec mon père ou ma sœur) ختي /

15. TK (ok et quelles langues utilises-tu à l'école) ? صحا و اللغات لي تستعملهم في المدرسة

مثلا كي تكون عندي لغة / (tout dépend de la matière que j'ai) على حساب المادة لي تكون عندي Ef10 16. « en langue arabe » نهدر باللغة العربية / (je parle) نهدر باللغة الفرنسية / (quand j'aurai la matière de français) يكون عندنا لغة فرنسية / « en langue arabe » / (je parle) « en français » / anglais / نهدر ب /

17. TK (et pour la) daridja ? وبالنسبة

مع / (quand je suis dans la cour) كي نكون في الساحة / (je l'utilise) نستعملها daridja Ef10 18. (on la parle) نهدروا بيها / (avec mes camarades) صحابي /

19. TK donc tu ne l'utilises pas en classe ? مانتستعملهاش من داخل القسم

(mais quand on est dans une situation) بصح كي نكون في حالة / (on demande à) نسفسو الشيخ / (où on ne connaît pas un mot) لي مانعرفوش كاش كلمة / (l'enseignant) / (ou bien en arabe) ولا بالعربية / (on lui dit le mot en) daridja / نقولولو الكلمة ب / (pour apprendre) باش نتعلم / (il nous l'explique en français) يشرحها لنا بلفرنوسي و نولو تهدرو / (et devenir capable de parler en français) بلفرنوسي /

علاه ? (dans quelle (s) langue (s) te sens-tu) à l'aise ? وبنيها اللغة لي تحسي فيها روكك TK 21. (pourquoi) ?

22. Ef10 daridja / يهدروا ب (parce que genre dans toutes les wilayas) / لان يعني في الولايات قاع (on parle en) daridja / تحس بالراحة كي تهدر معاهم (tu te sens à l'aise quand tu leur parles) / وانت تهدر ب (mais quand quelqu'un te parle en français) / بصح كي يهدر معاك واحد بلفرونسي (et toi ne parle que la) daridja / ماتفهموش شا راه يهدر (tu ne comprends pas ce qu'il dit) / تحس روحك (tu te sens) (sourir de gêne) / daridja / ماتحسش بالراحة (tu ne te sens pas à l'aise) / و نقدر نهدر بيها مع قاع الناس (elle est facile) / ساهلة (c'est mieux) / احسن (et je peux la parler avec tout le monde) / قاع الناس يهدروا ب (tous les gens parlent en) daridja /

23. TK علاه ? (quelles langues de ta vie préfères-tu) ? شاهم اللغات لي تفضليهم في الحياة تاعك (pourquoi) ?

24. Ef10 « la langue française » / راني باغية تاع الصح نتعلمها (je veux vraiment l'apprendre) / خاصة كي يكون عندك طموح باه تسافر (surtout quand tu as le rêve de voyager) / يعني تصيب ثم ناس يهدروا بلفرونسي (genre tu trouves là-bas des gens qui parlent en français) / تقدر تهدر معاهم (tu peux leur parler) / بصح كون تكون حابس (mais si tu es nul) (rire) / ماتقدرش تهدر معاهم (tu ne peux pas leur parler) /

25. TK (quels mots te viennent à l'idée si je te dis) شاهي الكلمات لي تتبادر لذهنك كي نقولك (anglais) ?

26. Ef10 (je me rappelle des mots) / نتفكر كلمات (d') anglais / كما (comme) hi /how are you /

27. TK « arabe » / اللغة العربية

28. Ef10 « la langue arabe » / هي لغة الامة الاسلامية (c'est la langue de la communauté musulmane) / كاين بزاف الناس في العالم الاسلامي (il y a beaucoup de gens) « dans le monde musulman » / يهدروا باللغة العربية الفصحى (parlent) « en arabe classique » / وهي لغة الاسلام (et du Coran) « et du Coran » / « c'est la langue de l'islam » /

29. TK « la langue amazigh » / اللغة الامازيغية

30. Ef10 (il me vient à l'idée) xxx / اللباس التقليدي تاعهم (leur) « vêtement traditionnel » / يجيني في بالي

31 TK « pour le français » / بالنسبة للغة الفرنسية

32. Ef10 (je me rappelle) « le dialogue » / نتفكر الحوار (genre j'aimerais bien apprendre à la parler) / نتفكر فرانس (je me rappelle la France) / برج ايفل (la tour Eiffel) « à l'avenir » / خاطرش اني حابة نزورها في المستقبل (car je veux la visiter)

33. TK (raconte-moi ce que tu ressens quand tu viens en cours de français) صحا احكي لي شا تحسي كي تجي تحضري الدرس تاع اللغة الفرنسية

34. Ef10 (j'aurai) « une énergie positive » / لان انا نبيغي هاذ اللغة بزاف (car j'aime beaucoup cette langue) / تكون عندي طاقة ايجابية (j'aurai) « une énergie positive » / باه (car toujours quand tu as) / تكون عندي طاقة ايجابية لذيك المادة (pour l'étudier) / تقراها (et ton niveau s'améliorera) / و يتحسن المستوى تاعك (tu l'étudies) / « une énergie positive » (pour une matière) / تقراها (et tu pourras réaliser tes objectifs) / كما (hors l'Algérie) / خارج البلد (comme je veux être un médecin) / انا حابة نخرج طيبية

35. TK « en français » ? صحا كيفاه تحسي كي تكتبي باللغة الفرنسية (comment te sens-tu quand tu écris)

36. Ef10 (il y a beaucoup de choses que je ne sais pas) / كايين بزاف حوايج مانعرفهمش (je me sens un peu de difficulté) / نحس بشوي صعوبة (je ne sais pas) / (qui te laissent souffrir pour écrire un texte) /

37. TK (qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris en français) ? شتاهي الحاجة لي تجيك صعوبة كي تكتبي ب

38. و عندي (j'ai un manque de vocabulaire) / كايين عندي نقص في الكلمات (les mots) / (je ne sais pas écrire les mots) / مانعرفش نكتب كلمات / « de fautes d'orthographe » (et je fais beaucoup) / الاخطاء الاملائية بزاف (de) 3<sup>ème</sup> (et) la conjugaison / خاصة (et) و (ils me sont difficiles) / يجوني صعاب (groupes) /

39. TK ok (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

40. Ef10 (je voulais écrire) بغيت نكتب / (une fois en) production écrite / خطرة في (je ne savais pas le dire en français) / بصح ماعرفتتش كيفاه بلفرونسي / « souhaiter »

41. TK (d'après toi, quel est ton niveau en français écrit) ? صحا حسب رايك شاه المستوى تاعك في الكتابة بالفرنسية

42. Ef10 (je ne suis ni très faible) ماني ضعيفة قاع / (genre un niveau moyen) يعني مستوى متوسط / (il me faut apprendre beaucoup d'autres choses) / خصني نزيد نتعلم بزاف صوالح / (ni trop forte) ماني مليحة بزاف / (c'est compliqué) معقدة (parce que le français) لان الفرونسي

43. TK (quand tu as une difficulté pour écrire, comment fais-tu ?) صحا كي تكون عندك صعوبة كي تكتبي كيفاه دير

44. Ef10 (comment écrire un tel mot) كيفاش نكتب ذيك لكلمة / (je demande à l'enseignant) نروح نسقسي الاستاذ / (quand je suis dans notre maison) كي نكون في دارنا / (comment le dire en français) كيفاش نقولها بلفرنسية / (je demande à mon père ou ma soeur) نسقسي بابا ولا ختي / (ils ont un) عندهم رصيد لغوي مليح / (car ils sont forts en français) هوما متمكنين في الفرنسية / (je leur demande en arabe) نسقسيهم بالعربية / « bagage linguistique » (intéressant) / (et j'écris mon texte) و نكتب النص تاعي / (et eux me font traduire en français) يترجمولي بالفرنسية

45. TK (ok quel est le sujet ou la consigne de la dernière) production écrite (qu'on t'a demandée en français) ? صحا شاه الموضوع تاع اخر

46. Ef10 (il nous l'a donnée à l'examen) عطاها لنا قبل الاختبار / (la dernière consigne) اخر وحدا / (moi ai écrit sur) انا كتبت على / (il nous a demandé d'écrire sur une wilaya) قالنا عبرولي على كاش ولاية / (franchement j'ai été un peu dérangée) صراحة انا ديرونجيت شوي / Alger / حتى رحت سقسيت / (car je ne sais pas beaucoup de choses sur elle) مانعرفش بزاف صوالح عليها / (en arabe) بالعربية / (je lui donne) نعطيها / (je devais aller demander à ma sœur) اختي / كيفاه نكتب / (je lui demandais) سقسيتها / (et elle me le dit en français) و هي تقولولي بلفرنسية / كيفاه / (je lui demandais également) سقسيتها ثان / (en français) ب couscous (comment écrire) / (elle m' a répondu) جاوبتني / « est un habit traditionnel » هو لباس تقليدي (comment dire) karakou يقولو / (et j'ai écrit mon texte) و كتبت النص تاعي

47. TK (si je trouve dans ton texte la formule suivante) : va Karim à Alger. (pourquoi l'enseignant ne peut pas l'accepter) ? صحا اذا صبت في انص تاع تاعك هاذ العبارة

48. Ef10 (on ne commence pas par) مانبداوش ب / Karim (on commence par) نبدأ ب / (pensive) normalement / va / à Alger / (on dit) Karim va / نقولوا /

49. TK donc علاه الاستاذ ما قبلش الجملة هذي (pourquoi l'enseignant n'a pas accepté cette phrase) ?

50. Ef10 (et après le verbe) ومبعد / (on met) يجي / (car je l'ai inversée) لان قلبتها

51. TK (dans quelle langue) واش من لغة نصيبرها ? (d'où vient cette formule) مين جات هاذ الصيغة (la trouve-t-on) ? (dans quelle langue on commence par) واش من لغة نبدأوب

52. Ef10 « en اللغة العربية نبدأوب بالفعل / « la langue arabe » (ça vient de) جاية ماللغة العربية (on commence par) « le verbe » / (on dit) نقول « va Karim à Alger » /

53. TK donc (commence) تبدأ (si je te dis qu'en français), اذا قتلك بلي في الفرنسية (on commence) تبدأ (avec) le sujet+verbe+objet alors que (en arabe) « في العربية » (on commence) تبدأ (avec) le verbe+objet. (cela t'aide-t-il)? هاذ راح يساعدك. (vas-tu t'en servir pour la suite de tes écrits) ?

54. Ef10 (quand nous écrivons) كي نكون نكتب في / (car parfois) لان احيانا / (je le vois positif) انا نشوف اجابي (avec) le verbe / (parfois on inverse) خطرات نقلب / (de l'arabe en français) مالعربية للفرنسية / (car nous on traduit) لان حنا رانا نترجم / (on change seulement) تبدلو غي / (ainsi on se trompe et on écrit comme en arabe) نغلط و ونول نكتب بالعربية / (et ça m'aide à m'améliorer dans) ويساعدني باه نتحسن في / (je le vois positif) انا نشوف شيء اجابي / (les mots) /

55. TK صحا اذا كان عليك تقدم نصيحة الى تلميذ ينتمي الى قسم اقل من تاعك على الاشياء لي لازم يقوم بيها كما (ok si tu devais donner un conseil à un camarade d'une plus jeune classe sur ce qu'il doit faire quand il ne sait pas comment écrire un mot ou un texte), (que lui diras-tu) ?

56. Ef10 من الاحسن يروح يشوف برامج تعليمية / (à la maison) في الدار (s'il a) اذا كان عند (c'est mieux qu'il aille regarder « des programmes d'apprentissage » / يعني ما يروحش يهدر وقت / (il leur demande) يسقسيم بالعربية / (son père) الاب تاع / (il demande à ses frères) يسقسسي خاوت / (il leur demande en arabe) لان موش عيب انك تسقسسي / (et eux lui traduisent en français) و هوما يترجمول بالفرنسية / (car ce n'est pas une honte de demander en arabe) بالعربية المهم تتعلم تكتب و تحسن المستوى تاعك / (l'essentiel tu apprendras à écrire et amélioreras ton niveau) /



## Annexe 6 : Entretiens post-séquence d'écriture

### 6.1. Guide d'entretiens post-séquence

#### L'impact des langues premières des élèves sur l'écrit en français

- 1- Dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances ? Pourquoi à votre avis ?
- 2- Avez-vous compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que vous écrivez et le français attendu dans vos copies ?
- 3- Comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français ?

### 6.2. Transcription / traduction des entretiens post-séquence didactique

Que disent les élèves algériens de l'impact de la langue première sur l'écrit en français ?

**Ef1**

**Durée : 7mn 04 secondes**

1. TK (Dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Ef1. واللهاجة الجزائرية / « la langue française » اللغة الفرنسية / « la langue arabe » اللغة العربية / « et la variété algérienne » daridja /

3. TK (pourquoi à ton avis) ؟ علاه في رايك

4. Ef1. (parce que) « c'est la langue maternelle » / (parce que quand on réfléchit) / « les idées » الافكار / (car d'origine) / لان اصلا / « et le français » والفرنسية / (nous viennent en arabe) / بجونا بالعربية / (que l'on a écrite) / كتبناها بلفرنسي / (on l'a écrite en français) / و / لاخاطرش هي اللغة لي نهدروا بيها / (on ne peut pas s'en passer) / مانقدروش نستغناو عليها / (et) daridja / (parce que c'est la langue que nous parlons) /

5. TK (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ؟ تخيلي مثلا كون استعملنا الفرنسية برك

6. Ef1. (parce que notre réflexion au départ) / لاخاطر حنا التفكير تاغنا في لول / (elle est en arabe) / يجي عربية / (n'est pas directement en français) / مايجيش ديركت فرونسي / (pour pouvoir traduire après en français) / باش نقدر نترجم مبعد بلفرنسي / (je réfléchis en arabe) / نفكر عربية / (genre moi quand je réfléchis) / نفكر / (et après traduis en français) /

7. TK (donc si on a utilisé juste le français, cela complique les choses pour vous) ؟ مالا كون استعملنا فرنسية وحدها، هذا يصعب الامور عليكم

8. Ef1. و مبدع نرجمها / (parce que quand j'utilise l'arabe) لان كي نستعمل العربية / (oui) واه / (oui) لان ديركت / (c'est facile pour moi) تجيني ساهلة / (pour la traduire après en français) بلفرونسي / (sans réfléchir en arabe quoi) بلا مانخم عربية لا والو / (car écrire directement en français) نكتب فرونسي / (c'est difficile pour moi et je ne peux pas le faire) / (arabe quoi) /

9. TK Donc (et l'arabe) والاربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع (à quoi) فاه ساعدك (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية

10. Ef1 لان انا مانقدرش نخم / (cela m'a trop aidée) ساعدني بزاف / (oui) واه / (oui) واه / (je) ماخمتش بالعربية (et moi) déjà و انا / (car moi ne peux pas réfléchir en français) فرونسي / (genre c'est elle qui me facilite les choses) كي شغل هي لي تسهل علي / (je ne peux pas) مانقدرش / (je parle et écris en arabe) نهدر عربية و نكتب عربية / (car) tellement خاطرش / (elle qui me facilite les choses) هي لي راح تساعدني باش نبني الافكار توعي / (c'est elle qui va m'aider à construire mes idées) /

11. TK est-ce que فهمتي لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبتني و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة / (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?)

12. Ef1. (car) لان كتبت بالعربية / (ces différences reviennent à l'arabe) هذيك الفوارق ترجع للعربية / (genre avec la méthode de la langue arabe) / (je j'ai écrit en arabe) كي شغل بالطريقة تاع العربية / (car la phrase que j'ai cherchée à écrire en français) خاطرش ذيك الجملة لي كنت نحوس نكتبها بلفرونسي / (je l'ai faite selon la langue arabe) / (genre il y a des habitudes que j'ai acquises à l'écrit en arabe) / (je les ai appliquées en français) /

13. TK (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

14. Ef1. (et normalement c'est) je veux te dire / نورمالمو و هي / (j'ai écrit) je veux dire à toi / كتبت / (après le verbe) (et lui se place avant) / (car j'ai écrit) خاطرش كتبت / (pronom complément d'objet indirect) / (et lui se place avant) / وهو يجي قبل /

15. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ?

16. Ef1. (n'existe pas) / مكاش (et) la langue / (le jour où l'idée existe) / (genre j'ai l'idée) / (mais je ne peux pas la traduire en français) / (et il ne me laisse pas écrire à ma guise) / (je n'ai pas) « un bagage linguistique suffisant » / (en français) / (je l'écrirai) / (peut-être en arabe) / كون بالاك بالعربية / (pour écrire) باش نكتب / (de façon différente) /

17. TK (que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?)

18. Ef1. (genre ça m'a facilité les choses quand je voulais écrire) / (et cette erreur je ne la refais pas) / (je savais comment écrire) / (maintenant quand je veux écrire) / (pour écrire une phrase correcte) / (par rapport à avant) / (ce sera facile pour moi) / (je sais comment organiser les mots) / (pour écrire une phrase correcte) / (ce sera facile pour moi) / (je sais comment organiser les mots) / (par rapport à avant) /

19. TK *cela risque-t-il de te servir à l'avenir* في المستقبل هاذ الشيء راح يساعدك

20. Ef1. (les erreurs que j'ai commises dans) la lettre / مانعاودش نديرهم في (je ne vais pas les refaire dans) les productions écrites / لي راهم جاينين (qui vont venir) /

21. TK كيفاه حسيتي كي اعطيناك الحرية باش تتحدثي باللغة تاع الحياة اليومية باش تتعلمي الكتابة بالفرنسية (Comment te ressens-tu du fait qu'on t' a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ?

22. Ef1. (je n'étais pas sous l'emprise « de la langue française ») / ماكنتش مقيدة باللغة الفرنسية (je me sentais libre) / حسيت روجي حرة (car quand je parle dans la langue qui m'est facile) / اعطيتش لي نهدر باللغة لي تجيني انا ساهلة / (ou l'arabe) / ولا العربية (comme) daridja / كما (je sais exprimer) / بصح كون تفرض علي نهدر غي بلفرنوسي (mais si tu m'imposes de parler seulement en français) / مايجونيش الافكار لي راني نحوس عليهم (je n'aurai pas les idées que je cherche) / لي الافكار (genre quand je parle en français) / (ne sont pas identiques à celles que je vous donne en arabe) / موش كيف كيف مع لي ندمهملك بالعربية (que je vous donne) / ندمهملك (genre cela me complique plus la tâche) / كي شغل تزيد تصعب علي /

**Eg2**

**Durée : 9mn 49 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Eg2. (on a utilisé le français) / arabe / و (et) daridja / استعملنا فرونسي

3. TK (pourquoi à ton avis) ? علاه في رايك

4. Eg2. (pour que les idées nous arrivent) / باش الافكار يوصلونا (parce que quand les idées sont en français) / بصح كي نهدر (on ne comprend pas) / مانفهموش / بسك الافكار كي يكون بلفرنوسي (mais quand on parle en arabe on comprend) / بالعربية نفهم (parce qu'on comprend l'arabe plus que le français) /

5. TK (pourquoi on ne vous a pas obligés de parler seulement en français) ? علاه مثلا ماجيرناكمش باش تهديروا برك ب

6. Eg2. (il existe beaucoup de mots que nous ne connaissons pas) / كايين بزاف كلمات مانعرفوهمش (si on utilise seulement le français) / الفرونسي ماتقدرش تهدير / (et quand tu ne sais pas) / و كي ماتعرفش / باش نقدر (tu ne peux pas parler) / (c'est pourquoi on utilise l'arabe) / لذلك نستخدّم العربية / والعربية تخلي قاع الناس تشارك / (pour que nous puissions vous transmettre l'idée) / نوصولك الفكرة (parce qu'il existe beaucoup d'élèves qui ne connaissent pas le français) /

7. TK Donc (à quoi) فاه ساعدك (l'usage de la) daridja والعربية (et l'arabe) الاستعمال تاع (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية

8. Eg2. (cela m'a ABSOLUMENT aidé) / بالطبع ساعدني (oui cela m'a aidé) / (quand tu comprends) كي تفهم / (cela m'a aidé pour comprendre) la consigne / ساعدني باه فهمت (si on fait tout en) كون نديروا كلش ب / (tu pourras écrire) / باه عاد تكتب / (car je) لان مانعرفش اللغة / (fort possible je ne comprends pas) / احتمالية كبيرة مانفهمش /

عليها من / (je comprends) نفهم / (mais en arabe) بصح بالعربية / (ne connais pas la langue) /  
خير من فرونسي (on utilise l'arabe) نستعمل العربية / (donc de préférence) الاحسن  
كما / (pour comprendre et être capable d'écrire) باش نفهم و نقدر نكتب / (seul) وحدها / (français)  
/ (comme on a fait dans ces séances) درنا في الحصص ذو

9. TK est-ce que فهمت لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبت و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?)

10. Eg2. (ces différences reviennent « à la langue arabe ») هاذوك الفوارق يرجعوا للغة العربية / (oui j'ai compris) واه فهمت  
(nous on prend le mot en arabe et le traduit en français) حنا الكلمة بالعربية نترجموها بالفرنسية /  
(et quand on veut écrire on fait comme en arabe) و كي نجو نكتب نديرو كما في العربية / (on écrit le graphème directement) /  
الحرف نكتبوه ديركت

11. TK (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

12. Eg2. (on n'écrit pas) c / مانكتبوش / k (on l'écrit) نكتبوه [k] (par exemple) مثلا  
(mais il y a beaucoup d'élèves qui l'ont écrit avec) c / تنكتب ب (s'écrit avec) k /  
(car en arabe) [k] تكتب [k] لان بالعربية / (mais en français) بصح بالفرنسية  
كي شغل كايين فرق بين / c (on l'écrit) نكتبوها [k] (on peut) قادر / (genre il y a une différence à l'écrit entre l'arabe et le français) في  
كما / « le même son s'écrit d'une seule façon » نفس الصوت يكتب بطريقة واحدة / (en arabe) العربية  
نفس / (mais en français) بصح في الفرنسية / (tel tu le prononces tel tu l'écris) تنطق كما تكتب  
« le même son s'écrit de plusieurs façons différentes » / الصوت يكتب بطرق مختلفة

13. TK (que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوفي هذا الامر كي فهمتي اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعكم

14. Eg2. (oui je vois ce fait comme très positif) واه نشوف امر اجابي بزاف / (et je ne vais pas la refaire) و مانعاودش نديرها / (par exemple quand je veux maintenant traduire en français) /  
(je prends en considération cette différence entre les deux langues) /  
ناخذ بعين الاعتبار ذاك الفرق بين اللغتين / (car j'ai compris maintenant l'origine de mon erreur) تاع الغلطة تاعي

15. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir) ? في المستقبل هاذ الشيء راح يساعدك

16. Eg2. (oui cela va beaucoup m'aider à écrire) واه يساعدني بزاف باه نكتب / (je considère cette différence comme une chose importante) /  
(genre avant d'écrire) كي شغل قبل مانكتب / (et toujours quand je veux écrire) نكتب  
(et après j'écrirai) / ومبعد نكتب / (je regarde de quelle différence il s'agit) الفرق شتاه  
(c'est-à-dire un seul son peut avoir plusieurs écritures) / صوت واحد قادر يكون عند شحال من كتبة  
(donc je n'écris pas n'importe comment) / سما مانكتبش و صاي

17. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ?

18. Eg2. (il y a beaucoup de mots que je ne connais pas en français) يعني كلمات بزاف مانعرفهمش بلفرونسي / (je ne connais pas la langue) مانعرفش اللغة  
(même si j'ai des idées en arabe) و حتى و يكون عندي افكار بالعربية / (je ne peux pas les dire en français) مانقدرش نقولهم بلفرونسي /  
(cela est le plus grand obstacle pour moi) / اكبر عائق بالنسبة لي

19. TK كيفاه حسيت كي اعطيناك الحرية باش تتحدث باللغة تاع الحياة اليومية باش تتعلم الكتابة بالفرنسية (comment te ressens-tu du fait qu'on t' a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ?

20. Eg2. حسيت روحي مرتاح (je me sentais soulagé) / كي شغل بالعربية نقدر نعبر خير (genre je peux m'exprimer mieux en arabe) / مانقدرش (je ne peux pas) / بصح بلفروني (mais en français) / ما نقدر نقول الرأي تاعي (ni répondre à) la consigne / ما نقدر ندير حتى حاجة / (ni RIEN DU TOUT) / mais كي تقولي بالعربية (quand tu me demandes en arabe) / (donner mon point de vue) / نمد راي (parler) / نهدر (je peux agir) / نقدر نتفاعل (sans être c'est-à-dire sous l'emprise de la langue) / كي شغل // لان الاهم (genre j'étais libre) / كنت حر (j'emploie la langue qui me va) / نستعمل اللغة لي تساعدني / (car le plus important c'est de comprendre et pouvoir répondre) / كنتر / من اللغة في حد ذاتها (plus que la langue elle-même) /

21. TK (ok) صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيوخة توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية (quel conseil donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire en français) ?

22. Eg2. لي يفهم و (laissez-les parler dans la langue qui leur plait) / خليههم يهدروا باللغة لي بيغوها (je leur dit) / نقولهم (car si on utilise seulement le français) / لان لوكان نستعمل غي الفروني (ceux qui comprennent et pourront écrire sont une minorité) / الاغلبية (et ne peut pas DU TOUT répondre) / و مايقدرش يجاوب اصلا (la majorité ne comprend pas) / مايفهموش (c'est-à-dire pour que l'idée arrive à tous les élèves) / لازم العربية (il faut l'arabe) /

### Ef3

**Durée : 8 mn 8 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Ef3. (et la langue) daridja / واللغة / (arabe) عربية / (le français) فروني

3. TK (pourquoi à votre avis) ? علاه في رايك

4. Ef3. « بطرق مختلفة » (pour exprimer nos points de vue) / باه نعبر على آرائنا (de façons différentes) / تاع نهدروا بلغة وحدا (et pour ne pas avoir la pression) / و باه ما يكونش عندنا ضغط / (de parler en une seule langue) /

5. (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ? تخيلي مثلا كون استعملنا الفرنسية برك (que se passera-t-il) ?

6. Ef3. (parce que il y a celui) خاطرش كاين لي / كان راح يكون مشكل (il y aurait eu un problème) / ماعندوش رصيد لغوي / (qui ne sait pas trop parler en français) / مايعرفش يهدر بزاف بلفروني / (mais quand il utilise « les autres langues » / يقدر يعبر عن راي / (il pourra exprimer son point de vue) / باه مبعد يقدر / (comprendre) يفهم / (participer avec l'enseignant) / يشارك مع الشيخ / (pour pouvoir écrire par la suite) يكتب

7. TK Donc (à quoi) فاه ساعدك (et l'arabe) والعربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية

8. Ef3. فهمتها (au départ je n'ai pas compris) في اللول انا مافهمتش / واه ساعدني (oui il m'a aidé) / consigne / (mais quand on l'a expliqué en arabe et) / (je l'ai comprise) / وثان قدرت نعبر على الافكار توعي / (j'ai pu exprimer mes idées) / نفهم اسباب الاخطاء / (j'ai pu participer) / قدرت نشارك / (sans avoir peur de faire des erreurs) / توعي (comprendre les causes de mes erreurs) /

9. TK est ce que فهمتي لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبتني و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة / (avez-vous compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que vous écrivez et le français attendu dans votre copies ?) /

10. Ef3. (ceci renvoie à des trucs) هذا راجع لأشياء / (oui c'est clair que j'ai compris) واه فهمت باينة / (que nous avons acquis de la langue arabe) اكتسبناها ماللغة العربية /

11. TK (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

12. Ef3. (en) français هي في / (et après) le sujet / ومبعد / (j'ai écrit le verbe) كتبت الفعل / (oui) واه / (est le premier) هو اللول / (j'ai écrit) انا كتبت / « le verbe » وعاود الفعل / (et après) / je te conseille / (et normalement j'écris) و هي نورمالمو نكتب / (conseille de rester / à Tissemsilt / de rester / à Tissemsilt /

13. TK (que pensez-vous du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوفي هذا الامر كي فهمتي اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعكم

14. Ef3. خاطرش كي / (SÛREMENT) اكيد / « un fait positif » امر اجابي / (je vois cela) نشوف هذا / (je ne referai pas la même erreur) مانعاودش ندير نفس الخطأ / (car comme j'ai compris maintenant) فهمت درك /

15. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir)؟ في المستقبل هاذ الشيء راح يساعذك

16. Ef3. درك كي نجني راح نكتب رسالة لصديق بالفرنسية / (oui cela va m'aider) نعم راح يساعطني / (quand je veux maintenant écrire une lettre en français à un ami) نعرف المبادئ توع الانشاء / (je sais que) راني نعرف بلي / (je connais les principes de sa rédaction) تاعها / (commence par le) sujet / (on écrit en majuscules) نكتب ب / (en français) في الفرونسي / (ne contient pas de) majuscule / ما فيهاش / (ce n'est pas comme en arabe) كما العربية

17. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ؟

18. Ef3. (mais je ne sais pas les traduire en français) بصح مانعرفش نترجمهم بلفرونسي / (j'ai) les idées عندي (genre) كي شغل / (c'est-à-dire un problème de langue) / صافيك مشكل تاع اللغة / (qui ne te laisse pas écrire toutes vos) « idées » / عندك

19. TK كيفاه حسيتي كي اعطيناك الحرية باش تتحدثني باللغة تاع الحياة اليومية (العربية او الدارجة) باش تتعلمي الكتابة / (comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours (arabe ou daridja) pour apprendre à écrire en français) ؟

20. Ef3. (je me sentais sécurisée) حسيت بأمان / (je me sentais libre de parler) حسيت بحرية التعبير / (car ma langue) خاطرش اللغة تاعي / (et je peux la parler) و نقدر نهدر بيها / (sans crainte et sans hésitation) /

21. TK (ok quel conseil donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ؟

22. Ef3. ما لعربية للفرنسية / (je leur conseille de nous laisser parler en langue arabe) / و يعلمونا كيفاه ننتقل / (mais qu'ils nous apprennent à faire le passage) / باه نفهم / (comme on a fait dans ces séances) / كما درنا في الحصص هاذ / (de l'arabe au français) / و يكون عندنا معلومات اكثر / (pour comprendre davantage) / اكثر / (et avoir) / باش تسهل علينا الكتابة / « plus d'informations » / (pour nous faciliter l'activité de l'écriture) /

#### Eg4

**Durée : 10 mn et 12 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Eg4. daridja / « la langue arabe classique » / والفرونسي (et français) / اللغة العربية الفصحى

3. TK (pourquoi à ton avis) ? علاه في رايك

4. Eg4. باش نتعلم كيفاه نخدم / (pouvoir communiquer) / نقدر نتواصل / (pour comprendre) / باه نفهم / (pour apprendre comment faire) / lettre (en français) / بلفرونسي

5. TK (pourquoi on ne vous a pas obligés de parler seulement en français) ? علاه مثلا ماجبرناكمش باش تهديروا برك ب

6. Eg4. (et) و daridja (on a utilisé) استعملنا / (car c'est difficile pour nous) لان صعيبه علينا / كي / « l'écriture d'une lettre » / باش تسهل علينا كتابة الرسالة / (arabe) عربية / (mais si c'était) بصح كون / (genre ainsi on a compris et on a pu écrire) / شغل هاك فهمنا وقدرنا نكتب لان مانفهموش كلش / (ce sera difficile) / تجيبنا صعيبه / (le français seulement) وحدها فرونسي (c'était) / (il y a des mots que nous ne connaissons pas) / كاين كلمات مانعرفوهمش / (car on ne comprend pas tout) /

7. TK Donc (à quoi) ؟ ساعدك باه كتبت الرسالة تاعك (et l'arabe) و العربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع (t'a servi pour écrire ta lettre en français) ؟ بالفرونسية

8. Eg4. (m'a aidé) / ساعدني / (et l'arabe) و العربية (oui l'usage de la) daridja واه الاستعمال تاع / باش نفهم / « des fautes d'orthographe » / باش ماندر يارش الاخطاء الاملاية / (pour ne pas commettre) / باش ماندر يارش الاخطاء الاملاية / (pour comprendre) la consigne / (les mots que je n'ai pas compris en français) / الكلمات لي ماكنتش فاهمهم بلفرونسي / (je les ai compris quand on a expliqué en arabe et en) daridja / ساعدني ثان / (cela m'a aidé également) / (genre je connais les étapes pour l'écriture) / كي شغل عرفت المراحل باه نكتبها / « une lettre » / (elles sont faciles) / ساهلين / (et l'arabe c'est mieux) / و العربية خير / daridja / (car on en a pris l'habitude) / خاطرش والفناهم /

9. TK est ce que فهمت لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبت و الفرونسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?)

10. Eg4. بسك / (cela est dû à la langue arabe) / يرجع للغة العربية / (oui j'ai compris) / واه فهمت / كي / (on connaît l'arabe plus que le français) / نعرف العربية كثر ملفرونسي / (parce que) tellement / (on applique) / نطبق صوالح تعلمناهم فلعبية / (quand on veut écrire en français) / نجو نكتب بلفرونسي / (des choses que nous avons apprises en arabe) /

11. TK (donne-moi un exemple) اعطيني مثال

12. Eg4. (et moi je l'ai écrit avec un) s / و انا كتبتها ب / c (s'écrit avec un) هي نكتب ب / place (par exemple) مثلا / (un seul son correspond à un seul phonème) صوت واحد ينطبق عليه حرف واحد / (parce qu'en arabe) فلعربية بسك / نفس الصوت ينكتب بشحال / (mais en français) بصح في لفروني / (le même son s'écrit de plusieurs façons différentes) / من طريقة

13. TK (que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوفي هذا الامر كي فهمتي اصل هاذ الفوارق لي شفاها في الرسائل توعمكم / (cela risque-t-il de vous servir à l'avenir) ? هاذ الشي راح يساعدك في المستقبل ?

14. Eg4. تعلمت séances (dans ces) في هاذ / (je le vois comme un fait positif) نشوف حاجة ايجابية / (qui m'ont facilité la tâche quand on a réécrit la lettre) سهلت علي كي عاودنا كتبنا الرسالة / (j'ai appris beaucoup de choses) بزاف صوالح / (quand j'ai compris ces différences) بسك كي فهمت هاذ الفرق / (je n'ai pas repris les mêmes erreurs) / ماعاودتش نفس الاخطاء / (comme dans la première lettre) / (j'ai écrit) français correctement /

15. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir) ? هاذ الشي راح يساعدك

16. Eg4. (parce que comme j'ai compris la différence) بسك كي فهمت الفرق / (cela va m'aider) راح يساعدني / (oui c'est clair) واه باينة / (entre l'arabe et le français) بين العربية والفرنسي / (maintenant quand je m'appête à écrire en français) / (on écrit) c / (on prononce) [s] / (j'applique cette différence) / (on écrit) c / (on prononce) [k] / (j'ai appris beaucoup de choses) تعلمت بزاف صوالح / (et on écrit) c / و نكتب [k] (on prononce) / (qui vont m'aider à écrire) / راح يساعدوني باش نكتب /

17. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ? صحا وينها اللحظات لي تتردد فيهم في الكتابة بالغة الفرنسية

18. Eg4. (je les traduis) نبدأ نترجمهم / (un problème d'idées) مشكل في الافكار / (j'inverse le sujet avec le verbe) / (parce que je réfléchis en arabe) بسك نخم بالعربية / (et après je l'écris en français) /

19. TK (comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ? كيفاه حسيت كي اعطيناك الحرية باش تتحدث باللغة تاع الحياة اليومية باش تتعلم الكتابة بالفرنسية

20. Eg4. (j'ai senti une aisance dans la communication) / خطرات / (parce que je ne sais pas parler parfois en français) / (cela m'a plu quand vous nous avez laissé parler en) / (une chose nouvelle pour nous) / (tu parles avec liberté) / (quand tu veux parler) / (tu n'es pas accablé du côté de la langue) /

21. TK (ok quel conseil donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ? صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيوخه توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية

22. Eg4. (utiliser) يستعمل اي لغة / (je leur conseille de laisser les élèves) / (pour pouvoir exprimer leurs idées) / (c'est-à-dire quand tu lui dis) / (parle en arabe ou en) / (il faut que l'enseignant le lui explique en français) / (et l'utiliser) /

## Ef5

**Durée : 10 mn 14 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Ef5. « la langue française » / « la langue arabe » اللغة الفرنسية / اللغة العربية (et) daridja و

3. TK (pourquoi à ton avis) علاه في رايك

4. Ef5. (on n'a pas utilisé une seule langue pour apprendre) / باه (genre on n'a pas focalisé seulement sur le français) / باش ماكيناش الخدمة صعبية (pour nous faciliter le travail) / (on a travaillé en arabe et en) daridja / بالغات لي (avec les langues qu'on connaît) / نفهمهم (et comprend) /

5. TK (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ? (que se passera-t-il) واش يصرا كون استعملنا الفرنسية برك

6. Ef5. (genre on n'a pas) / (mais on connaît l'arabe et la) daridja / (genre elles nous ont aidés dans notre travail) / كي شغل ما عندناش رصيد لغوي كافي في الفرنسية / (ce sera difficile) / (un bagage linguistique suffisant en français) « un bagage linguistique suffisant en français » / بصح نعرف العربية و

7. TK donc (l'usage de la) daridja و العربية (et l'arabe) ساعدك باه كتبتى الرسالة تاعك (à quoi) ؟ (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية

94. Ef5. سما / (genre on a) « un bagage linguistique en arabe » / (on a pu comprendre) / (on a pu avoir des idées) / (on a pu comprendre) / (on a connu comment écrire une lettre en arabe) / (et après genre quand a compris comment l'écrire en arabe) / (on a pu écrire une lettre en) français /

8. TK est-ce que (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que vous écrivez et le français attendu dans vos copies) فهمتي لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبتى و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة تاعك

9. Ef5. خاطرش والفنا العربية / (cela vient de l'arabe) / (oui j'ai compris) / واه فهمت / (car on s'est habitué avec l'arabe plus que le français) / (c'est pourquoi quand on veut écrire on français) / (vous me comprenez) / (on a tendance à faire certaines choses que nous avons apprises en arabe) /

10. TK (oui je comprends, donne-moi un exemple) واه فهمتك اعطيني مثال

11. Ef5. (un seul son s'écrit d'une seule façon) / (on l'écrit en arabe) / (comme le [s]) / (mais) [s] / (en français) / (on l'écrit) s / c / tion / (j'ai appris aussi que) la phrase « c'est-à-dire de plusieurs façons différentes » / (commence par le) sujet / (et pas par) le verbe / (comme en arabe) /



français) / مانقدرش نهدر (je ne peux pas parler) / (moi personnellement) انا واحد من الناس / مانعرفش كلمات بزاف (je ne connais pas assez de mots) /

5. TK Donc ساعدك باه كتبت الرسالة تاعك (et l'arabe) والعربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية (à quoi) ؟ ساعدك

6. Eg6 خاطرش ماكنتش نعرف كيفاه نكتب رسالة بالفرنسية (oui cela m'a aidé) / واه ساعدني (car je ne savais pas comment écrire) « une lettre en français » / و درك راني نعرف كيفاه (et maintenant je sais comment) / و « le destinataire » المرسل اليه / « l'émetteur » فيها المرسل / (on y trouve) / كي شغل نعرف راني / les arguments / la signature / « le lieu et la date d'envoi » المكان تاريخ الارسال (genre je connais ces composantes) / نعرف المكونات توعها

7. TK est-ce que فهمت لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبت و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?)

8. Eg6. (oui j'ai compris) / واه فهمت (cela vient) « de la langue arabe » / يرجع للغة العربية (car comme on a pris l'habitude d'écrire en arabe) / خاطرش كي والفنا نكتب بالعربية (tu te trouves en train de faire des choses) / تصيب روحك دير في صوالج (quand tu veux écrire en français) / بالفرونسي (dont tu as pris l'habitude de faire en arabe) / موالف ديرهم في العربية /

9. TK اعطيني مثال (donne-moi un exemple)

10. Eg6. (j'ai écrit) كتبت (j'ai commencé ma lettre par une salutation) / بدبت الرسالة تاعي بالتحية (en français) Bonjour mon ami / بالفرنسية (et quand on écrit) « une lettre » / و هي كي نكتب رسالة (on commence directement par) « le sujet » // و ثان كتبت (je veux dire j'ai commencé par le verbe) / قصدي بدبت بالفعل / de Tissemsilt / conseiller de vivre / (et en français) / و هي فلرونسي (on commence par le) sujet /

11. TK (que pensez-vous du fait que vous avez compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوف هذا الامر كي فهمت اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعكم (cela risque-t-il de vous servir à l'avenir) ؟ هاذ الشئ راح يساعدك في المستقبل ؟

12. Eg6. لاني تعلمت صوالج جدد (je vois ce fait bénéfique et avantageux) / نشوف امر مفيد و اجابي (car j'ai appris de nouvelles choses) / مانعاودش (maintenant quand j'écris) / درك كي نكتب (entre l'arabe et le français) « بين العربية و الفرنسية / خاطرش ني نعرف الفرق (je ne vais me tromper à nouveau) / نغاط

13. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir) في المستقبل هاذ الشئ راح يساعدك

14. Eg6. كي نكتب (oui cela m'aide pour m'améliorer davantage) / واه يساعدني باش نتحسن اكثر (ou quand le prof nous donne) / ولا ثان كي يعطينا الشيخ (quand j'écris une lettre) / رسالة (j'applique) / نطبق الصوالج لي تعلمتهم (un quelconque sujet sur lequel on écrit) / موضوع نكتب عليه (je ne commence pas à nouveau par le verbe) / مانعاودش نبدا بالفعل (je commencerai par le) sujet /

15. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ؟

16. Eg6. (mais je ne peux pas les traduire en français) / بصح مانقدرش نترجمهم بلفرونسي (j'ai des idées) / عندي افكار (c'est pourquoi j'ai peur de me tromper) / و كي نشك / (je n'écris pas) / مانكتبش / (et quand je me doute que ce n'est juste) / بلي غالطة

17. TK كيفاه حسيت كي اعطيناك الحرية باش تتحدث باللغة تاع الحياة اليومية باش تتعلم الكتابة بالفرنسية (comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ?

18. Eg6. حسيت بالحرية (je me sentais libre) / بديت نشارك بلا مانخاف (j'ai participé sans avoir peur) / مانقولهاش (je ne la dis pas) / ونخاف مالشيخ (et j'avais peur de l'enseignant) // كنت نخاف نغلط فيها (j'avais peur de me tromper) / موالف كي نعرف الاجابة (d'habitude quand je connais la réponse) /

19. TK ok صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيخوة توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية (ok quels conseils donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ?

20. Eg6. كي شغل لازم يستعمل معاهم عدة لغات (genre il faut utiliser avec eux) « plusieurs langues » / كي تكون حاجة بلفرنسي (et leur faire comprendre en arabe) / يفهموم بالعربية (il faut leur faire comprendre en arabe) / لازم يفهموم بالعربية (pour comprendre et écrire avec liberté) / وب (et en) daridja / يكتب بكل حرية (et en) daridja /

Ef7

Durée :15 mn 17 secondes

1. TK واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ?

2. Ef7. (et) daridja / « la langue française » اللغة الفرنسية / « la langue arabe » اللغة العربية

3. TK (pourquoi à ton avis) علاه في رايك

4. Ef7. نتعلم اللغة الفرنسية (apprendre) « le français » / حنا الهدف تاعنا كان (notre objectif était) / يفهم قاع التلاميذ توع القسم (et que tous les élèves de la classe comprennent) / لكن باه نوضح اكثر (mais pour clarifier mieux) / ايا استعملنا العربية و (alors on a utilisé l'arabe et) daridja / ايا استعملنا العربية و (pour que tout le monde comprenne) / يقدرنا يكتب (et puisse écrire) /

5. TK imagine par exemple si on a seulement utilisé le français ? (que se passera-t-il) ? واش كان رايق يصرا

6. Ef7. و (ce n'est pas tous les élèves qui vont comprendre) ماشي قاع التلاميذ رايعين يفهم و (et saisissent comment écrire « une lettre ») / ماكونوش رايعين يشارك و (et ils n'allaient pas participer ou répondre aux questions) / يستوعب كيفاه نكتب رسالة ومحال كان يكتب / (et ce sera impossible pour eux d'écrire) « une lettre » /

7. TK Donc l'usage de la daridja et l'arabe (et l'arabe) و العربية (l'usage de la) daridja استعمال تاع (à quoi) ؟ ساعدك باه كنبتي الرسالة تاعك

8. Ef7. طقنا نفهم (oui cela nous a beaucoup aidés pour écrire) la lettre / واه ساعدنا بزاف باه نكتب (on a pu comprendre) la consigne / حنا صح فهمنا بالفرنسية (c'est vrai on a compris en français) / كي (il y a des choses qu'on n'a pas comprises) / مافهمناهمش (mais) / شرحناهم بالعربية و (on les a comprises) / وثان تعلمنا كلمات جدد بالفرنسية (et aussi on a appris de nouveaux mots en français) / (à partir de nos camarades) / من عند زملائنا /

**9. TK (comment tu as appris ces nouveaux mots) ? كيفاه تعلمتي كلمات جدد هاذ**

10. Ef7. و هوما يتر جمولي بلفرونسي / داريدجا (j'ai demandé en arabe ou en) ها سقسيت بالعربية ولا ب (et eux me traduisent en français) / تعلمت كلمات كما (j'ai appris des mots comme) / émetteur / destinataire / signature / بزاف كلمات (beaucoup de mots) /

11. TK est ce que فهمتي لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبتني و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?)

12. Ef7. حنا كي ماوليناش نعرف فرنسية مليح / «à la langue arabe» (cela revient) يرجع للغة العربية (comme on ne sait pas bien le français) / بدينا صوالح تعلمناهم في العربية (il y a des choses que nous avons apprises en arabe) / نطبقوهم في الفرونسي (on les applique en français) /

**13. TK اعطيني مثال (donne-moi un exemple)**

14. Ef7. و انا كتبتها بلا / (et moi je l'ai écrit sans) t / هي تنكتب ب (s'écrit avec un) t / كما (comme) plat / (je sais maintenant) درك اني نعرف بلي في الفرونسي / (un) لولا (dans) la lettre في / (il y a des sons qui s'écrivent mais ne se prononcent pas) كابين اصوات نكتب و لاتتطق / (j'ai commencé ma lettre par) انا بديت الرسالة تاعي بالتحية / «et la salutation» و التحية / (alors qu'en français) و هي في الفرنسية / (on aborde directement «le sujet» (avec) k / ب (avec) k / (et j'ai écrit) و كتبت / (alors qu'il s'écrit avec) c / ب (avec) c / (parce qu'en arabe) بسك في العربية / (il y a) plus d'une manière عند (il y a) بصح في الفرونسي / (pour l'écrire) /

15. TK (que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوفي هذا الامر كي فهمتي اصل هاذ الفوارق لي شفاها في الرسائل توعمكم

16. Ef7. (de connaitre) تعرف / (pour moi c'est bien) بالنسبة لي حاجة مليحة / (parce que je n'ai pas repris les mêmes erreurs) بسك ماعاوتش درت نفس الاخطاء / (un) لولا (dans) la lettre في / (comme celles que j'ai déjà commises) كما لي درتهم / (j'ai écrit) parc (par exemple j'ai abordé directement le sujet) مثلا دخلت في الموضوع / (je lui ajouté un) s / زدتها (avec) t / (parce que) بسك / (avec) c / plat ب (l'adjectif suit le nom qu'il qualifie) /

**17. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir) ? هاذ الشيء راح يساعداك**

18. Ef7. (maintenant quand on fait) درك كي نديروا / (oui cela va m'aider c'est clair) واه راح يساعداك باينة / (je prends en considération cette différence) ناخذ بعين الاعتبار هذاك الفرق / (genre on considèrait le français) كي شغل كنا دايرين الفرونسي / (on ne le savait pas) بسك ماكاناش نعرف / (il y a une grande différence) هي كابين فرق كبير / (comme l'arabe) / mais (entre le) العربية و الفرنسية / (le français et l'arabe) / (je n'applique pas ce que je sais en arabe sur le français) مانطبقش واش نعرف بالعربية على الفرنسية / (c'est-à-dire quand j'écris maintenant) / (parce qu'il y a une) différence /

**19. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ?**

20. Ef7. (tu as) des idées يكون عندك / (quand on est) «au fond du sujet» كي نكون في صلب الموضوع / (tu ne sais pas) ماتعرفش / (mais en français) بصح بلفرونسي / «en langue arabe» بالغة العربية / (genre tu as une idée en arabe) كي شغل عندك فكرة بالعربية / (mais tu ne sais pas la traduire en français) / (à ce moment tu tombes en

difficulté) / ودير فكرة (et tu mets une idée) / انت كنت عارف فكرة خير منها (que tu savais une autre mieux qu'elle) / بصح كي ماتعرفش الفرونسي (mais comme tu ne sais pas le français) / مكاش كيفاه (tu n'as rien à faire) /

21. TK كيفاه حسيتي كي اعطيناك الحرية باش تتحدثي باللغة تاع الحياة اليومية (العربية او الدارجة) باش تتعلمي الكتابة (comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours (arabe ou daridja) pour apprendre à écrire en français) ?

22. Ef7. (parce qu'on n'utilisait que le français) / بصرح مانعرفوش نصيغوها (on avait avant) l'idée / كان عندنا من قبل / (genre je me suis libérée) / كي شغل تحررت / (mais avec l'arabe et la daridja) / بصح بالعربية و / (mais on ne sait pas la formuler en français) / بلفرونسي / (ave liberté) / بكل حرية / (on a pu exprimer nos idées) / قدرنا نعبروا على الافكار توعنا / (que tu ne connais pas la langue) / انك ماتعرفش اللغة / (genre il n'y a pas la pression) / كي شغل مكاش الضغط تاع / و نتعلموا صوالح / (c'est pourquoi on a pu questionner) / عليها قدرنا نسقسوا / (et apprendre des trucs en français) / بلفرونسي (qui nous ont laissé écrire) la lettre /

23. ok صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيوخة توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية (ok quel conseil donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ?

24. Ef7. (comme celles que l'on a faites) / كما لي درناهم حنايا / (ils font) des séances / يديروا / (pour que l'élève sache ses difficultés) / باش التلميذ يعرف وين راه حاصل / (et puisse s'améliorer) / و يقدر يتحسن / (et aussi ne leur font pas des choses difficiles) / وئان مابصعبوش عليهم / (ne leur font pas tout en français) / مايدرولهمش كلش بلفرونسي / (et les laissent parler en arabe et en) daridja / باش / (pour comprendre et apprendre de nouvelles idées en français) / يفهم و يتعلم افكار جدد بلفرونسي / (et pouvoir écrire) des productions écrites / و يقدر و يكتب /

## Eg8

**Durée : 13mn 23 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Eg8. «et la langue française» / واللغة الفرنسية / daridja / «l'arabe classique» / اللغة العربية الفصحى /

3. TK (pourquoi à ton avis) ? علاه في رايك

4. Eg8. (quand on a expliqué) la consigne / كي شرحنا هذيك / (pour comprendre) / باش نفهموا / (on a pu communiquer) / قدرنا نتواصل مع الاستاذ / (on l'a comprise) / فهمناها / (en arabe et en) daridja / بالعربية و / (c'est-à-dire quand on a parlé avec lui en arabe) / ز عما كي هدرنا معاه بالعربية / «avec l'enseignant» / (on a appris de nouvelles choses en français) / تعلمنا صوالح جدد في الفرنسية / (pour écrire) «la lettre» / باش نكتب الرسالة /

5. TK (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ? / واش كان رايب بصرنا / (que se passera-t-il) ?

6. Eg8. «l'enseignant» / (on ne comprend plus ce qui est dit) / مانفهموش قاع شا كان يهدر الاستاذ / (rire) / (ni écrire) «la lettre» / ما نكتب الرسالة / (genre on ne comprend ni) la consigne / كي شغل ما نفهم لا / (la lettre) /

7. TK Donc الاستعمال تاع (l'usage du) daridja والعربية (et l'arabe) ساعدك باه كتبت الرسالة تاعك (à quoi) فاه ساعدك (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية ?

8. Eg8. وعرفت / la consigne (j'ai compris) فهمت / (cela m'a beaucoup aidé) انا ساعدني بزاف / (genre j'ai appris les étapes) اسم المرسل اليه / le lieu et la date / (qu'elle comprend) بلبي فيها / (et je savais comment écrire) كيفاه نكتب رسالة / le destinataire / le mot cher (se met à la fin) تجي من تالي / la signature (se met avant lui) تجي قبل / (et j'ai appris à différencier entre l'arabe et le français) وتعلمت كيفاه نفرق بين العربية والفرنسي / (j'ai appris comment former) « une phrase » /

9. TK est-ce que فهمت لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبت و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie) ?

10. Eg8. (genre des choses que l'on connaît en arabe) كي شغل صوالح نعرفوهم بالعربية / « à la langue arabe » للغة العربية / (oui) واه / (on pensait que c'est pareil avec le français) عمبالنا غي كيف كيف مع الفرنسية / (alors on les a écrites) ايا كتبناهم /

11. TK اعطيني مثال (donne-moi un exemple)

12. Eg8. و في / (commence par le verbe) تبدأ بالفعل / « la phrase en arabe » الجملة في العربية / (j'ai également écrit) انا ثان كتبت / (commence par le sujet) تبدأ ب / (et en français) الفرونسي / (car l'arabe contient) فيها خاطرش العربية / (et lui s'écrit avec) p و هي تنكتب بل / (avec) b بل / (le français contient) b و (et) p / (seulement) برك / (genre il y a) « des sons en français » شغل كاين اصوات في اللغة الفرنسية / (qui n'existent pas en arabe) /

13. TK (que pensez-vous du fait que vous avez compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوف هذا الامر كي فهمت اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعكم (cela risque-t-il de vous servir à l'avenir) ? هاذ الشيء راح يساعدك في المستقبل

14. Eg8. (j'ai appris comment corriger « ces erreurs ») عرفت كيفاه نصح هاذ الاخطاء / (je vois cela comme un fait positif) تشوف حاجة اجابية / (j'ai compris qu'il y a une différence) فهمت بلي كاين فرق / « entre la langue arabe et la langue française » بين اللغة العربية الفرنسية / (la langue arabe est à l'origine des erreurs) هي سبب الاخطاء

15. TK (cela risque-t-il de te servir à l'avenir) في المستقبل هاذ الشيء راح يساعدك

16. Eg8. (maintenant que je vais écrire) درك كي نجي راح نكتب / (oui cela va m'aider) واه راح يساعدني / (je n'écrirai pas n'importe comment) مانكتبش و صاي / (j'appliquerai cette différence) نطبق هاذ الفرق / (pour ne pas me tromper à nouveau) باه مانعاودش نغلط /

17. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ?

18. Eg8. ماعرفنش نترجم / (un verbe) واحد الفعل / (cela m'est arrivé à) صراتلي في / (je ne savais pas le traduire en français) بلفرنسي / (genre quand j'ai une idée) كي شغل كي تكون عندي فكرة / (et je ne sais pas la traduire en français) ومانعرفش نترجمها بلفرنسي / (je ne sais pas quoi écrire) مانعرفش شا نكتب / (je tombe en difficulté et j'hésite) نتردد

19. TK كيفاه حسيت كي اعطيناك الحرية باش تتحدث باللغة تاع الحياة اليومية باش تتعلم الكتابة بالفرنسية (comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ?

20. Eg8. قدرت تقدم وجهة الراي تاعي / (genre je me sentais libre) كي شغل حسيت روحي حر (je pouvais exprimer mon point de vue) / كي شغل اي حاجة في / (cela m'était facile) جاتني ساهلة / (genre quoi que j'aie en tête) راسي موش كما / (je peux le dire en arabe) نقدر نقولها بالعربية / (ce n'est pas comme en français) بلفرونسي خاطرش مانعرفش نقولها / (je reste silencieux) نسكت / (et ils riront contre moi) ويضحك علي / (et j'ai peur de me tromper) و نخاف نغلط / (car je ne sais pas le dire) / (rire) /

21. TK ok صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيوخة توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية (ok quels conseils donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ?

22. Eg8. زعما هوما يقولولوا بالعربية و هو يترجلهم بلفرونسي (genre eux lui demandent en arabe et lui leur traduit en français) / كي شغل / (il leur fait comprendre en arabe) يفهمهم بالعربية / (genre ils ne font pas tout en français) خاطرش كاين لي مايفهموش / (car il y a ceux qui ne comprennent pas) و كي ماتفهمش ماتقدرش تكتب / (et quand tu ne comprends pas tu ne sais pas écrire) /

### Eg9

**Durée : 10 mn 35 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة

2. Eg9. (et le français) / والفرنسي / « la langue arabe classique » اللغة العربية الفصحى / daridja

3. TK (pourquoi à ton avis) علاه في رايك

4. Eg9. (il y a celui qui ne sait pas le français monsieur) / يهدر / (il y a celui qui ne sait pas arabe) و كاين لي مايعرفش العربي / (il parle en arabe) بالعربية / (il parle en) daridja / ب

5. TK (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ? (que se passera-t-il) ? واش كان رايع بصرا

6. Eg9. (je ne peux pas comprendre) ماتقدرش نفهم / (il est impossible d'écrire monsieur) موحال نكتب الشيخ / (que vous nous avez donnée) « la consigne » هذيك الوضعية لي اعطيتوها لنا / (je savais de quoi elle parlait) عرفتها على راها تهدر / (mais avec l'arabe et la) daridja بالعربية و /

7. TK donc ساعدك باه كتبت الرسالة تاعك (et l'arabe) والعربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع (à quoi) فاه ساعدك ? (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية

8. Eg9. (et m'ont aidé) ساعدوني باه اكتب الرسالة تاعي / (elles sont bonnes monsieur) ملاح الشيخ / تعلمت / « la consigne » (pour comprendre) باش فهمت الوضعية / « lettre » / (quand tu questionnes l'enseignant ou tes camarades en arabe ou en) daridja كي شغل كي تسفسي الشيخ ولا صحابك بالعربية ولا / (j'ai appris du français) الفرونسي على كاش حاجة ماتعرفهاش / (tu comprends et cela te facilitera l'écrit) تفهم و تسهل عليك الكتابة / (sur une chose que tu ne connais pas) يجي فيها / (cela m'a aidé à connaître que) la lettre ساعدني اني عرفت بلي / (comprend) le lieu et la date à droite / (et après) « le destinataire » و مبعد المرسل اليه / (s'appelle) le destinataire / (et après vient le) texte / المرسل / (est la dernière) / (et la signature) هو التالي /

9. TK **est-ce que** الرسالة الفوارق بين واش كتبت و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que tu écris et le français attendu dans ta copie ?

10. Eg9. الاصل تاع ذيك الفوارق هو اللغة العربية / (oui j'ai compris monsieur) واه فهمت الشيخ / « l'origine » (de ces) « différences est la langue arabe » / كي شغل كي مانعرفوش الفرونسي مليح / (genre comme on ne sait pas bien le français) / (on avait tendance à l'écrire comme en arabe) /

11. TK **اعطيني مثال (donne-moi un exemple)**

12. Eg9. le lieu et la date / درتهم (je les ai placés) à gauche / و هوما يجو (eux se placent) à droite / كتبت (j'ai écrit) // conseiller de rester de Tissemsilt / و غلطت ثان في (et je me suis trompé aussi dans le) texte / و هي نورمالمو نبدأ ب (et normalement je commence par le) sujet / بصح عاود صححتها كي عاودنا كتبنا (mais je l'ai corrigée pendant la réécriture) / (normalement) نورمالمو / je te conseille / de rester / à Tissemsilt /

13. TK **que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?** هذا كي تشوف هذا الامر كي فهمت اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعكم (cela risque-t-il de vous servir à l'avenir) ?

14. Eg9. (un fait très positif monsieur) امر اجابي بزاف الشيخ / مانكذيش عليك (je ne vais pas vous mentir) / ماكنت نفهم والو من قبل (je ne comprenais RIEN DU TOUT avant) / يساعد (en français) / (je ne sais pas) مانعرفش / (c'est pourquoi l'arabe et la) daridja / عليها العربية و / (tu commences à saisir des mots en français) / (comme) « le destinataire » / le destinataire / (mais quand j'ai demandé et on me l'a dit) / (je ne le savais pas) / ماكنتش نعرف / (et de cette façon) / و بهاذ الطريقة / (je l'ai emmagasiné) / عقلت / (tu connaîtras beaucoup de mots en français) / تعرف بزاف كلمات بلفرونسي / (et tu apprendras à écrire) / (peu à peu) /

15. TK **ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ?**

16. Eg9. (parfois je ne comprends pas ce sur quoi ça porte) la consigne / مانعرفش نقولهم بلفرونسي / (et parfois les idées que j'ai) و خطرات الافكار لي عندي / (je ne sais pas dire les idées que j'ai en français) / (alors je tombe en difficulté) / ايا نحصل /

17. TK **comment te ressens-tu du fait qu'on t'a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours pour apprendre à écrire en français) ?**

18. Eg9. من قبل (genre cela nous a facilité le travail monsieur) كي شغل سهلت علينا الخدمة الشيخ / (on avait avant le droit de parler seulement en français) / كان عندنا الحق باه نهدروا غي بلفرونسي / بصح كي نستعمل العربية و / (on devait faire face à plusieurs difficultés) / كنا نواجه صعوبات كبيرة / (comprendre) / نفهم / (je peux étudier) / نطيق نقرا / (mais quand j'utilise l'arabe et la) daridja / باه تقوي النص تاعك / (avoir des idées en français) / نحصل على افكار بلفرونسي / (participer) / نشارك / (pour donner de la force à notre texte) /

19. TK **ok quels conseils donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ?**

20. Eg9. يشرحونا باه يلحقونا المعلومة / daridja (de nous expliquer en arabe et en) يشرحونا بالعربية و / (je leur conseille de nous donner la liberté de parler) ننصحهم باه يعطونا الحرية في الهدرة / (on nous explique pour nous faire arriver « l'information » / لأي تلميذ / « à n'importe quel élève » / مهمما كان المستوى تاع / (quel que soit son niveau) / (ainsi on nous aide) / كما هاك يساعدنا / (et tous les élèves aimeront étudier le français) / او يولوا قاع الذراري بيغوا يقرأو الفرونسي / (et nous rendre les choses faciles) / يسهل علينا /

## Ef10

**Durée 14 mn 06 secondes**

1. TK (dans quelles langues a-t-on parlé ensemble dans les dernières séances) ? واش هوما اللغات لي استعملناهم مع بعض في هاذ الحصص الاخيرة TK

2. Ef10 « la langue française » / العربية (l'arabe) / و (et) daridja / « اللغة الفرنسية »

3. TK (pourquoi à ton avis) ? علاه في رايك TK

4. Ef10 (genre pour comprendre) la consigne/ « la lettre » (de la) « lettre » / تاع الرسالة / (comprendre les paroles de) تفهم الهدرة تاع الاستاذ / (apprendre de nouveaux mots) نتعلم كلمات جدد / « l'enseignant » / و نكتب الرسالة / (et écrire) « la lettre » /

5. TK (imagine par exemple si on a seulement utilisé le français) ? واش كان رايق يصرا / (que se passera-t-il) ?

6. Ef10 (si on a utilisé seulement le français) / كايين البعض لي مايفهموش / (il y a certains qui ne comprennent pas) « la langue française » / يعني استعملنا / (c'est-à-dire on a utilisé l'arabe et la) العربية و / باه قاع / « pour tout le monde » للجميع / (et pour comprendre comment écrire) « une lettre » / و باه نفهموا كيفاه نكتب رسالة / (pour que tout le monde en profite) / نستفادوا /

7. TK (à quoi) ? ساعدك باه كتبتني الرسالة تاعك (et l'arabe) العربية (l'usage de la) daridja الاستعمال تاع / (t'a servi pour écrire ta lettre en français) بالفرنسية /

8. Ef10 (car il y avait des mots que je ne connaissais pas en français) / كايين بعض الكلمات ماكنتش نعرفهم بلفرونسي / (certes cela m'a aidée) اكيد ساعدني / (mais quand on a utilisé l'arabe et la) العربية و / (je les connais maintenant) / اناي نعرفهم درك / (genre j'ai appris) des mots / كما / (comme) le lieu / la date / l'émetteur / le destinataire / la signature / باه نكتب رسالة / (c'est-à-dire j'ai appris des choses) / يعني تعلمت صوالح / (pour écrire) « une lettre » /

9. TK (tu as compris à quoi sont dues souvent les différences entre ce que vous écrivez et le français attendu dans votre copies) ? فهمتي لمن يرجع في الغالب الفوارق بين واش كتبتني و الفرنسية لي كانت منتظرة منك في الرسالة /

10. Ef10 (ces différences reviennent à la) هاذ الفوارق يرجع للغة العربية / « souvent » في الغالب / « langue arabe » / يعني بدينا نعتد على واش تعلمنا بالعربية / (genre on s'est appuyé sur ce que nous avons appris en arabe) / باش نكتب بلفرونسي / (pour écrire en français) / لان مانعرفوش الفرونسي / (car on ne maîtrise pas le français) /

11. TK (donne-moi un exemple) اعطيني مثال TK

12. Ef10. (s'écrit) هي تتكتب بل / (comme) place / كما / (et) [p] و [b] (par exemple entre) مثلا بين (avec un) p / و انا كتبتها بل / (on ne savait pas distinguer entre) « les sons » (de chaque langue) / هي اللغة العربية مافيهاش / (aussi) / ثان majuscule (et contient juste le) [b] / فيها غي / (ne contient pas) [p] / (je l'ai réécrit en) majuscules / ثان عاودت كتبتها / (parce que le) لان الفرونسي فيها / (français contient la) la majuscule / (ce n'est pas comme l'arabe) / موش كما العربية /

13. TK (que penses-tu du fait que tu as compris l'origine de ces différences que nous avons vues dans vos lettres ?) كي تشوفي هذا الامر كي فهمتي اصل هاذ الفوارق لي شفناها في الرسائل توعمك / (cela risque-t-il de vous servir à l'avenir) ? هاذ الشي راح يساعدك في المستقبل

14. Ef10. (pour que quand j'écris autre fois) une production écrite / (ou bien) une lettre / مانعاودش نغلط / (je ne vais pas tromper à nouveau) / مانعاودش نديرها / (comme celle de) place / blase / كما هاذي تاع / (et ainsi je m'améliore à l'écrit) / و هكذا راني نتحسن في الكتابة / (je ne vais pas la répéter) /

15. TK (ok quels sont les moments où tu hésites quand tu écris en français) ? صحا وينها اللحظات لي تتردي فيهم في الكتابة باللغة الفرنسية

16. Ef10. (des fois on y trouve des mots difficiles) / (et quand tu ne comprends pas) / و كي ماتفهمش / (quand je ne comprends pas) la consigne / (il est impossible d'écrire) / خطررات يكون كلمات صعاب / كي ماتفهمش / مستحيل تكتب

17. TK (comment te ressens-tu du fait qu'on vous a donné la liberté de parler dans la langue de tous les jours (arabe ou daridja) pour apprendre à écrire en français) ? كيفاه حسيتي كي اعطيناك الحرية باش تتحدثي باللغة تاع الحياة اليومية (العربية او الدارجة) باش تتعلمي الكتابة

18. Ef10 (il y a une facilité pour comprendre) / (le sujet) تفهم / (genre) يعني امر رائع / (et tu peux exprimer tes idées sans problème) / و تقدر تعبر على الافكار توعمك / (tu te sens également libre) / (sans avoir peur de te tromper) / بلا ما تخاف تغلط / (avant on utilisait seulement le français) / (il a été difficile pour nous) / كانت جينا صعبية / (car on ne le maîtrise pas bien) / لان ماناش متمكنين فيها ملبح / (et on ne pouvait pas écrire) / مانكانش نقدرنا نكتب

19. TK (ok quels conseils donnerais-tu aux enseignants de français pour aider leurs élèves à apprendre à écrire) ? صحا شاهي النصيحة لي تقدمها للشيوخة توع فرنسية باش يساعد التلاميذ تاعهم باش يتعلم يكتب بالفرنسية

20. EF10. (si on leur demande un mot « en arabe ») / (ou bien une) phrase «باللغة العربية» / (ils le /la leur donnent en français) / (on leur explique) / (on n'utilise pas JUSTE le français) / (il faut un peu d'arabe et de) / موش غي النجباء / (moi je vois que ce n'est pas de la justice) / لان كاين لي مايفهموهاش / (d'utiliser seulement le français) / ان نستعمل غي الفرونسي / (y a ceux qui ne la comprennent pas) / لازم يساعدهم / اذا قالولهم كلمة باللغة العربية / اذا قالولهم بشرحولهم باللغة العربية / لازم شوي عربية و /



## Annexe 7 : Observation de classe (séance de guidage)

### 7.1. Codes de transcription

Codes de transcription / traduction	
Enseignant	E
Élève (garçon)	Eg
Élève (fille)	Ef
Plusieurs élèves (séance de guidage)	Es
Groupe d'élèves (séance de débat collectif)	G1, G2, G3...
Enseignant et élève garçon	E+ Eg
Enseignant et élève fille	E+Ef
Enseignant et plusieurs élèves	E+Es
Mot ou passage inaudible	xxx
Commentaire sur le non verbal en italique	<i>(rire)</i>
Pause	/
Pause longue	//
Pause qui dépasse 5 secondes	///
Haussement de la voix	↑
Diminution de la voix	↓
Parler fort et avec insistance	Majuscules
Scansion	Soulignement
Questions	Point d'interrogation (?)
Arabe algérien	Graphie arabe/ traduction en français sur la même ligne /parenthèses /gras
Arabe standard	Graphie arabe / gras/ traduction en français/ guillemets/ souligné/

### 7.2. Transcription / Traduction de la séance de guidage

#### Durée : 2h

**1.E.** donc bonjour tout le monde / la séance d'aujourd'hui // sera une séance aaaa exceptionnelle / on va continuer notre travail sur ce que nous avons fait la dernière fois avec notre collègue monsieur Kasmi / on va essayer de faire un retour // disons réflexif sur les lettres personnelles / que vous avez rédigées la dernière fois // avant cela je vous félicite pour le bon travail aaaa que vous avez réalisé / c'est un travail que nous avons lu / avec beaucoup de sérieux // un travail très bien fait / très bien ou je peux dire un travail réussi /// je sais que ce n'est pas si facile pour vous / car vous avez rédigé / ces lettres pour la première fois mais je pense que l'on peut faire mieux / si on change aaaa certains détails /// Pour cela / dites-moi / quels sont les points difficiles qui vous empêchent d'écrire un bon texte en français ? ///

2. **Ef.** la langue
3. **E.** qu'est-ce que tu veux dire par là / tu peux m'expliquer / tu peux détailler ?
4. **Ef.** la langue française difficile
5. **E.** très bien quoi d'autre ?///
6. **Eg.** la conjugaison ///
7. **E.** très bien **زيديوا (quoi encore) / أيا ا جماعة (allez-y l'équipe) ///** وشييكم **(qu'est-ce qu'il y a) ? / واش كاين ؟ (vous n'avez pas compris ou quoi) ?**
8. **Es.** oui **مسيو (monsieur) ↓ (timidement) ما فهمناكش (on n'a pas compris) / عاودنا (vous nous redites) la question بالعربية (en arabe)**
9. **E.** ok **شاهي الحاجة لي تجيكم صعبة و ماتخليكمش تكتب نص مليح (rire) (sans problème) ماشي مشكل (qu'est ce qui peut vous empêcher d'écrire un bon texte en français) ? ///**
10. **Ef.** **تكون عارف شا راح تعبر بصح ماتصيبش كلمات لي تعبر بيهم (tu sais ce que tu vas rédiger mais tu n'as pas les mots pour le faire) / ما عندكش الرصيد اللغوي الكافي (tu n'as pas) « le vocabulaire nécessaire »**
11. **E.** très bien **الرصيد اللغوي c'est-à-dire vous n'avez pas un vocabulaire assez riche ↑ // pour écrire oui**
12. **Ef.** **مكاش الأفكار باه نكتب مسيو (on n'a pas) « les idées » (pour écrire monsieur)**
13. **E.** **الأفكار / les idées ↑ très bien**
14. **Ef.** **بصح اللغة مكاش (mais la langue n'existe pas) « les idées » (existent) / الأفكار كاينة**
15. **E.** très bien un autre / d'autres remarques // **كل واحد فيكم راه عند حاجة صعبة كي يجي يكتب في (chacun de vous a des difficultés pour écrire en français) الفرونسي**
16. **Eg.** **مانفهمش قاع فرونسي (je ne comprends pas du tout le français) ↓ (hésitation)**
17. **E.** très bien/ **ça c'est un point / مانفهمش فرونسي (je ne comprends pas le français) / un autre // un autre ↑**
18. **Eg.** **مانعرفش نكتب جمل بالفرونسي (je ne sais pas écrire des phrases en français)**
19. **E.** très bien oui **زيديوا (encore)**
20. **Eg.** **ندير الإخطاء (je ne sais pas écrire les mots en français) / مانعرفش نكتب لكلمات بلفرونسي (je fais beaucoup de) «fautes d'orthographe»**
21. **E.** ok très bien encore
22. **Ef.** **التعليلة لي يعطوهانا نكتب عليها مانفهموهاش / مسيو (ah monsieur) / des fois / (on ne comprend pas la consigne d'écriture)**
23. **E.** très bien **c'est-à-dire vous ne comprenez pas la consigne d'écriture+ très bien+ quoi d'autres ?// le problème il est où ? // أيا جماعة تكلم باللغة لي راك باغيها (Vous parlez dans la langue que vous aimez) / مهم تجاوب (l'essentiel vous donnez des réponses)**

24. Eg. عليها تجيني / (je réfléchis en arabe et j'écris en français) نختم بالعربية و نكتب بلفرنسي (c'est pourquoi il m'est difficile pour écrire) صعبة باه نكتب

25. E. c'est-à-dire / اشرحنا الفكرة تاعك (tu peux nous expliquer ton idée) ?

26. Eg. و مانعرفش نصيغهم / (genre j'ai des idées mais en arabe) كي شغل عندي افكار بصح بلعربية (et je ne sais pas comment les formuler en français) بالفرنسي

27. E. très bien ça c'est un point IMPORTANT!!! très bien on va arrêter ici maintenant راح (que vous avez écrites) لي كتبتوهم (je vais vous donner) les lettres modèles (on fera) راح نديروا // راح نشوف مع بعض (ainsi vous pourrez évaluer vous-mêmes) vos lettres (ou celles de vos camarades) ولا توع صحابكم (mais ce n'est pas dans cette séance) ومبعد (après cette séance si Dieu le veut) مورا الحصة هذي انشاء الله (et après on va consacrer la dernière séance pour réécrire) les lettres (nos) لتوعنا / (ça y est vous avez compris)

28. Es. d'accord مسيو (monsieur) ↑ صافي عندنا تلت حصات ليوم (c'est-à-dire nous avons trois séances aujourd'hui) ? ///

29. E. voilà exactement / اي اي (ay ay) regardez bien/ essayez de faire la comparaison entre / vos propres lettres/ et les lettres modèles // اي اجماعة (ay l'équipe) on travaille خلاص (c'est bon) // maintenant essayer de faire la-co-

30. Ef. la comparaison

31. E. voila مع الورقة لي رانا اعطيناهال / (chacun regarde sa lettre) كل واحد يشوف ورقة (avec la lettre qu'on lui a donnée) / (et il remarque) الفرق بيناتهم (la différence entre elles) // 15 minutes و نبدأوا (et on commence eh) // صاي اجماعة (ça y est l'équipe) ? / شفتوا (vous avez regardé) vos lettres et les lettres modèles en français et en arabe ?

32. Es. oui مسيو (monsieur) صاي (ça y est)

33. E. ok très bien/ donc pour commencer / quelles sont les différentes parties qui composent une lettre ?

34. Ef. le lieu et la date

35. E. très bien quoi d'autre ?

36. Eg. الشخص لي نكتبولو «la personne» (à qui on écrit) la lettre

37. E. c'est-à-dire le récepteur très bien encore

38. Ef. المرسل «le destinataire»

39. E. كيفاه بسموه المرسل بالفرنسي (comment appeler) «le destinataire» (en français) ?

40. Ef. المرسل (monsieur) ↑

41. E. voilà c'est ça très bien/ d'autres composantes ?

42. Es. محتوى الرسالة «le contenu de la lettre»

43. E. très bien/ صاي (ça y est) / ما يخص والو (il ne manque rien) ?
44. Eg. non مازال سنياتورمسيو (il manque la signature monsieur) ↑
45. E. très bien donc صحا درك (cela sont) les composantes d'une lettre personnelle / صحا درك (d'accord maintenant) قولولي وين و كيفاه لازم نكتب هاذ (dites-moi où et comment on doit écrire ces) composantes pour réussir une lettre en français ? // ايا اجماعة (allez-y l'équipe) راكم شفت (vous avez déjà regardé) les lettres
46. Eg. و (et) la date (on commence par) le lieu و نبدأ ب
47. E. كيفاه نكتبوهم ووين نكتبوهم (comment et où doit on les écrire) // regardez les lettres modèles en français pour le savoir
48. Ef. و بيناتهم (et entre eux) une virgule (ah monsieur) le lieu et après la date امسيو
49. E. très bien / شوف واحد فيكم كيفاه كتب (regardez comment l'un de vous a écrit) le lieu et la date dans sa lettre (2023/1/11 Tissemsilt) شاراكم تلاحظ (qu'est-ce que vous remarquez ?) /// regardez bien
50. Ef. راه كاتب مليمين لليساار (ah monsieur il a tort) امسيو راه غلط (il a écrit de droite à gauche)
51. E. très bien / شا لازم نديرو مالا (que doit-on faire alors)
52. Es. يكتب مليساار للميمن (il écrit de gauche à droite) امسيوا نورمالمو (ah monsieur normalement)
53. E. d'après vous pourquoi il a écrit de droite à gauche ?
54. Es. (il a recopié sur l'arabe parce que c'est en arabe que l'on écrit de droite à gauche) / ما نقل على لعربية بسك في لعربية نكتب مليمين لليساار (ah monsieur) امسيو بصح نديرو العكس (mais en français on fait le contraire)
55. E. très bien (on écrit quoi) شا نكتب (tu as raison) عندك الحق ↑ (c'est ça) هي comme critère
56. Es. (séparés par) une virgule و مبعد (suivi de) la date و نبدأ ب (on commence par) (et on commence) و نبدأ ب / «de gauche à droite» من اليسار الى اليمين
57. E. très bien (dans vos copies) عندكم (on écrit ce) critère نكتبوا هذا / pour pouvoir vous évaluer après
58. Es. ok امسيو (monsieur) ↑ ///
59. E. (on essaie de traduire) ce critère en français// qui veut essayer ? صحا اجماعة (ok l'équipe)
60. Ef. on doit/
61. E. je dois c'est mieux / بسك كل واحد راح يقوم روح (parce que chacun va évaluer soi-même) / continue
62. Ef. je dois commencer/ par le lieu / et après
63. E. suivi خير (c'est mieux)

64. Ef. suivi le date
65. E. suivi de la date
66. Ef. suivi de la date///
67. E. et séparé par une virgule / continue
68. Ef. et écri de gauche à droite
69. E. et je dois les écrire de gauche à droite/très bien / je vais écrire le critère sur le tableau / ونقلوه عندكم (et recopie le chez vous)
70. Eg. (où on doit écrire le tableau en français) ? وين نكتبوه تاع فرونسي (ah monsieur) امسيو
71. E. (vous faites) ديروا
72. Es. (d'accord monsieur)/// صحا مسيو
73. E. très bien/ صحا اجماعة (d'accord l'équipe) / نحاول نجبد (on essaye de relever) un autre critère
74. Ef. (on écrit) le mot cher (e) / نكتبوا (et) والاسم تاع الانسان لي نرسلولوا على اليسار «le prénom» (de la personne à qui on envoie la lettre) «à gauche»
75. E. très bien / صحا (alors) pour quoi on écrit / هذا المرسل اليه «ce récepteur» à gauche /et pas à droite
76. Es. امسيو (ah monsieur) ها هذي (il s'agit) une lettre بلفرونسي (en français) / ف (dans) les lettres توع لعربية نديروه (en arabe on le met) à droite
77. E. voilà vous avez bien compris/maintenant on écrit ce critère sur le tableau puis sur vos copies ok ? ///en français maintenant كيفاه نقول (on dit quoi) ? //
78. Eg. امسيو (ah monsieur) / on dit / je dois écri /cher ///
79. Ef. avant le récepteur
80. E. très bien continue Amjad
81. Eg. à gauche مسيو (monsieur)
82. E. très bien / donc on dit /je dois écrire à gauche / le nom / du récepteur /précédé du mot /cher (e)/// انقلوه عندكم (recopiez-le chez vous)
83. Es. ok مسيو (monsieur) ↑ ///
84. E. صحا اجماعة (d'accord l'équipe) حاول تصيبوا (essayez de trouver) d'autres critères
85. Eg. التحية الشيخ «la salutation» (monsieur)
86. E. très bien /// صحا شوفوا انتوما كيفاه بديت تكتبوا (d'accord regardez comment vous avez commencé l'écriture) de vos lettres / و شوفوا (et regardez) les lettres modèles ↑ en français (comment on a commencé à écrire) / و قولولي (et dites-moi) la différence ? ↑
87. Ef. (dans) les lettres modèles بدينا نعبروا على مشاعرنا (on a commencé par exprimer nos sentiments)

88. E. d'accord / عاودوا اقراو مليح (relisez BIEN) ↑ le début des lettres (regardez bien) شوفي مليح

89. Ef. xxx

90. E. عاودي (répète) s'il te plait ماسمعتكش مليح (je ne t'ai pas bien entendue)

91. Ef. (son) وجهة النظر تاع (c'est-à-dire) كما يقولو (il a commencé par) هو بدا ب «opinion» و حنا بدينا بواش راح نقولوا (et nous on a commencé par ce que l'on va dire)

92. E. très bien / est-ce que tout le monde est d'accord avec elle ? /// حنا رانا نهديروا على (nous on parle de) le DÉBUT / comment on a commencé / comment on a OUVERT les lettres ? // (et dans) les lettres modèles en français شوفوا انتوما كيفاه بديتوا (comment on a COMMENCÉ) ? // les premiers mots ↑ les premières PHRASES ↑ que vous avez utilisés

93. Ef. بدينا ديركت (en français) بلفرونسي (dans) الف (ah monsieur) امسيو (on a commencé directement) و حنا بدينا «par le sujet» بلموضوع (et nous on a commencé) «par la salutation» بالتحية

94. E. هذا الفرق في بداية (d'accord l'équipe) صحا اجماعة (ma fille) بنتي (voilà) ايواه (cette différence dans l'entame de l'écriture d'une lettre en français et en arabe) «renvoie à quoi» كتابة رسالة باللغة العربية و الفرنسية لمن يرجع

95. Es. «il s'agit de la différence entre l'arabe et le français» هذا الفرق بين اللغتين العربية و الفرنسية

96. E. «une différence linguistique» فرق لغوي برك (il y a) كاين (seulement ça) هذا مكان (seulement) /// normalement «une différence cu-l-tu» فرق ث-ق-ا (il y a également) ثان كاين

97. Eg. «culturelle» ((ah monsieur vous voulez dire) امسيو قصدك ثقافي

98. E. «une différence linguistique et culturelle» (il y a) كاين فرق لغوي و ثقافي (voilà) ايواه (donc dites-moi) صحا قولولي درك (qu'est-ce qu'on doit écrire) شا لازم نكتبوا (comme critère)

99. E+Ef. (dans) الف (on doit aborder directement le sujet) لازم نبداو ديركت بلموضوع (chez vous) عندكم (allez-y écrivez) هايا اكتب (silence) ششششت باش نفوت (ne perdez pas de temps) ماتضيعوش الوقت // (pour passer à autre chose) لحاجة خرى

100. Es. oui امسيو (monsieur) ↓///

101. E. on traduit (maintenant) درك ce critère en français/ qui veut le faire cette fois

102. Ef. je commenci direct le sujet

103. E. très bien / je dois aborder directement le sujet/on écrit ce critère dans le tableau en français/ تقاهمنا أجماعة (on est d'accord l'équipe)

104. Es. OUI OUI امسيو (monsieur) ↑///

105. E. اجماعة اذا كملت (l'équipe si vous avez terminé) vous cherchez d'autres différences

106. Eg. les articulateurs

107. E. malهم (tu veux dire quoi par) ↑ / les articulateurs
108. Eg. ف (comme) كما (je n'ai pas mis) انا ما نيش داير / امسيو (ah monsieur) لي اعطيتو هم لنا (que vous nous avez données) (dans) les lettres
109. E. ومنت نستعملوهم هاذ (quand utiliser ces) articulateurs /// شوف مليح (regardez bien) les lettres modèles en français ou en arabe / كما تبغوا (comme vous voulez) ///
110. Ef. قبل كل (avant chaque) argument
111. E. هاذ (ces) هاذ (on utilise) نستعمل (d'accord dites-moi) صحا قولولي / art culatours juste en français ? /
112. Eg. non امسيو (monsieur) / كايين ثان فلعربية (il y a aussi en arabe) / قبل الحجج «avant les arguments» / رانا دايرين (on a utilisé) «en premier lieu en second lieu enfin»
113. E. très bien donc on utilise les articulateurs avant les arguments dans la langue arabe et aussi française/ c'est clair اجماعة (l'équipe)
114. Es. oui امسيو (monsieur) ↑ فهمناك (on vous a compris)
115. E. très bien donc شانا نكتب (on écrit quoi) comme critère
116. Es. لازم نديروا (on doit mettre) les articulateurs / قبل (avant) les arguments///
117. E. très bien هاذ اكتب هاذ (écrivez ce) critère عندكم (chez vous) /// صحا و بالفرونسي (d'accord et en français) / كيفاه نقول (comment le dire) /
118. Eg. je dois ///
119. E. qui veut l'aider ///
120. Ef. commencer امسيو (monsieur)
121. E. introduire ou commencer كما تحب (comme tu veux)
122. Eg. introduire les arti-cu-la-teurs / avant arguments
123. E. introduire les arguments/PAR des articulateurs logiques / essayez عاودها (de le redire)
124. Eg. je dois / introduire les+ arguments /par / des /articu-lateurs /logiques
125. E. voilà très bien / écrivez ce critère avec moi
126. Es. ok امسيو (monsieur) ///
127. E. (ok cherchez d'autres critères) /// صحا زيدو حوسوا كاش حاجة وحدا اخرى
128. Eg. بسك انا كتبت تيسمسيلت بالعربية / لازم نكتب كلشي بالفرونسي (on doit écrire tout en français) / (parce que moi j'ai écrit Tissemsilt en arabe)
129. E. voilà très bien/ il a raison / il faut tout écrire en français/car il s'agit d'une lettre/ rédigée en français // نيشان ولا موش نيشان (exactement ou non)

130. Eg. نيشان مسيو (exactement monsieur)/ انا ثان راني كاتب تيسمسيلت بالعربية (moi j'ai également écrit Tissemsilt en arabe)
131. E. عادي عادي (PAS GRAVE) on va améliorer nos lettres après / ok ?
132. Es. ok مسيو (monsieur)
133. E. صا (ok) on écrit quoi comme critère ?
134. Eg. لازم نكتب كلشي بالفرونيسي (on doit tout écrire en français)
135. E. très bien/ et en français on dit quoi
136. Ef. je dois écri
137. E. écrire
138. Ef. en français
139. E. tout en français /très bien / ajoutez ce critère
140. Es. OUI ↑ مسيو (monsieur) ///
141. E. صا اجماعة زيدوا زيدوا (ok ENCORE ENCORE l'équipe) ?
142. Eg. «علامات الوقف» les signes de ponctuation
143. E. c'est-à-dire ? ↑
144. Eg. انا مادرتش قاع علامات الوقف (moi je n'ai pas utilisé) « les signes de ponctuation » فالرسالة تاعي (dans ma lettre)
145. E. très bien اجماعة (l'équipe) / موالف نهدر عليهم هاذ (on a l'habitude d'en parler) / c'est très important eh / les signes de ponctuation باش نفهم (pour comprendre) un texte ok
146. Es. ok مسيو (monsieur)
147. E. très bien / صا نستعملوهم غي فلفرونيسي (on les utilise seulement en français) / ولا ثان (ou bien en arabe également) // شوف (regardez) les lettres modèles en arabe et en français / وقولولي (et dites le moi) ///
148. Ef. «علامات الوقف» des signes de ponctuation / في زوج فيهم (les deux comprennent)
149. E. très bien / les signes de ponctuation sont présents dans les deux langues / شا نكتب مالا (on écrit quoi alors) / comme critère ?
150. Eg. لازم نستعمل علامات الوقف (on doit utiliser) « les signes de ponctuation »
151. E. et en français / on dit quoi ?
152. Eg. je dois ///
153. Ef. utiliser (rire)
154. E. très bien / continue
155. Eg. les signes de // ponctuation

156. E. la bonne ponctuation c'est mieux بسك موش غي وخلص (parce qu'on ne les utilise pas n'importe comment) mais كل (chaque) signe يكون (se met) في بلاصت (à sa place) / تفاهمنا ا / جماعة (on est bien d'accord l'équipe) ?

157. Es. OUI مسيو (monsieur) ↑

158. E. très bien / صحا اكتبوه درك (ok écrivez le critère maintenant) pour passer à autre chose ///

159. Ef. لازم نستعملوا (on doit utiliser) les bons arguments

160. E. très bien /// صحا شوف اجماعة (regardez l'équipe) les arguments utilisées dans les lettres modèles شكون يقرانا وحدا م (qui veut nous lire l'un des) les arguments ? ///

161. Ef. d'abord / tu sais bien que // je tiens beaucoup à toi / pour / preuve / je vais t'emmener avec moi à la plage des Andalous /

162. Ef. à la plage /

163. Ef. que tu espères visiter / comme tu me / l'as déjà dit / la dernière fois

164. E. très bien le deuxième ولا (ou) le troisième argument s'il vous plaît

165. Ef. Ensuite / je me / je me souviens très bien / de ce / magnifique journée où nous sommes sortis ensemble / pour aller admirer / la beauté des places / touristiques / réellement splen-di-des / de la région / comme / le monument / de Santa Cruz / la Place / d'Armes / le musée / de Zabana

166. E. très bien / est-ce qu'on trouve la plage des Andalous ici / à Tissemsilt ?

167. Es. non مسيو (monsieur) ↑

168. E. est-ce qu'on trouve par exemple Santa Crus ou Place d'Armes à Tissemsilt ?

169. Es. non مسيو (monsieur) ↑ مكاش (il n'y en a pas) / كائنين في وهران برك (il y en a seulement à Oran)

170. E. donc / باش تقنع صاحبك يجي لتيسمسيلت (pour convaincre ton ami de venir à Tissemsilt) / توعك Les arguments كيفاه لازم يكون (comment vos arguments doivent-ils être) ?

171. Es. بتعلقوا بتيسمسيلت (on doit utiliser) des arguments لازم نستعملوا (en rapport avec Tissemsilt)

172. E. très bien اجماعة اكتب هاذ (ay l'équipe écrivez ce) critère عندكم (chez vous)

173. Es. oui مسيو (monsieur) ↑ ///

174. E. en français maintenant / كيفاه نقول (comment dire) ? /// je dois

175. Ef. utiliser les arguments

176. E. les BONS arguments

177. Ef. les bons / arguments /// ماعرفتش (je ne sais pas) امسيو (ah monsieur)

178. Eg. relation

179. E. très bien / en relation ou bien en rapport / oui كلمي (continue)
180. Ef. en rapport / Tissemsilt
181. E. avec la wilaya de Tissemsilt / très bien / portez ce critère dans votre tableau de critères
182. Es. ok مسيو (monsieur)
- 183 E. très bien / on passe à un autre critère
184. Ef. نستعملوا (on utilise) je و (et) tu
185. E. qui utilise je ? ↑ / et qui utilise tu ? ↑
186. Eg. je يستعملها لي يرسل (est utilisé par celui qui envoie) et tu يستعملها لي نرسلولو (est utilisé par celui qui reçoit)
187. E. كايين بيناتكم لي استعملوا في رسائل توعهم vous (il y a parmi vous ceux qui ont utilisé dans leurs lettres vous) // pourquoi à votre avis ?/// d'accord ! quel est l'équivalent de « je » en arabe ?
188. Es. انا (je)
189. E. quel est l'équivalent de « tu » en arabe ?
190. Es. انت « tu »
191. E. quel est l'équivalent de « vous » en arabe ?
192. Es. انتم « vous »
193. E. وينت نستعملوا / (quand on utilise) tu ? / وينت نستعملوا (quand on utilise) vous ?
194. Es. نديرو ( on met) tu / و كي يكون ( et quand il s'agit du ) singulier / كي يكون ( quand il s'agit du ) pluriel نديرو ( on met) vous
195. E. est-ce que dans tous les cas ?
196. Ef. non مسيو (monsieur) ↑ / مثلا كي يكون لي حابين نرسلولو غراد علينا نديرو (quand il s'agit par exemple d'une personne supérieure on utilise) vous / و كي يكون صديق (et quand il s'agit d'un) « ami » / ولا واحد نعرفوه نديرو (ou de quelqu'un que l'on connaît on utilise) tu
197. E. c'est le cas juste du français ?
198. Es. non مسيو (monsieur) ↑ / même في العربية نديروا هاك (en arabe on fait également ainsi)
199. E. très bien / donc / في les lettres توينا (dans nos lettres) on utilise quels pronoms ?
200. Eg. المرسل اليه « l'émetteur » / للمرسل je (on utilise) نستعملوا (ah monsieur) / مسيو « le récepteur »
201. E. voilà très bien / on écrit cela comme critère ?
202. Es. d'accord مسيو (monsieur) ///
203. E. en français (cette fois) ? هاذ الخطرة / شكون يحاول (qui veut essayer) / درك (maintenant) ///

204. Eg. **انا (moi) مسيو (monsieur)**
205. E. très bien / vas-y
206. Eg. aaa je
207. E. dois
208. Eg. je dois//
209. Ef. utiliser
210. Eg. utiliser /je //
211. E. pour désigner l'émetteur
212. Eg. pour dési-gner / l'émetteur + et tu pour//
213. E. dési-
214. Eg. désigner le //
215. E. récepteur / très bien / **هاذ هي (c'est ça)** / je dois utiliser/ je/ pour désigner/ l'émetteur / et tu pour désigner le/ récepteur // recopie ce critère rapidement
216. Es. oui **مسيو (monsieur) ///**
217. E. **صحا اجماعة زيدو نحوسو كاش فرق وحد اخر (ok on essayez de trouver une autre différence) بين (entre) vos lettres et les lettres modèles ///**
218. Eg. **انا مانيش كاتب الاماكن السياحية كما ثنية الحد (je n'ai pas écrit « les endroits touristiques » comme Theneit El Had) en majuscules**
219. E. très bien / **الجماعة اصنتوا لصاحبكم (l'équipe écoutez votre camarade) / انا مانيش كاتب (il vous dit qu'il n'a pas écrit) « les noms des endroits touristiques » en majuscules**
220. Es. oui **مسيو (monsieur) / نورمالمو (normalement) نكتيهم (on les écrit) en majuscules**
221. E. ok **فولولي قاع (dites-moi tous) les cas où on doit écrire en majuscules ?**
222. Ef. **في اسماء العلم كما « dans les noms propres » (comme ) les villes /les pays/ les personnes**
223. E. très bien / **هذا مكان (est-ce le seul cas ?)**
224. Ef. non **مسيو (monsieur) في بداية الجملة ثاني « au début de la phrase » (également)**
225. E. très bien merci beaucoup / **زيدو مزال حالة وحدا اخرى (il reste un autre cas) ? ///**
226. Eg. **مسيو (ah monsieur)/ نورمالمو (normalement) بعد النقطة ثاني (après le point également) / مورا النقطة (après le point) كما هنا كتبنا (comme ici on a écrit) enfin en majuscule**
227. E. **ايواه (voilà) TRÈS bien / on écrit ce critère ensemble//**
228. E+Es. **و في بداية (dans) les noms propres / لازم نكتبوا (on doit écrire) en majuscule / ف « au début de la phrase et après le point » الجملة و بعد النقطة**

229. E. كيفاه نترجموه (comment on le traduit) en français maintenant ?
230. Ef. je dois utiliser/ la majuscule / dans les noms propres /après le point/ et début de phrase
231. E. très bien / recopie le اجماعة (l'équipe) /// صحا اجماعة (d'accord l'équipe) regardez les lettres modèles en arabe و جدولي (et relevez) les cas لي استعمالنا فيهم (dans lesquels on a utilisé) la majuscule ?///
232. Ef. مكاش / (comment monsieur) majuscules فلعرية (en arabe) (étonnement) ? / مسيو (on n'a pas de) majuscules فلعرية (en arabe) / كايں فلرونسي برك (il en a seulement en français)
233. E. vous êtes d'accord avec elle ?
234. Ef. oui مسيو (monsieur) ↑ باينة هذي (c'est clair) / الفرونسي فيها (le français comporte) / majuscules et minuscules / بصح العربية فيها غي (mais l'arabe ne comporte que) minuscule
235. E. très bien / essayez de trouver une autre différence صحا شوفوا (ok regardez) la fin des lettres modèles en français و les lettres توعمكم (vos) et dites-moi ce que l'on doit faire///
236. Eg. لازم نديرو سينياتور من تالي (ah monsieur) امسيو (on doit mettre la signature à la fin)
237. E. où exactement ?
238. Eg. à droite امسيو (ah monsieur)
239. E. très bien صحيت وليدي (bravo mon fils)
240. Eg. انا درت gauche ↓ امسيو (ah monsieur)
241. E. جماعة صاحبيكم قالكم درت (l'équipe votre camarade vous dit qu'il a mis) la signature à gauche / علاه في ميزكم (pourquoi d'après vous) // شوف (regardez) les lettres modèles en arabe ///
242. Ef. هذيك فلعرية (il se croit en arabe) (rire) / حاسب روحوا فلعرية (ah monsieur) امسيو (c'est en arabe qu'on met) « la signature » à gauche.
243. E. صحا اجماعه شا نكتب (d'accord l'équipe qu'est-ce qu'on écrit ?) comme critère ما لا (alors) ايواه عندك الحق (voilà tu as bien raison !)
244. Es. لازم نديرو التوقيع (on doit mettre la signature) à droite
245. E. en français ?
246. Ef. je dois / écri
247. E. ÉCRIRE ou bien mettre comme tu veux
248. Ef. je dois mettre la / signature / à droite
249. E. très bien / écrivez ces critères dans vos copies /// صحا زيدوا ا جماعة كاش حاجة وحدا اخرى (d'accord l'équipe y-a-il autre chose à ajouter) ?
250. Ef. oui امسيو (monsieur) / اسم المرسل اليه « le nom du récepteur »

251. Ef. لا مسيو (non monsieur) ↑ / اسم المرسل « le nom de l'émetteur »
252. E. où on doit mettre l'émetteur ?
253. Es. avant// avant la signature ↑ / à droite ↑
254. E. mais pourquoi ? / كاين فيكم لي دارو (il y en a parmi vous qui l'ont mis) à gauche / شوف (regardez) les lettres modèles en arabe ///
255. Ef. امسيو (ah monsieur) قاعدين يتبعوا ف (ils suivent) les lettres العربية (en arabe) (rire)
256. E. c'est vrai oui صحا قولولي (alors dites-moi) la prochaine fois comment vous allez faire / Si Bachir انت تقولي خطرا هذي (c'est toi qui vas me répondre cette fois)
257. Eg. امسيو (monsieur) / لازم نديرو اسم المرسل (on doit mettre) « l'émetteur » avant /la /signature/ à droite
258. E. TRÈS TRÈS bien اكتبوا (écrivez) le critère اعطاهلكم صاحبكم (que votre camarade vient de vous donner)
259. Es. صحا مسيو (ok monsieur) ///
260. Ef. امسيو (ah monsieur) نترجموه (on traduit) هذا ثان بالفرونسي (ce critère également en français)
261. E. oui oui اني نستني فيكم تكتب (j'attends à ce que vous terminiez l'écriture) /// كملت (vous avez terminé) ?
262. Es. oui مسيو كملنا (on a terminé monsieur)
263. E. très bien qui veut essayer
264. Ef. moi مسيو (monsieur)
265. E. oui vas-y
266. Ef. je dois utiliser
267. E. placer
268. Ef. نعاود (je répète) ?
269. E. oui
270. Ef. je dois placer l'émetteur/ à droite / avant/ la / signature/ هاك مسيو (c'est ainsi monsieur)
271. E. oui exactement / اكتبوه عندكم (recopiez-le chez vous)/// صحا هاذ (alors ces) critères / لي / ولا (avec la forme) بالشكل (ont un rapport) عندهم علاقة / (que nous avons relevés) جبيناهم (ou) / « le fond » المحتوى ناع الرسالة / (de la lettre) ?
272. Es. بالشكل مسيو ( la forme monsieur)
273. E. très bien / donc en haut du tableau / des critères / en arabe / vous écrivez / شكل الرسالة « la forme de la lettre »

274. Es. صحا مسيو (ok monsieur) ///

275. E. صحا (ok) / comment traduire شكل الرسالة (la forme de la lettre) en français ///on dit la forme de /

276. Ef. de la lettre مسيو(monsieur)

277. E. très bien (rire) /// صحا (ok) / on écrit rapidement / pour passer à autre chose/// زيدوا حوس (allez chercher) d'autres critères /// ok voici ce que j'ai trouvé dans certaines copies / صبت هاذ زوج كلمات (j'ai trouvé ces deux mots) blase [blas] / fien [fjẽ]

278. Ef. مسيو (ah monsieur) راك كاتب (vous avez écrit) [blas] (étonnement)

279. E. oui / هذا واش صبنا (c'est ce que nous avons trouvé) / ف (dans) vos copies / شوف فل (regardez dans le) dictionnaire comment s'écrit place ///

280. Ef. مسيو (ah monsieur) / لقيتها (je l'ai trouvé)

281. E. كيفاه تكتتب (comment s'écrit ce mot) ?

282. Ef. p / l / a / c / e /

283. E. très bien / je porte le mot sur le tableau// le deuxième mot maintenant / viens /// on ne peut pas trouver/ viens/ parce que le verbe/ est ici conjugué au présent/ de l'indicatif // alors/ quel est l'infinitif de ce verbe//

284. Ef. venir مسيو (monsieur)

285. E. voilà très bien / donc / normalement il aurait fallu écrire / place et viens

286. Es. oui مسيو(monsieur)

287. E. très bien / صحا قولولي (alors dites-moi) / شا راكم تلاحظ (qu'est-ce que vous constatez) ? / (l'équipe) اجماعة / كتب في كراس ولا كناش (écrivez dans un cahier ou un carnet) les mots / place et viens/ مبعد تستحقوهم (parce que vous allez vous en servir) / dans la séance de réécriture // تفاهمنا اجماعة (ok l'équipe)

288. Es. oui مسيو (monsieur) ↑

289. E. ok / قولولي مالا (dites-moi alors) / شا راكم تلاحظ (qu'est-ce que vous constatez) ? ///

290. Eg. مسيو (ah monsieur) place تيدا ب (commence par) p et viens تيدا ب (commence par) v

291. E. Très bien / صحا (alors) pourquoi /vous avez écrit/place /avec b/ et viens avec/ f// d'après vous ? / d'où vient هذا الفرق (cette différence) / بين واش كتبت (entre ce que vous avez écrit) / c'est-à-dire blase et fien / وبين واش كان منتظر منكم تكتتب (et l'écrit qui a été attendu de vous) / c'est à dire / place / et viens ? /// صحا (ok) les sons [p] et [b] / كايين اصوات تنطبق عليهم في ( ont-ils des correspondants en arabe ) العربية

292. Es. [ب] / [ب] «[b.] / [b.]» ↑ مسيو (monsieur)

293. E. donc les deux sons [p] / et [b] ينطبق عليهم (correspondent) au son [ب] ([b]) بالعربية (en arabe)

294. Es. oui مسيو (monsieur).

295. E. صحا اجماعة (d'accord l'équipe) / observez le tableau suivant/// شكون يقرانا هناي (qui veut lire les mots du tableau) ? //

[b]	[p]
beau [bo]	peau [po]
balle [bal]	pâte [pat]
bandier [bãdje]	papier [papje]

296. Ef. [bo] / [bal] / [bandi]

297. E. [bãdje]

298. Ef. [bãdje]

299. E. très bien / tu continues / la deuxième colonne/

300. Ef. [po] / [pat]

301. E. oui زيدي (continue)

302. Ef. [papi]

303. E. [papje]

304. Ef. [papje]

305. E. صحا (ok) / اعطونا كلمات فيهم (donnez-nous des mots comportant) le son ب(b) en arabe

306. Eg. بطاة «un canard» (rire)///

307. Ef. باب «un porte»

308. Ef. باخرة «un bateau»

309. Eg. بيت «une maison»

310. Eg. برميل «un baril» (rire)

311. E. ainsi de suite / ça suffit / صحا شوف (ok regardez) / je vais vous montrer un autre tableau /// شحال عندنا من (on a combien de) sons en français

[p]	Prononciation
passer	[pase]
apprendre	[apɾãdr]

312. Es. deux مسيو (monsieur)

313. E. lesquels ?

314. Es. مسيو (ah monsieur) [p] et [b]

315. E. صحا (ok) / et en arabe ?

316. Es. واحد برك مسيو (un seul son monsieur)

317. E. (lequel) شاه هو ؟

318. Es. ب ([b])

319. E. (ok) صحا / regardez كيفاه كتبننا (comment on a écrit) le son [p] en français

320. Ef. كتبنناه بزواج طرق مختلفة (on l'a écrit de deux façons différentes)

321. E. قوليهما (dites-les nous)

322. Ef. ah monsieur / كتبنناه ب (on l'a écrit avec) وحدا p (un seul p) / و (et) deux p

323. E. très bien شوف درك كيفاه كتبننا (regardez maintenant comment on a écrit) le son [ب] en arabe

324. Eg. بطريقة وحدا (une seule façon)

325. E. donc / qu'est-ce qu'on peut constater ?

326. Ef. العربية ما فيهاش (l'arabe ne connaît pas) le [p]

327. E. شا فيها (il contient quoi)

328. Ef. فيها (il contient) le [b]

329. E. et le français ?

330. Ef. فيها (elle contient) [p] et [b]

331. E. voilà très bien / est-ce que عندنا (nous avons) نفس عدد الاصوات « le même nombre de sons » en arabe et en français ?

332. Es. non مسيو (monsieur)

333. E. très bien / qu'est-ce que nous avons remarqué également ?

334. Eg. le son [P] نكتبوه بزواج طرق (s'écrit de deux façons)

335. E. voilà / continue

336. Eg. و (et) / son [ب]([b]) فلعرية (en arabe) نكتبوه (s'écrit) بطريقة وحدا (d'une seule façon)

337. E. très bien / الله يعطيكم الصحة (que Dieu vous donne la santé) /// on passe à autre chose / je vais vous montrer un autre tableau /// qui veut lire ? / oui /

[f]	[v]
faux [fo]	veau [vo]
fit [fi]	vie [vi]
frais [frɛ]	vrai [vrɛ]

338. Eg. [fo]

339. E. et là/

340. Ef. [fi]

341. Ef. [frɛ]

342. E. deuxième colonne

343. Es. [vo] / [vi] / [vrɛ]/

344. E. très bien/ alors / à quel son / correspondent les sons [f] et [v] / en arabe ?

345. Eg. [ف]([f])

346. E. très bien / شكون يعطينا (qui peut nous donner) / des exemples de mots / لي فيهم (qui contiennent le) son [ف]([f]) en arabe ?

347. Eg. فار «une souris»

348. Ef. فأس «une hache»

349. Eg. فيل «un éléphant»

350. Ef. فهد « un tigre »

351. Ef. فراشة «un papillon»

352. E. très bien /voici/ un second tableau /// qui veut lire ?

[f]	Prononciation
enfant	[ãfã]
éléphant	[elefã]
affamer	[afame]

353. Es. [ãfã]/ [elefã] / [afame]

354. E. صحا (ok) qu'est-ce que vous remarquez ?

355. Eg. العربية ما فيهاش (l'arabe ne comprend pas ) le son [v] / فيها غي (il ne contient que) le son [f]

356. E. très bien / صحا و (ok et) la deuxième remarque ?

357. Ef. مسيو (ah monsieur) / le son [f] / يكتب بعدد طرق «s'écrit de plusieurs façons» / في الفرونسي (en français)

358. E. شاهم هوما (lesquelles) ?

359. Ef. f / ph / deux ff

360. E. très bien / et en arabe ?

361. Ef. نكتبوه مسيو بطريقة وحدا (on l'écrit d'une seule façon monsieur)

362. E. صحا شكون يلخصنا (ok qui peut nous résumer) / فاع واش لاحظت (tout ce que vous avez constaté)

363. Eg. مسيو (ah monsieur) / فلعربية كاين غي (en arabe on a seulement) / le son [f] et [b]

364. E. و الفرونسي (ok) اهيه (et en français) ?

365. Eg. الفرونيسي فيها (le français contient) / [p]/[b]/ [f]/[v]
366. E. très bien / هذا ماشفنا (c'est tout) ?
367. Eg. non مسيو (monsieur) / le son فلعرابية (en arabe)/ ينكتب (s'écrit) / بطريفة وحدا (d'une seule façon) / و فلفرونسي (et en français) «de plusieurs façons»
368. E. voilà / merci beaucoup / صحا شانكتب مالا (ok qu'est-ce qu'on écrit alors) // comme critère ?
369. E+Es. لازم (il faut) / نعرف (savoir) / نفرق (distinguer) / بين (entre) / اصوات «les sons» / كل (de chaque)/// كل لغة «de chaque langue» / بين الفرنسية و العربية «entre l'arabe et le français»
370. E. voilà /portez le critère /dans vos copies /s'il vous plait
371. Es. صحا مسيو (ok monsieur) ///
372. E. صحا (ok) en français درك (maintenant) / on dit quoi
373. Ef. نبدأو ب (on commence par) je ? مسيو (ah monsieur)
374. E. oui bien sûr / comme les autres critères
375. Ef. نفرق كيفاه بالفرونسي (comment dire distinguer en français) ?
376. E. on dit distinguer
377. Ef. je distingui
378. E. j'ai bien distingué
379. Ef. j'ai bien distingué / entre / les /sons
380. E. son ou phonème / les deux sont corrects
381. Ef. نكمل (je continue) مسيو (monsieur)
382. E.oui continue
383. Ef. j'ai / bien / distingué / entre / les / phon-nè-mes ///
384. E. de chaque langue
385. Ef. j'ai bien distingué /entre/ les phonèmes/ de /chaque /langue /
386. E. voilà TRÈS TRÈS bien /// écrivez rapidement/// regardez /ce que j'ai trouvé également // contiya / peissaj/ pyisage / pyezage / manific/ paysage / plases / payssages/ peysage/ paizage / les plat / صحا (ok) regardez dans le dictionnaire comment s'écrivent / هاذ (ces) mots/// باه نكمل بلخف (pour aller vite) / كل صفا (chaque rang) / يحوس كلمة (cherche un mot) / ça y est
387. Es. oui مسيو (monsieur) ↑
388. Eg. place / صبناها الساع (on l'a trouvé tout à l'heure)
389. E. oui / هذيك صاي (ça y est pour ce mot) / vous cherchez les autres mots///

390. Ef. [peizaʒ]/ تنكتب (s'écrit) p/a/y/s/a/g/e
391. E. très bien
392. Ef. les plats تزيد (on ajoute) s / بلا مانحوس (sans chercher)
393. E. pourquoi ?
394. Ef. امسيو (ah monsieur) ها (il s'agit du) pluriel
395. E. très bien/ صحا (ok) / بقاونا زوج كلمات (il nous reste deux mots)
396. Eg. contya / مكاش قاع (n'existe pas) / امسيو (ah monsieur)
397. E. oui c'est vrai / [kõtjẽ] s'écrit comme ça /cont-ient / بسك (parce que) / c'est le verbe /contenir / au présent/ de l'indicatif / le dernier mot maintenant///
398. Ef. [magnifik]
399. E. قوليهانا بالحرف (dis-le nous en caractères)
400. Ef. m/a/g/n/f/i/q/u/e
401. E. très bien / et ça se prononce / [majifik] / عاودي قرايها (relis-le encore)
402. Ef. [majifik]
403. E. très bien / صحا قولولي (alors dites-moi) / d'après vous /d'où viennent ces différences entre ce que vous avez écrit et ce que vous devez écrire / c'est-à-dire / [kõtjẽ] / [peizaʒ] / [le pla] / et / [majifik] ///ok regardez ce tableau /// صحا (ok) / شكون يقرانا (qui veut lire) ?
- | [s]       | Prononciation |
|-----------|---------------|
| cigarette | [sigarɛt]     |
| signal    | [sinal]       |
| garçon    | [garsõ]       |
| message   | [mesaʒ]       |
| option    | [opsiõ]       |
| stylos    | [stilo]       |
404. Eg. [sigarɛt]
405. E. صحا زيديوا (ok continuez)
406. Eg. [sinal]
407. Ef. non امسيو (monsieur) ↑ [sinal]
408. E. Très bien/ les mots suivants ?
409. Eg. [garsõ] / [mesaʒ]/[opsiõ] / [stilo]
410. E. très bien/ صحا قولولي (ok dites-moi) / شحال من (combien de) sons / on a entendus en français ?
411. Es. واحد برك مسيو (un seul son monsieur)

412. E. شحال من حرف كتبنا (et comment on a écrit) le son [s] / en français// وكيفاه كتبنا (combien de caractères on a écrits) ?
413. Ef. «deux façons» بطريقتين مسيو (monsieur)
414. E. lesquelles ?
415. Ef. s et c مسيو (monsieur)
416. E. très bien / tout le monde est d'accord avec elle ?
417. Es. non مسيو (monsieur) ↑ / أكثر من طريقتين (plus de) «deux façons»
418. E+Ef. كتبناه (on l'a écrit) c/ s / c avec une cédille / ss / t / s
419. E. donc / شحال من طريقة (de combien de façons) / on a écrit le son [s] ?
420. Es. ست طرق «six façons»
421. E. très bien / صحا (ok) dites-moi / le son [s] en français/ شاه الحرف لي يوافق في اللغة العربية (à quel son correspond-il) «en arabe» ?
422. Es. السين (le son [s])
423. E. ok / اعطونا (donnez-nous) / des exemples de mots en arabe/ فيهم حرف السين (avec le son [s])
424. Ef. سمكة «un poisson»
425. Eg. سيارة «une voiture»
426. Eg. سحب «les nuages»
427. Ef. سكر «sucre»
428. E. très bien / صحا (ok) / قولولي درك (dites-moi maintenant) / combien de sons on a entendus en arabe / (شحال سمعنا من صوت) (combien de sons on a entendus) ?
429. Ef. واحد مسيو صوت (un seul son monsieur)
430. E. très bien / combien de caractères on a écrits / شحال من حرف كتبناه (combien de caractères on a écrits) ?
431. Es. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)
432. E. شانسنتج مالا (qu'est-ce qu'en déduit alors) ?
433. Ef. le son [s] / فلعربية (en arabe) / ينطبق عليه حرف واحد (correspond à un seul caractère) / و فلفرنسي (et en français) / عدة حروف «plusieurs caractères»
434. E. très bien / صحا شوف هنا (ok regardez ici) / par exemple le mot / stylos/ qui veut lire ?
435. Es. [stilo]
436. E. est-ce que vous entendez/ le son [s]/ à la fin ?
437. Es. non مسيو (monsieur) ↑

438. E. est-ce que j'ai écrit s à la fin du mot ?

439. Es. oui ↑

440. E. regardez les mots arabes / سمكة «un poisson» / سيارة «une voiture» / سحاب «les nuages» / سكر «sucre» / est-ce ce نطقنا (on a prononcé) le son [s] / ومبعد ماكتبنا هاش (et après on ne l'a pas écrit)

441. Es. non مسيو (monsieur)

442. E. qu'est-ce qu'on peut dire / alors ?

443. Eg. فلفرونسي (en français) / كايين اصوات (il y a des sons) / مايتتقوش (qui ne se prononcent pas) / وينكتب (mais s'écrivent) / و فلعربية (et en arabe) / الحرف لي نكتبوه نطقوه (nous écrivons chaque lettre que nous prononçons)

444. E. voilà très bien/ par exemple le mot / les plats / on a écrit le s / mais on le prononce pas/ on dit / qui veut lire ?

445. Eg. [lə pla]

446. E. très bien / on arrête au niveau du son [a] / ça y est / c'est compris ?

447. Es. oui مسيو (monsieur) ↑ ///

448. E. on passe à un autre son maintenant/ je vais vous montrer un autre tableau/// qui veut lire ?

[z]	Prononciation
zéro	[Zero]
paysage	[peizaʒ]
puzzle	[Pœzl]
nez	[ne]

449. Ef. [Zero] / [paizaʒ]

450. E. [peizaʒ]

451. Ef. [peizaʒ]

452. E. oui /continue

453. Ef. [Pyzl]

454. E. non on dit [Pœzl]

455. Ef. [Pœzl]

456. E. très bien

457. Ef. [ne]

458. E. très bien/ صا (ok) / combien de sons on a entendus ici ?

459. Es. واحد مسيو (un seul son monsieur)

460. E. combien de caractères on a écrit ? /// regardez le tableau
461. Es. 3 مسيو (trois monsieur)
462. E. lesquels ?
463. E +Eg. z / و (et) s / و (et) zz/
464. E. très bien / صحا (ok) / le son [z] / quel est le son qui lui correspond en arabe ?
465. Es. « [z] » ↑ الزاي
466. E. صحا شكون يعطينا امثلة بالعربية (ok qui peut nous donner des exemples de mots en arabe) ?
467. Es. «une girafe» زرافة
468. Ef. «une fleur» زهرة
469. E. oui زيدوا (encore)
470. Eg. «un ami» زميل
471. Es. «un séisme» زلزال
472. E. voilà/ très bien/ ainsi de suite// شحال من صوت سمعنا درك (combien de sons on a entendus maintenant) ?
473. Es. واحد صوت واحد (un seul son)
474. E. combien de caractères on a écrit ? / شحال من حرف كتبناه (combien de caractères on a écrits) ?
475. Es. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)
476. E. donc qu'est qu'on peut dire / على (sur) le son [z] ?
477. E+Es. le son [z] / ينكتب بطريقة وحدا (s'écrit d'une seule façon) / فلعربية (en arabe) / و (et en français) / ينكتب بعدة طرق (s'écrit «de plusieurs façons différentes» /// فلفرونسي
478. Ef. امسيو (ah monsieur) ف (dans) le mot nez / كتبنا (on a écrit) [z] و مانطقنا هاش (mais on ne l'a pas prononcé)
479. E. très bien / donc / quelle est la différence entre les deux langues ici /// شاه الفرق بين (quelle est la différence entre le français et l'arabe) ? الفرونسي و العربية
480. Ef. امسيو (ah monsieur) / فلعربية (en arabe) / الصوت لي نطقوه نكتبوه (on écrit chaque son que l'on prononce) / و مانطقوه هاش (on peut l'écrire) / قادر نكتبوه (et en français) / و فلفرونسي (sans le prononcer)
481. E. très bien / ça y est / فهمنا قاع (tout le monde a compris) ?
482. Es. oui مسيو (monsieur) ↑
483. E. voici d'autres mots / que j'ai rencontrés dans vos copies / kontya / boko / park/ manific / beacop/// regardez dans le dictionnaire / باش نعرف (pour savoir) / comment il aurait fallu écrire chacun de ces mots///

484. Ef. صيـناهم الساع (on les a trouvés tout à l'heure) / ça y est / ماـنز يدوش نحوس عليهم (on ne va pas les chercher encore) / [maɲifik] و (et) / [kɔ̃tʃɛ] /

485. E. OUI OUI bien sûr / حوسو (vous cherchez) juste / [boko] et [park] / deux mots برك (seulement)///

486. Ef. مـسيو (monsieur) [boko] / b / e / a / u / c / o / u / p

487. E. très bien / il nous reste le mot / [park] //

488. Eg. صـاي صـبـتها (ça y est je l'ai trouvé)

489. E. très bien/ كيفاه تنكتب (comment s'écrit-il) ?

490. Eg. p / a / r / c

491. E. voilà/ très bien / صـا (ok) / d'après vous d'où viennent ces différences / entre les mots / que vous avez écrits/ et les mots+ que vous avez trouvés/sur le dictionnaire ?/// ok je vais vous montrer un autre tableau / pour vous aider / à comprendre/// qui veut lire ?

[k]	Prononciation
canal	[kanal]
accrochage	[akrɔʃaʒ]
quatre	[katr]
kabyle	[kabil]
chronologie	[kronoloji]

492. Ef. [kanal] / [akrɔʃaʒ] / [katr] / [kabil] // [kronoloji]

493. E. non / on dit [kronoloji] /oui

494. Ef. [kronoloji]

495. E. très bien/ combien de sons on a entendus dans ces mots ?

496. Es. واحد مـسيو (un seul son monsieur)

497. E. combien de caractères on a écrits ? //

498. Es. Cinq مـسيو (monsieur)

499. E. شـا تستنتج مـالا (qu'est-ce que vous en déduisez alors) ?

500. Ef. le son [k] / ينكتب بـعدة طرق (peut s'écrire) «de plusieurs façons» / فالـفـرونـسي (en français)

501. E. voila هـاذي هـي (c'est cela) / maintenant dites-moi/ quel est le son qui correspond au [k] en arabe ?

502. Es. الكـاف «[k]» ↑

503. E. الكـاف «[k]» très bien/ exemples/ donnez-nous des exemples / en كـاف ([k]) / en arabe

504. Ef. كـراس «un cahier»

505. Eg. كبير «grand»

506. Ef. كفار «des mécréants»

507. Eg. كريم «généreux»

508. E. très bien / شحال من (combien de) sons / سمعنا في هاذ (on a entendus dans) ces mots ?

509. Eg. واحد مسيو (un seul monsieur)

510. E. combien de caractères on a écrits ? /

511. Eg. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

512. E. très bien/ donc / qu'est-ce que vous constatez ?

513. E+ Es. le son [k] / يكتب بطريقة واحدة (s'écrit d'une seule façon) / فلعربية (en arabe)

514. E. donc / je répète / ma question / d'où viennent ces différences / entre les mots / que vous avez écrits/ kontya / boko / park / manific / et les mots/que vous avez trouvés/ sur le dictionnaire contient/ beaucoup/ parc/ et magnifique ? /// c'est-à-dire اصلا «l'origine» (de ces) différences ?

515. Es. ملعربية مسيو (de l'arabe monsieur) ↑

516. E. voilà/ très bien / donc tout cela vient de ?

517. E+Es. de l'arabe

518. E. صحا (ok) / نفوت لحاجة وحدا اخرى درك (on passe à autre chose maintenant) ///regardez ce que j'ai trouvé également / dans vos copies/ coscous / coscos / Boko / beu / to / vous cherchez maintenant /dans le dictionnaire/ comment il aurait fallu écrire / ces mots ? ///

519. Ef. نكتب (s'écrit) c/o/u/s/c/o/u/s (ah monsieur) مسيو

520. E. très bien / [boku] / ça y est / c'est clair

521. Es. oui/ كتبناها (on l'a déjà écrit)

522. E. très bien / et [bo]///

523. Es. نكتب (on écrit) b/e/a/u

524. E. très bien / le dernier mot / [tə] ///

525. Eg. [tə] / j'écris / t/e

526. E. voilà / très bien donc t/e / et non pas/ t/o / صحا (ok) / observez le tableau suivant ///qui veut lire ? //

[o]	[ə]
beaucoup [boku]	me [mə]
Beau [bo]	Monsieur [məsjø]
haut [o]	faisant [fəzã]

527. Ef. انا (moi) مسيـو (monsieur)
528. E. oui vas-y
529. Ef. [boku] / [bo] / [o]
530. E. très bien / deuxième colonne
531. Eg. [mə] / [mesjø]
532. E. [məsjø] ↑
533. Eg. [məsjø]
534. E. voilà le dernier mot / qui veut lire ?
535. Ef. [fizā]
536. E. [fəzā] ↑
537. Ef. [fəzā] (*rire*)
538. E. très bien / صحـا(ok) / combien de sons / on a entendus / dans ces mots / en français
539. Es. un seul ↑
540. E. lesquels ?
541. Es. [o] / [ə]
542. E. وكيفـا كتبناهم (et comment on a écrit) ces sons
543. Es. بطرق مختلفة مسيـو «de façons différentes» (monsieur)
544. E. très bien / صحـا (ok) / quel est le son qui correspond au son [o] en arabe ?
545. Ef. الواو «[waw]»
546. E. très bien/ اعطونا امثلة فيهم الواو صحـا(ok) (donnez-nous des exemples qui comprennent le son [o])
547. Ef. وردة «une fleur»
548. E. LE SON [o] ↑
549. Ef. ورود «des fleurs»
550. E. voilà /très bien / d'autres exemples اجماعة (l'équipe)
551. Eg. جيوش «des armées»
552. Ef. بيوت «des maisons»
553. Es. قيود «des restrictions»
554. E. très bien/ صحـا (ok) / et quel est le son / qui correspond/ au son [ə] ?
555. Es. الالف «alif»

556. E. non / هو «il s'agit du» الضمة «[dâmmh~]» /// صا (ok) / donnez-nous des exemples/ avec le son [ə] maintenant/// بستان «un jardin» par exemple

557. Ef. مؤسس «fondateur»

558. E. très bien+ encore

559. Eg. مستمع «un auditeur»

560. E. très bien/ combien de sons /on a entendus dans ces mots ? / regardez / ورود «des fleurs» / جيوش «des armées» / بيوت «des maisons» / قيود «des restrictions» /// après / بستان «un jardin» / مؤسس «fondateur» / مستمع «un auditeur» / combien de sons ?

561. Es. واحد مسيو (un seul monsieur) ↑

562. E. combien de caractères on a écrits ?

563. Eg. واحد برك مسيو (un seul caractère monsieur)

564. E. donc شانسنتنج (qu'est-ce qu'on en déduit) ?

565. Ef. مسيو (monsieur) / فلربية (en arabe) / نفس الصوت «le même son» / عند كتابة واحدة «a une seule écriture» / و فلرونسي (et en français) / نفس الصوت «le même son» / عند كتابات مختلفة «a plusieurs écritures» ///

566. E. très bien/ voici ce que j'ai trouvé également contiya / kontya /peissaj / biya / fyar / pyisage / pyezage /manific / consie/ plisére / resti/abétants /// regardez comment il aurait fallu écrire ces mots/ déjà / كاين كلمات شقناهم (il y a des mots que nous avons déjà vus)

567. Es. oui مسيو (monsieur)

568. E. contient [kõtjẽ] / paysage [peizaʒ]/ bien [bjẽ] / fière [fjɛʁ] / magnifique [manifik] / conseille [kõsɛj] / plaisir [plezir] / rester [reste] + habitants [abitã] /// je vais vous montrer un autre tableau /// qui veut lire ?/

[i]	[e]	[j]
cycle [sikl]	clé [cle]	filie [fiʒ]
civile [sivil]	chez [ʒe]	conseiller [kõsɛje]
	aller [ale]	travail [travaj]
	plaisir [plezir]	prononciation [prønõsʒasjõ]

569. Eg. [sikl]

570. E. oui

571. Eg. [sivil]

572. E. deuxième colonne

573. Ef. [cle] / [ʒe]

574. E. [ʒe]

575. Ef. [ʒe]

576. E. oui continue
577. Ef. [ale]
578. E. oui
579. Ef. [plezir]
580. E. très bien/qui poursuit la lecture ?
581. Ef. [fil]
582. E. [fij]
583. Ef. [fij]
584. E. oui / très bien / continue
585. Ef. [kõsɛje]
586. E. voila / TRÈS TRÈS bien / زيدي (continue)
587. Ef. [travaj] / [prɔ-nɔn-sja-sjõ]
588. E. [prɔnõsjasjõ] / répète
589. Ef. [prɔnõsjasjõ] (rire)
590. E. très bien / donc /combien de sons on a entendus dans chaque mot ? / dans le son [i] par exemple / regardez / [sikl]/ [sivil] / oui / dites- moi
591. Es. واحد مسيو (un seul son monsieur) ↑
592. E. très bien / pour le son [e]/ [cle]/ [fe] / [ale] / [plezir]
593. Es. مسيو واحد ثان (un seul également monsieur)
594. E. un seul son / très bien / et pour le son [j] / [fij] / [kõsɛje] / [travaj] / [prɔnõsjasjõ]
595. Ef. un seul son مسيو (monsieur)
- 596E. وكيفاه كتبنا (et comment on a écrit) les trois sons / [i] / [e] / [j] ?
597. Ef. بعدة طرق مختلفة مسيو «de plusieurs façons différentes» (monsieur)
598. E. très bien / صحا(ok) / quels sont les sons en arabe / qui correspondent au / [i] / [e] / [j] ?
599. Ef. الياء[yâ]
600. E. هذا مكان (c'est tout) /// le [ə] / تطبيق عليه (correspond au) الضمة « [dâmmh~]» / et le [e]
601. Es. الكسرة «[kâsrh~]»
602. E. très bien / donnez-moi des exemples en arabe avec الياء[yâ]
603. Eg. مدينة« une ville »

604. E. صحيت (merci) ↑ encore / ايا اجماعة (l'équipe) rapidement
605. Ef. رقيق « maigre »
606. Eg. سمين «gros» (rire)
607. E. très bien (rire) / donc شحال من صوت سمعناه (combien de sons on a entendus) en arabe ?
608. Es. واحد مسيو (un seul monsieur)
609. E. lequel
610. Es. الياء [yâ] « [i] »
611. E. combien de caractères on a écrits ?
612. Eg. واحد مسيو (un seul caractère monsieur)
613. E. très bien / صحا (ok) / اعطونا (donnez-nous) / des exemples en arabe avec الكسرة «[kâsrh~]»
614. Eg. منزر «une blouse»
615. E. très bien/ زيدوا (encore)
616. Ef. بناية «une construction»
617. E. encore
618. Ef. منديل «un mouchoir »
619. E. بزاف (ça suffit) / شحال من صوت سمعناه هناي (combien de sons on a entendus ici) ?
620. Es. واحد (un seul)
621. E. très bien / et combien de caractères on a écrits ?
622. Es. واحد مسيو (un seul caractère monsieur)
623. E. très bien / donc شانسننج (qu'est-ce qu'on en déduit) ?
624. Ef. في الفرنسية «en français» / نفس الصوت يكتب بطرق مختلفة «le même son s'écrit de plusieurs façons différentes» / mais فلعربية (en arabe) / نفس الصوت يكتب بطريقة واحدة «le même son s'écrit d'une seule façon»
625. E. voilà / TRÈS TRÈS bien /// regardez d'autres mots / que j'ai trouvés également / dans vos copies kontya/ vetmont/biya/ plan/ régient/ enfin/en peut dire / regardez comment il aurait fallu les écrire /// contient [kõtjẽ] / c'est clair pour vous ?
626. Eg. oui مسيو (monsieur)/ كتبناها الساع (on l'a écrit tout à l'heure)
627. E. voilà / très bien / nous avons/ ensuite/ vêtement [vɛtmã] +bien [bjẽ] / plein [plẽ] / région [reʒjõ] / enfin [ãfẽ] / on [õ] /// صحا (ok) / les sons [ẽ] / [ã] /et [õ] / ont-t-ils des correspondants / en arabe ? /// d'accord / observez ce tableau /// qui veut lire ?

[ẽ]	[ã]	[õ]	[œ]
-----	-----	-----	-----

timbre [tɛ̃br]	sans [sɑ̃]	son [sɔ̃]	un [œ̃]
main [mɛ̃]	vent [vɑ̃]		brun [brœ̃]
plein [plɛ̃]	paon [pɑ̃]		parfum [parfœ̃]
lynx [lɛ̃ks]	septembre [septɑ̃br]		

628. Eg. [timbr]

629. E. [tɛ̃br] / im se prononce [ɛ̃] / oui / vas-y

630. Eg. [tɛ̃br]

631. E. très bien / continue

632. Eg. [mɛ̃]

633. E. très bien

634. Eg. [plɛ̃] / [links]

635. E. [lɛ̃ks] / répète

636. Eg. [lɛ̃ks]

637. E. voilà / très bien // شكون يكمل (qui veut poursuivre) ?

638. Ef. [sans]

639. E. [sɑ̃]

640. Ef. [sɑ̃] (rire)

641. E. très bien /ensuite/oui

642. Ef. [vent]/

643. E. on dit / [vɑ̃]

644. Ef. [vɑ̃]

645. E. très bien / زيدي (continue)

646. Ef. [Paw̃]

647. E. [pɑ̃]

648. Ef. [pɑ̃] (rire)

649. E. oui /le dernier mot maintenant

650. Ef. [septimbr]

651. E. on dit [septɑ̃br] / en français / oui/ répète

652. Ef. [septɑ̃br]

653. E. très bien+ un autre élève / شكون يقرانا (qui veut lire) ce mot ?/ oui

654. Ef. [sɔ̃]

655. E. voilà / TRÈS TRÈS bien / la dernière colonne maintenant

656. Eg. [œ̃]

657. E. voilà

658. Eg. [brin]

659. E. [brœ̃]

660. Eg. [brœ̃]

661. E. très bien/ continue

662. Eg. [parfœ̃]

663. E. très bien / معاود نقرالكم (je vais relire) / pour le son [ɛ̃] / on dit/ [tɛ̃br] / [mɛ̃] / [plɛ̃] / [lɛ̃ks] / pour le son [ã] / [sã] / [vã] / [pã] / [septãbr] / pour le son [ɔ̃] / on dit [sɔ̃] / le dernier son maintenant/ le [œ̃] / [œ̃] / [brœ̃] / [parfœ̃] / ça y est / c'est clair كيفاه نقر اوهم درك (comment on doit les lire maintenant) ?

664. Es. oui مسيو (monsieur) ↑

665. E. صحا (ok) / شاهم (quels sont) les sons / لي يتوافق معاهم فلعربية (qui leur correspondent en arabe)

666. Es. مكاش قاع مسيو (il n'y a en plus monsieur)

667. E. très bien /on appelle ces sons en français/ les voyelles /nasales / répétez derrière moi / les voyelles /nasales

668. Es. les voyelles nasales ↑

669. E. voilà très bien / donc/ qu'est-ce que vous constatez ?

670. Ef. مكاش قاع (en français) فلفرنسي / « certains sons » بعض الاصوات (ah monsieur) امسيو (n'existent pas en arabe)

671. E. très bien / donc / شا نكتب (on écrit quoi comme critère) ?

672. Ef. و «en arabe» في اللغة العربية «le son s'écrit de la même façon» الصوت يكتب بنفس الطريقة / «en français» في اللغة الفرنسية «de plusieurs façons» / «et s'écrit» يكتب

673. E. très bien/ هذا (écrivez ce) critère/// صحا (ok) / est-ce que les deux langues تحتويان «comprennent le même nombre de sons» على نفس عدد الاصوات

674. Es. non

675. E. donc شا نكتب مالا (qu'est-ce on écrit alors) comme critère ?

676. Eg. لا تحتويان على نفس عدد الاصوات «les deux langues français et arabe»/ اللغة الفرنسية والعربية «ne comprennent pas le même nombre de sons»

677. E. très bien / on écrit ce critère ///

678. Ef. كيفاه نكتب (on écrit quoi) / و بالفرونسي (et en français) / امسيو (ah monsieur)
679. E. ايا شكون يجاوبها (qui veut lui répondre) /// oui /// donc/ écrivez / j'ai bien maitrisé / la relation /phonème/graphème / ça y est اجماعة (l'équipe)
680. Es. مسيو (monsieur) ↑ ///
681. E. منين جا الفرق بين الكلمات بالفرونسية لي اكتبوهم (ok dites-moi maintenant) / صحا قولولي درك (d'où vient la différence entre les mots que vous avez écrits) ? comme couscous / to / plisére / resti / kontya/ vetmont/ biya) / و لكلمات لي كنا منتظرينهم منكم (et les mots qu'on a attendus de vous) c'est-à-dire couscous / te / plaisir/rester/ contient /vêtement /bien ? /
682. Es. ا مسيو ملعربية (de l'arabe monsieur)
683. E. ça y est / vous avez terminé
684. Es. مسيو (monsieur)
685. E. صحا اجماعة (ok l'équipe) / maintenant/ عاودوا قراو (vous relisez) les lettres modèles en français / وركزو ا (et vous focalisez) juste / على (sur) les adjectifs qualificatifs // et dites- moi / صحا اجيدولنا (ok relevez-nous) des expressions / كيفاه لازم نكتبوهم (comment doit-on les écrire) /// لي فيهم (qui contiennent) des adjectifs qualificatifs ///
686. Ef. cette magnifique journée
687. E. très bien / où est l'adjectif ici /
688. Ef. magnifique مسيو (monsieur)
689. E. très bien / اعطونا (donnez- nous) d'autres exemples
690. Ef. bien
691. E. non bien c'est un adverbe / bien c'est un adverbe / oui d'autres exemples
692. Ef. admirer la beauté / des places ↑//
693. E. oui continue
694. Ef. des places touristiques
695. E. voilà / شاهي (c'est quoi) l'adjectif هناي (ici) / places ou bien touristiques ?
696. Es. touristiques ↑
697. E. très bien / un dernier exemple
698. Eg. cette belle journée
699. E. très bien / وين راها (où est) l'adjectif ici ?
700. Eg. belle مسيو (monsieur)
701. E. très bien / صحا قولولي (ok dites-moi) / comment on a écrit les adjectifs qualificatifs dans ces exemples / اجماعة (l'équipe)
702. Ef. مسيو (monsieur) xxx

703. E. توظفوا / (donnez-moi des exemples en arabe) اعطولي امثلة بلعربية / (ok ok) صحا صحا / باللغة العربية (veut dire quoi) شاهي / (dans lesquels vous employez) des adjectifs / adjectif فيهم «en arabe» ?

704. Es. «adjectif» الصفة ↑

705. Eg. «belle fille» فتاة جميلة

706. E. très bien / autre exemple

707. Ef. «bonne journée» يوم جميل

708. E. très bien/ هناي (ici) ? (comment on a écrit) كيفاه كتبنا /

709. Es. xxx

710. E. (bon journée) يوم جميلة / (pourquoi on n'a pas écrit) علاه ماكتبناش

711. Eg. «l'adjectif suit le nom qu'il qualifie» الصفة تتبع الموصوف

712. E. (en quoi) فاه ?

713. Ef. «dans tous les cas» في جميع الاحوال

714. E+Es. «et dans le singulier et pluriel» و الجمع و المفرد / «dans le masculin et le féminin» في التذكير والتانيث

715. E. «et en français» و في اللغة الفرنسية

716. Ef. la même

717. E+ Ef. «c'est pareil» / نفس الشيء / «et en français» و في اللغة الفرنسية / s'accorde en genre / et en nombre / avec le nom qu'il qualifie

718. E. voilà très bien / شوف (regardez) la position de l'adjectif / par rapport/ au nom qu'il qualifie / en français / et en arabe / est ce que كيف كيف (c'est la même chose) ?

719. Ef. non تكون دايمين (se place toujours) / (en arabe) فلعربية / (monsieur) مسيو / après le noms / و فلفرنسي (et en français) / تكون (se place) / avant le nom / et après le nom

720. E. très bien / شاهم الصوالح / (qu'est-ce qu'on en déduit) alors ? / c'est-à-dire / شاهم الصوالح / (entre les deux langues) بين اللغتين / (commun) لي مشتركين / (qu'est-ce qui est) / (et ce qui est différent) ? و شاهم الصوالح لي مختلفين /

721. Ef. الصفة تتبع الموصوف في كل (ce qui est commun) الحاجة لي مشتركة (ah monsieur) امسيو / «l'adjectif suit le nom qu'il qualifie dans tous les cas» الحالات

722. E. c'est-à-dire ?

723. Ef. «et dans singulier et le pluriel» و الجمع و المفرد / «dans le masculin et le féminin» في التذكير و التانيث

724. E. très bien / و فاه يختلف (et en quoi les deux langues se diffèrent) ?

725. Ef. (monsieur) مسيو في (dans) la position

726. E. (comment) كيفاه

727. Ef. فالفرنسي (en français) / l'adjectif / ياتكون (soit il se place) avant le nom / ولا (ou) après le nom / mais فالعربية (en arabe) / تجي دايمن (se place toujours) après le nom

728. E. très bien / ça y est قاع فهتموا (tout le monde a compris) ?

729. Es. oui مسيو (monsieur) ↑

730. E. donc / شالازم نكتب (on écrit quoi) comme critère / pour réussir nos lettres en français + la prochaine fois

731. Eg. نستعمل (on utilise) les adjectifs qualificatifs

732. E. كيفاه نستعمل (comment utiliser) / هاذ (ces) adjectifs qualificatifs ?

733. Es. avant / et après le nom

734. E. et aussi

735. Es. في التانيث و «l'adjectif suit le nom qu'il qualifie» / الصفة تتبع الموصوف (il faut que) لازم / «dans le féminin et le masculin» / التذكير و الجمع و المفرد «et dans le singulier et le pluriel»

736. E. très bien recopiez ce critère chez vous /// en français / شكون يترجمنا (qui veut traduire) ce critère ? / نبدأو ب (on commence par) je / oui / allez-y

737. Ef. j'ai ///

738. E. bien accordé

739. Ef. j'ai bien accordé / les adjectifs / qualificatifs +

740. E. oui / en ge-n-

741. Ef. en genre

742. E. très bien continue

743. Ef. et / en nombre

744. E. voilà très bien / j'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs / en genre et en nombre / écrivez ce critère/ dans le tableau des critères+ en français/// ça y est / vous avez terminé

745. Es. oui مسيو (monsieur) ///

746. E. je vais vous montrer maintenant/ quelques phrases que j'ai trouvées / dans vos copies /// consi resti de la wilaya de Tissemsilt / Conscons resté de tissemsilt / il contient Tissemsilt a beacoup de places/ consier de vivre de Tissemsilt / صا (ok) / شكون لي يقرنا هاذ (qui veut nous lire ces) phrases ?

747. Ef. مسيو (monsieur) ↑

748. E. صا اقر ايهمنا (oui tu les lis)

749. Ef. consi resti de la wilaya de Tissemsilt

750. E. oui

751. Ef. cons-cons / شاهي هذي (étonnement) ?

752. E. ça / c'est le verbe conseiller / mais l'élève / راه غلط في الكتابة تاع (s'est trompé dans son écriture) / ok

752. Es. oui مسيو (monsieur)

754. E. oui continue s'il te plait

755. Ef. resté de Tissemsilt

756. E. oui

757. Ef. il contient Tissemsilt a / beaucoup/ de/ places

758. E. oui / la dernière phrase درك (maintenant)

759. Ef. consier / de vivre/ de Tissemsilt

760. E. صا (ok) une minute /// normalement / on écrit / ces phrases/ ainsi / je te conseille de rester à la wilaya de Tissemsilt / Tissemsilt contient beaucoup de places / je te conseille de vivre à Tissemsilt /// qui veut nous lire ces phrases

761. Eg. انا (moi) مسيو (monsieur)

762. E. très bien / oui vas-y

763. Eg. / je te conseille / de rester / à la wilaya de Tissemsilt

764. E. صا (ok)

765. Eg. Tissemsilt /contient beaucoup+ de places

766. E. très bien

767. Eg. je te conseille / de vivre /à Tissemsilt

768. E. voilà très bien / صا قولولي (ok dites-moi) la différence entre / الجمل الاولى «les premières phrases» / و الجمل الثانية «et les secondes phrases» ?

769. Ef. في لوالا درت (dans les premières phrases) / مكاش (on n'a pas) le pronom je / و فلخرين (mais il y en a dans les autres phrases) كاين

770. E. très bien / quelle est la fonction du je / شاهي الوظيفة تاع (quelle est sa fonction) ?

771. Ef. sujet ↑

772. E. sujet / donc / dans ces phrases / بدينا ب (on a commencé par le) sujet / و في (et dans) vos phrases / باه بديت نتوما (par quoi vous avez commencé) ///rester / consi / c'est-à-dire conseiller ?

773. Es. ب (par) le verbe

774. E. très bien / راكم باديين ب (vous avez commencé par) le verbe / d'après vous /d'où vient cette différence بين الجمل لي كتبتوهم (entre les phrases que vous avez écrites) / و الجمل «et les phrases» / لي كتبتهملكم (que je vous ai écrites) ?/// pourquoi l'élève a commencé par le verbe/ au lieu de commencer par le sujet ?

775. Es. xxx

776. E. oui / عاودي (répète)

777. Ef. لعربية (il a écrit selon) دارها على حساب / (parce que) بسك (ah monsieur) مسيو (l'arabe)

778. E. voilà / donc كان يخمم (il réfléchit) / بالعربية (en arabe) / dans quelle langue / on commence par le verbe ?

779. Es. en arabe ↑

780. E. en arabe ↑ / on commence par le verbe / et en français / on commence par quoi /

781. Es. sujet ↑

782. E. très bien / **donc** / زشانكتب (on écrit quoi) comme critère ?

783. Eg. و مورا (commence par) تبدأ ب «la phrase en français» الجملة في الفرنسية / (suivi) ↑ / le verbe

784. E. très bien / comment traduire ce critère / en français ? / oui

785. E+Es. je dois / placer / le sujet / avant le verbe

786. E. جماعة (l'équipe) / اكتبوا (écrivez) ce critère / rapidement / rapidement s'il vous plait /// ça y est / vous avez terminé ?

787. Es. oui مسيو (monsieur) ↑ ///

788. E. voici d'autres phrases/que j'ai extraites aussi / de vos copies /les gens très gentil / cette wilaya plan des belles paysages / elle bie les jeunes / Tissemsilt vrai wilaya belle / je fyar que moi je fais partie à Tissemsilt / شكون يقرانا (qui veut lire) ?

789. Ef. مسيو (monsieur)

790. E. oui / vas-y

791. Ef. les gens / très gentil / cette wilaya / plan / des belles paysages / elle bien / les jeunes / Tissemsilt / vrai wilaya belle / je / je fyar / que moi fait partie / à Tissemsilt

792. E. voilà / très bien / normalement on écrit ainsi les phrases / les gens sont très gentils / cette wilaya est pleine de beaux paysages / elle est bonne pour les jeunes / Tissemsilt est vraiment une belle wilaya/ je suis fière de faire partie de Tissemsilt / شكون لي يقرانا (qui veut lire)

793. Eg. les gens /sont//trop gentils

794. Ef. très

795. E. oui très gentil / très bien

796. Eg. très gentil

797. E. très bien / continue

798. Eg. cette wilaya / est pleine / de beaux paysages / elle / est bonne /pour les jeunes /Tissemsilt est / vraiment / une belle wilaya

799. E. voilà Tissemsilt est VRAIMENT une belle wilaya
800. Eg. je suis fière de faire partie / de tissemsilt
801. E. voilà très bien /// صحا (ok) d'après vous / quelle est la différence entre les premières phrases / et les secondes phrases ?
802. Ef. امسيو (monsieur) xxx
- 803 E. qu'est-ce qu'on a ajouté aux secondes phrases ? /// شاهي (quel est) le nouveau MOT / dans ces phrases / regardez par exemple la première phrase / les gens SONT / gentils
804. Es. امسيو (monsieur) sont
805. E. sont c'est quoi
806. Ef. le verbe être
807. E. très bien / donc on a ajouté le verbe
808. Es. être ↑
809. E. très bien / صحا (ok) / comment diriez-vous / en arabe ? / les gens sont gentils / si on veut / traduire cette phrase / en arabe
810. Es. اناسها «ces gens» / طيبين «gentils»
811. E. اناس «des gens» / طيبون «gentils» / صحا (ok) / on ajoute / la deuxième phrase
812. Es. هذه الولاية «cette wilaya»
813. E. هذه الولاية «cette wilaya» /
814. Es. ممتلئة «pleine» / بالمناظر الجميلة «de beaux paysages»
815. E. très bien / quelle est la nature de ces phrases-là /// est-ce que / ce sont des phrases / nominales ? / ou verbales?
816. Es. nominales ↑
817. E. nominales / في العربية (en arabe) / هاشوف (regardez) / les phrases en arabe / ما فيهمش (ne contiennent pas) un verbe / et les phrases en français / nominales ? ↑ / ou verbales ? ↑
818. Es. verbales
819. E. pourquoi
820. Ef. امسيو (ah monsieur) / فيهم (elles contiennent) le verbe être
821. E. voilà / très bien / donc / dans cette phrase / اناس طيبون «des gens gentils» / pour décrire l'état de اناس «des gens» / on a seulement ajouté / le mot
822. Es. طيبون «gentil»
823. E. شاهي الطبيعة تاع لكلمة هذي (quelle est la nature de ce mot) / فالعربية (en arabe) ?
824. Es. خبر «khâbâr»

825. E. très bien / on appelle cela en français / un attribut / c'est clair ?
826. Es. oui مسيو (monsieur)
827. E. صحا (ok) / la seconde phrase par exemple / pour décrire l'état de / الولاية « la wilaya » / شادرنا (on a fait quoi)
828. Eg. زدنا (on a ajouté) le mot / ممتلئة «plein»
829. E. ممتلئة «pleine» / c'est quoi
830. Ef. un attribut مسيو (monsieur)
831. E. voilà / TRÈS TRÈS bien / donc pour décrire un état en arabe / on ajoute quoi
832. Ef. مسيو (monsieur)
833. E. oui
834. Ef. pour / décrire/ un état / en arabe / on ajoute / un attribut
835. E. très bien / شوف (regardez) maintenant les phrases / en français / on a fait quoi / pour décrire / l'état des gens هنا (ici) ? /
836. Ef. on ajoute le verbe être
837. E. très bien/ donc d'où vient cette différence / entre les première phrases / et les secondes phrases ?
838. Es. ملعربية مسيو (de l'arabe monsieur)
839. E. voilà très bien / donc شانكتب (on écrit quoi) comme critère ?
840. Ef. مسيو (monsieur)
841. E. oui
842. Ef. pour décrire /un état / on ajoute le verbe / être
843. E. très bien / on écrit rapidement / ce critère /// ça y est / كملت (vous avez terminé)
844. Es. oui مسيو (monsieur)
845. E. très bien / je peux effacer ici ?
846. Es. oui oui مسيو (monsieur)
847. E. très bien /// صحا اجماعة (ok l'équipe) / voici d'autres phrases / que j'ai trouvées ÉGALEMENT / dans certaines copies / si vous êtes censé rester dans la wilaya de Tissemsilt / je consigne de rester dans Tissemsilt / on prépare de Tissemsilt / qui veut lire ? /// oui / juste la première phrase
848. Eg. si vous êtes / kensé
849. E. censé
850. Eg. censé / resté / à wilaya / dans la wilaya/ de Tissemsilt

851. E. voilà / la deuxième phrase / s'il vous plait ?
852. Eg. je consi
853. Ef. consigne à rester / dans Tissemsilt
854. E. voilà /troisième phrase
855. Ef. **مسيو(monsieur)**
856. E. oui / vas-y
857. Ef. on prépare / de Tissemsilt
858. E. voilà / et voici/ comment il aurait fallu écrire /les phrases /normalement / on écrit ainsi les phrases / normalement **هاك نكتبوهم هالك (vous les écrivez ainsi) ///** si tu es censé rester à la wilaya de Tissemsilt / je te conseille de rester à Tissemsilt / on prépare à Tissemsilt / qui veut lire/ maintenant ?
859. Ef. si tu es censé [kãse]
860. E. CENSÉ [sãse] / CENSÉ [sãse]
861. Ef. censé [sãse] (*rire*) / rester / à la wilaya / de Tissemsilt
862. E. très bien / deuxième phrase/ un autre élève
863. Ef. je te / con-seille / de rester / à Tssemsilt
864. E. voilà / je te conseille de rester à Tissemsilt // troisième phrase
865. Eg. on prépare / à Tissemsilt
866. E. très bien/ **صحا (ok)** / quelle est la différence /entre les premières et les deuxièmes phrases ↑///**صحا(ok)** / comment diriez vous
867. Ef. **مسيو(monsieur)** de **و (et)** à
868. E. voilà donc / dans la première phrase / au lieu d'utiliser à / on a utilisé
869. E+Es. dans
870. E. très bien et la deuxième phrase
871. Ef. **مسيو(monsieur)** **درنا (on a mis)** à / **في بلاصة (à la place de)** de
872. E. très bien / et la dernière phrase
873. Eg. **مسيو(monsieur)** / **في التالية (dans la dernière phrase)** / **درنا (on a mis)** de / **في بلاصة (à la place de)** à
874. E. très bien / quelle est la nature grammaticale de / de / et à ? / ce sont des verbes ? / des adjectifs ? / des adverbes ? / des pronoms ?
875. Ef. des propositions
876. E. ce sont des

877. Ef. propositions

878. E. des PRÉPOSITIONS / pré-positions / c'est pas pro+positions

879. Es. PRÉPOSITIONS ↑

880. E. voilà très bien / صحا (ok) / comment diriez-vous cela en arabe ? / si on veut traduire / la première phrase / en arabe ///

881. Ef. هل كنت «est-ce tu étais» ///

882. E. اذا كان عليك «si tu es censé» ///

883. Ef. البقاء «rester» / في تيسمسيلت «à Tissemsilt»

884. E. في تيسمسيلت «à Tissemsilt» / صحا (ok) deuxième //

885. Es. انا انصحك بالبقاء في تيسمسيلت «je te conseille de rester à Tissemsilt»

886. E. انا انصحك «je te conseille» / بالبقاء «de rester» / في تيسمسيلت «à Tssemsilt» / troisième phrase maintenant

887. E+ Es. نحضر «on prépare» / في تيسمسيلت «à Tissemsilt»

888. E. très bien / donc/ regardez la préposition في en arabe / quel est son correspondant / dans la première phrase ?

889. Es. à ↑

890. E. et dans la deuxième phrase ?

891. Es. de ↑

892. E. et aussi / ?

893. Es. à ↑

894. E. voilà / et dans la troisième phrase ?

895. Es. à ↑

896. E. donc quelle est la différence / entre les deux langues ? ///

897. Ef. امسيو (ah monsieur) / préposition وحدا «une seule préposition» en arabe / عندها عدة «a plusieurs usages» en français

898. E. très bien / donc / est-ce que استعمال «l'usage» des prépositions / هو نفس (est le même) en arabe et en français ?

899. Es. non امسيو (monsieur) ↑

900. E. très bien / donc شانكتب (on écrit quoi) comme critère ?

901. Eg. استعمال «l'usage» les prépositions / يختلف بين اللغة العربية «diffère entre la langue arabe» / والفرنسية «et le français»

902. écrivez / j'ai bien / u-ti-

903. Ef. utilisé

904. E. très bien / utiliser quoi

905. Ef. les prépositions ↑

906. E. voilà / en français / on dit/ j'ai bien utilisé les prépositions ///ça y est vous avez terminé

907. Es. oui مسيو(monsieur) ↑

908. E. صحا اجماعة (ok l'équipe) / شوف (regardez) / هاذ ثان (celles-ci également) / des phrases ↑/ que j'ai trouvées dans vos copies /// je vouloir dire à toi / j'écris à toi cette lettre /j'essaie de favorise toi / je veux dire à toi / qui veut lire la première phrase

909. Ef. je vouloir dire / à toi

910. E. très bien / deuxième phrase

911. Eg. j'écris /à toi/ cette / lettre

912. E. troisième phrase

913. Ef. j'essaie de fa/ favoriser toi

914. E. la dernière phrase

915. Eg. je xxx

916. E. je veux

917. Eg. je veux dire // à toi

918. E. très bien / voici comment il aurait fallu les écrire /// je veux te dire / je t'écris cette lettre / j'essaie de te favoriser / je veux te dire / qui veut lire

919. Eg. je veux / te / dire

920. E. ensuite

921. Ef. مسيو(monsieur)

922. E. oui

923. Ef. je t'écris / cette / lettre

924. E. très bien / troisième phrase

925. Ef. j'essaie / de / te favo-ri-ser

926. E. très bien / la dernière phrase

927. Eg. je veux te dire

928. E. très bien / صحا (ok) quelle est la différence entre les premières / et les secondes phrases ? ↑

929. Ef. la conjugaison
930. E. كيفاه (comment) ?
931. Ef. ف (dans) la première phrase / vouloir ماهوش مكنونجيني (n'est pas conjugué)
932. E. oui très bien / autre différence / regardez bien ///
933. Ef. مسيو(monsieur) / à toi و(et) te
934. E. à toi et te / très bien / صحا (ok) +comment diriez-vous cela en arabe ? / si on traduit / cette phrase en arabe / je vouloir dire / à toi /// oui
935. Ef. اريد ان اتحدث معك «je veux te parler»
936. E. اريد «je veux» //
937. Ef. ان اقول لك «te dire»
938. E. ان اقول لك «te dire» / très bien / deuxième phrase
939. Es. انا اكتب اليك «je t'écris» / هذه الرسالة «cette lettre» ///
940. E. troisième phrase
941. Ef. انا احاول ان «j'essaie de» ///
942. E. انا احاول ان «j'essaie de»
943. Es. ان اقنعك «te convaincre» ↑
944. E. ان ارغب لك «te FAVORISER» / dernière phrase / je veux dire à toi
945. Es. اريد ان اقول لك «je veux te dire»
946. Eg. هاكيما لولا (c'est comme la première phrase) (rire)///
947. E. à toi / dans la première phrase + correspond / à quoi en arabe /
948. Ef. لك «à toi»
949. E. très bien / deuxième phrase
950. Es. اليك «à toi» ↑
951. E. voilà / troisième phrase / عندنا (nous avons) toi
952. Es. لك «toi» ↑
953. E. la dernière phrase / à toi
954. Es. لك «à toi» ↑
955. E. très bien / صحا (ok) / quelle est la nature grammaticale / de ce mot / te ?
956. Ef. مسيو(monsieur)

957. E. oui la nature grammaticale ناعها (de ce mot) /est-ce que c'est nom ?/verbe ? / adverbe ? /pronom ? / déterminant ? / c'est quoi ? /
959. E. c'est un pronom / TRÈS TRÈS bien / c'est un pronom personnel / quoi /// ici quand je dis / je veux dire / À QUI / quand on pose la question /À QUI / c'est pour trouver / le complément d'objet
960. Eg. direct
961. E. le complément d'objet direct ou indirect ? / À QUI اجماعة (l'équipe) ?
962. Ef. indirect امسيو (monsieur) ↑
963. E. très bien / و هناي (et ici) // j'essaie de te favoriser / j'essaie de favoriser QUI / la réponse ici c'est /// ?
964. E+Es. toi
965. E. donc le second te / qui répond cette fois / à la question QUI موش (et non pas) / À QUI / c'est quoi ?
966. Eg. امسيو (ah monsieur) / complément d'objet direct
967. E+ Es. très bien / pronom personnel complément d'objet direct
968. E. صحا (ok) / وبين حطينا (où nous avons placé) ce pronom فلعربية (en arabe) / لك «toi / à toi» / اليك «à toi» ?
969. Ef. مورا (après) le verbe ↑
970. E. voilà / رانا حاطينهم (nous les avons placés) / بعد الافعال «après les verbes» / صحا (ok) et en français ?
971. Ef. avant le verbe
972. E. avant le verbe / très bien / avant le verbe / en français / donc quelle est la différence entre les deux langues ?
973. Eg. le pronom personnel/ complément d'objet direct ↑/ et indirect↑/ يجي (se place) / après le verbe فلعربية (en arabe) / و (et) avant le verbe / فلفرونسي (en français).
974. E. TRÈS TRÈS bien / صحا (ok) / شانكتب (on écrit quoi) comme critère درك (maintenant) ?
975. Ef. لازم نخط (on doit mettre) / le pronom personnel complément d'objet direct / et le pronom personnel complément d'objet indirect + قبل الفعل «avant le verbe»
976. E. très bien / et en français / on dit quoi / كيفاه نترجموه (comme le traduire) ? /// oui / je dois /
977. Ef. placer
978. E. très bien / quoi / placer quoi ?
979. Ef. le pronom personnel / complément / d'objet direct //

980. E. oui et ?

981. Ef. indirect

982. E. où ? / oui

983. Ef. avant / le verbe

984. E. voilà très bien / on écrit alors / dans le tableau des critères / en français / je dois/ placer / le complément / d'objet direct/ et/ indirect / avant/ le verbe /// ça y est / vous avez terminé ? /

985. Es. oui مسيو (monsieur) ↑

986. E. صحا (ok) pour classer ce critères/ de la distinction des phonèmes / jusqu'à à la place du pronom personnel complément d'objet direct et indirect / est ce que هاذ (ceux-ci) ont un rapport avec la forme ?

987. Eg. non مسيو (monsieur)

988. E. donc / بواش عندهم علاقة (ils ont un rapport avec quoi) ?

989. Ef. باللغة (avec la langue monsieur)

990. E. واش من لغة (quelle langue) ?

991. Ef. لعربية (l'arabe)

992. E. très bien / وينها اللغة لي اثيرت فلخرى (quelle langue a influencé l'autre) ?

993. Eg. مسيو (monsieur)

994. E. oui ?

995. Eg. على اللغة الفرنسية « le français » / اثيرت على « a influencé » / اللغة العربية « l'arabe »

996. E. voilà très bien ? / on écrit quoi en haut du tableau ?

997. Ef. l'influence de l'arabe sur le français « تاتير اللغة العربية على اللغة الفرنسية »

998. E. très bien / اكتب (écrivez) l'influence de l'arabe sur le français « تاتير اللغة العربية على اللغة الفرنسية » / ça y est / en français / on dit quoi /// oui

999. Ef. امسيو (ah monsieur) « l'influence » تاتير / بالفرونسي كيفاه (veut dire quoi en français) ?

1000. E. l'influence / on dit l'influence

1001. Ef. l'influence /// de l'arabe

1002. E. oui / de l'a-ra-

1003. Ef. de l'arabe ↑

1004. E. très bien / sur quoi ?

1005. Ef. sur le français

**1006. E.** voilà très bien / l'influence de l'arabe sur le français ///

**1007. Es.** هاذ نكتبوه في الجدول تاع فرونسي (on l'écrit dans le tableau en français) / **مسيو (monsieur)** /

**1008. E.** oui bien sûr /// très bien / donc pour résumer / d'où VIENNENT ces DIFFÉRENCES entre ce que vous avez écrit / et le français attendu de vous ? //

**1009. Ef.** كلش ملعربية مسيو (tout vient de l'arabe monsieur)

**1010. E.** voilà / donc la majorité de ces différences viennent de ?

**1011. Es.** de l'arabe

**1012. E.** viennent de l'arabe / très bien ///



Annexe 8 : Observation de classe (séance de débat collectif)

**Durée : 1h**

**Groupe 1**

**1. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?**

**2. G1.** « oui nous avons remarqué certaines choses ces derniers temps » / «اولا لاحظنا اختلافا بين اللغتين الفرنسية والعربية في طريقة الكتابة / عدم الانتباه / « deuxièmement ne pas accorder de l'importance à la différence entre les deux langues conduit à des erreurs » / « ثالثا تعلمنا كيفية العمل بالافواج / « et enfin refaire son texte une seconde fois est un apport fondamental » /

**3. E. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?**

**4. G1.** « nous avons ressenti que cette méthode est facile et qu'elle a changé notre vision envers l'écrit en français » / « ces séances nous ont permis d'apprendre un tas de choses » / « par exemple l'écriture des sons en français se différencie par rapport à l'écriture de ceux-ci en arabe » / « l'usage » استعمال / « la phrase en français commence par le sujet et non par le verbe » / « et beaucoup d'autres choses » /

**5. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?**

**6. G1.** « oui nous avons aimé cette façon de travailler car elle nous a facilité le travail » /

**7. E. aimeriez-vous continuer ?**

**8. G1.** « nous aimerions continuer » /

**9. E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet.**

**10. G1.** « merci pour vos efforts car nous nous avons appris beaucoup de choses » /

**Groupe 2**

**11. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?**

**12. G2.** « à écrire une lettre en français » / « nous avons appris à corriger nos erreurs en faisant référence à la langue arabe » / « nous avons appris à évaluer seuls nos textes » /



28. G3. « nous aimerions continuer sur cette façon de travailler » / من دون « car elle permet d'apprendre à écrire en français » لأنها تمكن من تعلم الكتابة بالفرنسية / « sans avoir peur d'utiliser la daridja et l'arabe » / الخوف من استعمال الدارجة والعربية

29. E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet.

30. G3 : « nous n'avons rien à ajouter » / ليس لدينا ما نضيفه

#### Groupe 4

31. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?

32. G4 : « nous avons appris de nouvelles choses comme le travail en groupes » / « et également écrire une lettre en français » و ايضا كتابة رسالة بالفرنسية / « l'usage de plusieurs langues pendant le cours de français » / « nous avons pu évaluer nos lettres » / « écrire un texte deux fois » / كتابة نص مرتين / « nous avons pu évaluer nos lettres » / يمكننا من تقويم رسائلنا

33. E. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?

34. G4. « nous avons ressenti une facilité d'écrire plus qu'avant » / احسنا بسهولة في الكتابة اكثر من قبل « nous avons appris la différence entre l'arabe et le français » / تعلمنا الفرق بين اللغتين العربية والفرنسية / « on y trouve une différence entre la composition des phrases » / فهناك اختلاف في تركيب الجمل « et également dans l'écriture des sons et leur prononciation » / و ايضا في كتابة الاصوات ونطقها

35. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?

36. E. G4 : « oui nous avons aimé ce travail car on en a beaucoup profité » / نعم احببنا هذا العمل لأننا استفدنا منه كثيرا

37. E. aimeriez-vous continuer ?

38. G4. « oui nous aimerions continuer sur cette façon de travailler car elle nous a permis d'interagir davantage » / و اعطينا الثقة اكثر من « et nous a donné plus de confiance pour apprendre à écrire en français » / نعم نريد المواصلة في هذه الطريقة لأنها سمحت لنا بان نتفاعل اكثر

39. E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet.

40. G4. « rien et merci » / لا شيء و شكرا

#### Groupe 5

41. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?

42. G5. « nous avons travaillé par groupes » / « et réécrire la lettre pour l'améliorer » / « nous avons élaboré des critères pour évaluer la lettre » / « nous avons utilisé la langue arabe et la daridja dans la séance de français » / و اعادة كتابة الرسالة من اجل تحسينها / قمنا بعمل التفويج / قمنا باتشاء معايير من اجل تقييم الرسالة / استعملنا اللغة العربية و الدارجة في حصة اللغة الفرنسية /

43. E. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?

45. G5. لقد اعجبتنا هذه الطريقة ووجدناها فكرة جيدة « nous avons apprécié cette façon de travailler et l'avons trouvée une bonne idée » / « تعلمنا عدة اشياء مثل « nous avons appris beaucoup de choses par exemple » / « كيفية تفويم « كيفية كتابة رسالة » / « la façon d'évaluer » une production écrite / « الفرق بين اللغة العربية و الفرنسية » / « la différence entre l'arabe et le français » / « حيث لاحظنا ان الاصوات في اللغة العربية « dont nous avons remarqué que les sons en langue arabe » / « تكتب بطريقة واحدة « s'écrivent d'une seule façon » / « وبعدة طرق مختلفة في اللغة « et de plusieurs façons différentes en français » /

46. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?

47. G5. نعم احببنا هذه الحصص لأنها طريقة جديدة «oui nous avons aimé ces séances car il s'agit d'une nouvelle façon de travailler » / « لم نقم بها من قبل « qu'on n'a pas faite avant »/ سهلت علينا « elle nous a facilité l'écriture et nous sera absolument profitable à l'avenir » /

48. E. aimeriez-vous continuer ?

49. G5. لأننا تمكنا من التعبير عن افكارنا باي لغة «oui nous aimerions continuer » / « car on a pu exprimer nos idées avec n'importe quelle langue » / « مما حررنا و عزز ثققتنا في انفسنا « ce qui nous a libérés et renforcé notre confiance en nous »/

49 E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet.

50. G5. نتمنى ان تعمم هذه الطريقة حتى نتعلم اكثر و افضل الكتابة باللغة بالفرنسية « nous souhaitons que cette façon de travailler soit généralisée pour apprendre plus et mieux à écrire en français » /

## Groupe 6

51. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?

52. G6. كالمعمل بالأفواج « il y avait un tas de nouvelles choses » / « comme le travail en groupe » / « حيث لاحظنا فرقا كبيرا بينه و بين العمل الفردي « donc nous avons remarqué qu'il y a une grande différence entre lui et le travail individuel »/ « لقد استعملنا اللغة « nous avons utilisé l'arabe et la daridja » / « شاهدنا نماذج للرسالة باللغة العربية و « nous avons regardé des modèles de lettres en français et en arabe » / « قبل كتابتها « on a réécrit la lettre pour une seconde fois » / « ادنا كتابة الرسالة مرة ثانية » /

57. E. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?

58. G6. احسنا ان طريقة العمل كانت رائعة و مفيدة « nous avons ressenti que cette façon de travailler était très belle et profitable » / « et c'est une façon qui nous a facilité l'écriture en français » / « لقد تعلمنا كلمات جديدة لم نكن نعرفها من قبل « nous avons appris de nouveaux mots qu'on ne connaît pas avant » / « تعلمنا الفرق بين كتابة رسالة في اللغة العربية و الفرنسية « nous avons appris la différence entre l'écriture d'une lettre en arabe et en français » / « تعلمنا و اخيرا تعلمنا الفرق بين « nous avons appris à écrire une lettre en français » / « كتابة رسالة بالفرنسية « et enfin nous avons appris la différence entre l'arabe et le français » /

59. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?

60. G6. لأنها مكنتنا من « oui nous avons aimé cette façon de travailler » / مما ساعد على « car elle nous a permis d'utiliser l'arabe et la daridja » / ce qui a aidé à comprendre / « et développer le bagage linguistique et la capacité d'écrire » /

61. E. aimeriez-vous continuer ?

62. G6. لأنه ساعدنا أكثر « nous aimerions continuer dans ce travail » / car il nous a aidés à écrire plus qu'avant /

63. E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet

64. G6. نريد تطوير الرصيد اللغوي أكثر و تحسين الكتابة بالفرنسية « nous voudrions développer davantage le bagage linguistique et améliorer l'écriture en français » /

### Groupe 7

65. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?

66. G7. مثل انشاء معايير « oui nous avons remarqué de nouvelles choses » / comme l'élaboration des critères d'évaluation / « le travail en groupe » / إعادة كتابة الرسالة / « la liberté de parler en arabe et en daridja » / refaire l'écriture de la lettre /

67. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler. Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?

68. G7. nous pensons que ce travail est positif pour nous / parce que apprendre des manières pour écrire en français correctement / تعلمنا الفرق بين اللغة العربية و الفرنسية / « nous avons appris la différence entre l'arabe et le français » /

69. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?

70. G7. لان هذه « oui nous avons aimé cette façon de travailler » / car cette nouvelle façon est bonne et profitable / « elle nous a aidés à écrire une lettre en français » /

71. E. aimeriez-vous continuer ?

72. G7. لأننا تحررنا من اجبارية « oui sans doute nous aimerions continuer » / car nous avons été libérés de l'obligation de parler en français /

73. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce sujet

74. G7. nous voulons que les séances de production écrite / suivent cette méthode /

### Groupe 8

75. E. d'après vous qu'est-ce qui a été nouveau dans notre façon de travailler ?

76. G8. من بينها استعمال عدة « oui nous avons remarqué un tas de choses » / « ce qui nous a aidés à comprendre et écrire la lettre » / parmi lesquelles l'usage de plusieurs langues / « nous avons » /

réécrit la lettre pour la seconde fois » / عملنا بالأفواج « nous avons travaillé en groupes » / الحوار  
« le dialogue avec les élèves et l'enseignant ce qui  
a permis d'échanger des idées et des points de vue » /

**77. E. j'aimerais savoir ce que vous avez pensé et ressenti de cette façon de travailler.  
Cela vous a-t-il apporté quelque chose ?**

**78. G8.** احسنا ان هذه الطريقة اكثر سهولة مما كنا نفعله من قبل « nous avons senti que cette façon de  
travailler est plus facile de ce que nous avons fait avant » / فلقد عادت علينا ايجابا / « elle nous a été  
profitable » / واعطتنا نظرة جديدة للكتابة بالفرنسية / « et nous a donné une nouvelle vision sur l'écrit  
en français » / تعلمنا كتابة رسالة بالفرنسية بطريقة صحيحة / « nous avons appris à écrire correctement  
une lettre en français » / تعلمنا ان « nous avons appris de nouveaux mots » / اثناء  
« nous avons appris à différencier l'arabe et le français » / نفرق بين اللغة العربية و الفرنسية  
« pendant l'écriture » /

**79. E. avez-vous aimé ou pas ? pourquoi ?**

**80. G8.** لأنها تعطي / « oui nous avons aimé cette façon de travailler » / نعم احببنا هذه الطريقة في العمل  
« car elle donne plus de liberté quant au choix de la langue » / مما  
« et apprendre de nouveaux  
mots » / و تعلم كلمات جديدة / « ce qui aide à comprendre » / يساعد على الفهم  
« qui aideront à écrire en français » / تساعد على الكتابة بالفرنسية /

**81. E. aimeriez-vous continuer ?**

**82. G8.** لان هذه الطريقة مفيدة و مختلفة / « oui nous aimerions continuer » / نعم نريد المواصلة  
« ce n'est pas  
comme le programme scolaire » (que nous étudions) / ليس كالبرنامج الدراسي لي كنا نقراوه  
« car nous  
parlions seulement en français) / لأننا كنا نهدروا غي بالفرنسية /

**83. E. ajoutez ce que vous voulez si vous avez quelque chose à dire ou demander sur ce  
sujet**

**84. G8.** ليس لدينا ما نضيفه و شكرا / « nous n'avons rien à ajouter et merci » /



## Annexe 9 : Enregistrement et prise de notes lors des séances de la séquence d'écriture

### 1. Séance de découverte de la lettre

#### Extrait 1 : Dire la consigne en français

1. E. qui veut m'expliquer cette consigne / qu'est-ce que cela veut dire / en français / en deux phrases/ vous allez commencer ainsi / pour répondre à la consigne/ je dois/ oui/ qui veut essayer/

2. Ef. **مسيو (monsieur)**

3. E. oui vas- y

4. Ef. pour répondre à la consigne, je dois écrire// un lettre

5. E. écrire une lettre / très bien

6. Ef. aaaaa

7. E. quel est l'objectif de cette lettre d'une manière générale ?

8. Ef. je contacte ///

9. E. contacte qui ///un ou une ami-e / donc tu complètes

10. Ef. je dois écrire/ une lettre / à une amie ///

11. E. oui qui peut l'aider /// pour le ou la con-vain-

12. Ef. convai-ncre

13. E. convaincre très bien (*soulagement*) / Convaincre à //

14. Ef. à reste

15. E. à rester où ///

16. E+ Es. dans sa wilaya d'origine

17. E. très bien

#### Extrait 2 : redire la consigne d'écriture en arabe standard

18. E. maintenant / qui peut nous expliquer la consigne en arabe / ce n'est pas l'arabe dialectal / la daridja /mais l'arabe fusha /

19. Ef. **بعد ان قرر صديقك « pour répondre à cette consigne d'écriture » / « suite à la décision de ton camarade de partir avec sa famille pour vivre dans une autre wilaya » / « comme Alger ou Oran » // « il t'est demandé » / « une lettre pour convaincre » « بالعودة الى هذه الولاية » « pour revenir à cette wilaya » / « بالعودة الى ولايته الاصل » « pour revenir dans sa wilaya d'origine »** /

20. E. **من اجل اقتناعه بالمكوث في ولايته الاصل « pour le convaincre de rester dans sa wilaya d'origine » /** très bien

### Extrait 3 : redire la consigne en arabe dialectal

21. E. maintenant l'arabe dialectal / la daridja / les garçons aya / c'est facile / la langue mère /  
لكنت صغار (celle que vous avez apprise de la prime enfance) // normalement  
درك (vous avez compris maintenant) ? ///

22. Eg. عندك الصديق تاعك حب يخرج مالولاية تاع (tu as un ami qui a décidé de quitter sa wilaya)  
كما الدزاير ولا وهران / باش يروح يعيش في ولاية وحد اخرى (pour aller vivre dans une autre wilaya) /  
(comme Alger ou Oran) / درك انت عليك (donc à toi) // رسالة باش تقنع فيها (de lui écrire  
une lettre pour le convaincre) / يقعد في الولاية الاصل تاع (de rester dans sa wilaya d'origine)

23. E. très bien

### Extrait 4 : dialogue entre les élèves et les élèves et l'enseignant

#### Groupe 1 :

24. Eg. اي قالنا خرج مكونات الرسالة (ay il nous a demandé de trouver « les composantes de la  
lettre »)

25. Eg. (oui) la date و المكان (comment s'appelle le  
lieu en français) ?

26. Eg. مانيش عارف انا (je ne sais pas moi)

27. Ef. le lieu / le lieu

28. E. صحا زيدوا المكونات لخرى (ok quels sont les autres composantes) ?

29. Eg. المرسل و المرسل اليه « le destinataire et le destinataire »

30. E. très bien

31. Eg. بالفرونسي كيفاه (ah monsieur) (comment les dire en français) ?

32. E. المرسل و المرسل اليه / المرسل c'est le destinataire / المرسل c'est le destinataire

33. Eg. صح مسيو (ok monsieur)

34. E. ومبعد شا كاين (et après il y a quoi) ?

35. Eg. كي راك داير (genre tu lui dis bonjour) / تقول السلام / التحية (la salutation)  
(comment tu vas) ?

36. E. راكم موافقين على الاجابة تاع (est-ce que vous êtes bien d'accord avec lui) ?

37. Es. هاشوف شا كتبنا (regardez ce que nous avons écrit) / السلام عليكم /  
oui monsieur) / و رحمة الله تعالى و بركاته « bonjour »

38. E. شا كاين ثاني (quoi d'autre) // عندك الصح (tu as bien raison) ///

39. Eg. النص

40. Eg. le texte مسيو (monsieur)

41. E. très bien/ le texte / و قولولي شافيه النص (ok lisez) les lettres / صحا اقرأو (et dites-moi ce  
qu'il y a dans le texte) ?

## Groupe 2 :

42. Eg. ah monsieur (ah monsieur) // صبنا حنا مكونات الرسالة (on a trouvé) « les composantes de la lettre »
43. E. très bien / قولوهلمي (dites-les moi)
44. Eg. كايين المرسل و المرسل اليه (il y a) « le destinateur et le destinataire »
45. Ef. كايين (il y a) la date / الولاية ثاني (la wilaya également)
46. E. كيفاه يسموها الولاية (comment s'appelle la wilaya) ?
47. Eg. la place
48. Eg. le lieu مسيو (monsieur)
49. E. صحيت (très bien)
50. Eg. كايين الحجج ثان باه تقنع صاحبك (il y a) « les arguments » (pour convaincre ton ami)
51. Ef. بالفرونسي (en français) les arguments (sont) هوما / الحجج (ah monsieur) / الحجج (les arguments) ?
52. E. ايه هوما (oui sont) les arguments / oui شاكايين ثاني (quoi d'autre) ?
53. Eg. كيفاه يسموهم / « enfin » اخيرا / « deuxièmement » ثانيا / « premièrement » اولاً (comment les appelle-t-on) ?
54. Eg. les articulateurs
55. E. نوع فرونسي (en français) les lettres (dans) في (où sont) les articulateurs / وين راهم (voilà) ? ///
56. Ef. هاهم مسيو (les voici monsieur) / d'abord / ensuite / enfin
57. E. صح الجماعة واش راهي تقول (c'est vrai ce qu'elle dit l'équipe) ?
58. Es. ايه مسيو (oui monsieur) / صح (c'est vrai)
59. E. زيدوا شاكايين : (il y a quoi de plus) ?
60. Eg. الامثلة « les exemples »
61. E. ايه باش امين قدر يقنع مصطفى بقعد في وهران (Amine pour convaincre Moustafa de rester à Oran) / شاكايين (on a utilisé quoi) ? ///
62. Eg. بدينا نوصول في وهران
63. E. voilà / استعمالنا كلمات للوصف (on a utilisé des mots pour décrire)
64. Eg. كيفاه بالفرونسي مسيو (comment en français ah monsieur) ?
65. E. اعطونا امثلة (donnez-nous des exemples) / (c'est-à-dire) le vocabulaire de la description / معنتها

66. Eg. سوف ادعوك لتناول / «la belle ville» المدينة الخلابة / « la plage de Palm Beach » شاطئ النخيل. Eg. سندويش كبدية « je vais t'inviter pour manger un sandwich Kebda »

67. E. شا استعمالنا / (en français) نوع فرونسي (dans) les lettres ف / (et en français) و بالفرنسية (on a utilisé quoi) ?

68. Eg. le monument de Santa Cruz / aaa/ Sandwich Kebda // le monument de Ryad el Fath // le jardin d'Essai du Hamma

69. E. لي / (ok quels sont) صحا شاهم / (voilà très bien) ايواه صحيت (que l'on a utilisés dans ces) استعمالناهم في هاذ ؟؟؟

70. Eg. je ///

71. E. je et //

72. Eg. tu.

73. Ef. (ah monsieur) ا مسيو / (pourquoi) je و (et) tu ?

74. E. (qui peut lui répondre) ? شكون يقدر يجاوبها

75. Eg. (je ne vais pas mentir) مانكذبش عليك / (je ne sais pas monsieur) ما نيش عارف مسيو

76. E. بسك هذي / (on a utilisé) je et tu استعمالنا / (ok ce n'est pas un problème) صحا موش مشكل (parce qu'il s'agit d'une lettre que j'écris pour un ami) الرسالة نكتب فيها لصديق تاعي اذ فهمت / (vous avez compris) ?

77. Eg. (ok d'accord monsieur) ايه صحا مسيو

78. E. (ok qu'est-ce qu'il nous reste aussi) ? صحا شابقالنا ثاني

79. Eg. (on va les relire attentivement) نعاود نقراوهم مليح / (attends monsieur) اصبر مسيو

80. E. (je vais revenir) درك نجي / (ok vous lisez) صحا اقراو

**Groupe 3 :**

81. E. (ça y est vous avez trouvé toutes) خلاص صبت قاع les parties qui composent la lettre ?

82. Ef. « le lieu et la date d'envoi » كايين تاريخ و مكان الارسال / (oui monsieur) ايه ا مسيو / (le texte) النص / « le destinataire et le destinataire » المرسل و المرسل اليه

83. E. (oui et qu'est ce qui manque dans ces lettres) ? ايه و شاصبت يخص في الرسائل هاذ

84. Es. (il manque la signature) يخص سنياتور

85. E. très bien / (il manque) يخص la signature

86. Ef. (dites-nous ces composantes en français) قولنا هاذ المكونات بلفرنسي

87. E. ok (écrivez chez vous) اكتب عندكم / c'est la date / c'est le lieu / المرسل / (et la signature c'est clair) c'est la signature / ça y est فهمت (vous avez compris) ?

88. Es. (oui merci monsieur) ايه صحيت ا مسيو

89. E. (que-est ce que vous avez trouvé aussi à l'intérieur du texte) ?

90. Ef. الحجج و الامثلة

91. Ef. oui / les arguments و (et) les exemples

92. E. les arguments et les exemples / ok (que contiennent) شا فيهم هاذ

93. Ef. (ils comprennent) « les adjectifs et les lieux » فيهم الصفات و الاماكن

94. E. اعطوني (donnez-moi) des exemples

95. Ef. magnifique / la beauté /belle / meilleur /agréable/ le monument de Santa Crus/ la place d'armes/ le musée de Zabana/

96. E. (très bien) / صحيت (pour quoi on a utilisé ces mots) ؟

97. Ef. باش نوصف ا مسيو (pour décrire ah monsieur)

98. E. (comment appeler ces mots de description en français) كيفاه نسموهم هاذ كلمات الوصف بالفرونيسي (ok attendez on va demander à un autre groupe) صحا اصبرو نسقسو فوج وحد اخر /// (comment appeler les mots de la description en français) / اي كيفاه نسمو الكلمات نوع الوصف بالفرونيسي / comme le monument de Santa Cruz / le monument de Ryad El- Fath/ les adjectifs comme / agréable /belle / meilleur //

99. Eg. (ah monsieur on les appelle) le vocabulaire de la des+description (rire) ا مسيو نقولولهم

100. E. لقد كنت حزينا (j'étais triste) / لقد كنت حزينا (et comme) و كما هذي / لقد كنت حزينا (j'étais très triste) جدا « tu sais que je t'aime beaucoup » انت تعلم جيدا اني احبك كثيرا

101. Ef. (pour exprimer ses émotions) باش يعبر على شعور / ا مسيو هنا استعمل كلمات (ah monsieur ici il a utilisé des mots)

102. E. (relevez-moi des lettres en français les mots qui expriment l'émotion) اجدولي هاذ كلمات لي استعماناهاهم باش نعبر على شعورنا في الرسائل بالفرونيسي / très bien

103. Es. triste /// tristesse// j'aime beaucoup / je t'aime beaucoup/

104. E. voilà très bien

105. Ef. (et ces mots que l'on utilise pour exprimer nos émotions) / كيفاه نعطولهم بلفرونيسي (comment les dire en français) ؟ ا مسيو (ah monsieur) / شعورنا

106. E. c'est le vocabulaire de l'émotion

107. Es. صحا ا مسيو (d'accord monsieur)

## 2. Séance d'écriture de la lettre

### Extrait 1 : redire la consigne en français

108. E. maintenant on va faire la même chose /qui peut m'expliquer la consigne / qu'est-ce qu'on va faire// qu'est-ce qu'on va faire / en français / qu'est-ce qu'on va / faire // en deux phrases / deux phrases simples / qui peut nous expliquer le / le travail ? / qu'est-ce qu'on doit faire ? ///

109. Ef. décrire ma ville/

110. E. très bien /ça c'est un point / très important /premièrement / on va décrire/ la ville de Tissemsilt/ quoi d'autre ? / qu'est-ce qu'on doit faire aussi ? /

111. Ef. convaincre l'élève/ ma wilaya / est belle

112. E. convaincre mon ami-e /qui est- ce ? /// شكون هذا (qui est- ce) / à l'occasion de la rentrée scolaire / ton enseignant annonce l'arrivée prochaine d'un nouveau / ou d'une nouvelle camarade // c'est-à-dire / qu'est-ce que cela veut dire / qui peut m'expliquer ?

113. Ef. الاصدقاء الجدد « les nouveaux camarades»

114. E. très bien / un nouveau camarade qui vient chez nous / il n'est pas de↑ ///est-ce qu'il est de Tissemsilt ?

115. Eg. non

116. E. très bien / il n'est pas de Tissemsilt / il vient d'où ? ↑

117. Ef. Alger

118. E. très bien / donc il vivait à ?↑

119. Es. Alger

120. E. très bien / et il veut visiter↑

121. Es. Tissemsilt

122. E. très bien / quoi d'autre /// pour l'accueillir / tu lui écris une lettre / qui soutient l'idée / ma wilaya / est belle / donc qu'est-ce que je dois faire ? /

123. Ef. je décrire ma wilaya

124. E. très bien / j'écris une lettre / à un-e ami-e / pour lui décrire / la wilaya de Tissemsilt

## Extrait 2 : redire la consigne en arabe standard

125. E. (comme on a fait dans la première séance) / كما درنا في الحصة لولى / « en arabe fusha maintenant » / باللغة العربية الفصحى الان هاي / (allez-y) / rapidement / rapidement svp /

126. Ef. « suite à l'arrivée de ton nouveau camarade dans ta wilaya » / « qui est venu de la ville d'Alger » / من اجل افناعه / « pour le convaincre » / « que ta wilaya est belle et appropriée » / بان ولايتك جميلة وصالحة / « et bonne pour ceux y viennent » / عليك ان تكتب له رسالة بانك تحب ولايتك / « tu dois lui écrire une lettre en disant que tu aimes ta wilaya »

127. E. très bien / très très bien /bravo

### Extrait 3 : redire la consigne en arabe dialectal

128. E. en arabe dialectal maintenant / باللغة الدارجة (en daridja)

129. Eg. الاستاذ خبر التلاميذ بلي راه جاي تلميذ جديد لتيسمسيلت / (à la rentrée scolaire) في الدخول المدرسي و طلب / (l'enseignant dit aux élèves qu'il y a un nouvel élève qui va arriver à Tissemsilt) / منهم يكتبول رسالة باش يقتعوه يجي يعيش في تيسمسيلت (et il leur a demandé de lui écrire une lettre pour le convaincre de venir vivre à Tissemsilt)

130. E. très bien / فهمتموها درك (vous l'avez comprise maintenant) ?

131. Es. oui مسيو (monsieur)

### Extrait 4 : Prises de notes lors des séances de la séquence didactique

132. Eg. (ah monsieur comment dire en français) « des plats traditionnels » ? ا مسيو كيفاه نقول بالفرونسي اكلات تقليدية

133. E. les plats traditionnels

134. Eg. (ah monsieur comment dire en français) « cette wilaya contient des patrimoines » ? هذه الولاية تحتوي على التراث ا مسيو كيفاه نقول بالفرونسي

135. E. cette wilaya comporte des patrimoines

136. Eg. (ah monsieur comment dire en français) « calme » ? امسيو كيفاه نقول بالفرونسي هادئة

137. E. calme

138. Ef. (ah monsieur comment dire en français) « rester » ? امسيو كيفاه نقول بالفرونسي البقاء

139. E. البقاء c'est rester en français

140. Ef. كيفاش نقول انصحك (comment dire) « je te conseille » ?

141. E. conseiller / c'est le verbe conseiller/ tu le conjugues au présent de l'indicatif

142. Ef. (ah monsieur comment dire) « elle contient de beaux paysages » امسيو كيفاش نقول تحتوي على مناظر جميلة

143. E. elle comporte de beaux paysages

144. Eg. امسيو كيفاش نقول ولاية جميلة (ah monsieur comment dire) « cette wilaya est belle » ?

145. E. cette wilaya est belle



## Annexe 10 : Productions écrites initiales et finales

V1Ef1

Tissemsilt 11/01/2023

Ma chère Mountaha...

Salut je t'espère que vous allez bien.

Il y a beaucoup des lieux ont belle, exemple: la forêt de Lyn Antic, wansis, tniyat El had... ma wilaya est belle, s'au vrai Tissemsilt est petit ville, mé il y'a belle lieux, tu va i'y sentir bien. La park tradihonnet Cousias se belle lieu pour tu va bien, et elle organise des beaucoup des fêtes exemple: par 1 novembre.

Il's préparé bide beaucoup de plats exemple: cuscus, rochta, mbassos et setera

j'adore ma wilaya.

Sarah  
Dakri

V2Ef1

Tissemsilt 13/02/2023

Ma chère Mountaha

D'abord, il y a beaucoup de beaux lieux a Tissemsilt exemple: la forêt de El Medad et Ain Antar

Ensuite, Ma wilaya est belle s'au vrai Tissemsilt est petite ville, mé il y'a beaux lieux. Tu va i'y sentir bien. Le Parc de Theneit El Had se beau lieu pour tu va bien, et elle organise des beaucoup des fêtes, exemple pour 1 novembre.

Enfin, Je vais te préparer de beaucoup de plats, exemple: cuscous, El Mbessess, La Rechata...

J'adore ma wilaya.

Sarah  
Dakri

V1Ef2

Tissemsilt 11.01.2023

Chère FATIMA.

Surtout j'espère que tu va bien, parce tu est une nouvelle camarade dans ma région, moi lui écrit une lettre que familiarise.

La wilaya de Tissemsilt est une plus belle ville. elle comporte des paysages naturelle est touristique comme le parc de Theneit El Had, et les montagnes de el-wansis, la forêt de cedre, elle organise des fêtes de fantasia et elle contient des plats traditionnelle comme le Cuscous, l'alpaq et andra.

ainsi si veut être, Censée rester dans la wilaya de Tissemsilt, et n'hésite pas venir dans la wilaya j'adore la wilaya de Tissemsilt.

Raighani Malek

V2Ef2

Tissemsilt, 13/02/2023

chère FATIMA.

D'abord, la wilaya de Tissemsilt est une plus belle ville.

Ensuite, elle comporte des paysages naturels et touristiques. Comme le Parc de Theneit El Had, et les montagnes de Quarsenis, la forêt de cedre, elle organise des fêtes de Fantasia.

Enfin, elle contient des plats traditionels comme le Cuscous, Le Brady.

Ainsi si veut être, Censée rester à wilaya de Tissemsilt, et n'hésite pas venir à la wilaya de Tissemsilt j'adore la wilaya de Tissemsilt.

Malek  
Dakri

V1Eg3

Tissemsilt 11/01/2023

Ishak

Bonjour mon frère Ishak bien à la wilaya Tissemsilt parce qu'il est belle il contient plusieurs place touristique comme : Parc de Thniat Elhad et station Therciale, la forêt de centre et plusieurs place touristique.

D'abord, je conseille de visiter la wilaya de Tissemsilt parce que il'a les gens gentils et humanitar, il'a plusieurs patrimoine naturel et culturel et les plat tradition comme : le couscous et le rechta, et des vêtements traditionnels comme kachabia, Barmous, el haik. Je adore ma wilaya.

Bouhafs Amjad  
efh

V2Eg3

Tissemsilt, 13/2/2023

cher Ishak

Je te demand de visiter la wilaya de Tissemsilt parce qu'il est belle région, elle contient plusieurs place touristiques comme : parc de Thniat el Had et Station Thercial, et la forêt de centre et plusieurs places touristiques.

D'abord, Je te conseille de visiter la wilaya de Tissemsilt parce que, il'a les gens gentils.

Enfin, mon frère Ishak tu reste, il'a plusieurs patrimoine naturel et culturels comme : le plat traditionnels : le couscous, le rechta, et les vêtements comme : le Barmous, kachabia, El haik et plusieurs vêtements. J'adore ma wilaya.

Bouhafs Amjad  
efh

V1Ef4

11/01/2022

Chère Rayhana

- Shu ma belle amais, (j'écris) moi j'écris à toi cette lettre, tu est une nouvelle camarade dans ma wilaya et moi je essaye de favoriser toi de visiter ma wilaya.

- La wilaya de Tissemsilt est un ville très belle, il y a le parc de Thniat Elhad est une très magnifique puis la Forêt de Centre j'aime beaucoup cette forêt, je veux dire à toi que ma wilaya est très belle est les gens très gentil je suis fière que moi je j'ai parti à Tissemsilt.

- Enfin pour tout ses raison il faut rester à Tissemsilt tu ne jamais cogrette. ton amais Randa

Randa

V2Ef4

Tissemsilt, 11/09/2023

Chère Rayhana

- Je t'écris cette lettre, tu est une nouvelle camarade dans ma wilaya et je essaye de te favoriser de visiter ma wilaya.

- La wilaya de Tissemsilt est une très belle, il y a le Parc de Thniat Elhad est très magnifique puis la Forêt de Cèdre, j'aime beaucoup cette forêt. Je veux te dire que ma wilaya est très belle et les gens sont très gentils, Je suis fière que je j'ai parti à Tissemsilt.

- Enfin, pour tout ses raison il faut rester à Tissemsilt tu ne jamais regretter.

ton amais - Randa

V1Eg5

Tissemsilt 13/02/2023

- Bonjour Fayçal mon plaisir fait à la  
 village Tissemsilt perché magnifique  
 il contient plusieurs place touristique  
 comme : parc de théniet El had  
 et st. ben therciel, la font de  
 cente et plusieurs place comestibles naturomen  
 matonelle et quelle elle par exemple  
 Couscous Amem.

Toussif  
 Toussif

V2Eg5

Tissemsilt 13 / 2 / 2023

cher Fayçal

- Tissemsilt est une belle vilaya.  
 Elle contient plusieurs places  
 Touristiques comme le parc de  
 T Benriet El Had, la forêt de  
 Cédre et des patrimoine naturels  
 Comme le Couscous et Hammam

Toussif  
 Toussif

V1Ef6

Tissemsilt. 11/02/2023

chère Barah.

Salut, je t'espère que vous allez bien.  
 je me explique pour quoi ma vilaya est  
 belle et très joli, d'abord Tissemsilt  
 a contenu des paysages et des parcs  
 come parc de théniet El had et  
 l' madade et enci ---, et elle organise  
 des fête de Fantasia, et connu des plats  
 traditionnelles come le couscous et  
 le rechta.  
 je consigne a rester dans Tissemsilt.  
 Oumaima.

Chelkhal

V2Ef6

Tissemsilt, 13/02/2023

Chère Barah.

J' me explique pour quoi ma vilaya est  
 belle et très jolie, d'abord Tissemsilt  
 contient des paysages et des Parcs comme  
 celui de théniet El Had et El Medad. En suite  
 et elle organise des fêtes de Fantasia.  
 Et connaît des plats traditionnels comme  
 Le Couscous et la Rechta. En fin je te  
 conseille de rester à Tissemsilt.

Oumaima

Chelkhal

V1Ef7

11/01/2023

Ma chère chawwa,  
 ma wilaya est belle, un contien des  
 paysages, parc de Theniet EL had, station  
 Thermale et la forêt de centre  
 - conseille, visiter le wilaya de Tisensilt,  
 rester.

V2Ef7

Tisensilt, 13/02/2023

- ma chère chawwa,  
 - ma wilaya est belle, un contien des  
 paysage : parc de Theniet EL had, station  
 Thermale et la forêt de centre  
 - conseille, visiter le wilaya de Tisensilt  
 D'abord, je te conseille de rester à la  
 Wilaya de Tisensilt  
 place consier de la rive de Tisensilt  
 ensuite : Tisensilt, comme fêtes de  
 Fantasia est les plats Traditionnels  
 couscous, est malichole visite  
 Enfin, je te conseille de visiter  
 Tisensilt.

Rabana

V1Ef8

2023/01/10

Cher Nafisa:  
 - Je suis heureuse comme tu visites  
 la Wilaya de Tisensilt, mais il  
 faut rester pour voir beaucoup  
 de paysage...

D'abord, cette wilaya plan  
 des belles paysages comme  
 Le parc de Theniet EL had  
 et les fêtes de Fantasia.

Ensuite : elle a Les plats  
 traditionnel comme : Le  
 couscous, El hamoum...

enfin, j'aime beaucoup ma  
 wilaya, et te conseille a cette  
 Wilay.

Maria

V2Ef8

Tisensilt, Le 13/02/2023

Chère Nafisa :

- Je suis heureuse comme tu visites la  
 Wilaya de Tisensilt, mais il faut  
 rester pour voir beaucoup de paysage.

- D'abord, ma Wilaya est plein des beaux  
 paysages comme : le Parc de Theniet  
 EL had, et les fêtes de Fantasia.

Ensuite, elle a Les plats traditionnels  
 comme : Le couscous, El hamoum...

Enfin, j'aime beaucoup ma Wilaya,  
 je te conseille de Venir visiter ma  
 Wilaya.

Maria

V1Ef9

11/01/2023  
 chère inese tissemsilt  
 - Si mon ami tu va bien la  
 wilaya de tissemsilt est un vilay bese  
 il kontiya de paysage (ain anter) ain anter  
 je spère ka mai je faporté à tissemsilt  
 je conseilé à reste  
 ton ami Hafissa Hafissa

V2Ef9

Tissemsilt, 13/8/2023  
 Chère inese  
 Mon amie pourquoi tu quit la  
 wilaya de tissemsilt est un bell  
 wilaya  
 D'abord, la wilaya de tissemsilt  
 elle contient un beaucoup paysage,  
 je te conseilé de reste à la wilaya  
 de tissemsilt. Les gens sont très gentils,  
 je sui fière de fair sortir de  
 tissemsilt  
 Enfin, j'oms ma wilaya est Mon ain  
 je te conseilé de visit ton wilaya  
 tissemsilt  
 Hafissa  
 Hafissa

V1Ef10

Tissemsilt 01/11/2023  
 chère FATim  
 - Siue FATima je spère keiya ma wilaya  
 est belle all contient de paysage  
 peissais magnifique li parc de EL  
 EL Madad et la fore de EL wnccharis  
 On Prépare de Tissemsilt de plat  
 tradichannel de Couscous et EL Braij  
 al a Bak & tradichannel Fête de Fantasia et  
 fête de yanayre.  
 et mou conseilé de reste de la wilaya  
 Tissemsilt  
 Hadil  
 Z

V2Ef10

Tissemsilt, 13/02/2023  
 chère FATim  
 D'abord, la wilaya de Tissemsilt  
 est belle contient de paysages  
 magnifique, li parc de EL Madad  
 et, la fore de EL Ouorisenis  
 Ensuite, on prépare à Tissemsilt  
 des plats traditionels comme le  
 couscous et le Braij  
 Enfin, elle organisé des fêtes de  
 Fantasia  
 Je te conseilé de visiter la  
 wilaya de Tissemsilt  
 Hadil  
 Z

V1Ef11

Tissemsilt : le 20/23/01/11

• chère Miral

la paix la miséricorde et les bénédictions de Dieu. j'envoie ce message et prie Dieu qu'il vous parvienne avec mille bonnes soubres.

**D'abord**, je suis heureuse parce que dans cette vilaya il y a beaucoup de beaux paysages comme par exemple de théniet El had

**ensuite**

Tu sais que je t'aime

V2Ef11

Tissemsilt le 13/02/2023

chère Miral

Je veux te dire, je suis triste pour vous visite à notre région, je te conseille de rester à la vilaya de Tissemsilt.

**D'abord**, cette vilaya est plein de beaux paysages et des places touristiques comme Théniet El Had et Doursemis.

**Ensuite**, les gens sont gentils et généreux.

**Enfin**, je suis fière de faire partie de Tissemsilt, je fière que les plats traditionnels "Couscous" et les régions belle.

pour tout ces raisons, si vous êtes censé de rester à la vilaya de Tissemsilt.

Aicha  


V1Ef12

11/1/2023

à mon aïe Riham

salute ma chérie je s'père que vous allez bien. ou je t'envoie ce message pour te dire que je t'aime et que je t'embrasse.

Tissemsilt est un vilaya très belle et contient des paysages magnifique comme par exemple de théniet El had est station terminale à la forêt de contre est la première de Tissemsilt, comme Fêtes de faitaïa est les plats traditionnels couscous. est inahaboh visite

ton aïe chourouk  


V2Ef12

Tissemsilt 13/02/2023

Chère Riham.

pour te dire la vérité, l'idée de te voir partir à Tissemsilt me rend, je ne veux pas te quitter ma belle.

**D'abord**, Tissemsilt est un vilaya très belle et contient des paysages magnifiques comme par exemple de théniet El had est station terminale à la forêt de contre et la première de Tissemsilt. **ensuite** comme fêtes de faitaïa est les plats traditionnels couscous. et nicholoh visite **en fin** Je te conseille de visiter Tissemsilt

ton aïe chourouk  


V1Eg13

Tissemsilt 11/11/2023

Amin  
 Bonjour Amin le vilaya de Tissemsilt est un vilaya cotier des paysages. ma vilaya est belle. Tu va t'y rendre ~~de~~ ~~Tissemsilt~~ il contient des bilas magnifique ~~par exemple~~.  
 D'abord, le vilaya cotier des paysages par exemple, parc de "Thermit El Had" et "Station thermal et la foret de cetra".  
 Ensuite, Tissemsilt cotiere patrimoine naturelle et culturelle par exemple: concours a Anoum.  
 Enfin, j'adore ma vilaya j'aime beaucoup.

- Seddik



V2Eg13

Tissemsilt, 13/12/2023

cher Amin  
 Le vilaya de Tissemsilt est un cotier les pays sages. ma vilaya est tres belle.  
 Il contient les places magnifiques. D'abord, ma vilaya contient les paysages tres beaux par exemple: "Parc de Thermit El Had".  
 Ensuite, Tissemsilt contient les plats traditionnels par exemple. ces plats et contient le patrimoine naturel et culturel par exemple "Kahalia".  
 Enfin, j'adore ma vilaya j'aime beaucoup.

- Seddik

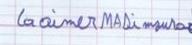


V1Eg14

Tissemsilt 11/11/2023

cher ~~Amr~~ Ahmed  
 Bonjour ~~ma~~ aimer Ahmed ma vilaya est belle, est ~~gare~~.  
 ma vilaya est magnifique. ma j'adore ma vilaya je t'adore visite, parc de El madade et Station thermal ~~et la foret de cetra~~ Elle est ma vilaya elle contient beaux paysages exemple: parc de Thermit El Had, la foret de cetra, Station thermal. casier de vivre de Tissemsilt. elle contient un patrimoine exemple: fetes ~~de~~ de fantasia, et la traditionnelle: concours et concours de concours de vivre de Tissemsilt.

la aimer MA Di Mourad



V2Eg14

Tissemsilt 13/12/2023

cher ~~Amr~~ Ahmed  
 je m'adresse a toi aujourd'hui pour te dire que je suis rempli de tristesse. D'abord, ma vilaya est tres belle et magnifique. ma j'adore ma vilaya je t'adore visite, parc de El Madade et Station thermal. Ensuite, ma vilaya elle contient beaux paysages exemple: parc Thermit El Had, la foret de cetra, Station thermal. je te conseille de vivre a Tissemsilt, elle contient un patrimoine exemple: fetes de fantasia, et la traditionnelle: concours de concours de vivre de Tissemsilt.

la aimer Mourad



V1Ef15

Tissemsilt. le 10/01/2023

Chere Ayla

- Ma wilaya Tissemsilt elle est belle pour moi.

- D'abord: nous avons trouve a Tissemsilt des beaux paysages comme par exemple Pheniet el Had et la foret de cedre, ensuite suis heureuse parce que a mon ville on trouve des plats traditionnels comme couscous et fetes de Fantasia. Enfin: j'adore les habitants pour leur gentils. Pour tout ces raisons on peut dire que ma ville, elle est magnifique.

de la part de Sarah

V2Ef15

Tissemsilt le 13/02/2023

Chere Ayla

- Ma wilaya Tissemsilt est belle pour moi, et je suis fier de faire partie de Tissemsilt.

- D'abord: tu trouve a Tissemsilt des beaux paysages comme par exemple Pheniet El Had et la foret de Cedre.

Ensuite: je suis heureuse parce que dans ma ville tu trouve des plats traditionnels comme: "couscous" et "Hamome" et des fetes comme le Fantasia.

Enfin: j'adore les habitants pour leur gentillesse.

pour toutes ces raisons on peut dire que ma ville est magnifique et je te conseille de rester a Tissemsilt.

de la part de Sarah.

V1Ef16

\* 11/01/2023. Tissemsilt

\* mon amis fatima.

\* je voudrais savoir tu va la Bentis bien et je voudrais tu va visiter ma wilaya de Tissemsilt parce que c'est la ville magnifique et zones touristiques. **D'abord:** Tissemsilt ma wilaya un bel etat et c'est la capitale de Wenzharis. **Ensuite:** ma wilaya possede de merveilleuses zones touristique telles que la grange a balancier et ain autres et plusieurs autres zones. **enfin:** l'etat de ma Wilaya a une nature pittoresque et de belles zones touristiques.

\* j'ame ma wilaya et j'aspere visiter ma wilaya de Tissemsilt.

Mon amis fatima

V2Ef16

Tissemsilt, le 13/02/2023

- \* Mon amie Fatima.
- \* je voudrais te la visiter ma Wilaya de Tissemsilt parce que c'est la ville magnifique et zones touristiques.
- \* D'abord, Tissemsilt est une belle Wilaya elle est la Capitale de Ouargenis.
- \* Ensuite, je te conseille de rester à la Wilaya de Tissemsilt.
- \* Enfin, Tissemsilt connaît des plats traditionnels comme le Bradj et Hammoum.

Rihab  
ff

V1Ef17

Chère Lina

Salut Lina j'espère que tu vas bien, Tissemsilt est belle avec ses paysages magnifiques, il a beaucoup de plats traditionnels comme le plat la couscous le fantam K. ahabi ainsi que les restes de la ville de Tissemsilt.

Nathan

V2Ef17

Tissemsilt, le 13/02/2023

Chère Lina

mon amie ne quitte pas le village de Tissemsilt, ce village est belle.

D'abord, elle comporte plusieurs maisons magnifiques, il y a beaucoup de plats traditionnels comme le couscous.

Ensuite, elle connaît plusieurs paysages exceptionnels, Ouargenis, il y a beaucoup de paysages.

Enfin, je te conseille de rester à la ville de Tissemsilt.

Nathan

V1Ef18

11/11/2023  
 a Hichan chabaan.

- Tissensilt wilaya belle.  
 I l'apprécie paysage magnifique.  
 D'abord, je te conseille in du place belle et Tissensilt  
 come madad, sibt Beni charaibe.  
 et patrimoine patrimoine  
 par exemple: couscous Hamam.  
 Enfin - in wilaya de Tissensilt  
 calm in le belle patrimoine.  
 le plus. contre avec calme.  
 sans cours sans reste de  
 Tissensilt.

Se. destination  
 S i B A c h i R. W A L I D

f.

V2Eg18

Tissensilt, 13/12/2023

cher Hichan.

- Tissensilt une belle wilaya,  
 elle contient paysages magnifiques.  
 D'abord, je te conseille in du  
 place belle et Tissensilt.  
 Madad, Sibt Beni charaibe,  
 et des patrimoines - par exemple  
 couscous Hamam.  
 Enfin - in wilaya de Tissensilt  
 patrimoines les je te conseille de  
 rester à Tissensilt.

Sibachin Darak

f.

V1Ef19

2023/01/11 Tissensilt.

je - mon ami Sara.

D'abord, tissensilt un bel état  
 et c'est la capitale des wench  
 Ensuite, tissensilt possé de  
 merveilleuses Zones tour.

enfin =

Singmalur  
 f.

V2Ef19

Tissensilt, 13/02/2023

cher sara.

D'abord, tissensilt un bel état et c'est  
 la capitale des wench possé de merveilleuses  
 Zones toute plats traditionnels.  
 Ensuite, elle contient plusieurs paysages  
 Quarsemis.  
 Enfin, je tu beau coup

chainou  
 f.

V1Eg20

her toha: -10-01/2023

~~Je~~ Surtout mon force, je ~~me~~  
 Hés père qui nous allez brava.  
 - je me explique pour que ma vilaya  
 est belle parce que ma vilaya  
 et aussi des plats traditionnels et  
 des fêtes de part ou d'autre et aussi des  
 paysages très beaux.

Rayan  
 Rayan

V2Eg20

Tiss rasilt, 13/02/2023

her toha:

- je me explique pour que vilaya  
 est elle yoreque, vilaya et  
 aussi des plats traditionnels et  
 des fêtes de part ou d'autre et aussi des  
 paysages très beaux.

Rayan  
 Rayan

V1Ef21

-Tissemsilet, 11/01/2023

Chère ma belle camarade Rihab :

Bonjour mes grand plaisir que je parlerai  
 toi, et je trouve que il fait restes.

D'abord, et belle parce que elle a place  
 meilleurs et magnifique par exemple El medad.

Ensuite, dans ma région il ya des plats  
 traditionnels différents beaucoup comme Couscous.

Encaur, j'aime ma vilaya parce que elle  
 évite la tristesse dans ton forêt de verdure  
 très gai et heureux.

donc, ma région étaient accueillant pour tout  
 le monde et avec des habitants gentils et elle  
 bon pour tu jeume.

de hadil  
 Hadil

V2Ef21

-Tissemsilet, 13/02/2023

Chère Rihab :

pourquoi tu quittes la wilaya de Tissemsilet

- D'abord, Tissemsilet est une région à des  
 meilleurs et magnifiques places par exemple  
 El medad. Ensuite, de ma région il ya des  
 plats traditionnels différents comme Couscous.

Encaur, j'aime ma vilaya parce que elle  
 évite la tristesse dans sa forêt d'anne la  
 joie. Tissemsilet est une belle wilaya

- Donc, ma région étaient accueillant pour  
 tout le monde et avec des gens sont gentils  
 pour tout sa. Il faut que abete dans  
 Tissemsilet.

Hadil  
 Hadil



## Annexe 11 : Grilles d'auto-évaluation

GEFef1

<p>des gens sont très gentils                  Cette vilaya est plein de beaux paysages                  Elle est bonne pour jeunes                  Essensilet est une belle vilaya                  Je suis fier de faire partie de Essensilet</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">الثابت جديون                  هذه الولاية                  مليئة بمناظر جميلة                  أنا فخور لأنني أنني جزء من</p> <p style="text-align: center;"><u>La forme de la lettre</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je dois commencer par le lieu suivi de la date et séparés par une virgule ✓</li> <li>2. Je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite ✓</li> <li>3. Je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé du mot cher(e)</li> <li>4. Je dois aborder directement le sujet</li> <li>5. Je dois introduire les arguments par des articulateurs logiques (d'abord, ensuite, enfin)</li> <li>6. Je dois tout écrire en français ✓</li> <li>7. Je dois utiliser la bonne ponctuation ✓</li> <li>8. Je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la vilaya de Essensilet ✓</li> <li>9. Je dois utiliser le je pour l'émetteur ✓</li> </ol>	<p>et le "tu" pour le récepteur</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Je dois mettre la signature à droite ✓</li> <li>11. Je dois placer l'émetteur à droite, avant la signature ✓</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>L'influence de l'arabe sur le français</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je dois utiliser la majuscule dans la noms propres, au début de la phrase, après le point ✓</li> <li>2. J'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue ✓</li> <li>3. J'ai bien maîtrisé la relation phonème/graphème ✓</li> <li>4. J'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs ✓</li> <li>5. Je dois placer le sujet avant le verbe ✓</li> <li>6. J'utilise le verbe être pour décrire un état ✓</li> <li>7. J'ai bien utilisé les prépositions ✓</li> <li>8. Je dois placer le pronom personnel COD pronom personnel COI avant le verbe. ✓</li> </ol>
---	---

GEAEf1

<p style="text-align: center;"><u>تأثير اللغة العربية على اللغة الفرنسية</u></p> <p style="text-align: center;">الحوث يكتب بتقريب الطريقة</p> <p>تأثير اللغة العربية على اللغة الفرنسية</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. الحوث يكتب بتقريب الطريقة باللغة العربية</li> <li>14. اللغة الفرنسية والعربية لا تحتويان على</li> <li>15. لآزم العنق تقع العوضف في الظانف و</li> <li>16. العلة ترفا في الفرنسية ب Subject</li> <li>17. Pour décrire un état, on ajoute le verbe être.</li> <li>الاستعمال اللغة العربية والفرنسية</li> </ol>	<p style="text-align: center;">شكل الرسالة</p> <p style="text-align: right;">Sarah Dahri</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. نداء ب الله ومعد date بتاريخ une sigelle ونيلو من اليبيل لليبيل</li> <li>2. نكتو (e) le mot cher et الاسم في الإنسان في نيلو على اليبيل</li> <li>3. لآزم نجلو العوضف زمو بد العوضف و صلا بدينا بحتية</li> <li>4. لآزم نديرو anticalaters في ang نكتو</li> <li>5. لآزم نكتو كلف بالفرنسي</li> <li>6. لآزم نكتو على ملا الوقت</li> <li>7. لآزم نكتو d bons arguments يكون بعلقو بولاية تبهميلت</li> <li>8. لآزم نكتو "tu" المرينل (l'onteur) ونكتو لآزم المرينل (le récepteur)</li> <li>9. لآزم نكتو en majuscule في le noms propres في بداية العلة وصور النقطه</li> <li>10. لآزم التوقيع a droite signature</li> <li>11. نديرو المرينل avant la signature</li> <li>12. كرام نرفق بيت احو</li> </ol>
--	---

GEFEF2

La forme de la lettre	oui	Non	El influence de l'analyse sur le Français	oui	Non
1- je dois commencer par le lieu puis de la date et séparés par une virgule.			1- je dois utiliser la majuscule dans les noms propre au début de la phrase, après le point.		
2- je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite	X		2- j'ai bien distingué entre les phénomènes de chaque langue	X	
3- je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé du mot cher (o) :	X		3- j'ai bien maîtrisé la relation phénomène / graphème		
4- je dois aborder directement le sujet			4- j'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs		
5- je dois introduire les arguments par des articulations logiques (D'abord, ensuite, enfin)			5- je dois placer le sujet avant le verbe	X	
6- je dois tout écrire en français	X		6- j'utilise le verbe être pour décrire un état	X	
7- je dois utiliser la bonne ponctuation	X		7- j'ai bien utilisé les prépositions		
8- je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la matière de l'exercice	X		8- je dois placer le pronom personnel COI pronom personnel COI avant le verbe	X	
9- je dois utiliser le "je" pour l'émetteur et le "tu" pour le récepteur	X				
10- je dois mettre la signature à droite	X				
11- je dois placer l'émetteur à droite, avant la signature	X				

GEAEF2

نقطة	شكل الرسالة
X	1- يجب أن تبدأ بـ "بسم الله الرحمن الرحيم" وتبدأ بالبسملة في البداية.
X	2- يجب أن تبدأ بالمكان والوقت في البداية.
X	3- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	4- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	5- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	6- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	7- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	8- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	9- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	10- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
X	11- يجب أن تبدأ بالمرسل إليه في البداية.
8	تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية
X	12- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	13- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	14- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	15- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	16- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	17- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.
X	18- تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية.



X	19- لازم نكتبو <i>en majuscule</i> في <i>le nom propres</i> في داية ارددلة ومورا لفظلة -	X	نعم	ممثل الرسالة
X	110- لازم توقيع <i>a droite signature</i>	X		11- تبدأ و <i>le lieu</i> ومين <i>la date</i> بتاتم <i>virgule</i> وتبدأ ومة اليسار الى اليمين
X	111- لازم تدير والمرسل <i>avant la signature</i> <i>a droite</i>	X		12- تكتبو <i>le mot de l'adresse</i> ولا اسم تاع الانسان لي ترسلو على اليسار
X	112- لازم نفرق نقره بين الاموات أي ليه ( فرنسية / عربي )	X		13- لازم تبدأ بالموثوق (عويدا بالموثوق وعضا بيتا بالتحية
X	113- الاموات يكتب بتب المراقبة بالتحية العربية ويكتب بيدة طرف في اللغة العربية	X		14- لازم تدير <i>les articulations</i> قبل <i>le org</i>
X	114- اللغة العربية والفرنسية لادخولاه على نفس عدد الاموات	X		15- لازم نكتبو كشي بالفرنسية
X	115- لازم اللفظة تتبع الكومبوز في التاشي والتذكير والجمع والاطر	X		16- لازم نسمعل علامات الوقف
X	116- الجملة تبدأ في الفرنسية ب <i> Sujet le verbe</i>	X		17- لازم نسمعلوا <i>de bons org</i> ليعلقو بولاية لشمسية
X		X		18- لازم نسمعل عن <i>le pronom</i> المرسل <i>elle</i> وتسمعلو <i>tu</i> المرسل اليه <i>le récepteur</i>

	117- Pour décrire un état, on ajoute le verbe "être"
X	118- استعمال <i>les préposition</i> في اللغة العربية والفرنسية
	119- لازم تحط <i>le pccoo</i> avant le verbe <i>le pccot</i> (قبه الفقد)

GEFEg5

les phrases de la lettre	Oui	Non
1- Je dois commencer par le lieu suivi de la date et de par un en rigule.		
2- Je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite.		
3- Je dois écrire le nom de la personne précédé du mot cher.		
4- Je dois aborder directement le sujet.		
5- Je dois introduire les arguments par des mots alternatifs (D'abord, ensuite, enfin).		
6- Je dois tout écrire en français.	X	
7- Je dois utiliser les bons connectifs.	X	
8- Je dois utiliser les bons arguments en rapport avec le thème de l'assemblé.	X	
9- Je dois utiliser le "je" pour l'écriture et le "tu" pour les copies.	X	
10- Je dois mettre la signature à droite.	X	
11- Je dois placer l'adresse à droite ou avant la signature.		

Les règles de l'écriture en français	Oui	Non
1) Je dois utiliser la majuscule dans les noms propres, au début de la phrase, après le point.		
2) Je ne bien distingue entre les phrases de chaque paragraphe.		
3) J'ai bien maintenu la cohésion par les pronoms et les mots.		
4) J'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs.		
5) J'ai bien placé le sujet avant le verbe.	X	
6) J'ai bien utilisé les verbes pour décrire un état.		
7) J'ai bien utilisé les prépositions.		
8) Je dois placer le pronom personnel (je) avant le verbe.		

GEAEg5

نعم	لا
1) لازم تعرف بيت أهوات كل اللغة (الفرنسية) (العبارة)	
2) المهمات يكتب بنفس الطريقة باللغة العربية ويكتب بعدة طرق في اللغة الفرنسية.	
3) اللغة العربية واللغة العربية لا يحتويان على نفس الأسماء.	
4) لازم الهمزة تتبع صروف النونات والتذكير والجمع والاعراب.	
5) الهمزة تبدأ أي نسبة بال Subject وصوره de, des, du, de la.	X
6) استعمال les prépositions في اللغة العربية والفرنسية.	
7) لازم الخط (le point) قبل أو بعد le verbe.	

نعم	لا
1) تبدأ الهمزة و تبدأ دائما بـ une voyelle.	
2) يكتبون le mot cher في اسم تاء الإنسان أي في أول اسم الإنسان.	
3) لازم تبدأ بالموهوب أو بصيغة بالموهوب أو بصيغة التثنية.	
4) لازم التثنية articulation قبل أو بعد.	
5) لازم يكتبوا كل شيء بفرنسية.	X
6) نستعمل كلمات الوقت.	
7) لازم نستعملوا arguments في كل من.	X
8) لازم نستعملوا pronom personnel (le sujet) أو (l'objet) قبل أو بعد.	X
9) لازم يكتبوا في majuscule في le mot propre وصوره de, des, du, de la.	
10) لازم نكتب في majuscule في le mot propre وصوره de, des, du, de la.	X
11) لازم نكتب في majuscule في le mot propre وصوره de, des, du, de la.	X



GEAEf7

		ألازم نكتبو <i>en majuscule</i> في <i>les noms propres</i> في بداية جملة ومورا القطعة.	نعم لا	متخذ الرسالة.
		ألازم ننووع <i>à droite signature</i>	X	1- فبدأو ب <i>Madam</i> ومن بعد <i>le dat</i> بيناقيم <i>l'objet</i> وندأو من اليمين.
		ألازم نكتبو المرسل <i>avant le signataire à droite</i>	X	2- نكتبو <i>le mot cher</i> ولا ننم نتج انسان أي نرملولو عد اليسار.
		ألازم نقرت نقرت بين أوقات كل لغة	X	3- ألازم نبدأو بالونوع <i>l'objet</i> أو <i>le dat</i> وحقا لدينا بالتصية.
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>		4- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	5- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	6- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	7- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	8- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	9- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	10- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	11- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	12- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	13- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	14- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	15- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	16- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	17- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	18- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	19- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	20- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	21- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	22- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	23- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	24- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	25- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	26- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	27- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	28- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	29- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	30- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	31- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	32- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	33- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	34- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	35- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	36- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	37- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	38- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	39- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	40- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	41- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	42- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	43- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	44- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	45- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	46- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	47- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	48- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	49- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	50- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	51- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	52- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	53- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	54- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	55- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	56- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	57- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	58- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	59- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	60- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	61- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	62- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	63- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	64- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	65- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	66- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	67- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	68- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	69- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	70- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	71- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	72- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	73- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	74- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	75- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	76- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	77- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	78- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	79- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	80- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	81- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	82- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	83- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	84- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	85- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	86- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	87- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	88- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	89- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	90- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	91- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	92- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	93- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	94- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	95- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	96- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	97- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	98- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	99- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>
		ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>	X	100- ألازم نكتبو <i>la date</i> قبل <i>l'objet</i>

GEFEf8

Oui	Non	La forme de lettre.	Oui	Non	L'influence de l'arabe sur le français
		1- Je dois commencer par le lieu suivi de la date et séparés par une virgule.	X		1- je dois utiliser la majuscule dans les noms propres au début de la phrase, après le point.
		2- je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite.	X		2- j'ai bien distingué entre les phénomènes de chaque langue.
X		3- je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé de mot cher (ع).	X		3- j'ai bien maîtrisé la relation phénonome / graphique.
X		4- je dois aborder directement le sujet.	X		4- j'ai bien accordé les adjectifs avec qualificatifs.
X		5- je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques (alors, ensuite, enfin).	X		5- je dois placer le sujet avant le verbe.
X		6- je dois tout écrire en français.	X		6- j'utilise le verbe être pour écrire un état.
X		7- je dois utiliser la bonne ponctuation.	X		7- j'ai bien utilisé les propositions.
X		8- je dois utiliser le "je" pour l'expéditeur et le "tu" pour le récepteur.	X		8- j'ai bien placé le pronom personnel COT avant le verbe.
X		9- je dois utiliser les bons arguments en rapport avec le thème de l'ensemble.	X		
X		10- je dois mettre le signataire à droite.	X		
X		11- je dois placer l'expéditeur à droite, avant le signataire.	X		

تأثير اللغة العربية على اللغة الفرنسية		نعم	لا	تعليل الرسالة
12 - لازم يعرفوا تعريفات الأسماء في مثل لغة عربية وغيره	X			
13 - الامور كانت بنفس الطريقة في اللغة العربية ويرتبط دوماً طريقاً في اللغة الفرنسية.		X		1 - تبدأ وتهيء و هي <i>la date</i> بناتهم <i>une virgule</i> وتبدأ من البصار إلى الميت.
14 - اللغة الوسيطة والعربية لا تحتويان على الألف	X			2 - تكتبون <i>le mot</i> والأسماء الأندلسية تتركبوا على السيل
15 - لازم اللغة تتبع المصروف في التأكيد والتبديل والجمع والمفرد.	X			3 - لازم تبدأ بالموضوع لهواً يبدأ بالموضوع وخلافاً يبدأ بالمتخبر.
16 - الجملة تبدأ في الفرنسية <i>le sujet</i> وموراه <i>le Verbes</i>	X			4 - لازم تدير <i>les arguments</i>
17 - <i>pour écrire un état, en ajoutant les verbes "être"</i>		X		5 - لازم تكتبوا كل شيء بالفرنسية
18 - استعمال <i>les propositions</i> يختلف من اللغة العربية والفرنسية.	X			6 - لازم نتحصل على الوقت
19 - لازم <i>le pp cot</i> و <i>le pp cob</i> <i>avant les verbes</i> .		X		7 - لازم ننتقل <i>de l'un argument</i> ويكون يتطوّر بواسطة تيسرنا
				8 - لازم ننتقلوا <i>le pronom je</i> <i>à la fin de la phrase</i> وننتقلوا <i>le verbe</i> إلى الميراث <i>le verbe</i>
				9 - لازم تكتبوا <i>les mots simples</i> في <i>la majeure</i> في بداية الجملة ومرار النقطة.
				10 - لازم توقيع <i>à droit signature</i>
				11 - لازم تديروا المرسل <i>avant le signature</i> <i>à droite</i>

La forme de la lettre au Van	X influence de l'arabe sur le français	oui	Non
1) je dois commencer par la date avant de la date et X par les par un virgule	1) je dois utiliser la majeure sans le nom propre, au début de la phrase, après le point		
2) je dois écrire la date et la date de garde à droite	2) j'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue		
3) je dois écrire à gauche le nom de X appelé le préfixe du mot chose	3) j'ai bien maîtrisé la relation phonème/graphème		
4) je dois écrire à l'encre noire	4) j'ai bien maîtrisé l'accord des adjectifs qualificatifs		
5) je dois introduire les arguments par des mots clairs logiques (d'abord, ensuite, enfin)	5) je dois placer le sujet avant le verbe		
6) je dois tout écrire en français	6) j'utilise le verbe être pour décrire un état		
7) je dois utiliser la bonne ponctuation	7) j'ai bien utilisé les propositions		
8) je dois utiliser les bons arguments pour rappeler la majeure de l'essentiel	8) je dois placer les pronoms personnels c.à.d. avant le verbe		
9) je dois utiliser le "je" pour l'acteur et le "tu" le récepteur			







GEAEf12

نم	شكل الرسالة	نم	تقديم اللغة العربية دل الفرنسية
X	1- تديره او تديره و بعد ذلك يبين انتم انتم	X	1- لازم تعرف تعرف بين أصوات كل اللغة (أخرية، مبدية)
X	ونديره او من الديره الديره	X	2- اللغة الفرنسية والعربية تحتويان على نفس الأصوات
X	2- نكتبونهم chevron et le mot et الاسم من الإنسان في نوموه في الديره	X	3- لازم الديره تدفع الموهوب في التأخير والتكرار واليه والغره
X	3- لازم نديره او الموهوب (هو يدنا الموهوب وخلايا يدنا بالتوبه)	X	4- الديره يدنا الفرنسية بالتوبه موراها
X	4- لازم نديره les calculations في الديره	X	pour de rien un chat, on ajoute le verbe "chat"
X	5- لازم نكتبونهم في الفرنسية	X	5- شكل propositions تختلف بين اللغة العربية والفرنسية
X	6- لازم نكتبونهم على باب الوقت		
X	7- لازم نكتبونهم de bons arguments بولايه تديره		
X	8- لازم نكتبونهم le donneur le penseur (le emetteur) ونستعمله الموهوب اليه le receveur		
X	9- لازم نكتبونهم En majuscule وفي الديره في الديره يدنا الديره و مورا الديره		

GEFEg13

17- استعمال propositions مختلف في اللغة العربية والفرنسية	9- je doit utiliser le je pour l'emitter et le tu pour le receveur
18- لازم نكتبونهم (je) avant le verbe.	10- je dois mettre la signature à droite
la forme des lettres	11- je dois placer l'accent à droite, avant la signature
1- Je dois commencer par le lien suivi de la virgule et séparées par une virgule	l'importance de l'accent sur la phrase Oui Non
2- Je dois écrire le lien et la date de gauche à droite	je dois utiliser la virgule dans le mot propre ou dans la phrase. après le point
3- Je dois écrire à gauche de non de receveur précède du mot cher(e)	2- J'ai bien distingué entre les phrases de chaque langue.
4- je dois aborder directement le sujet	3- J'ai bien noté la relation phonème / graphème.
5- je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques (D'abord, ensuite, Enfin)	4- J'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs
6- je dois tout écrire en français	5- je dois placer le sujet avant le verbe
7- je dois utiliser la bonne orthographe	6- J'ai bien utilisé les propositions
8- je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la vilaya de Tizi Ouzou	7- j'utilise le verbe être sans utiliser un état
	8- Je doit placer le pronom personnel COI / pronom personnel COI avant le verbe.





GEAEf15

تأثير اللغة الفرنسية على العربية	نعم	لا	شكل الرسالة	نعم	لا
1- لازم التعرف لفرق بين أصوات كل لغة (فونية أعرابية)			1- تبدأ ويقتلها وصلة <i>le</i> يستأنف، وتبدأ من اليسار إلى اليمين.		
13- الصوت يكتب بنفس الطريقة باللغة العربية ويكتب بوجه آخر في اللغة الفرنسية			2- تكتب <i>le</i> <i>met</i> <i>de</i> والإسم ثم الفاعل في فرنسا ولو على اليسار		
14- اللغة الفرنسية والتربية كانتا يتخبران على نفس الأصوات			3- لازم تبدأ بالوجه وتوابع أو تبدأ بالوجه وتوابع		
و لازم الصفة تقع في التأنيب والمذكر والجمع والمنزلة			4- لازم تدبر <i>les articules</i> قبل <i>de</i> و <i>les</i>		
16- الجملة تبدأ في الفرنسية بـ <i>Je t'écrit</i> وموافق <i>le verbe</i>	X		5- لازم تكتبوا كل شيء بالفونية		
17- <i>pour décrire un état, on ajoute le verbe "être"</i>			6- لازم تدخل كلمات الوصف		
18- استعمل <i>les préposition</i> بين اللفظ واللفظ			7- لازم تجعلوا <i>de bons arguments</i> تكون بجملة بولاية نسائية		
19- لازم بخط <i>pp Co I</i> / <i>le pp Co II</i> <i>avant le verbe</i>			8- لازم تستعمل <i>le verbe</i> في <i>le nom propre</i> في بداية الجملة وموافق		
			التحق		
			10- لازم توقيع <i>à droite signature</i>		
			11- لازم تدبروا <i>avant la signature</i> في <i>à droite</i>		

GEFEf16

la forme de la lettre	Oui	Non	l'influence de l'arabe sur le français	Oui	Non
1- je dois commencer par le lieu suivi de la date et séparés par une virgule		X	1- je dois utiliser la majuscule dans les noms propre au début de la phrase, après le point.	X	
2- je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite.	X		2- j'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue.		
3- je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé du mot cher(e)			3- j'ai bien maîtriser la relation phonème / graphème.		
4- je dois aborder directement le sujet.		X	4- j'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs.		
5- je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques ( <i>D'abord, ensuite, enfin</i> ).			5- je dois placer le sujet avant le verbe.	X	
6- je dois tout écrire en français.			6- j'utilise le verbe être pour décrire un état.	X	
7- je dois utiliser la bonne ponctuation			7- j'ai bien utilisé les prépositions.	X	
8- je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la thylaya de l'écrit.	X		8- je dois placer le pronom personnel COD / nom personnel Co I avant le verbe.	X	
9- je dois utiliser le "je" pour l'émetteur et le "tu" pour le récepteur.	X				
10- je dois mettre la signature à droite	X				
11- je dois placer l'émetteur à droite avant la signature.	X				

GEAEf16

رقم	السؤال	نعم
1	يبدأ أو le lieu وبتاريخ date بيننا لهم	X
2	une virgule ويبدأ أو من اليمين على اليمين نظير le mot cher والإسم تابع الإتصال	X
3	لا يفسر أو على اليمين لازم تبدأ أو بالموضوع هو يبدأ أو بالموضوع وخطيا يدوئية بالتحية	X
4	لازم نكتب في البداية أو قبل les arg. وكل شيء بالفرنسية	X
5	لازم نكتب على علامة الوقت	X
6	لازم نستخدم le nom arguments فيكون بمعاقولة أو بـ le nom	X
7	لازم نستخدم "ع" le pronom (le récepteur)	X
8	لازم نكتب en majuscule le nom propre	X
9	لازم نكتب الجمل ومورال النونية	X
10	لازم نكتب droite signature	X
11	لازم نكتب le mot avant la signature à droite	X
12	نكتب العنود على اللغة	8
13	لازم نعرف الفرق بين أصوات كل لغة (فرنسية/عربية)	X
14	الصوت يكتب بـ في الطريقة باللغة العربية ويكتب بعدة طرق في اللغة الفرنسية	X

GEFEf17

X	le verbe pour décrire un état on ajoute le être	X
X	les prépositions dans اللغة العربية والفرنسية	X
X	le verbe le pp COI / le pp COB (قبل الفعل) avant	X
X	la forme de la lettre	X
1	Je dois commencer par faire bien suivre de la date et se par une virgule	Oui Non
2	Je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite	Oui Non
3	Je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé du mot cher (e).	Oui Non
4	Je dois introduire les arguments par des inter- calateurs bien que (D'abord ensuite, enfin)	Oui Non
5	Je dois à bord de dire clairement le sujet	Oui Non
6	Je dois tout écrire en français	Oui Non
7	Je dois utiliser la bonne ponctuation	Oui Non
8	Je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la situation de l'exercice	Oui Non
9	Je dois utiliser le "je" pour l'émetteur et le "tu" pour le récepteur.	Oui Non
10	Je dois mettre la signature à droite	Oui Non
11	Je dois placer l'émetteur à droite, avant la signature.	Oui Non
12	l'influence de l'arabe sur le français	Oui Non
1	Je dois utiliser la majuscule dans les noms propres, au début de la phrase, après le point	Oui Non
2	J'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue	Oui Non
3	J'ai bien maîtrisé les relations phonème/ graphie	Oui Non
4	J'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs	Oui Non
5	Je dois placer le sujet avant le verbe	Oui Non
6	J'utilise le verbe être pour décrire un état	Oui Non
7	J'ai bien utilisé les pré positions	Oui Non
8	Je dois placer le pronom personnel COI avant le verbe	Oui Non

نعم	لا	شكل الرسالة
		1- تبدأ بـ <i>bonjour</i> و <i>bonne nuit</i> و <i>bonne soirée</i>
	X	2- <i>le mot chère</i> والإسقاط إلى <i>chère</i> في الرسائل
	X	3- لا يتم بدء الرسائل بـ <i>bonjour</i> و <i>bonne nuit</i> و <i>bonne soirée</i> و <i>bonne nuit</i>
		4- لا يتم استخدام <i>le article</i> قبل <i>arg</i>
	X	5- لا يتم استخدام <i>le article</i> قبل <i>arg</i>
		6- لا يتم استخدام <i>le article</i> قبل <i>arg</i>
		7- لا يتم استخدام <i>bons arguments</i> في الرسائل
		8- لا يتم استخدام <i>le français</i> في الرسائل ( <i>l'anglais</i> ) و <i>l'anglais</i> في الرسائل
		9- لا يتم استخدام <i>en majuscule</i> في الرسائل في بداية الجملة و <i>en majuscule</i> في بداية الجملة
	X	10- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
	X	11- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
	X	12- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
نعم	لا	شخصيات في الفرنسية
	X	13- لا يتم التعرف على الصوت في اللغة الفرنسية
	X	13- الصوت يكتب في اللغة الفرنسية
		14- اللغة الفرنسية واليونانية تتشابه في بعض الجوانب
		15- لا يتم التعرف على الصوت في اللغة الفرنسية
		16- لا يتم التعرف على الصوت في اللغة الفرنسية

نعم	لا	شكل الرسالة
		9- لا يتم استخدام <i>en majuscule</i> في الرسائل
		10- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
	X	10- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
		11- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
		12- لا يتم توقيع الرسائل بـ <i>à droite</i>
		13- الصوت يكتب في اللغة الفرنسية
		14- اللغة الفرنسية واليونانية تتشابه في بعض الجوانب
		15- لا يتم التعرف على الصوت في اللغة الفرنسية
		16- لا يتم التعرف على الصوت في اللغة الفرنسية

13/2/2023 و *alil sibakhi*

نعم	لا	شكل الرسالة
		1- تبدأ بـ <i>bonjour</i> و <i>bonne nuit</i> و <i>bonne soirée</i>
		2- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
	X	3- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
	X	4- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		5- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		6- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		7- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		8- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		9- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		10- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		11- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		12- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		13- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		14- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		15- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل
		16- لا يتم استخدام <i>le mot chère</i> في الرسائل

La forme de la lettre		Qui	Non
1. Je dois commencer par le lieu suivi de la date et séparés par une virgule.			
2. Je dois écrire le lieu et la date de gauche à droite.			
3. Je dois écrire à gauche le nom de récepteur précédé du mot cher (e).			
4. Je dois aborder directement le Sujet.			
5. Je dois introduire les arguments par des articulatoires logiques (D'abord, ensuite, enfin).			
6. Je dois tout écrire en français.			
7. Je dois utiliser la bonne ponctuation.			
8. Je dois utiliser les bons arguments en rapport avec la situation de tissage.			
9. Je dois utiliser le "je" pour l'émetteur et le "tu" pour le récepteur.			
10. Je dois placer l'émetteur à droite, avant la signature.			
L'influence de l'arabe sur le français		Qui	Non
1. Je dois utiliser la majuscule dans les mots propres, au début de la phrase, après le point.			
2. J'ai bien distingué entre les phonèmes de chaque langue.			
3. J'ai bien maîtrisé la relation phonème / graphème.			
4. J'ai bien accordé les adjectifs qualificatifs.			
5. Je dois placer le Sujet avant le verbe.			
6. J'utilise le verbe être pour décrire un état.			
7. J'ai bien utilisé les prépositions.			
8. Je dois placer le pronom personnel COD pronom personnel CAS avant le verbe.			

شکل الرسالة		نعم	لا
1. لبدء Le lieu وبتاريخ la date بينناهم virgule وندعو من اليسار الى اليمين.			
2. كالتالي le mitcher (e) وندعو من اليمين الى اليسار لربنا وندعو من اليسار.			
3. لبدء وبتاريخ (هو يبدأ بالمرسوم وختاماً بديننا بالتحية).		X	
4. لازم ندير les articulatio قبل les arg.			
5. لازم نكتبو كل شي بالتونسية.		X	
6. لازم نستخدم علامات الوقت.			
7. لازم نستخدم de bons arguments فيزي وبتعلقو بولايه بتسميات.			
8. لازم نبدأ من le premier le mitcher (e) (le récepteur).			
9. لازم نكتبو en majuscule في le monus propres في بداية الجملة وحوار التحية.			
10. لازم الموقع à droite signature.		X	
11. لازم ندير المرسوم a vant la signature.			
12. لازم ندير المرسوم على الآلة.			
13. لازم ندير المرسوم في أموات كما اللغة التونسية والعربية.			
14. المرسوم يكتب بالعربية اللغة العربية يكتب بالفرنسية وبتعلق بفرق.			
15. اللغة التونسية والعربية لازم ندير على نفس عدد الأصوات.			
16. لازم ندير المرسوم في التاني والتذكير الجمع والعقد.			
17. الجملة تبدأ من الرئيسية Sujet وحوار le verbe. Pour décrire un état, on utilise le verbe (être).		X	

GEFEg20

La forme de la lettre		Oue	Noun
1.	Je dois commencer par le les suites de la date et finir par une virgule	X	
2.	Je dois examiner quels le nom de recevoir précédé du mot cher(e).	X	
4.	Je dois abréger dire et est le sujet.		X
5.	Je dois imposer les arguments par des articules logiques (D'abord ensuite, enfin).		X
6.	Je dois être en français		X
7.	Je dois utiliser la bonne ponctuation	X	
8.	Je dois utiliser les bonnes arguments en rapport avec le message de l'annonce.	X	
9.	Je dois utiliser le "je" pour parler de l'annonce et le "tu" pour le lecteur.	X	

L'aspect de l'annonce de français		Oue	Noun
1.	Je dois à lire la majeure de d'une les sujets propres et leur début de la phrase, après le point	X	
2.	Je dois bien distinguer les phrases de chaque langue.	X	
3.	Je dois bien mettre la relation phonétique / graphique.		X
4.	Je dois bien ordonner les adjectifs	X	
5.	Je dois placer le sujet avant le verbe	X	
6.	Je dois utiliser le verbe et le pronom de la phrase.		X
7.	Je dois bien utiliser les propositions		X
8.	Je dois placer les mots et les le verbes.		X

GEAEg20

X	18. Je dois commencer par le les suites de la date et finir par une virgule		
X	19. Je dois examiner quels le nom de recevoir précédé du mot cher(e)		
X	20. Je dois abréger dire et est le sujet		
X	21. Je dois imposer les arguments par des articules logiques (D'abord ensuite, enfin)		
X	22. Je dois être en français		
X	23. Je dois utiliser la bonne ponctuation		
X	24. Je dois utiliser les bonnes arguments en rapport avec le message de l'annonce		
X	25. Je dois utiliser le "je" pour parler de l'annonce et le "tu" pour le lecteur		

L'aspect de l'annonce de français		Oue	Noun
X	11. Je dois à lire la majeure de d'une les sujets propres et leur début de la phrase, après le point		
X	12. Je dois bien distinguer les phrases de chaque langue		
X	13. Je dois bien mettre la relation phonétique / graphique		
X	14. Je dois bien ordonner les adjectifs		
X	15. Je dois placer le sujet avant le verbe		
X	16. Je dois utiliser le verbe et le pronom de la phrase		
X	17. Je dois bien utiliser les propositions		
X	18. Je dois placer les mots et les le verbes		







## Résumé :

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. En effet, notre thèse étudie, dans le contexte plurilingue en Algérie, le rôle des représentations et l'impact de la langue première dans la construction de la compétence scripturale en français. Nous avons choisi de travailler avec des élèves de 4èmeAM de Tissemsilt, niveau charnière des apprentissages en littéracie. Pour ce faire, nous avons construit un corpus complexe : d'une part, via des entretiens semi-directifs, nous allons faire émerger leurs représentations et leur faire exprimer leurs principales difficultés en production écrite, avant et après une séquence didactique dédiée. Nous avons, d'autre part, mené une expérimentation sur le terrain, pour essayer de mettre au jour avec eux, par l'analyse de leurs productions écrites, les effets éventuels de leurs représentations et de leurs acquis en langue première, dans le but d'en prendre conscience par une démarche réflexive. Nous avons ensuite construit avec eux une grille évaluative pour mettre en relief, leurs compétences scripturales et leur possibilité d'amélioration. Notre objectif est de montrer que le recours conscient et guidé à la langue première pourrait être utile pour promouvoir l'écrit de l'apprenant en particulier, et l'apprentissage d'une nouvelle langue en général.

**Mots clés :** représentations, didactique de l'écrit, compétence scripturale, plurilinguisme, sociodidactique.

## Abstract :

Our work falls into the field of writing teaching. In fact, our thesis studies, in the multilingual context in Algeria, the role of representations and the impact of the first language in the construction of scriptural competence in French. We chose to work with 4 MS students from Tissemsilt, a pivotal level of literacy learning. To do this, we have built a complex corpus: on the one hand, via semi-structured interviews, we will bring out their representations and have them express their main difficulties in written production, before and after a dedicated didactic sequence. We have, on the other hand, carried out an experiment in the field, to try to bring to light with them, through the analysis of their written productions, the possible effects of their representations and their acquired knowledge in the first language, with the aim of to become aware of it through a reflective approach. We then built an evaluation grid with them to highlight their scriptural skills and their potential for improvement. Our objective is to show that the conscious and guided use of the first language could be useful to promote the learner's writing in particular, and the learning of a new language in general.

**Key words:** representations, teaching of writing, scriptural competence, plurilingualism, sociodidactics.

## ملخص :

عملنا يقع في مجال تعليم الكتابة. في الواقع، ندرس أطروحتنا، في السياق المتعدد اللغات في الجزائر، دور التصورات وتأثير اللغة الأولى في بناء الكفاءة باللغة الفرنسية. لقد اخترنا العمل مع طلاب الصف الرابع من الطور المتوسط من تيسمسيلت، وهو مستوى محوري لتعلم القراءة والكتابة. للقيام بذلك، قمنا ببناء مجموعة معقدة : من ناحية، من خلال الحوار مع التلاميذ، سوف نبرز تصوراتهم ونجعلهم يعبرون عن الصعوبات الرئيسية التي يواجهونها في الإنتاج المكتوب، قبل وبعد تسلسل تعليمي مخصص. ومن ناحية أخرى، قمنا بتجربة ميدانية لمحاولة تسليط الضوء معهم، من خلال تحليل إنتاجاتهم المكتوبة، على التأثيرات المحتملة لتصوراتهم ومعارفهم المكتسبة في اللغة الأولى، مع الهدف أن تصبح على بينة من خلال نهج عاكس. ثم قمنا ببناء شبكة تقييم معهم لتسليط الضوء على مهاراتهم الكتابية وقدرتهم على التحسين. هدفنا هو إظهار أن الاستخدام الواعي والموجه للغة الأولى يمكن أن يكون مفيداً لتعزيز كتابة المتعلم بشكل خاص، وتعلم لغة جديدة بشكل عام.

**الكلمات المفتاحية:** التصورات، تعليم الكتابة، الكفاءة الكتابية، التعدد اللغوي، التعليم الاجتماعي