

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn Khaldoun– Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères



Thème :

L'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS.

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Présenté par

Mme. BOUSBA Dounya zad

Dirigé par

M.KHEIR Abdelkader

Membres de jury

Président :Dr. AIT AMAR MEZIANE Ouardia ; MCA ; Université de Tiaret.

Rapporteur :M. KHEIR Abdelkader, MAA, Université de Tiaret.

Examineur :Dr. ISAAD Djamel ; MCA ; Université de Tiaret.

Année universitaire: 2020-2021

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn Khaldoun– Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères



Thème :

**L'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas
de 3^{ème} AS.**

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Présenté par

Bousba Dounya zad

Dirigé par

M.KHEIR Abedlkader

Membres de jury

Président : Dr. AIT AMAR MEZIANE Ouardia ; MCA ; Université de Tiaret.

Rapporteur : M. KHEIR Abdelkader, MAA, Université de Tiaret.

Examineur : Dr. ISAAD Djamel ; MCA ; Université de Tiaret.

Année universitaire: 2020-2021

Remerciements

Je me dois de remercier Allah pour la volonté et le courage qu'il m'a donné pour l'achèvement de ce travail.

Je tiens avant tout à remercier **M. KHEIR Abdelkader** non seulement pour avoir accepté d'encadrer ce travail mais surtout pour m'avoir insufflé le désir et la passion de la recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'examiner ce travail.

En fin, j'adresse mes remerciements à tous ceux qui ont participé de loin ou de près à la réalisation de ce travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce travail de recherche ;

A mes chères mères Bousba Tourkia et Berni Nassira.

A mes chers pères Bakhti Kadeur et Bousba Aissa.

A mes chers frère et sœurs, Aicha, Omar, Seghir, Daydo, Houcin, Hamada, et Nassira.

A Benisaad Fatima, Djebbar Djelloul et Saad Aicha.

A la famille Bousba.

A mon mari Yassin et sa famille.

A mes enfants Adam et Aissa.

A tous ceux qui me sont très chers sans exception.

Liste des tableaux

Tableau N° 1 : La ressemblance entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande.....	80-81-82
Tableau N° 2: Les abréviations utilisées.....	82
Tableau N° 3: Calendrier de réalisation des activités.....	88
Tableau N° 4 : Description des tests de positionnement réalisés.....	89
Tableau N° 5 : Description des tests de vérification réalisés.....	90
Tableau N° 6 : Grille d'analyse adoptée pour le classement typologique des erreurs orthographiques.....	92-93
Tableau N° 7 : Genre des enseignants.....	97
Tableau N° 8: Diplôme obtenu par les enseignants.....	98
Tableau N° 9: Expérience professionnelle des enseignants.....	99
Tableau N° 10 : Avis des enseignants sur la classe qui a le plus de niveau linguistique en FLE.....	100
Tableau N° 11: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3 ^{ème} LV.....	101
Tableau N° 12: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3 ^{ème} SH.....	102
Tableau N° 13 : L'utilisation des mots empruntés par les apprenants.....	103
Tableau N° 14: La classe qui utilise plus des mots empruntés.....	103
Tableau N° 15: Le phénomène d'emprunt.....	104
Tableau N° 16: Le contexte multilingue et la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE.....	105
Tableau N° 17: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand.....	107
Tableau N° 18: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.....	108
Tableau N° 19: Les marques de la ponctuation des langues.....	109

Tableau N° 20: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.....	109
Tableau N° 21 : La confusion entre les langues.....	110
Tableau N° 22 : Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française	111
Tableau N° 23: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.....	112
Tableau N° 24: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais.....	113
Tableau N° 25: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.....	114
Tableau N° 26 : Les marques de la ponctuation des langues.....	115
Tableau N° 27: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.....	116
Tableau N° 28: La confusion entre les langues.....	117
Tableau N° 29: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.....	117
Tableau N° 30: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.....	118
Tableau N° 31: Les activités réalisées en classe de 3 ^{ème} LV et 3 ^{ème} SH.....	120
Tableau N° 32: Grille d'analyse de Nina Catach.....	121-122
Tableau N° 33: Grille d'analyse adoptée pour le classement typologique des erreurs orthographiques dans l'activité.....	122-123
Tableau N° 34 : Erreurs de sons.....	130-131
Tableau N° 35: Calligraphies.....	131
Tableau N° 36: Erreurs d'accord.....	132
Tableau N° 37: Erreurs de conjugaison.....	133
Tableau N° 38: Erreurs sur les accents.....	133
Tableau N° 39: Erreurs de signes.....	134
Tableau N° 40: Erreurs à dominante non fonctionnelle.....	135

Tableau N° 41: Erreurs sur les mots.....	135
Tableau N° 42: Erreurs d'orthographe relevées de la 2 ^{ème} activité.....	135-136
Tableau N° 43: Pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les apprenants.....	136-137
Tableau N° 44: Erreurs de sons.....	138
Tableau N° 45: Calligraphies.....	139
Tableau N° 46: Erreurs d'accord.....	139-140
Tableau N° 48: Erreurs de conjugaison.....	140
Tableau N° 49: Erreurs sur les accents.....	140-141
Tableau N° 50: Erreurs de signes.....	142
Tableau N° 51: Erreurs à dominante non fonctionnelle.....	142-143
Tableau N° 52: Erreurs sur les mots.....	143
Tableau N° 53: Erreurs d'orthographe relevées de la 2 ^{ème} activité.....	143-144-145
Tableau N° 54: Pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les apprenants.....	145
Tableau N° 55: Comparaison entre les résultats du test de positionnement et le test de vérification.	
Tableau N° 56: Quelques éléments de comparaison entre les langues française, anglaise, espagnole et allemande.....	147-148-149-150

Liste des histogrammes

Histogramme N° 1: Genre des enseignants.....	98
Histogramme N° 2: Diplôme obtenu par les enseignants.....	99
Histogramme N° 3: Expérience professionnelle des enseignants.....	100
Histogramme N° 4: Avis des enseignants sur la classe qui a le plus de niveau linguistique en FLE.....	101
Histogramme N° 5 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3 ^{ème} LV.....	102
Histogramme N° 6: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3 ^{ème} SH.....	102
Histogramme N° 7 : L'utilisation des mots empruntés par les apprenants	103
Histogramme N° 8: La classe qui utilise plus des mots empruntés.....	104
Histogramme N° 9: Le phénomène d'emprunt.....	104
Histogramme N° 10 : Le contexte multilingue et la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE.....	105
Histogramme N° 11: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol/l'allemand.....	107
Histogramme N° 12: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française...	108
Histogramme N° 13: Les marques de la ponctuation des langues.....	108
Histogramme N° 14: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.....	110
Histogramme N° 15: La confusion entre les langues.....	111
Histogramme N° 16: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.....	111
Histogramme N° 17: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.....	112
Histogramme N° 18: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand.....	114

Histogramme N° 19: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française...	115
Histogramme N° 20: Tableau : Les marques de la ponctuation des langues.....	115
Histogramme N° 21: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.....	116
Histogramme N° 22: La confusion entre les langues.....	117
Histogramme N° 23: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.....	118
Histogramme N° 24: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.....	119
Histogramme N° 25: comparaison entre les résultats du test de positionnement et du test de vérification.....	146

Table des matières

Remerciements	3
Dédicace	4
Liste des tableaux	5
Liste des histogrammes	8-9
Liste des schémas	9
Introduction générale	17

Première partie : Cadre théorique et conceptuel

Chapitre I : L'orthographe et son enseignement en classe de FLE

1.1. Définitions de l'orthographe.....	22
1.2. Les types d'orthographe.....	25
1.2.1. L'orthographe lexicale.....	25
1.2.2. L'orthographe grammaticale.....	26
1.3. L'orthographe française.....	27
1.3.1. Notions fondamentales.....	29
1.3.1.1. Le graphème.....	29
1.3.1.2. Le phonème.....	30
1.3.2. Caractéristiques de l'orthographe française.....	30
1.3.2.1. Système du phonogramme.....	30
1.3.2.2. Système du morphogramme.....	32
1.3.2.3. Système du logogramme.....	34
1.3.2.4. Principe historique et étymologique.....	34
1.3.2.5. Principe discriminatif, distinctif.....	35

1.3.2.6. Principe idéogrammique.....	36
1.4. L'enseignement de l'orthographe.....	37
1.5. La compétence savoir orthographier.....	39
1.6. La notion de l'erreur et la faute.....	40
1.6.1. L'erreur.....	40
1.6.2. La faute.....	41
1.6.3. Distinction entre erreur et faute.....	42
1.6.4.1. Types d'erreurs.....	43
1.6.4.1.1. Erreur de compétence.....	43
1.6.4.1.2. Erreur de performance.....	43
Conclusion.....	43
 Chapitre II : Le plurilinguisme entre enseignement et compétence	
2.1. Définition de quelques concepts.....	46
2.1.1. Unilinguisme et monolinguisme.....	46
2.1.2. Bilinguisme.....	47
2.1.2.1. Typologie de bilinguisme.....	49
2.1.2.1.1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social.....	49
2.1.2.1.2. Bilinguisme composé et bilinguisme coordonné.....	49
2.1.2.1.3. Bilinguisme précoce.....	50
2.1.2.1.3. 1. Le bilinguisme précoce simultané.....	50
2.1.2.1.3.2. Le bilinguisme précoce consécutif.....	50
2.1.2.1.4. Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif.....	50
2.1.2.1.6. Bilingue biculturel, bilingue monoculturel.....	50
2.1.3. Plurilinguisme et multilinguisme.....	50

2.2. Les différents modèles plurilingues.....	53
2.2.1. Modèle factoriel.....	54
2.2.2. Modèle dynamique du plurilinguisme.....	54
2.2.3. Modèle du rôle de la fonction.....	55
2.3. Types de plurilinguisme.....	56
2.3.1. Plurilinguisme à langue dominante unique.....	56
2.3.2. Plurilinguisme à langues dominantes minoritaires.....	56
2.3.3. Plurilinguisme à langue dominante minoritaire.....	56
2.3.4. Plurilinguisme à langue dominante alternative.....	56
2.3.5. Plurilinguisme à langue dominante régionale.....	57
2.4. Quelques phénomènes liés au plurilinguisme.....	57
2.4.1. Le contact des langues.....	57
2.4.2. L'emprunt.....	58
2.4.2.1. Types d'emprunt.....	60
2.4.3. L'alternance codique.....	61
2.4.3.1. Type d'alternance codique.....	63
2.4.3.1.1. L'alternance intraphrastique.....	63
2.4.3.1.2. L'alternance interphrastique.....	63
2.4.3.1.3. L'alternance codique extra-phrastique.....	63
2.4.4. L'interférence.....	64
2.4.4.1. Types d'interférence.....	65
2.4.4.1. 1. Interférence morphosyntaxique.....	65
2.4.4.1. 2. Interférence lexico-sémantique.....	65
2.4.4.1. 3. Interférences phonético-phonologique.....	65

2.4.4.1. 4. Interférence socioculturelle.....	66
2.5. L'impact du plurilinguisme.....	66
2.5.1. Impact négatif du plurilinguisme.....	66
2.5.2. Impact positif du plurilinguisme.....	66
2.6. La compétence plurilingue.....	68
2.7. L'Algérie, un pays plurilingue.....	69
2.8. Les langues en Algérie.....	71
2.8.1. L'arabe.....	71
2.8.1.1. L'arabe classique.....	71
2.8.1.2. L'arabe dialectal.....	72
2.8.2. Le berbère.....	75
2.8.3. Le français.....	76
2.8.4. L'anglais.....	78
2.8.5. Autres.....	78
2.9. L'école algérienne, un contexte plurilingue.....	78
2.9.1. Les langues dans le système éducatif algérien.....	79
2.10. La ressemblance entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande.....	79
Conclusion	82

Deuxième partie : Cadre méthodologique et interprétation des résultats

Chapitre I : Description des outils méthodologiques

3. 1. Présentation du contexte du travail.....	86
3.1.1. Présentation de l'établissement.....	86
3.1.2. Le public.....	86

3.1.2.1. Description du public.....	87
3.1.3. Construction du corpus.....	88
3.2. La démarche de travail.....	88
3.2.1. Présentation des activités.....	88
3.2.3. Déroulement dutest de positionnement.....	91
3.2.3.1. Contexte bilingue : Classe SH « français, anglais ».....	91
3.2.3.2. Contexte plurilingue.....	91
3.2.3.2.1. Classe LV1 « français, anglais, espagnol ».....	91
3.2.3.2.2. Classe LV2 « français, anglais, allemand ».....	92
3.3. Présentation de la grille d’analyse adoptée.....	92
3.4. Outils de recherche adoptés.....	94
3.4.1. Présentation des questionnaires.....	94
Conclusion.....	94

Chapitre II : interprétation des résultats

4.1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux PES.....	97
4.1.1. Informations globales.....	97
4.1.2. Questionnaire.....	100
4.1.3. Synthèse de l’analyse des résultats du questionnaire adressé aux PES.....	106
4.2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3 ^{ème} LV..	107
4.2.1. Synthèse de l’analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3 ^{ème} année LV.....	113
4.3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3 ^{ème} SH..	113
4.3.1. Synthèse de l’analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3 ^{ème} année SH.....	119

4.4. Analyse des tests.....	120
4.4.1. Présentation du modèle à suivre.....	123
4.4.1.1. Modèle de correction pour le test de positionnement destiné aux apprenants de 3 ^{ème} année LV et SH.....	123
4.4.1.2. Modèle de correction pour le test de vérification destiné aux apprenants de 3 ^{ème} année LV et SH.....	127
4.4.2. Analyse des résultats du test du positionnement.....	130
4.4.2.1. Etude comparative qualitative entre le contexte bilingue et le contexte plurilingue.....	130
4.4.2.2. Etude comparative quantitative entre les deux contextes : bilingue et plurilingue.....	136
4.4.3. Analyse des résultats du test de vérification.....	138
4.4.3.1. Etude comparative qualitative entre le contexte bilingue et le contexte plurilingue.....	148
4.4.3.2. Etude comparative quantitative entre les deux contextes : bilingue et plurilingue.....	143
4.4.4. Etude comparative entre le teste de positionnement et le test de vérification.....	145
4.4.5. Synthèse de l'analyse des résultats des deux tests.....	146
Synthèse.....	150
Conclusion générale.....	151

Références bibliographiques

Annexes

Résumé

Introduction générale

Introduction générale

L'orthographe française fait couler beaucoup d'encre autour d'elle. Elle est riche, difficile et complexe, elle ne repose pas sur un système mais, sur un ensemble de sous-systèmes.

D'après Jaffré (1992. P ,29): « l'orthographe français peut être considérée comme l'une des plus difficiles au monde ». En effet, pour Nina Catach (1978. P, 96) : « *l'orthographe du français est une orthographe difficile et le restera.* ». À la lumière de ces citations nous pouvons nous rendre compte de la difficulté de l'orthographe française pour les natifs francophones, cette langue pose de gros problèmes aux natifs et bien évidemment ces problèmes ne peuvent qu'être plus complexes et difficiles pour les apprenants étrangers. Alors, si l'orthographe française pose déjà un grand problème aux locuteurs natifs francophones, qu'en est-il donc des étudiants algériens dont le français n'a que le statut d'une langue étrangère parmi d'autres ?

A vrai dire, l'orthographe française est bien souvent considérée comme orthographe complexe, parce que la langue française possède un système graphique difficile, cette difficulté est liée essentiellement au niveau de transparence de son système orthographique, son orthographe est qualifiée irrégulière et opaque, c'est-à-dire la correspondance entre les phonèmes les et graphèmes du français est très variable. Autrement dit, le phonème en français peut se traduire par plusieurs graphèmes, nous avons 32 phonèmes pour 130 graphèmes.

Avec toute la difficulté de l'orthographe française, il y'a autres éléments qui entrent en jeu pour mettre cette orthographe plus difficile et complexe, telle que le contact des langues qui est un effet du plurilinguisme, l'apprenant se trouve dans une situation où il va apprendre les orthographe de plusieurs langues à la fois et tomber inconsciemment à la confusion des langues, comme l'affirme Véronique Castellotti dans ses propos : « *Le plurilinguisme est ainsi souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues*». Véronique Castellotti (2001. p, 101).

De ce fait, Beacco (2005. P, 32) souligne que le plurilinguisme : « *désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. Cet ensemble de savoirs faire constitue la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses* ». Alors, un contexte plurilingue est un contexte où plusieurs langues sont en contact, comme le cas de l'Algérie.

Le contexte algérien est un contexte plurilingue, qui est fait de plusieurs langues en contact crée des situations d'enseignement-apprentissage complexes et particulières. Dans le lycée algérien, et particulièrement à la classe des langues étrangères nous avons plusieurs langues en contacts : le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Nous avons remarqué, que cette situation plurilingue a pour conséquence un mélange des langues et la production des erreurs orthographiques par la majorité des apprenants de 3^{ème} année AS, c'est tout à fait normal par ce que les quatre langues appartiennent à la famille des langues indo-européennes. Ces langues sont caractérisées par une similarité lexicale, c'est-à-dire il y a une ressemblance entre les séries de mots appartenant aux quatre langues.

C'est de là que notre question de recherche se pose comme suit :

- Quel est l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS ?

Pour pouvoir répondre à cette question de recherche nous formulons les hypothèses suivantes :

- Le plurilinguisme ne favoriserait pas l'amélioration de la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS.
- Les apprenants plurilingues commettraient des erreurs d'orthographe plus que les apprenants bilingues, et ils mélangeraient l'orthographe de français avec celui d'autres langues étudiées.

Nous allons vérifier nos hypothèses grâce à des outils de recherches à savoir, une expérimentation avec des critères sélectionnés dans une grille d'analyse en premier lieu, qui seront à la base d'une étude tantôt qualitative tantôt quantitative, obtenus grâce à des activités faites en classe entre les apprenants d'un contexte plurilingue (LV) et les apprenants d'un contexte bilingue (SH). En deuxième lieu, nous nous servons d'un premier questionnaire destiné aux enseignants pour essayer de connaître leurs avis sur l'impact du plurilinguisme sur l'orthographe de français, et un autre questionnaire destiné aux de 3^{ème}année AS dans l'objectif de déterminer s'ils ont conscience ou non qu'il y a un impact négatif ou positif dans le plurilinguisme qu'ils étudient.

Alors. Le présent mémoire tente d'étudier l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS ?

Nous avons choisi ce thème par ce que l'orthographe est l'une des bases dans toute langue. En effet, elle représente un problème majeur pour les apprenants des langues étrangères, la plupart des apprenants trouvent des difficultés et font des erreurs d'orthographe.

Notre travail de recherche contient deux parties, une partie théorique qui englobe les définitions des concepts clés nécessaires au déroulement de notre travail de recherche. Cette base théorique permet de mieux cerner notre travail. Nous nous intéressons au premier chapitre à l'orthographe et son enseignement en classe de FLE, et au plurilinguisme entre enseignement et compétence en seconde chapitre. La partie pratique contient aussi deux chapitres, le premier chapitre méthodologique sera consacré à la présentation de l'expérimentation, au cheminement suivi pour le recueil de données, nous évoquons la constitution du corpus, le lieu de la recherche et le déroulement de l'expérimentation. Le deuxième chapitre sera consacré à l'interprétation des résultats, ce qui va nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ à travers les résultats collectés de l'expérimentation.

Notre travail de recherche prendra fin avec une conclusion générale qui répondra à la question de recherche, vérifie nos hypothèses et proposer des perspectives pour des futures recherches.

Première partie : Cadre théorique et conceptuel

Chapitre 1

L'orthographe et son enseignement en classe de FLE

Il nous a semblé intéressant dans ce premier chapitre de mettre l'accent sur l'orthographe d'une manière générale et de l'orthographe du français en particulier, puis d'expliquer la distinction entre l'erreur et la faute après avoir expliqué les deux notions.

1.1.Définitions de l'orthographe

Etymologiquement le terme orthographe vient du latin orthographia, lui-même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties : le préfixe « *orthos* » qui signifie droit ou correct, et du radical « *graphein* » qui veut dire écrire (M. Grevisse, 1986 : 93). L'orthographe serait donc la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.

Selon Jean Dubois:

le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. (Dubois, 1973. p. 37).

En effet, Chiss et David (1992, p. 7) définissent l'orthographe dans les propos suivants :

dans la polysémie du terme orthographe, il faut inclure trois dimensions : « le vêtement graphique » quand on parle de l'orthographe d'un mot donné ; l'existence d'un système de règles (ou de lois) qui régit le code scriptural quand on parle de « l'orthographe du français » ; l'intériorisation par un sujet (ou des sujets) de ce système sous la forme d'une compétence spécifiée quand on dit de Jules qu'il a « une excellente orthographe.

De plus, Fayol et Berninger (2008, p.1) définissent l'orthographe comme étant « *un code qui utilise des séquences de lettres pour représenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans le dictionnaire mental* ».

Tandis que Michel Fayol et Virginia W. Berninger, ils avancent que :

l'orthographe un code qui utilise des séquences de lettres pour présenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans le dictionnaire mental ».

Par ailleurs, certains dictionnaires résument la définition de l'orthographe comme une règle, un usage ou une convention ; à titre d'exemple, Le Petit Robert (2000) propose la définition de l'orthographe comme une « *manière d'écrire un mot qui est considérée la seule correcte.* (Le Petit Robert, 2000 : 1742).

De même pour le Grand Larousse qui propose à son tour la définition suivante : « *ensemble de règles et d'usage, qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée* ».

Pour sa part, achette la définit comme « *Ensemble des règles régissant l'écriture des mots d'une langue ; application effective de ces règles* ».

En outre, Dans les dictionnaires, des notions de correction, conformité, convention, usage, règles sont employées pour définir le terme orthographe. L'orthographe, c'est : « *la manière conventionnelle d'écrire les sons d'une langue au moyen de signes appelés lettres* » (Grande encyclopédie Alpha) ; c'est aussi « *un système de notation des sons par des signes écrits, propres à une langue, à une époque, à un écrivain* » (Petit Robert) ; c'est encore « *la manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec les usages définis et les règles traditionnelles* » (Larousse du français contemporain).

Il nous semble important de citer aussi la définition du fameux dictionnaire de la langue française le Robert (1966) qui définit l'orthographe comme étant « *l'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon lesquelles on doit écrire* ».

Donc, en revenant aux définitions données par les différents dictionnaires, nous pouvons dire que l'orthographe serait donc la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.

Une autre définition ;

« l'Orthographe désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Et fait, dès qu'une

langue dépasse le simple cadre de la partie dialectale ou régionale, son nombre de locuteurs devenant plus important, on est souvent contraint de fixer les règles et de faciliter la compréhension mutuelle des locuteurs à travers les écrits. ».(Larousse, 1997,P.6).

Nous retiendrons la définition donnée par Evelyne Charmeux :

« l'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations - et par suite, de se faire comprendre en les écrivant » (Charmeux, 1979, p. 22).

Autrement dit, l'orthographe permet la communication, mais elle ne dit rien sur la manière dont ces principes d'organisation sont établis ni à quoi ils se réfèrent.

En outre, à travers la définition qu'elle propose, Niquet met le point sur le rôle et la fonction de l'orthographe. Ce même concept a été repris par Evelyne Charmeux (cité par Jean Pierre Jaffré, 1992 : 29) qui, elle, préfère parler de « principes » et estime que l'orthographe constitue un ensemble de principes d'organisation de lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant.

René Thimmonier quant à lui dans son système graphique du français (1976 : 88) considère que l'orthographe n'est rien d'autre que le système de transcription s'imposant à tous les membres de la communauté

Selon Nina Catach (1978) l'orthographe est :

La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivants certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique.) C'est-à-dire que l'orthographe constitue une norme qui relie toutes les composantes d'une langue en commençant par la description

des sons et leurs manières d'écritures, à la construction des mots ayant un sens bien limité et clair, vers aussi la transcription phonétique de chaque mot qui donne la connaissance ou la naissance d'un nouveau mot différent à un autre mot seulement dans la prononciation comme le son « on » ou « en » , en traitant ainsi tous les rapports qui organisent le système de la langue sous un ensemble de sous-système (morphologique, syntaxe, lexique...) qui donne un système subordonné à un autre, l'un ne va sans l'autre en constituant un essor d'une langue.

Pour finir, la maîtrise des faits orthographiques est très difficile, du moment que l'orthographe se présente selon Jaffré (1997) comme :

Le lieu où on rencontre des lois générales et de cas spécifiques dont la maîtrise dépend de la capacité à comprendre les mécanismes de base et d'en mémoriser les formes utiles. Tâche qui n'est pas facile dans le contexte d'une « langue à morphologie flottante. (Jaffré, 1995, p. 122).

A partir cette dernière définition nous pouvons dire que cette difficulté est liée essentiellement aux cas exceptionnels qui dépassent les règles orthographiques.

1.2. Les types d'orthographe

Selon Maurice Grevisse dans son fameux dictionnaire *Le bon usage* de 1980 explique que l'orthographe française se subdivise en deux catégories : lexicale et grammaticale.

1.2.1. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, aussi appelée orthographe d'usage : « L'orthographe lexicale est l'écriture des mots d'une langue tel qu'ils sont présentés dans un dictionnaire »

Elle convient le plus souvent aux mots comme ils sont transcrits dans le dictionnaire, et ce, en dehors de tout contexte de sens. Or, les classes orthographiques sont tout à fait non conventionnelles, étant donné qu'il n'existe pas une règle qui détermine et présente le choix d'une lettre au lieu d'une autre. En effet, elle définit la façon d'écrire les mots de lexique

indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte, chaque mot possède une orthographe ou graphie définie.

Selon Meriema LAMIR (2016):

L'orthographe lexicale sert à identifier les inventaires internes ou externes des mots, à repérer tous les points communs et les points de divergences des lexiques, la bonne maîtrise du sens et à la perfection de la capacité orthographique, de rendre les variables significatifs et référentiels plus ou moins accessible par tout le monde. Elle nous offre aussi la possibilité d'indiquer toutes les prononciations possibles d'un son semblable à l'oral différent à l'écrit.

L'orthographe lexicale prend les mots tels qu'ils sont écrits dans le dictionnaire sans prendre en compte les relations d'enchaînement des unités de la phrase. Elle correspond uniquement à la seule structure de l'écriture du mot dans une langue donnée qui doit être correcte.

Selon Charef Benatia Hadj (2015) :

L'orthographe lexicale fait appel à la mémoire, d'abord pour le stockage, ensuite pour le rappel au moment d'écrire. Du fonctionnement psychologique de la mémoire, on peut retenir quelques principes pour aider les élèves à développer les mécanismes d'acquisition de nouvelles connaissances.

De plus, d'après André C. Moureau, Brigitte Stanké et Cristian Dumais : L'orthographe lexicale est « la façon d'orthographier le mot en conformité avec les conventions de notre système d'écriture ».

Pour conclure, nous pouvons dire que l'orthographe lexicale représente une seule manière correcte de la façon d'écrire un mot.

1.2.2. L'orthographe grammaticale

Par opposition à la première catégorie, l'orthographe grammaticale concerne les mots qui ont des marques syntaxiques, elle pose comme condition la présence des règles telles que les règles de grammaire, de conjugaison et les marques de pluriel.

Meriema LAMIR (2015), Explique qu'en orthographe grammaticale le mot ou le lexique a une valeur grammaticale qui limite son utilisation par obligation sous telle forme et non pas une autre forme le cas par exemple du pluriel en ajoutant le « s » ; s'il n'y a pas cette marque du pluriel, le mot est mal accordé avec son identifiant.

De plus, Cette orthographe s'intéresse aux études analytiques des éléments constitutifs de la phrase ainsi les marques audibles ou muettes d'une part du féminin grammatical, d'autre part du pluriel grammatical.

Pour finir, il faut dire que l'orthographe grammaticale requiert le contrôle des liens entre les mots dans la phrase et dans le discours, à ce titre précis, elle ne concerne que les mots dits variables.

1.3. L'orthographe française

Les orthographe du monde se divisent entre deux tendances sémio graphiques .La sémio graphie mineure concerne les langues dans lesquelles l'homophonie est limitée. Le français est dans le deuxième cas de figure que l'auteur nomme sémio graphie majeure. Cette tendance est surtout présente dans les orthographe anciennes comme le français, qui ont dû inventer différents procédés pour pallier l'insuffisance phonographique. Ce phénomène est lié au fait que les langues changent alors que leurs unités graphiques restent stables.

Pour sa part, Nina Catach et son équipe de linguistes et d'historiens de la langue, à la suite de Victor Gak (1962), linguiste soviétique, et Benveniste et Chervel (1969). Dans cette deuxième tendance, l'orthographe française est décrite « comme la résultante de la coexistence non pacifique des deux principes antagonistes que sont le principe phonographique et le principe sémiographique » (Cogis, 2005, p. 37).

Le système orthographique français est d'une redoutable complexité de telle sorte que les apprenants ne peuvent réaliser une écriture dépourvue d'erreurs. Jean-Pierre Jaffré pense que la difficulté de l'orthographe du français est due à son histoire et sa transformation à travers le temps. Pour lui, le problème de l'orthographe réside dans le fait d'adopter l'alphabet latin

pour transcrire une langue riche en phonèmes, ce qui a créé une certaine ambiguïté dans l'orthographe actuelle.

Donc, à la question « *pour quelles raisons l'orthographe du français est-elle aussi complexe?* » il répond (Jean-Pierre Jaffré) : « *la complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles* » (Jaffré, 2004).

Une des premières difficultés à laquelle sont confrontés les apprenants du français langue étrangère est liée à la complexité de celle-ci. Nina CATACH constate qu'il existe « des difficultés inhérentes à notre système graphique ». Le système orthographique du français est assez complexe et pose de gros problèmes aux natifs, comme le montre Nina « *l'orthographe du français est une orthographe difficile et le restera.* » Lorsqu'il s'agit d'apprenants d'origine étrangère, ces problèmes sont plus complexes, c'est le cas des apprenants algériens qui sont confrontés de deux systèmes différents : l'arabe et le français, et en plus ils vivent dans un milieu plurilingue.

En effet, Selon J.P. Jaffré (2004 :16), la langue française est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (ex : les phonèmes inconsistants, comme 'o' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables par l'étymologie.

Autrement dit, il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel que nous le prononçons ou que nous l'entendons. Les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont beaucoup moins consistantes que les correspondances graphèmes phonèmes utilisés en lecture. Ex : le son [k]. En plus, certaines lettres servent à noter un son : « *l'écriture du français utilise 86 % d'unités en relation avec les sons de l'oral.* ». Mais d'autres ne se prononcent pas et servent pourtant à comprendre les mots (les lettres muettes tels: théâtre, hôpital).

Dans la même optique, plus une orthographe est réglementaire, c'est-à-dire que les phonèmes correspondent toujours aux mêmes graphèmes, et vis-versa, plus que cette orthographe est aisée à faire maîtriser, mais ce n'est pas le cas pour la langue française qui est simulée d'une orthographe très compliquée, plusieurs mots, à titre illustratif, se prononcent d'une façon et s'écrivent autrement, comme les homophones qui représentent une grande difficulté pour les apprenants. À ce propos, André Chervel et Daniel Manesse précisent que « *l'orthographe française est, à la prendre dans son intégralité, d'une difficulté comparable à*

celle de l'écriture chinoise ». (Chevrel et Manesse, 1989 : 263). Cependant, André Angoujard, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Rilliard voient que :

le principe phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit (lettre, groupement stable de lettres, ensemble constitué d'une lettre et d'un signe diacritique) transcrivent les phonèmes du code oral. La structure de ce domaine phonographique suffirait à elle seule à rendre notre écriture particulièrement difficile, du fait de l'absence de relations biunivoques entre les unités de l'écrit (les graphèmes) et de l'oral: un même graphème peut noter différents phonèmes (s et c par exemple) et réciproquement (les phonèmes [à],[s], [k] par exemple. (Angoujard, Jaffré et Rilliard, 1994 : 20).

Même si Saussure(1974, p. 71) a privilégié l'approche synchronique dans la description de la langue : « *seuls les faits synchroniques forment le système ; les faits diachroniques le modifient à tout instant, mais ne forment pas de système entre eux ; chacun est isolé* », c'est-à-dire faisant abstraction de son évolution à travers le temps pour en faire une description scientifique à un moment précis, l'étude de l'orthographe française ne pourrait être complète sans quelques données historiques essentielles. La complexité et la richesse du français écrit, que certains nommeront parfois, non sans raisons, incohérence, ne peuvent être saisies que par une étude de l'évolution de l'orthographe, ce sur quoi se sont penchés Pierre Burney (1970), Claire Blanche-Benveniste et André Chervel (1969) et Chervel (2008).

Dans le même sens, Charles Beaulieux souligne (1967, p. 118) : « *l'orthographe française « naît viciée dès l'origine, dans ses fondements* ».

1.3.1. Notions fondamentales

Pour une meilleure compréhension du fonctionnement de l'orthographe française, essayons tout d'abord de savoir ce que l'on entend par les notions de phonème et de graphème.

1.3.1.1. Le graphème

Nina Catach (1967 :30) le définit comme : « *La plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et / ou sémique susceptible d'une analyse linguistique* ». elle explique que le graphème a une double-fonction : en premier lieu, le graphème a une valeur phonique, il correspond à un phonème donné. A ce moment-là on dit qu'il est cénème. Mais il peut

aussi exercer des fonctions autres que la simple transcription des sons, il peut avoir une valeur sémantique et être une marque de dérivation ou de distinction, dans ce cas il est plérème.

1.3.1.2. Le phonème

D'après Cuq, Un phonème est la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue (J-P. Cuq, 2003 : 193). Dans la langue française, on en dénombre 36 : 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes semi-vocaliques.

1.3.2. Caractéristiques de l'orthographe française

Nous nous pencherons sur les principes organisateurs de l'orthographe française. Nous adopterons d'abord la vision de Catach (1980) de l'orthographe française comme un plurisystème, dont l'élément de base est le graphème. Bien entendu nous aurons recours à des notions principales qui définissent ce plurisystème telles que le phonème, le morphème 1, le graphème 2 et les trois catégories de graphèmes selon la fonction qu'ils remplissent (phonogramme, morphogramme et logogramme).

Ensuite, nous allons nous baser sur les principes cités par Cogis : « *L'orthographe française est une orthographe mixte qui combine cinq principes organisateurs: le principe phonographique, le principe morphologique, le principe distinctif (ou homophonie) et les principes étymologique et historique* ». (Cogis, 2005).

1.3.2.1. Système du phonogramme

L'écriture française est constituée de phonogrammes. Le phonogramme : « *La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.* ». Donc, il est un graphème qui correspond à une prononciation, ce terme est défini par Nina Catach « *la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes* ».

D'après BRAHIM A. (1995):

Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [k] écrit par 'k' dans képi, par 'c' dans car, par 'qu' dans quand. Un même phonogramme peut transcrire des phonèmes différents : c'est ainsi que c'est prononcé [k] dans car mais [s] dans ce.

Dans son *Orthographe. Que sais-je ?* (2008 : 54) Nina Catach présente les phonogrammes comme le stock de graphèmes, qui correspondent directement aux phonèmes de la langue orale. D'après elle, il s'agit du noyau central du pluri-système et la dimension la plus évidente de l'écriture française puisque plus de 80% des unités du code écrit remplissent cette fonction. Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes (M. Grevisse, 1986 : 105). Elle ajoute : « *Les fondations de l'écriture française sont bel et bien phonétiques, ou plutôt phonogrammiques.* » (Catach, 1980, p. 27). Donc, nous pouvons dire que 80 % des signes d'un texte quelconque sont chargés de transcrire les sons.

Autrement dit, le français est une langue alphabétique qui exige un écart remarquable entre l'oral et l'écrit. Dans ce sens Catach(1980) explique qu'un grand nombre de mots ont en français une orthographe phonogrammique : à chaque unité de l'écrit ou graphème correspond une unité de l'oral ou phonème, et inversement. En effet, l'idée de l'écart entre l'oral et l'écrit a été développée par Dominique Abry qui voit que :

Le français a une écriture alphabétique. (Il existe deux autres systèmes d'écriture dans le monde, syllabique, basé sur les syllabes, et idéographique, basé sur les mots.) Dans le système alphabétique, un nombre restreint de symboles graphiques, les lettres, désigne les unités phoniques de la langue. La représentation n'est pas biunivoque en français et le décalage entre orthographe et prononciation – même s'il s'explique historiquement – est lourd de conséquences. Le français ne s'est doté d'une écriture qu'au XVII^e siècle. Il utilise l'alphabet latin : 20 consonnes et 6 voyelles. Le peu de voyelles en latin a obligé le français qui ne voulait pas créer de nouvelles lettres, à faire des combinaisons de lettres pour transcrire ses seize voyelles! Le conservatisme académique est constant quelle que soit l'époque, mais la langue parlée a toujours évolué. Au fil du temps le décalage est devenu de plus en plus important. (Abry : 37).

A partir cette définition , nous pouvons dire que le fait de produire un texte ou une phrase à l'écrit, tout en respectant la norme de la langue, exige une certaine maîtrise de l'orthographe française, et cela est parmi l'une des premières difficultés. Parce qu'il y a un grand écart entre l'écrit et l'oral.

A cette première partie constitutive du pluri-système, nous trouvons nécessaire de mentionner une autre zone annexée, c'est celle des graphèmes positionnels (Catach, 2008 : 55). En effet, l'assemblage de cette batterie de signes ne peut se faire sans connaître leurs variantes positionnelles, c'est-à-dire les formes et les valeurs diverses qu'ils peuvent prendre en telle et telle position.

Claire- Blanche Benveniste et André Chervel à leur part expriment cette tendance dans une définition de l'orthographe : « *Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique fondé sur l'analogie* ». (Benveniste et Chervel, 1969, p. 113). Autrement dit, l'orthographe française repose sur un certain nombre de lettres dont le rôle est de transcrire des sons. Néanmoins, il n'y a pas équivalence entre lettres et sons, car l'alphabet est insuffisant (26 lettres, mais 36 phonèmes).

Pour finir, les graphies sont des lettres, l'ensemble des lettres constitue un alphabet, dont chaque signe est censé représenter un son de la langue orale, la plus grande qualité en serait la bi-univocité, c'est-à-dire la correspondance rigoureuse de chaque lettre à un seul son et de chaque son à une seule lettre. L'alphabet du français s'écarte de cet idéal pour deux raisons.

1.3.2.2. Système du morphogramme

Pour commencer, il nous semble important d'expliquer la notion de morphème, selon Nina Catach un morphème: « *La plus petite unité significative de la chaîne orale.* » (Catach, 1980, p. 16).

En effet, les morphogrammes ont pour fonction d'apporter certaines informations complémentaires et nécessaires pour faciliter l'accès au sens. Pour Béatrice Pothier (1996 : 88)

Les morphogrammes peuvent relever du lexique ou de la grammaire. Dans le premier cas, ce sont les éléments porteurs d'une signification lexicale et qui établissent un lien visuel entre les radicaux et les dérivés. Ils permettent notamment la constitution des familles de mots avec les affixes – préfixes et suffixes. Exemple : dans le mot rang, le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille ranger / rangement : le « g » est un morphogramme lexical(...). Dans

le second cas, celui de la grammaire, il s'agit de graphème qui portent une signification morphosyntaxique : marque du genre, du nombre, de la désinence verbale...etc.

A ce niveau, Béatrice Pothier (1980. p, 88) fait la distinction entre les morphogrammes qui n'ont pas de pertinence au niveau du signifiant et qui sont spécifiques à l'écrit de ceux qui ont justement un équivalent oral et qu'elle propose de qualifier de morphophonogrammes. Que ces morphogrammes soient prononcés ou pas, ils sont maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marque de série ou de sens. Ces morphogrammes, et contrairement aux phonogrammes avec leur variantes positionnelles, ne peuvent être utilisés que de façon intermittente et localisée, ce qui complique davantage la tâche du scripteur.

Selon Kadi. L (2004):

Les morphogrammes sont des graphèmes qui communiquent une information de nature sémique (les marques du pluriel, la formation des mots, etc.). Généralement, ces morphogrammes assurent deux fonctions : l'une est phonétique (quand ces marques ne sont pas muettes), l'autre est morphologique.

Nous trouvons nécessaire d'expliquer qu'un phonogramme doit obéir à certaines règles d'accord pour devenir un morphogramme. Dans la même optique Ducard, Honvault et Jaffré (1995) expliquent :

Parmi ces mots, ceux qui appartiennent aux classes nominale, adjectivale, pronominale, verbale, doivent dans certaines conditions, à l'intérieur de la chaîne syntaxique, obéir aux règles d'accord graphique concernant le pluriel, le féminin parfois, les variations personnelles, et présenter alors, en plus de l'ensemble des phonogrammes, un morphogramme final, marque d'un fonctionnement linguistique que l'oral exprime de façon beaucoup plus accidentelle : vers, bon, ils, partis, parties, parti, partît, cinémas. (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 71).

1.3.2.3. Système du logogramme

Les logogrammes sont peu nombreux et représentent une partie minimale en regard de tous ceux qui existent dans le lexique français, Il s'agit le plus souvent de monosyllabes ou de mots très fréquents dont la fonction dans le système est de « *distinguer certains homonymes qui deviennent hétéro-graphes grâce à une graphie caractéristique liée à l'utilisation de lettres étymologiques ou historiques* » (Ibid : 89). Ex : pin/pain/peint ; est/es/et...Selon Catach (2008 : 57), dans le cas de ces « *figures de mots* » la graphie ne fait qu'un avec le mot et lui donne une image globale qui le fait connaître spontanément, par mémoire visuelle.

R. Honvault et J-P. Jaffré (1979 : 109) considèrent pour leur part que si les logogrammes facilitent l'identification des mots et permettent ainsi une certaine souplesse dans la lecture l'enjeu est tout autre quand il s'agit de les réaliser lors de l'écriture ; ils constituent une difficulté supplémentaire.

1.3.2.4. Principe historique et étymologique

D'abord, l'orthographe française est historique, parce que la plupart des particularités d'orthographe non conforme la prononciation représentent les traces de l'histoire des mots : traces du mot latin par exemple qui est à l'origine, traces de l'évolution naturelle, figée au moment où l'écrit n'a plus correspondu à l'oral. En effet, elle est étymologique car un certain nombre de mots ont connu une correction pour les rapprocher de leur étymon latin.

Dans ce cas Nina Ctach (2008 : 57) explique qu'il est impossible de nier que le critère fonctionnel, tout en admettant sa complexité de réalisation proprement graphique en français, ne permet pas de justifier toutes les lettres utilisées. Elle fait référence à un ensemble de lettres étymologiques ou historiques qui ne répondent à une certaine compétence que chez le lecteur savant dûment averti ; ce qui est de loin le cas pour des apprenants dont le français n'est leur langue maternelle.

Dans le même sens, pour Béatrice Pothier (1996 : 89-90) ces lettres sont :

Les « e » caducs qui posent problèmes aux élèves car ils n'ont pas de correspondance phonique, comme dans « biberon », et autres « e » terminaux comme dans « porte », « marchande », etc. Les lettres muettes, plus ou moins dues à l'étymologie tels que : « trop », « outil », « lycée » etc. Les consonnes doubles, dont il très malaisé d'expliquer la présence

ou l'absence aux élèves : « honneur » mais « honorable », « sonner » mais « sonore » etc. La lettre « h », lorsqu'elle n'est pas associée à un « p » ou à un « c » (...) tels que : homme, théâtre, rhum.

En outre, la langue française connaît plusieurs catégories de ces lettres étymologiques tel que :

- Les lettres latines sont les plus nombreuses. Le français écrit renferme une multitude de lettres qui ne sont en général pas prononcées et qui ne se justifient que par l'héritage graphique du latin : « *ex : l'h de homme, adhérence, inhalation, heure, etc.* » (Catach, 1980, p. 272)
- Les lettres grecques (rh, th, ph, ch, y grec) sont présentes surtout dans le vocabulaire savant ou technique. Elles sont moins répandues que les lettres latines.
- Les lettres d'autres origines germanique, arabe, et anglaise, etc.

Pour conclure, les principes étymologique et historique ont laissé des traces profondes dans l'orthographe du français. Celle-ci se caractérise, en effet, par la présence de nombreuses graphies irrégulières dans la langue.

1.3.2.5. Principe discriminatif, distinctif

Le principe distinctif appelé aussi homophonique sert à distinguer les homophones, tous ces mots monosyllabiques qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment.

Exemple : ver, vers, verre, vair, vert.

Selon Cogis :

L'évolution phonétique du latin au français est à l'origine de l'importance de l'homophonie en français aujourd'hui. En effet, l'érosion des radicaux latins dans le passage du latin au français aboutit fréquemment à la formation de monosyllabes. Or, plus les monosyllabes sont en nombre élevé, plus ils ont des chances d'être composés des mêmes phonèmes.(Cogis, 2005, p. 48).

Il ajoute, face à cette présence massive de l'homophonie, « *l'écrit, dans un certain nombre de cas, signale la différence lexicale par une différence graphique.* » (Cogis, op.cit)

Burney, dressant l'état présent de l'orthographe française, souligne son aspect « *intellectuel* » (1970, p. 32) et dégage ses caractéristiques essentielles. D'abord, elle est étymologique en ce qu'elle conserve les traces de ses origines latines et grecques. Elle est aussi grammaticale, car elle indique les rapports existant entre les éléments d'une même phrase (ex. : accords au féminin et au pluriel). Enfin, elle différencie les homonymes grâce à son aspect idéographique. Parlant de cette troisième caractéristique, Burney ira jusqu'à qualifier les lettres superflues qui permettent de distinguer les homonymes « *d'ornements* » dans les propos « *Cela (aspect idéographique), dit-il, lui donne un certain caractère esthétique, puisque les mots ne sont pas seulement le calque du son, mais présentent une sorte de physionomie graphique où les lettres superflues font figure de « signes particuliers » ou « d'ornements* » (Burney, op. cit. p. 32).

1.3.2.6. Principe idéogrammique

Selon Brissaud et Bessonat (2001 : 217) l'orthographe pourrait être divisée en deux domaines liés : d'abord il y a le domaine alphabétique qui regroupe l'ensemble des phonogrammes, des morphogrammes et des logogrammes ; l'autre domaine est dit extra-alphabétique, il englobe les idéogrammes de ponctuation, de majuscules de segmentation, etc. Par idéogrammes on entend un caractère graphique correspondant à une idée (Dubois, 2002 : 371). Ainsi, les signes de ponctuation représentent un élément essentiel de la communication écrite. Ils sont indispensables et se révèlent aussi pleinement des unités linguistiques.

Catach (1996 : 3) définit la ponctuation comme étant :

Un système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques.

Donc, les signes de ponctuation ont une importance capitale. Ils ont pour fonction de compléter et de suppléer l'information alphabétique. En plus de ces signes graphiques, on doit aussi tenir compte des espaces laissés (comme les blancs entre les mots, l'alinéa) et des majuscules qui sont plus que jamais indispensables dans la communication. Brissaud et Bessonat (2002 : 222) soulignent que « *ni perspective ni facultative absolument, la ponctuation joue de la tension entre la norme et le libre arbitre* »

Pour finir, nous pouvons dire que le système orthographique est d'une complexité extrême. Il s'agit plus exactement d'un « *pluri-système* » dont les différentes composantes peuvent remplir de multiples fonctions. Et si la maîtrise de ce précieux outil qu'est l'orthographe représente une tâche extrêmement difficile pour des natifs, elle ne peut que l'être encore davantage pour ceux qui le français est une langue étrangère.

1.4. L'enseignement de l'orthographe

Divers courants se sont succédé dans l'apprentissage de l'orthographe.

D'abord, Nina Catach (1980) fait de l'orthographe son objet d'étude et considère l'écriture française comme un ensemble de sous-systèmes entretenant des relations entre eux : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Nina Catach, dont les travaux ont largement contribué à renouveler l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire, trace dès 1978 des perspectives simples pour guider le travail des enseignants :

Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition (l'« usage ») ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire (c'est ce que l'on faisait dans les lycées où l'on étudiait le latin et le grec) ; enfin, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexicale). (Catach, 1978, p.94).

Ensuite, dans une autre tendance centrée sur l'oral, et qui considère l'orthographe comme un objet marqué par l'histoire et la tradition, CL. Banche-Benveniste et A. Chervel (1969, p.113) décrivent le système orthographique dans les propos :

« Le principe phonographique cherche une régulation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie. ».

En outre, Dans un des courants majeurs, les théoriciens croyaient que, malgré l'apparente irrégularité du système orthographique, des règles pouvaient rendre compte d'une certaine systématisation du code phonographique (Thimonnier, 1970). L'apprentissage de l'orthographe serait alors le résultat de l'acquisition de ces règles. Donc, le dispositif traditionnel, leçons – règles

– exercices – dictées - correction, suffisait pour acquérir l'orthographe française. Toutefois, les règles énoncées sont souvent très complexes et peu généralisables. De plus, ce courant crée une équivalence entre « *savoir l'orthographe* » et « *savoir orthographier* », équivalence dont l'existence est loin d'être prouvée (Ducard, 1995).

De plus, les recherches actuelles dans le domaine de l'orthographe montrent de façon unanime que les situations artificielles créées pour faire apprendre l'orthographe sont aujourd'hui dépassées. En particulier, les dictées utilisées comme moyen d'apprentissage sont très controversées. Charmeux (1979), plongeant dans les souvenirs désagréables de son enfance, s'oppose farouchement à ce type d'exercice qui selon elle ne peut être favorable qu'aux bons élèves. Elle rejoint dans cette critique Angoujard (1994, p. 75) : « *pour qui la dictée n'a aux yeux des élèves qu'une fonction d'évaluation. Elle ne leur apprend rien parce qu'ils sont placés dans « une situation psychologique difficile* ». Selon Angoujard (1994, p.7) « *il faut [...] s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde* ». De ce fait, l'orthographe est conçue comme « *un instrument placé au service de l'activité de production de textes écrits* » (Angoujard, op.cit.p.7). L'élève doit, selon cette approche, non seulement intégrer un code orthographique, un système, mais aussi élaborer et mettre en œuvre des stratégies permettant la production d'écrits conformes à l'orthographe. L'idée selon laquelle l'orthographe est un ensemble de règles nécessaires pour pouvoir écrire sans fautes est violemment contestée par Angoujard, dans la mesure où la norme est survalorisée et s'impose avec une telle force que les élèves s'en trouvent inhibés dans leur production.

En fin, il faut rendre aux élèves la motivation qu'ils ont perdue à cause de l'emploi de méthodes désormais désuètes. Nous pouvons bien sûr employer des techniques pédagogiques nouvelles et variées, comme le suggèrent Freinet(1968), J-Louis Chiss et Gérard Dessons, mais le plus important pour ces derniers auteurs est de donner du sens aux activités orthographiques en les insérant dans des travaux de productions d'écrit.. De ce fait « *pour que l'orthographe soit saisie comme être-dans la langue-, elle doit s'insérer dans un processus communicationnel véritable. La nécessité linguistique se trouve liée à une réponse sociale implicite, incluse dans l'émission du message.* » (Bloomfield, cité par Chiss et Dessons, 1985, p. 47).

Pour résumer pouvons distinguer, selon les termes de Linda Allal (1997, p. 182) « *deux grandes catégories d'approches didactiques* » pour l'apprentissage de l'orthographe en situation de classe : dans une approche, « *on vise un apprentissage spécifique de l'orthographe. Tout en*

admettant que des questions d'orthographe surgissent et se traitent, de manière plus ou moins approfondie, dans toutes les situations de lecture et d'écriture en classe ». L'orthographe est ainsi apprise à travers des activités de « mémorisation, des exercices, des dictées » pour être investie ultérieurement dans des situations de production écrite. Selon cette approche, il y aurait « *un transfert des connaissances orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes à visée communicative* ».

1.5. La compétence savoir orthographier

Selon André Angoujard « *le savoir orthographier, c'est être capable d'écrire en référence au système graphique du français et à ses manifestations normatives les mots que l'on veut introduire dans un texte* ». Donc nous pouvons dire que le savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement et avec des difficultés pour la plupart des apprenants.

En effet, dans son livre « *Savoir orthographier* » A. Angoujard parle des composantes de l'apprentissage de l'orthographe sous les termes de « connaissance orthographique » et de « production orthographique ».

De plus, Jean-Pierre Jaffré lorsqu'il remarque:

De ce point de vue, les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elles-mêmes. Dans leur genèse, elles montrent que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver des solutions, il faut aussi apprendre à (se) poser les bonnes questions. Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes – et les enseignants peuvent avoir sur l'orthographe soient extrêmement importantes. Plus on parvient à mettre de la distance entre soi et l'objet d'enseignement, et mieux on perçoit la part réellement fonctionnelle. Il y a trop de passion et pas assez de raison autour de l'orthographe.

La « raison » évoquée par Jean-Pierre Jaffré doit être recherchée du côté de chercheurs, telle Nina Catach, dont les travaux ont largement contribué à renouveler l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire. Dès 1978, elle trace des perspectives simples pour guider le travail des enseignants :

Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition (l'usage) ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire (c'est ce que l'on faisait dans les lycées où l'on étudiait le latin et le grec) ; enfin, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexique).

1.6. La notion de l'erreur et la faute

1.6.1. L'erreur

Etymologiquement parlant le terme « erreur » qui vient du verbe latin « errer », de « errare » est considéré comme «*un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux e inversement jugement fait psychiques qui en résultent* » (Robert, 2009 : 920).

En effet, cette notion a connu plusieurs définitions en didactique des langues. D'abord pour Rémy Porquier et Uli Frauenfelder il est impossible d'en donner une définition absolue à cette notion:

L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.(Porquier et Frauenfelder, 1980 :36).

De plus, Jean-Pierre Cuq la définit comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». (Cuq, op.cit. : 86). Par ailleurs, Tout comme Philippe Meirieu qui soutient avec force que l'erreur ne devrait pas être définie comme une carence, mais plutôt comme le fruit de travaux d'apprenants, C Chauviré et al la conçoit de la même manière que les pédagogues conçoivent l'installation des compétences « *Il faut savoir calculer pour faire des erreurs de calcul. On ne peut pas attribuer une erreur ou une faute à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer* ». (Chauviré, Ogien et Quéré, 2009 : 168).

Pour finir, voici les définitions du mot erreur trouvées dans la version en ligne du Larousse :

- Acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux : Commettre une erreur.
- État d'un esprit qui se trompe, qui prend le faux pour le vrai : Persister dans l'erreur.
- Chose fautive, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle : Une erreur d'addition.

1.6.2. La faute

Le micro Robert, dictionnaire de la langue française indique que « *La 'faute' issue du mot latin 'fallita' de 'fallere' qui veut dire tromper, c'est aussi le fait de manquer : le manquement à la règle morale, au devoir* ». (Le micro Robert, Dictionnaire de la langue française, 2007 : 545).

En effet, Yvonne Cossu déclare aussi que lors d'une production écrite

Le terme faute est encore parfois utilisé pour décrire une non-conformité à la norme. Il y a dans « faute » une connotation morale qui est culpabilisatrice. La norme de la langue est considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer, et donc toute violation est sanctionnée [...]. (Roger, 2004 :06).

De plus, dans le dictionnaire de didactique des langues « *la faute* » est définie comme ce qui désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses, et la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.

Pour conclure Pour finir, voici les définitions du mot faute trouvées dans la version en ligne du Larousse :

- Manquement à une règle, aux devoirs qui découlent d'un contrat de travail ou d'une activité réglementée : Une faute professionnelle grave.
- Manquement à un règlement, à une règle de jeu : Faute de service au tennis.
- Manière d'agir qui manifeste un manque d'habileté, de prudence : Mon emportement m'a fait commettre quelques fautes.
- Manquement à une norme, à un principe, à une procédure : Faute de frappe. Faute de français.

- Manquement à la règle morale, à une prescription religieuse : Faute avouée est à moitié pardonnée.
- Responsabilité de quelqu'un ou de quelque chose dans un acte coupable, une erreur, un manquement, ou dans une quelconque situation : L'accident est arrivé par sa faute.

1.6.3. Distinction entre erreur et faute

Ces deux termes sont souvent confondus parce qu'ils font référence au sentiment de s'être trompé. Mais, La faute n'est pas considérée comme l'erreur. Par conséquent, il faut éviter l'utilisation de ce mot « *faute* » particulièrement dans la situation d'apprentissage linguistique. L'analyse des erreurs, elle n'a pas pour objectif essentiel d'établir des inventaires typologiques d'erreur, mais elle a pour objectif d'en expliquer les causes. La recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique.

Beaucoup de chercheurs vont donner à l'erreur un autre statut en l'opposant à la faute. C'est ce qui fait dire à D. Ducard que :

La perspective didactique nous impose de parler d' « erreur » et non plus de « faute ». Le changement de nom n'est pas un simple glissement d'étiquette mais s'inscrit dans la lignée du bouleversement philosophique opéré là encore par les travaux de Gaston Bachelard, où apparaît une nouvelle conception de l'erreur. (Ducard, 1995, p. 214).

Selon Isabelle Acard (2017):

Pour certains linguistes c'est la conscience de la méprise qui fait la distinction entre les deux termes : les fautes sont liées à la performance, on en est immédiatement conscient : lorsque l'on attire notre attention sur elles, on a la possibilité de faire soi-même la correction parce qu'on connaît les règles. En revanche, les erreurs sont liées à la compétence : on les fait de façon inconsciente et involontaire, faute de connaissance suffisante de la règle. On pourrait dire plus globalement que la distinction repose sur une idée de responsabilité (elle reste souvent moralement connotée dans l'inconscient collectif). Nous sommes responsables de nos fautes, en ce que nous sommes censés connaître les règles, les lois qui prévalent.

Contrairement à l'erreur qui est le plus souvent commise de façon involontaire, par inattention, par maladresse, par oubli, par ignorance...(http://www.persee.fr/)

En fin, D'après Jaffré « *le terme est un peu fort car il a une connotation morale quelque peu inadapté. Celui d'' « erreur » est sans doute préférable* ». En effet, si un enfant se trompe alors qu'il ne connaît pas la règle, pour lui, il ne commet aucun manquement. Ainsi, si nous le sanctionnons pour cette erreur, il trouve cela injuste car il n'avait aucun moyen de se corriger, ce qui rejoint la définition de l'erreur : « *exposer une opinion non conforme à la réalité* », réalité inconnue de l'enfant.

1.6.4.1. Types d'erreurs

1.6.4.1.1. Erreur de compétence

Ce type est essentiellement correspond à l'erreur. Selon, Charef Benatia Hadj (2015) :

l'erreur de compétence démontrant une activité intellectuelle de l'élève, erreurs intelligentes : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable liée à la nature du développement cognitif de l'élève et utile elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus.

1.6.4.1.2. Erreur de performance

Ce type est essentiellement correspond à l fautes. Selon, Charef Benatia Hadj (2015) : Ou erreurs bêtes, étourderies ou lapsus : erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

Conclusion

Cette analyse de l'orthographe d'une manière générale et de l'orthographe du français en particulier, nous a permis de mieux comprendre la complexité de cette orthographe et de postuler qu'elle n'est sans doute pas d'un enseignement et apprentissage facile surtout si cette langue est

considérée comme étrangère et enseignée dans un contexte plurilingue tel que le contexte algérien.

Chapitre 2

Le plurilinguisme entre enseignement et compétence

Dans ce chapitre il nous semble utile voire nécessaire d'expliquer les notions, concepts, et approches utilisés tel que bilinguisme, plurilinguisme, unilinguisme, emprunt, contact des langues, alternance codique et interférence.

2.1. Définition de quelques concepts

2.1.1. Unilinguisme et monolinguisme

WEINREICH.U soulignait le caractère non exceptionnel du phénomène de plurilinguisme, il dit: « *Il y'a une tendance courante parmi les linguistes eux-mêmes à considérer l'unilinguisme comme la règle et le plurilinguisme comme quelque chose d'exceptionnel*»(WEINREICH, 1963, p. 97). Autrement dit, les linguistes considèrent l'unilinguisme comme la norme qui représente l'homogénéité de la langue. Or le plurilinguisme est considéré comme l'usage ordinaire qui représente le caractère d'hétérogénéité.

Dans le même sens, SCIARRINO.E affirme que: «*Le monolinguisme a joué le rôle de la norme dominante, alors que le plurilinguisme a été souvent considéré comme une exception minoritaire*»(SCIARRINO, 2016, p. 4) .Cette expression confirme l'idée précédente des linguistes.

Par la suite, BOYER .H souligne que « le monolinguisme est l'exception et que le plurilinguisme est la situation la plus répandue sur l'ensemble des États»(BOYER, 2001, p. 81). Autrement dit, l'existence d'un pays monolingue est rare car, la majorité des pays continent plus d'une langue.

De plus, BOYER .H souligne que « *le monolinguisme est l'exception et que le plurilinguisme est la situation la plus répandue sur l'ensemble des États*» (BOYER, 2001, p. 81)Autrement dit, l'existence d'un pays monolingue est rare car, la majorité des pays continent plus d'une langue.

Afin de mieux comprendre cette notion de, nous allons-nous référer à MACKEY. W-F, il explique le passage de l'unilinguisme à la diversité de langues est à cause de l'interdépendance croissante de tous les pays du monde qui oblige toujours d'avantage à connaître et à utiliser des langues étrangères et qui transforme certaines langues en moyens de communication internationaux. Il a soutenu l'idée de WEINREICH, il dit:

La tendance unificatrice, qui peut être considérée comme la conséquence directe du progrès technique et qui est caractéristique du monde contemporain, conduit un nombre de groupes humains à y réagir en cultivant leurs signes d'identité

et, parmi ceux-ci, leur propre langue. Ce phénomène se manifeste non seulement dans la défense des langues officielles se nombre d'Etats mais aussi, et cela est significatif, dans des langues et des variétés linguistiques non étatiques qui revendiquent leur droit de continuer à exister.(MACKKEY, 1986, p. 7).

A partir ces propos, nous pouvons dire qu'il est difficile d'unifier l'usage d'une langue à chaque individu, ce dernier ne peut pas remplacer sa propre langue par une autre langue.

2.1.2. Bilinguisme

De prime abord, il sied de fixer les idées sur le terme-clé bilinguisme, Le bi, duo, duel ou couple, mobilise des images d'équilibre qui signifient deux choses. François GROSJEAN, professeur à l'Université de Neuchâtel et auteur de nombreux ouvrages sur le bilinguisme, nous donne cette définition « *Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie quotidienne* »(GROSJEAN, 2015).

Selon le petit robert : « qui est en deux langues ou qui parle deux langues ». Le bilinguisme est défini comme : « qualité d'une personne bilingue »(Robert, 1996).

Le bilinguisme peut être défini comme étant « *l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues...* » (Grosjean, 1995).

D'après W.F.Mackey (1976, p.13) : « *Le bilinguisme loin d'être un phénomène exceptionnel réservé aux pays bilingues touche en fait la majorité de la population du globe terrestre* ».C'est pour cela que Bernard Py affirme que :

D'une certaine manière, tout apprenant est un bilingue, en ce sens qu'il utilise régulièrement deux langues – même si sa compétence dans l'une d'entre elles est parfois beaucoup moins développée que dans l'autre, et même si l'utilisation qu'il en fait est de nature surtout scolaire. (Py, 1992).

Quant au dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Larousse) : D'une manière générale : « *Le bilinguisme est la situation dans laquelle, les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes* »(Larousse, 1974).

En effet, dans le dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage, nous avons la définition suivante « *le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations deux langues différentes* »(Dubois Jean, 1994).

De plus, selon le dictionnaire de linguistique (George Mounin C'est : «*le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues* », également : « *coexistence de deux langues dans la même communauté* » (Mounin., 1974).

En outre, dans les années 1930 L. Bloomfield l'envisage comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits (Bloomfield, 1934). En revanche, nous trouvons, à l'opposé de cette définition, celle de Macnamara en 1967, pour qui le bilingue est une personne qui « *possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle* » . (Macnamara cité par Cavalli et al, 2001, p.66).

La définition proposée par François Grosjean (1982 et 1993) marque un changement important dans l'évolution de la recherche autour des bi-/plurilinguismes. (Moore, 2006) F. Grosjean définit les bilingues comme :

Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean cité par Moore, 2006, p. 99).

Par la suite, selon Henriette Walterle bilinguisme se définit comme « *la capacité à produire des énoncés significatifs dans deux langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans d'autres langues, l'usage alterné de plusieurs langues, etc.* » (Henriette, W, 2007).

Pour finir, le bilinguisme, « *la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques (...) où les deux variétés sont considérées comme des langues indépendantes, et où ni l'une ni l'autre n'est langue standard* » (Cuq, p.36).

A la lumière de ce qui a été dit précédemment, nous pouvons définir le bilinguisme comme l'aptitude ou l'habilité d'un individu ou d'un groupe à utiliser deux langues différentes, dans le but de communiquer.

2.1.2.1. Typologie de bilinguisme

Nombre de chercheurs du domaine de la didactique des langues ont rétabli des typologies de bilinguisme, dans le cadre de notre travail de recherche nous pouvons citer les types suivants :

2.1.2.1.1. Bilinguisme individuel et bilinguisme social

Le bilinguisme social met l'accent sur les forces linguistiques qui existent dans une communauté ou dans un groupe ethnique. Dans le bilinguisme social, beaucoup de différences sociales dans les sociétés complexes sont liées à la langue. Le bilinguisme individuel est le produit d'un processus social et historique.

Suivant MACKEY, le bilinguisme individuel peut être décrit selon les quatre caractéristiques suivantes :

- Le degré : La connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie.
- La fonction : Le rôle que ces langues jouent dans la structure globale de son comportement ou les buts visés par l'usage de ces langues.
- L'alternance : Les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre.
- L'interférence : La condition dans laquelle l'individu bilingue arrive à maintenir les deux langues séparées. (MACKEY, 1982)

2.1.2.1.2. Bilinguisme composé et bilinguisme coordonné

Selon HAMERS : « *Le bilingue composé est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive, alors que chez le bilingue coordonné des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes.* ». Un enfant serait un bilingue composé s'il a appris les deux langues très jeune et dans le même contexte ; alors qu'il serait de type coordonné s'il a appris la deuxième langue dans un contexte différent de celui de l'apprentissage de la première langue.

2.1.2.1.3. Bilinguisme précoce

Il s'agit d'une expérience bilingue où l'enfant n'a pas atteint l'âge de maturité. Cette expérience bilingue se manifeste au même moment que le développement général de l'enfant. Ce bilinguisme peut se subdiviser en deux catégories :

2.1.2.1.3. 1. Le bilinguisme précoce simultané

Se caractérise par le développement chez l'enfant de deux langues maternelles LA et LB (le cas d'un enfant de mariage mixte où les parents utilisent chacun sa langue avec l'enfant). Ce bilinguisme est le produit d'un apprentissage informel, comme dans le cas d'un enfant issu d'une famille immigrée, mais il peut être aussi le résultat d'un programme d'éducation bilingue.

2.1.2.1.3.2. Le bilinguisme précoce consécutif

La langue seconde est acquise chez l'enfant en bas âge, mais après la langue maternelle (on notera L1 pour la langue maternelle, et L2 pour la langue seconde).

2.1.2.1.4. Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif

Nous pouvons parler de bilinguisme additif si les deux langues sont suffisamment valorisées. Dans ce cas, l'enfant est capable de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport à l'enfant monolingue qui n'a pas cette expérience. Au contraire, lorsque la langue maternelle est dévalorisée dans le milieu socioculturel de l'enfant, le développement cognitif de ce dernier risque d'être ralenti. Le bilinguisme dans ce sens est de type soustractif.

2.1.2.1.5. Bilingue biculturel, bilingue monoculturel

Selon HAMERS, on peut distinguer le bilingue biculturel, qui s'identifie simultanément à deux cultures, du bilingue monoculturel qui est bilingue tout en gardant sa culture seulement 14 (L1). Un individu bilingue qui renonce à l'identité culturelle de son groupe pour adopter celle du groupe L2 est considéré comme un bilingue acculturé à L2. (BENAZOUZ.N ; 2014.p2).

2.1.3. Plurilinguisme et multilinguisme

Pour commencer, il nous semble important de commencer par la citation suivante :

Les hommes sont confrontés aux langues, où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme. (L.L.Calvet, 1986, p.43).

Le pluri, entendu comme « *plus de deux* », Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, p.195), le plurilinguisme est la « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ». Par cette définition, comprenons que le plurilinguisme est le fait, pour un individu, de comprendre et parler plusieurs langues de façon appropriée. Comme le souligne Anciaux (2013, p. 61), il « *concerne l'individu et se définit comme le répertoire des langues parlées et de leurs variétés par un locuteur* ». donc nous pouvons dire que le plurilinguisme reflète la capacité d'un individu à communiquer dans d'autres langues que sa langue maternelle «*et ceci indépendamment des modalités d'acquisition, du niveau de compétence acquis et de la distance entre les langues.* » (Lüdi, 2011, p. 54).

Par la suite, CALVET L.J affirme dans son ouvrage La guerre des langues et les politiques linguistiques que:

Le plurilinguisme est inconsciemment perçu dans nos sociétés à travers le mythe de Babel et vécu comme une punition divine. ce défi de Babel est pourtant relevé par les planificateurs qui tentent, par exemple, d'instaurer le monolinguisme dans les frontières des Etats, de promouvoir les langues colonisées ou d'inventer des langues artificielles universelles. (1999, p. 20).

En effet, D'après le dictionnaire de didactique : « C'est la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication ». Donc, nous pouvons dire que Le phénomène de plurilinguisme signifie la présence de plusieurs langues au sien d'une même société.

En deuxième position, le dictionnaire encyclopédique des sciences du Langages de DUCROT.O/TODOROV.T a défini le multilinguisme comme suit: l'individu est dit multilingue s'il possède plusieurs langues apprises l'une comme langue maternelle, (1972, p. 83). Autrement dit l'individu doit être capable de maîtriser à la perfection plusieurs langues ; avoir une compétence égale entre sa langue maternelle et d'autres langues.

Par la suite, de nombreuses études ont montré qu'il existe une certaine nuance entre ces deux notions. Le CECRL le distingue, « *la coexistence de langues différentes dans une société donnée*» du plurilinguisme. Le CECRL définit le plurilinguisme comme la faculté d'un individu à se construire :

Une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.

CHAUDENSON.R à son tour a proposé de nommer le plurilinguisme comme : «*la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État, et de réserver multilinguisme à la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassant les frontières nationales*» cité par (CHARMES, 1991, p.311). Cela dit que le plurilinguisme signifie une diversité de langues dans un même pays donc il est national, à l'inverse le multilinguisme signifie une variété de langues universelles. Il spécialisera ces termes à travers leur étymologie« *plures*» est en latin le comparatif de «*multi*», en effet, toute langue du multilinguisme se retrouve au moins dans deux plurilinguismes nationaux.

Ainsi dans son étude, «*Langues et répertoire de langues* : Le plurilinguisme comme «*manière d'être en Europe* », Jean Claude Beacco définit le répertoire plurilingue de la manière suivante:

Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler (...) et ainsi servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification» .

En outre , le conseil de l'Europe le traduit par le fait de parler plus de deux langues et ajoute également «*on retrouve ce plurilinguisme dans les pays anciennement colonisés*

comme par exemple les pays latino-américains, où on retrouve un nombre important de langues, celle de l'ancien colonisateur, qui peut rester durablement langue de scolarisation.»

SCIARRINO.E a distingué autrement ces deux termes, il révèle que même si les termes plurilinguisme et multilinguisme sont proches et souvent confondus, «*le plurilinguisme définit la compétence d'un locuteur individuel, alors que le multilinguisme désigne plutôt la coexistence de plusieurs langues dans un espace social ou sur un territoire*» (2016, p.12). Contrairement à la distinction fait par CHAUDENSON.R, le plurilinguisme appartient à la personne, c'est la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues, alors que le multilinguisme est la présence de multiples langues au sien d'une même société et d'un même pays.

De plus, dans les écrits de Michel CANDELIER, il définit comme plurilinguisme : «*la compétence des locuteurs à employer plusieurs langues* » et distingue le plurilinguisme du multilinguisme qui est pour sa part la présence de plusieurs langues dans un territoire donné. Il précise aussi que cette définition s'inspire des travaux du Conseil de l'Europe, montrant ainsi une forte influence dans le contexte européen qui nous entoure.

En revanche, CALVET. L-J dit à propos du plurilinguisme :

les hommes sont donc confrontés aux langues, où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas le monde est plurilingue» (1999 : 43).

Pour lui l'individu n'a pas besoin de parler parfaitement toutes les langues pour être considéré comme plurilingue, parce qu'il est toujours en contact aux autres langues.

2.2. Les différents modèles plurilingues

Les modèles plurilinguistes tentent d'expliquer les processus qui surviennent dans le cerveau d'un apprenant plurilingue (Hufeisen, 2003, p.105), comme par exemple, le développement de l'apprentissage d'une langue et ses interférences. Un aspect observable à un niveau différent dans la plupart de ces modèles consiste en l'utilisation d'autres langues non natives, comme langues de base pour l'activation des différents éléments linguistiques.

2.2.1. Modèle factoriel

Ce modèle proposé par Hufeisen (2000) rend compte des différents facteurs impliqués dans l'acquisition de la L1, L2 et L3 et semble orienté vers la pédagogie (Lindqvist, 2006 :33)Le point de départ de ce modèle réside dans le processus d'acquisition naturelle de la langue maternelle. Celle-ci est influencée par des facteurs extérieurs neurophysiologiques ou par la qualité et la quantité de l'input. Cela simplifie le processus d'acquisition, dans la mesure où les enfants possèdent des compétences innées d'acquisition d'une langue. (Souliou, 2013 :61).

De plus, il (Hufeisen) présente :

Le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première L2 et la deuxième L3. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistique, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage. (Hufeisen, 2004 :9).

De plus, les modèles d'acquisition d'une L2 considèrent que le processus d'acquisition d'une L 3, 4, 5 ne diffère pas qualitativement du processus d'acquisition d'une L2. Contrairement à Hufeisen qui affirme que les stratégies d'apprentissage et les interlangues existantes de la L2, si elles s'avèrent typologiquement proches, peuvent se révéler précieuses dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

En outre, la différence concernant la qualité peut se manifester dans la différence du processus d'acquisition de la L2 et la L3. Cette différence se trouve atténuée dans le cas de l'acquisition d'une nouvelle langue, le seul facteur inédit étant la nouvelle interlangue développée par l'apprenant.

2.2.2. Modèle dynamique du plurilinguisme

Herdina et Jessner (2002) proposent un modèle psycholinguistique applicable au plurilinguisme. Il prend son origine dans les théories de systèmes dynamiques, connue par les théories du chaos.Herdina et Jessner insistent sur la dimension holistique du modèle dynamique du plurilinguisme : « *le plurilinguisme ne peut pas être expliqué par simple extension des modèles monolingues ou bilingues* » (Lindqvist, 2006 :34). L'une des caractéristiques la plus

importante du modèle DMM est l'interaction translinguistique qui est considérée comme un élément inséparable au système plurilingue. (Jessner, 2003 :48).

Le modèle dynamique du plurilinguisme de Herdina et Jessner décrit un développement de la langue caractérisé par six facteurs : « *la non-linéarité, la réversibilité, la stabilité du système langagière, l'interdépendance, la complexité et le changement qualitative.* » (Souliou, 2013 :57)

Les changements linguistiques d'un individu vis-à-vis du temps qui passe, mais aussi l'interaction des facteurs variés conduisent à la complexité et au caractère autodynamique du modèle. (Jessner, 2003 :49).

2.2.3. Modèle du rôle de la fonction

Le modèle de Williams & Hammarberg repose sur une analyse longitudinale (des données ont été enregistrées au cours d'une période de deux années), il s'agit d'une apprenante anglophone qui apprend le suédois comme L3 et l'allemand comme L2 et possède quelques connaissances de français et d'italien. Les auteurs considèrent la L3 comme la langue étudiée actuellement, et toutes les autres langues connues par l'apprenante comme des L2.

Williams & Hammarberg ont analysé les changements de codes non adaptés (Lindqvist ,2006 :39), c'est-à-dire les mots appartenant soit à la L1 soit à la L2 de l'apprenante, et qui sont insérés dans sa production orale en L3

L'analyse des données de production orale de l'apprenante a amené Williams & Hammarberg à distinguer deux catégories de changements de code : Le changement de code non-adaptés et les cas de transfert (Lindqvist, 2006 :39), le changement de code non-adaptés concerne les expressions propres à d'autres langues, tels qu'un mot ou une séquence courte, qui ne sont adaptées à la langue cible ni phonologiquement ni morphologiquement. En revanche, les mots appartenant à une langue source et qui ont été adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement à la L3 ont été exclus de l'analyse.

Pendant l'acquisition d'une troisième langue, (Williams & Hammarberg, 1993 ; 1998) et (Hammarberg 2001 : 2006) ont proposé une distinction entre deux types de rôles joués par les L2, une langue active lors du processus d'apprentissage de L3 peut jouer, soit un rôle instrumental en vue de gérer la situation communicative, soit un rôle fournisseur. Les deux auteurs formulent l'hypothèse que la L2 soit activée parallèlement à la L3, entre autres au moment des stades d'acquisition initiaux. Williams & Hammarberg (1998 :326) discutent l'acquisition

d'une L2 vis-à-vis d'une L2 à la lumière de leurs propres résultats. Selon les auteurs la L1 assume un rôle instrumental. En d'autres termes, elle remplit une fonction métalinguistique visant à formuler des commentaires, poser des questions et ajouter des explications. L'usage de la L1 résulte ainsi d'une décision au niveau du conceptualisateur, (Lindqvist, 2006 :48) contrôlée par la locutrice, une fois confrontée à une difficulté communicative, elle favorise l'utilisation de la L2 comme source de lemmes appropriés. La L2 se trouvait, en d'autres termes, activée parallèlement à la L3 et elle jouait un rôle de fournisseur. (Hammarberg ,2006 :66).

2.3. Types de plurilinguisme

Il nous semble très important de se référer aux travaux de CALVET.L-J, il propose cinq types de plurilinguisme :

2.3.1. Plurilinguisme à langue dominante unique

Cette langue dominante (qui dans le cas de la France est la langue nationale) est parlée par tout le monde ou presque et elle est en outre la langue maternelle de la majorité de la population.

2.3.2. Plurilinguisme à langues dominantes minoritaires

Dans lequel les langues statistiquement dominantes sont en fait des langues politiquement et culturellement dominées et qui se définit essentiellement par deux choses : le pluriel que nous avons mis à langues dominantes et le fait que les systèmes de communication et d'expression du peuple n'y soient pas représentés dans les structures de l'Etat (qui dans le cas de l'Algérie est l'arabe dialectal et le kabyle).

2.3.3. Plurilinguisme à langue dominante minoritaire

Comme le précédent, il se définit par le fait que les systèmes de communication du peuple ne sont pas représentés dans les structures de l'Etat mais, au contraire du précédent, nous donne à voir une seule langue dominante, il y'a des pays dans lesquels il existe une langue statistiquement dominante pouvant prétendre remplacer le français(le bambara au Mali, etc.).

2.3.4. Plurilinguisme à langue dominante alternative

Une situation dans laquelle il est tout à fait possible que le français soit remplacé dans ces fonctions officielles par une autre langue, donc une langue dominée accède au statut de langue dominante (situation des îles polynésiennes, la tahitien remplaçant la créole).

2.3.5. Plurilinguisme à langue dominante régionale

Pour illustrer ce type CALVET a mis l'accent sur le cas de la Suisse, ce pays a quatre langues nationales (allemand, français, italien, romanche), le romanche est langue nationale et à ce titre a juridiquement droit à l'existence dans la région où on le parle, mais il n'est pas langue officielle, c'est-à-dire qu'il n'est pas reconnu dans les instances confédérales (1999 : 52-58).

2.4. Quelques phénomènes liés au plurilinguisme

Dans un contexte plurilingue, où plusieurs langues se mêlent, s'interpénètrent et s'influencent, c'est la meilleure situation qui favoriserait certains phénomènes linguistiques. Donc, vu que l'objet de notre travail de recherche est d'analyser l'un de ces phénomènes, qui est le contact des langues et de voir son impact dans le contexte plurilingue, il nous semble très important de définir quelques concepts de base (phénomènes qui sont liés au plurilinguisme) tel que : l'emprunt, l'alternance codique, l'interférence, par différents auteurs afin de bien cerner notre positionnement épistémologique.

2.4.1. Le contact des langues

Pour aborder les différents aspects de notre recherche, il est fondamental de montrer que nous sommes dans un monde plurilingue, où les langues sont en contact, un des objets d'étude de notre travail de recherche. Donc, le contact des langues et le plurilinguisme sont deux concepts intimement liés, donc nous ne pouvons pas citer l'un sans passer par l'autre, comme l'affirme Louis Jean Calvet :

Le monde est plurilingue en chacun de ses points (...) et les communautés linguistique se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contacte. Le lieu de ce contacte peut-être l'individu (bilingue ou en situation d'acquisition) ou la communauté, et le résultat de ce contact est l'un des premiers objets d'études de la sociolinguistique.

Ce phénomène a été conceptualisé par la première fois par Weinreich en 1953. Il représente chaque situation où la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu ; autrement dit, ce phénomène peut se définir comme étant un concept linguistique qui signifie l'utilisation variable des langues ou des variétés linguistiques diverses par

un individu, ou un groupe à des degrés différents. Nous comprenons donc, à partir cette définition que le contact des langues est le résultat d'une situation de coexistence de plusieurs langues.

En effet, Dans son ouvrage Sociolinguistique, concepts de bases, Marie Louise MOREAU affirme que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression Contact de langues.

Comme nous l'avons déjà signalé, le contact des langues est un phénomène optimum qui favoriserait l'apparition du bilinguisme et du plurilinguisme, Comme cela est expliqué dans le dictionnaire de linguistique, le contact de langues renvoie à une « *situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues (...) l'événement concret qui provoque le bilinguisme...* » (Du Bois et al. 2012 :115).En effet, d'après lui et dans son dictionnaire de linguistique : le contact des langues est « *la situation dans laquelle un individu ou un groupe de personne, sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues* » (Dubois ,1973 :19).

Donc, cette définition aussi montre qu'il y a un point commun entre le contact des langues et le plurilinguisme qui est l'usage de plusieurs langues.

En outre, la linguistique de contact au sens de Weinreich (1953) considère que deux ou plus de deux langues sont dites en contact si elles sont utilisées alternativement par les mêmes personnes.

De plus, HAMERS et BLANC de leur côté défendent l'idée que : le contact des langues est « *pour un état psychologique d'un individu qui a accès, à plus d'un code linguistique, le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimension d'ordre psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique*».

Alors, nous pouvons dire qu'il y a un contact des langues lorsqu'un individu utilise plus d'une langue, ce qui amène au plurilinguisme et au bilinguisme.

2.4.2. L'emprunt

L'emprunt a été largement étudié, nous proposons de commencer par la définition du dictionnaire de linguistique de Dubois :

Il y a emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existe précédemment dans un parler « B » et que « A » ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes

appelés emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tout contact de langue. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration).

Selon Dabène (1994), « *l'emprunt signifie l'utilisation dans une langue d'un terme qui appartient à une autre langue différente* ». De même point de vue, Michel le Blanc présente cette définition : « *l'emprunt est l'utilisation d'un élément lexical d'une langue A inclus de façon morphologique et syntaxique à une langue B* ». A partir de cette définition nous pouvons dire que l'emprunt est le fait d'introduire dans une langue une unité linguistique qui provienne d'une autre langue.

Dans la même optique le dictionnaire de linguistique le définit comme étant : « *il y a un emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas* » (J. Dubois, 1980 : 188). En effet, Ce phénomène est considéré par Blanc et Hamers. (1983) : « *l'emprunt est un élément d'une langue intégré au système linguistique d'une autre langue* » (p.450). Comme est démontré dans cette définition, l'emprunt est un élément d'une langue intégré dans le système linguistique d'une autre langue. Nous remarquons, à la lumière de ces définitions, que J. Dubois, Blanc et Hamers affirment l'existence d'un contact et un transfert de deux lexèmes des deux codes linguistiques.

D'après le Robert : « *Acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue ; élément (mot, tour) ainsi incorporé.* » (Petit Robert, édition 1984). De plus, selon Larousse « *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 et que A ne connaissait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts.* » (Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973).

En outre, pour S.LAFAGE : « *Si deux langues sont en contact, ne serait-ce que par l'intermédiaire de groupes sociaux restreints, il se produit des échanges de culture qui se traduisent par des emprunts réciproques plus ou moins nombreux* » (1985 :50). Donc, nous pouvons dire que l'emprunt est phénomène qui assure l'enrichissement et l'évolution des langues.

Un autre point nous semble important, celui de J.Gumperz : « *l'emprunt est l'introduction d'une variété idiomatique brève, figée. Les items en question sont incorporés dans le système grammatical de la langue qui les emprunte. Ils sont traités comme appartenants à son lexique en revêtant les caractéristiques morphologiques, et entrent dans ses structures syntaxiques* » (J.Gumperz.1989, 98).

Après avoir avancé quelques définitions, nous passons maintenant à expliquer le fonctionnement de son processus, selon (Boutmgharine, 2014:81) « *...s'opère d'une façon unidirectionnelle de la langue source/donneuse vers la langue cible/réceptrice*». Donc, l'emprunt implique deux langues, une langue source qui est stable et une langue d'accueil qui présente certaine instabilité par rapport à la langue source cette instabilité est provoquée par l'affixe des nouveaux éléments linguistiques étrangers à la langue),cette instabilité est schématisée par Van Coetsem (1988 : 25) :

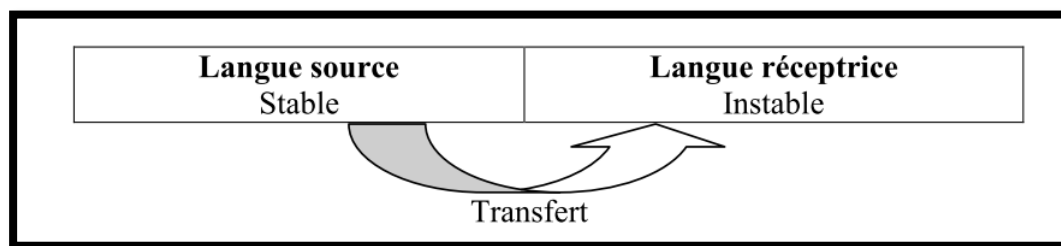


Schéma n° 01 : L'instabilité de la langue réceptrice.

Comme nous l'observons, ce modèle représente clairement le phénomène d'emprunt, dont nous avons deux langues, la première est une langue source ou bien donneuse, elle est stable par ce qu'elle garde sa forme, et une langue réceptrice ou bien cible qui est instable et qui va avoir des changements linguistiques.

2.4.2.1. Types d'emprunt

Il n'existe pas un seul et unique type d'emprunt, nous avons plusieurs, les auteurs ont distingué trois types principales :

Commençons par le premier type, il s'agit de l'emprunt de type intégral. Boutmgharine le définit comme :« *il est le résultat de l'importation d'un signifiantet de son signifié* » (Boutmgharine, 2014:87). A partir cette définition l'emprunt intégral est l'importation d'un mot tel qu'il est d'une langue source vers une langue d'accueil.

Quant au deuxième type, c'est L'emprunt de type intégral adapté : pour Boutmgharine il est: « *issu de l'importation d'une forme étrangère s'accompagnant d'une modification* » (Boutmgharine, 2014:90). Cela veut dire que nous allons importer un mot mais avec des modifications.

Et le troisième type c'est les faux emprunts : ils « *n'existent pas dans la langue censée être la langue source* » (Humbley, Jacquet-Pfau, Sablayrolles, 2009 :03). Pour ce type le mot est créé dans la structure d'une langue donnée mais à base de matériel étranger.

Pour conclure, il nous semble essentiel de mentionner que l'emprunt ne se limite pas au mot, il peut être aussi une expression, Deroy affirme que : « *l'emprunt est une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté* ». (L.Deroy, 1956 : 18).

2.4.3. L'alternance codique

Il convient de souligner de prime à bord que c'est phénomène linguistique connu sous différentes désignations : "Alternance codique", "alternance des codes", "alternance des langues", "discours alternatif ", "mélange des langues" ou " le code switching" ».

Il existe plusieurs définitions de l'alternance codique. Pour commencer, nous avons la définition de :Michel blanc et Jiosiane F-Haners donne à ce phénomène:

Dans l'alternance des codes, deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, ou des segments de discours dans une ou plusieurs langues. Un segment (x) appartient uniquement à la langue (ly), il en va de même pour un segment(y) qui fait partie uniquement de la langue (lx), un segment peut varier en ordre de grandeur allant d'un mot à un énoncé ou à un ensemble d'énoncés, en passant par un groupe de mots, une proposition ou une phrase. (J. Hamers et M. Blanc, 1983 :176).

A la lumière de cette définition, nous pouvons dire que l'alternance codique peut être défini comme un passage d'une langue à une autre.

D'après l'observatoire des pratiques linguistiques, « *l'étude des pratiques montre (...) que les langues se mélangent dans les énoncés produits (pratique de l'alternance codique ou « code switching») et s'influencent les unes les autres.* ».

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage :

On appelle l'alternance des langues, la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes(...).on parle aussi à ce sujet d'alternance de code ou de code switching.

Pour Sh. POPLACK, l'alternance entre deux codes linguistique peut être définie comme: « *la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques et éventuellement phonologiques de sa provenance.* »(1988 :37)**p**.

J.GUMPERZ définit le concept comme étant : « *(.....) la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes grammaticaux différents* » (1989 :57).

Jhon. J. Gumperz définit l'alternance codique comme : « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbale de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux.*».

En outre, Valdès Fallis propose une définition linguistique et analytique du code switching. Il dit que c'est : « *le fait d'alterner deux langues au niveau du mot, de la locution, de la proposition ou de la phrase* ».

De plus, D'après Boutet : « *un mode de communication qui consiste à faire alterner les langues, sur des unités linguistiques de longueur variable (un mot, une expression, un syntagme, une phrase, une prise de parole* » (Boutet, 1997).

Selon Calvet :« *Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et quand il produise des énoncés 'bilingues'»* . (Calvet ,1993).

Michel Blanc dans le livre Sociolinguistique – concepts de base de Marie-Louise Moreau, dit que le mélange de code est «*tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact des langues* ».

Selon le dictionnaire de didactique du français : «*L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrastique ou d'un échange, ou entre deux situations de communications* ».

P. Gardner et Ch. Clahar définissent le code switching comme : «*changement /alternance de langues ou de variété linguistique dans un discours ou une conversation* ».

De ce fait nous pouvons signaler que, l'alternance codique pourrait être accidentelle si le sujet parlant emploie inconsciemment une autre langue, c'est-à-dire sans rendre compte.

2.4.3.1. Type d'alternance codique

Pour Hamers et Blanc (cités par Moreau 1997 :94) , l'alternance codique peut aussi être, selon la structure syntaxique, des segments alternés, intraphrastique, interphrastique ou extraphrastique.

2.4.3.1.1. L'alternance intraphrastique

«*Dans laquelle les segments alternés sont les constituants de la même phrase* » (Moreau); c'est-à-dire c'est une alternance codique à l'intérieur d'une même phrase.

2.4.3.1.2. L'alternance interphrastique

Elle renvoie à l'usage alternatif de segments longs de phrases ou de discours ou les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un tour de parole.

2.4.3.1.3. L'alternance codique extra-phrastique

Elle apparaît dans le cas d'une insertion d'un segment court ou d'une expression figée (stéréotypés) ou des locutions idiomatiques, des proverbes dans un segment monolingue.

Pour finir, nous devons respecter une condition qui exige que pour qu'il y ait une alternance codique, il faut que les deux langues soient employées dans le même contexte, c'est-à-dire que: «*Les éléments des deux langues font partie du même acte de parole minimal* ». (L. Moreau Marie Louis, 1997 :33).

2.4.4. L'interférence

Les interférences sont : « *les traces systématiques de L1(ou Lx) dans la production en L2 qui relèvent de l'interlangue du LNN : c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes et souvent, les LNN, y reconnaissent une influence d'une autre langue* » (G. Lüdi. 1999 : 48).

Uriel WEINRICH, quant à lui, cité par Louis-Jean CALVET, conçoit l'interférence comme un :

remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleurs, temps, etc.)»

Il nous semble nécessaire de rappeler que cette définition sera, selon ce linguiste, utilisée seulement en référence à l'individu bilingue.

Selon Hamers, « *l'interférence dans la terminologie de Weinreich constitue un des résidus de la situation de contact de langue et se définit comme une déviation par rapport aux normes de deux langues en contact* ». Pour eux, l'interférence est définie aussi comme « *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* ». Pour CES DEUC CHERCHEURS (Hamers et Blanc) il y a interférence quand l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue-cible et cela pour lui constitue des problèmes d'apprentissage.

En conséquence, ces interférences sont attribuées à l'influence de leur langue maternelle et de leur seconde langue dans la mesure où « *une langue importe des mots ou des expressions provenant d'une autre langue* ». Autrement dit, nous pouvons employer le terme interférence pour désigner l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Du même point de vue, Pour CUQ, il s'agit de « *l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle* »

Dans la même optique, En effet, Georges MOUNIN le (interférence) définit comme « *les changements ou identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs* ».

Puisqu'il y a le contact de deux langue dans l'interférence langues, il faut souligner que ce phénomène est une des causes des difficultés et des erreurs réside dans les interférences de la langue maternelle. D'après Robert Galisson et Daniel Coste (1983 : 291), celles-ci peuvent provenir des différences entre les deux langues et se manifester presque à tous les niveaux « *les difficultés rencontrées par l'élève du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement* ».

Pour conclure, l'analyse des interférences a un double objectif comme le préconisent Besse et Porquier, l'un théorique : « *mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » ; l'autre pratique : « *améliorer l'enseignement* » (Besse et Porquier, 1991).

2.4.4.1. Types d'interférence

2.4.4.1. 1. Interférence morphosyntaxique

Louis-Jean Calvet explique que l'interférence syntaxique relève de l'organisation « *de la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de langue première A* ». Cette interférence se caractérise par l'introduction dans la langue des bilingues des unités et des combinaisons des parties du discours, des stratégies grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue. D'autres cas d'interférence syntaxique se produisent lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2 qui n'ont pas en commun les mêmes particularités.

2.4.4.1. 2. Interférence lexico-sémantique

Louis-Jean Calvet voit dans cette manifestation d'interférence, une sorte de tombée dans le piège de faux-amis. Il s'agit, en effet, du recours aux mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents.

2.4.4.1. 3. Interférences phonético-phonologique

Il s'agit d'une interférence qui se manifeste qu'oral et a surtout trait à la phonétique articulatoire et la phonétique acoustique, à savoir l'articulation, l'intonation, le rythme, etc.

2.4.4.1. 4. Interférence socioculturelle

L'origine de l'interférence peut ne pas être l'autre langue mais la culture dont cette langue est le reflet. L'interférence culturelle comprend en plus des phénomènes nouveaux. Ce type est lié essentiellement à l'introduction de pratiques et de coutumes nouvelles dans la langue étrangère.

2.5. L'impact du plurilinguisme

2.5.1. Impact négatif du plurilinguisme

Commençant par l'impact négatif du plurilinguisme, selon l'étude PISA de 2009 :

La France a un taux d'immigration relativement faible par rapport aux autres pays de l'OCDE, 13%. Notre pays présente cependant un des écarts les plus élevés en terme de niveau scolaire entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones, notamment au niveau de la lecture: « Ces élèves ont globalement plus de mal que les autres en compréhension de l'écrit. Les nouveaux arrivants (issus de la première génération) ont deux fois plus de risques de compter parmi les élèves «peu performants». Cette inégalité est commune aux autres pays étudiés, comme la Suède par exemple, mais il semble qu'elle soit particulièrement forte en France. L'écart entre les élèves immigrés de la première génération et les autres est de 79 points – soit l'équivalent de plus d'une année d'études – contre 52 points en moyenne dans l'OCDE.

A partir cette étude, nous remarquons que le plurilinguisme a un impact négatif sur les résultats des apprenants plurilingues, par rapports aux apprenants bilingues.

En effet, elle ajoute : « *on constate que les enfants non francophones issus de l'immigration ont généralement un niveau scolaire en-dessous de la moyenne par rapport aux enfants autochtones* ».PISA. 2009. Autrement dit, les apprenants plurilingues sont faibles par rapport aux apprenants bilingues.

2.5.2. Impact positif du plurilinguisme

De prime, le plurilinguisme est considéré comme une ouverture sur le monde, d'après Steiner : « *Chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde.* » (Steiner, 2011).

En effet, le SCCC ajoute :

Leur apprentissage ouvre les élèves à d'autres cultures et au monde : La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur: elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. (SCCC, 2006 : 8).

Dans le même sens, selon Bouteflika Yamina :

En Algérie comme ailleurs, le plurilinguisme sert au développement de politiques linguistiques en faveur de l'apprentissage des langues. Il vise alors un partage interculturel de patrimoines linguistiques avec des objectifs variés : échange communautaire, commerce et affaires, besoin de communication etc.....

En outre, pour Bellondo : «*S'intéresser à la pluralité linguistique et culturelle à l'école, c'est se confronter à la pluralité des langues en présence mais aussi à la pluralité polysémique des termes clefs l'appréhendant.*» (Bellondo, 2010).

Pour finir, il nous semble important de mentionner le point de vue de Beacco, il considère le plurilinguisme comme équivalent du terme «*éducation plurilingue* », selon lui:

L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique / culturelle, au moment où il les souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie (Beacco, 2008).

A partir de ce qui a été dit précédemment, nous pouvons dire que le plurilinguisme est une ouverture à d'autres langues et un enrichissement du répertoire langagier de chaque individu.

2.6. La compétence plurilingue

D'abord, le CECRL définit la compétence plurilingue comme « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ».

Dans le même sens, Castellotti dit :

la désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations.
(Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.102).

Il ajoute (CECRL), la compétence plurilingue ne s'arrête pas à la maîtrise des degrés divers de plusieurs langues mais implique aussi un facteur culturel important. Nous reprenons les caractéristiques utilisées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), et réutilisées par Daniel COSTE :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel .

En ce sens, le Conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme une « *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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Toujours selon la même publication du Conseil de l'Europe, une compétence plurilingue et pluriculturelle est généralement présentée comme déséquilibrée. Et ce de différentes façons:

Le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues; le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple: excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral); le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple: bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

Autrement dit, les locuteurs qui vivent avec plusieurs langues, « *utilisent les langues [...] à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques.* » (Moore, 2006, p.99).

De plus, le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture ajoute que « *cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.* ».

Pour finir, la compétence plurilingue rassemble des connaissances et des capacités qui permettent à un individu de communiquer en puisant dans son capital langagier et culturel. Elle n'exige pas d'avoir le même niveau de compétences dans toutes les langues. Donc, il est question de mettre à profit la transversalité de ces compétences partielles pour, par exemple, débiter l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.7. L'Algérie, un pays plurilingue

La situation linguistique algérienne est véritable laboratoire dans l'étude du plurilinguisme, par ce qu'elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues.

De prime abord, le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marqué... (Taleb Ibrahim, 2010).

En effet, la société algérienne est une société plurilingue qui représente une configuration quadridimensionnelle. Rabeh Sebaa confirme :

L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. (Sebaa, 2002).

Dans la même optique, D.Morsly confirme que la majorité des algériens sont au moins bilingues, souvent trilingues voire quadrilingue, et il note : « *il y a situation de plurilinguïsmes surtout par ce que les langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication étroitement imbriquées les unes aux autres* ». (Morsly, 1988 :265).

En outre, S.ABDELHAMID : « le problème qui se en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguïsmes, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguïsmes ».

En fin, Nous remarquons l'omniprésence d'un plurilinguïsmes dans le territoire algérien. S.ABDELHAMID l'affirme:« *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguïsmes, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguïsmes* ». (2002 :35).

2.8. Les langues en Algérie

2.8.1. L'arabe

2.8.1.1. L'arabe classique

L'arabe classique est nommé en arabe la langue fus'hâ, ce qui veut dire « *qu'elle est claire, éloquente, pure, non-mélangée, non-barbare* » (Grand guillaume, 1997). A cette dénomination s'opposent les termes dont on se sert en arabe pour désigner l'arabe parlé : 'ammiya et dârija. Le qualificatif dârija renferme une connotation négative qui signifie une voix tremblante et rompue veut évoquer l'idée d'une forme dévalorisée et dégradée. S'opposant à cette vision Dourari déclare : « *Mais les Algériens parlent leurs langues maternelles. Ils y sont à l'aise. Les autres langues, le français et l'arabe scolaire, ne sont pas maîtrisées à cause de la faillite de notre système éducatif. Il faut donc une politique linguistique hardie* ». (Dourari, 2010).

Selon TALEB IBRAHIMI KH l'arabe classique attient de certain prestige du fait qu'elle est la langue du Coran « *c'est cette variété choisie par ALLAH pour s'adresser à ses fidèles* » (1997 : 30). C'est la langue de l'instruction, de l'enseignement religieux, c'est la référence et l'outil symbolique de l'identité arabo-musulmane, alors que l'arabe moderne est : « *dans le sens où ce serait la langue arabe des temps modernes qui doit exprimer la technologie et de la modernité du vingtième siècle* » Ibid. C'est la langue de la littérature, elle est vulgarisée par les mass médias écrits et parlés.

En effet, d'après ZABOOT.T : « *cette langue étant perçue et considérée comme composante essentielle de l'identité du peuple algérien est en quelque sorte le ciment de national, aussi son espace d'utilisation s'élargit sans cesse et s'ouvre sur multiples domaines, tels que l'informatique, l'enseignement des matières scientifiques, univers autrefois réservé exclusivement à la langue française* » cité par (HARBI, 2011 : 20).

Autrement dit, l'Etat algérien a planifié l'arabe classique pour généraliser son utilisation dans toutes les institutions et dans la communication quotidienne des Algériens.

De son côté, T.ZABOOTajouteque: « *cette langue étant perçue et considérée comme composante essentielle de l'identité du peuple algérien est en quelque sorte le ciment de l'unité nationale* »(1989 :80).

En effet, l'arab classique a un statut de langue nationale et officielle, selon CHACHOU.I l'arabe institutionnel: « *est aussi dit (littéraire), (moderne), (littéral), (standard), (coranique),*

(classique) et (scolaire) occupe le statut nationale et officielle de la république Algérienne».
(2015 : 71).

En revanche, la langue arabe avait le soutien et le poids de la politique qui visent la restauration du statut dit officiel de l'arabe.

...la langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires...la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons.

CALVET.L-J a distingué entre l'arabe classique et l'arabe moderne. Il précise à ce propos que l'arabe classique (du Coran):

est une langue essentiellement écrite, qui peut aussi être utilisée pour les prêches ou pour certains enseignements Par contre l'arabe moderne arabe médian, ou comme je préfère, arabe officiel, qui procède de la précédente par enrichissement et modernisation du vocabulaire, est plus largement utilisée dans les médias et la vie publique.
(1999 : 53).

Autrement dit, l'arabe classique est donc la langue de la religion, elle n'est plus utilisée dans l'usage oral, c'est une langue sacrée qui est utilisée uniquement dans les prêches. Or l'arabe moderne est la langue de scolarisation et d'administration.

2.8.1.2. L'arabe dialectal

D'abord, quant à sa dénomination, l'arabe algérien fait l'objet d'un flou terminologique. En effet, il y a plusieurs appellations qui le désignent : Kh. Taleb Ibrahimy parle de « dialecte algérien », de « variétés dialectales » ou encore de « parlers algériens », A. Bouchrit, S. Chaker, F.Chériguen parlent « d'arabe dialectal », A. Dourari, I. Chachou, M. Miliani, A. Quéfléc parlent « d'arabe

Algérien ». L'arabe dialectal est un produit linguistique appelé aussi "Darija" ou arabe algérien selon A. Dourari (2003:8).

D'après TALEB IBRAHIMI.KH l'arabe dialectal est une langue essentiellement orale

L'arabe natal spontané de la vie pratique, (...) est uniquement parlé» (1997 : 33). Il n'a pas une grammaire donc il n'est pas intégré dans toutes les institutions (d'enseignement et d'administration). Cette langue est utilisée dans les situations purement informelles (familiales et/ou amicales), c'est la langue de quotidien. Le même auteur ajoute ainsi: «les dialectales arabes constituent la langue maternelle de la majorité du peuple algérien. (1997 : 28).

Dans le même sens Dumas explique :

L'arabe dialectal, langue de l'oralité spontanée, est relégué dans l'infériorité, dans une échelle de valeurs où le pouvoir est conféré à l'écrit. Ces dernières années, des intellectuels ont engagé une réflexion dans les trois pays du Maghreb pour revendiquer une prise en compte du dialecte et de la culture dialectale dans l'enseignement. (Dumas & Levallois, 2002).

Pour bien expliquer ce statut TALEB IBRAHIMI Khoula stipule que :

Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens et sont le véhicule d'une culture populaire riche et variée ; par leur étonnante vitalité, les parlers algériens témoignent d'une formidable résistance face à la stigmatisation et au rejet que véhiculent à leur égard les normes culturelles dominantes.

A la lumière de ce qui a été précédemment, nous pouvons dire que l'arabe dialectal est le moyen par excellence de communication pour la majorité de peuple algérien.

Ensuite, concernant son statut sa réalité sociale, l'arabe dialectal est le vecteur de la communication par la plus part des locuteurs algériens, elle est utilisée dans les lieux publics et elle est employée dans des situations de communication informelles, intimes. De plus, elle est

considéré par les linguistes comme étant : *«la langue imposée par la force dynamique sociale historique comme langue commune des Algériens»* (CHACHOU, 2015: 99). Mais, elle est dévalorisée par le pouvoir par ce qu'elle n'est ni codifiée, ni standardisée, c'est une langue essentiellement orale.

D'après CHIBANE.R : *«malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans les différentes formes d'expression culturelle (théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation»* cité par (HARBI, 2011 : 21). Cela explique que l'arabe dialectal est ni planifié, ni codifié, ainsi son usage est réservé à l'oral uniquement.

En outre, elle remplit une fonction essentielle même si elle est exclue de toutes les institutions publiques et ne jouit d'aucun statut officiellement reconnu comme le confirme J Zenati *« Il est également de notoriété publique que les langues berbères, l'arabe dialectal et le français sont, à des degrés divers et selon des modalités diverses, niés avec constance par le discours officiel. »* (Zenati, 4002).

Après avoir avancé quelques définitions, passons maintenant à la distinction entre arabe classique et arabe dialectal, d'après K.Taleb-Ibrahim :

Les dialectes arabes ou maghrébins se sont toujours démarqués de la norme écrite et cultivée par de sensibles différences phonétiques voire phonologiques (...), l'abandon des marques casuelles avec le figement du schéma phrastique, une extrême souplesse dans le traitement du système aspectuel et verbal, mais surtout par la variété du fond lexical ayant peu ou prou subi des transformations phonétiques avec parfois des termes tomés en désuétude dans l'AC ou plutôt dans sa forme moderne puis les différentes strates constituées par les emprunts aux autres langues avec lesquelles ces dialectes ont été, à un moment donné de l'histoire, en contact. Il s'agit pour nous, en l'occurrence, des dialectes berbères, du turc, de l'espagnol, de l'italien, du français. (Taleb-Ibrahimi, 1997 :20).

A cet égard, nous constatons que l'arabe classique est valorisé et idéalisé, cependant que l'arabe dialectal est dévalorisé voire stigmatisé et taxé d'un usage populaire voire vulgaire. Elle ne jouit

d'aucun statut, l'arabe algérien ne fait l'objet d'aucune normalisation, elle est la grande absente de la politique linguistique algérienne.

2.8.2. Le berbère

Du point de vue historique, la langue tamazight est la première langue en Algérie, elle est définie par CHAKER.S comme:

un ensemble d'idiomes qui présentent entre eux suffisamment de ressemblances phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales pour qu'on les considère comme constituant une seule langue, et ce, indépendamment de tout critère externe comme le sentiment d'une communauté où l'intercompréhension qui au demeurant, sont des données trop floues et trop subjectives pour être opératoires. Cité par (SIHAMIDI, 2014 : 50).

C'est-à-dire, la langue tamazight est une langue maternelle qui contient plusieurs variétés linguistiques telles que : le kabyle et le chaoui...etc. Elle englobe ces variétés pour unifier la communication entre les individus et faciliter l'intercompréhension dans la société algérienne.

Dans le même sens, selon Abdou Elimam (2003 : 11) un substrat libyque, elles sont considérées comme les langues les plus anciennement parlées en Afrique du Nord. La dénomination de « berbère » du latin « Barbarus » qui renvoie à ce qui est étranger, a été jugée péjorative et entachée d'une certaine idéologie colonialiste (Chachou, 2018 :155).

Après l'indépendance le tamazight a subi l'influence de la politique de l'arabisation, l'Etat Algérien a imposé l'arabe classique comme seule langue officielle dans le but d'une unification nationale. Selon ZABOOT.T : «*le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesure administratives ou politiques, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement*» cité par (HARBI, 2011 : 18). Les événements de 1988 aideront à une relative ouverture démocratique, MORSLY dit à ce propos : «*Tamazight, langue nationale et officielle, ce slogan qui s'était déjà exprimé lors des manifestations du printemps berbère*» cité par (CHACHOU, 2015: 91).

Pour CHACHOU.I :

Suite à des émeutes qui ont ensanglanté à la Kabylie en 2001, «tamazight» a été institutionnalisée langue nationale de

l'Etat Algérien. Des structures ont été créées pour œuvrer à sa promotion, on peut citer le Haut Commissariat de l'Amazighité (H.C.A) et Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de tamazight (C.N.P.L.E.T). (2015 :90).

T.ABOOT confirme : *« Le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesures administratives ou politiques ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement. »*

Donc, en 2016, l'Etat Algérien a adopté le tamazight comme langue nationale et officielle mais, il n'est pas encore appliqué dans toutes les institutions d'enseignements et surtout dans l'administration. De plus, le Tamazight « ...est entré dans le système éducatif algérien depuis 1995, suite à un forcing de la société civile (depuis le mouvement du printemps amazigh d'avril 1980, la grève du cartable en 1994-95, puis le mouvement citoyen de Kabylie en 2001-2004)» (Dourari, 2017 :01).

2.8.3. Le français

En effet, la langue française était imposée par l'Etat colonial comme seule langue officielle et légitime en Algérie dans toutes les institutions, à partir 1962 le pouvoir Algérien a considéré la langue française comme une langue étrangère mais, l'usage de cette langue reste cependant dans différents domaines, ainsi beaucoup de locuteurs algériens utilisent cette langue dans leur vie quotidienne.

Pour TALEB IBRAHIMI.KH le français est un héritage de colonialisme, c'est une langue *«imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis-à-vis de l'Algérie»* (1997: 35). En ce sens la langue française s'imposa surtout comme une langue officiellesans être officielle à la réalité donc elle véhicule l'officialité, et elle reste la langue privilégiée de transmission des connaissances sans être la langue d'enseignement.

Sur ce point, R. Sebaa dit*« la langue française en Algérie n'appartient plus à la koinè de France, elle prend et reprend constamment corps dans la recomposition de l'imaginaire linguistique social en Algérie en exprimant son altérité intérieur ».*

Dans la même optique, Rabah Sebaa (2002) le décrit comme: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. (Sebaa, 2002 : 85).

Le français en Algérie a été considéré comme étant une langue officielle pendant la période de colonisation française en Algérie, après l'indépendance du pays en 1962, CHACHOU.I affirme que *«l'arabe institutionnel a été substitué au français, une décision qu'il a fallu appliquer en procédant à la promulgation de décrets et de textes de lois visant à généraliser l'emploi de la langue arabe à tous les secteurs de la vie économique et politique»* (2015: 110). En ce sens, le pouvoir algérien a imposé la langue arabe comme seule langue officielle, c'est-à-dire l'Algérie ne reconnaît pas le français comme langue officielle mais comme première langue étrangère.

Par ailleurs, ZABOOT.T explique davantage le changement statutaire de la langue française, il affirme que: *«la langue française a connu un changement d'ordre statutaire de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée»* cité par (HARBI, 2011 : 22).

A ce propos Manaa, G (2002) constate que

malgré la concurrence effrénée de l'arabe qui jouit de tous les privilèges [...] et du choix de l'anglais depuis peu avec le phénomène de la mondialisation et du développement de l'internet, de l'informatique [...] ; le français continue à occuper certains espaces et à conserver son rang de première langue étrangère. (155-165).

À nos jours, la langue française continue, comme l'affirme Khaoula Taleb-Ibrahimi (2004 : 216) *« [à jouir] d'une position prééminente dans le marché linguistique par sa prépondérance dans le monde du travail et de l'économie ».*

La langue française garde le privilège d'être pratiquée dans la rue alternativement avec l'arabe dialectal et le berbère, dans des situations de communication informelle ou intime d'ailleurs elle est parlée dans de différents domaines : sociaux, économiques, administratifs et éducatifs RAHAL.S affirme :

La langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Le français connaît un

accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier, dans le milieu intellectuel. Un bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne.

Pour conclure, même si la langue française a le statut d'une langue étrangère, elle garde une place très importante dans le paysage algérien, Selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), le « nombre de personnes âgées de cinq ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français, d'après les données du recensement de 2008 communiquées par l'Office national des statistiques d'Algérie » est de 11,2 millions. Cela représente un tiers des 34,4 millions d'algériens.

2.8.4. L'anglais

Au moment où l'anglais semble prendre une place chaque jour plus importante dans les échanges internationaux, elle est considérée comme la deuxième langue étrangère en Algérie après le français.

Dans une période antérieure, vers 1993, l'anglais a réussi à s'imposer comme première langue étrangère, au même titre que le français, dans le cycle primaire. Mais maintenant il est enseigné dès la première année du cycle moyen.

En fin, Selon Euromonitor (**en**), l'anglais est parlé en 2012 par 7 % des Algériens.

2.8.5. Autres

L'espagnol et l'allemand sont présents aussi en Algérie, ils sont enseignés, à partir de la deuxième année du cycle secondaire, pour la filière des langues étrangères, les élèves choisissent entre l'apprentissage de l'espagnol ou celui de l'allemand.

2.9. L'école algérienne, un contexte plurilingue

S'intéresser à l'impact du contact des langues sur les apprenants de 3^{ème} année AS en Algérie revient à considérer la présence d'une pluralité de langues non seulement sur le territoire algérien mais également dans les pratiques langagières des différents acteurs du système éducatif algérien.

L'école algérienne est plurilingue, la pluralité linguistique dans un système éducatif est une richesse et une ouverture sur le monde, d'après Bellondo«*S'intéresser à la pluralité linguistique et*

culturelle à l'école, c'est se confronter à la pluralité des langues en présence mais aussi à la pluralité polysémique des termes clefs l'appréhendant.» (Bellondo, 2010).

2.9.1. Les langues dans le système éducatif algérien

D'abord quant au premier cycle (le primaire), nous avons deux langues : l'arabe et le français avec le statut d'une première langue étrangère.

Ensuite, le deuxième cycle de collège, nous avons trois langues qui sont, l'arabe, le français comme une première langue étrangère et l'anglais comme une deuxième langue étrangère.

En outre, pour le cas du lycée, nous avons : l'arabe, le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

En fin, il nous semble important de mentionner qu'à l'université nous avons autres langues telle que : la langue italienne, la langue turque et la langue russe.

A cet égard, nous remarquons que le système algérien est contexte plurilingue.

2.10. La ressemblance entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande

Dans le cadre de notre travail de recherche nous avons trouvé nécessaire de faire une petite recherche pour regrouper les mots qui se ressemblent entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande.

Les similitudes entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande viennent de leurs origines communes, par ce que les quatre langues appartiennent aux langues indo-européennes.

Selon Brisson il est convenu d'appeler l'indo-européen et :

Dont les éléments lexicologiques, morphologiques et syntaxiques présentent, pour la plupart d'entre elles, des ressemblances de nature telle que ces langues peuvent se ramener à l'unité ; le présupposé est alors que chaque groupe d'éléments comparés procède d'évolutions divergentes à partir de formes originelles disparues. Brisson.2005.

A partir de ce qui a été dit, nous pouvons dire que la ressemblance qui existe entre les quatre langues renvoie à leur origine commune.

Le mot en français	Le mot en anglais	Le mot espagnol	Le mot en allemand
Le père -Art.Déf.M.Sing. -N.	The father -Art.Déf. -N.	El padre -Art.Déf.M. Sing. -N.	Der Vater -Art.Déf.M. Sing. -N.
<u>L'</u>économie -Art.Déf. Sing. -N.	Theeconomy. -Art.Déf. -N.	La economía -Art.Déf.F. Sing. -N.	Dieökonomie -Art.Déf.F. Sing. -N.
Faux -Adj.	False -Adj	Falso -Adj.	Falsch -Adj.
Les Chattes -Art.Déf.Pl. -N.F.Pl.	the cats -Art.Déf. -N.Pl.	las gatas -Art.Déf. F.Pl. -N.F.Pl.	Die Katzen -Art.Déf. F.Pl. -N.Pl.
Le balcon -Art.Déf.M.Sing. -N.	The balcony -Art.Déf. -N.	El balcón -Art.Déf.M.Sing. -N.	Der Balkon -Art.Déf.M.Sing. -N.
Une mère -Art.Indéf.F.Sing. -N.	A mother -Art.Indéf. -N.	Una madre -Art.Indéf.F.Sing. -N.	Eine Mutter -Art.Indéf.F.Sing. -N.
La cigarette -Art.Déf.F. Sing. -N.	A cigarette -Art.Indéf. -N.	El cigarrito -Art.Déf.M.Sing. -N.	Der Zigarette -Art.Déf.M.Sing. -N.
Le café -Art.Déf.M.Sing. -N.	The coffee -Art.Déf. -N.	El café -Art.Déf.M.Sing. -N.	Der kaffee -Art.Déf.M.Sing. -N.
La bibliothèque	The library	La biblioteca	Die Bibliothek

-Art.Déf.F. Sing. -N.	-Art.Déf. -N.	-Art.Déf.F. Sing. -N.	-Art.Déf.F. Sing. -N.
Une affaire -Art.Indéf.F.Sing. -N.	an affair -Art.Indéf. -N.	un affaire -Art.Indéf.M.Sing. -N.	Eine Affäre -Art.Indéf.F.Sing. -N.
Les cartes -Art.Déf.pl. -pl.	The cards -Art.Déf. -pl.	Las cartas -Art.Déf.F.pl. -Pl.	Die karten -Art.Déf.F. -Pl.
La technique -Art.Déf.F. Sing. -N.	The technique -Art.Déf. -N.	La técnica -Art.Déf.F. Sing. -N.	Die Technik -Art.Déf.F. Sing. -N.
Un objectif -Art.Indéf.M.Sing. -N.	An objectif -Art.Indéf. -N.	Un objetivo -Art.Indéf.M. Sing. -N.	EinObjektiv -Art.Indéf.M.Sing. -N.
Passer -v.inf.	To pass -v.inf.	Pasar -v.inf.	Passieren -v.inf.
Le biscuit -Art.Déf.M.Sing. -N.	The biscuit -Art.Déf. -N.	Elbiscuit -Art.Déf.M.Sing. -N.	Der Biskuit -Art.Déf.M.Sing. -N.
Le masculin -Art.Déf.M.Sing. -N.	The masculine -Art.Déf. -N.	Elmasculino -Art.Déf.M.Sing. -N.	Der Maskulin -Art.Déf.M.Sing. -N.
Lasalade -Art.Déf.F. Sing. -N.	The salad -Art.Déf. -N.	Laensalada -Art.Déf.F. Sing. -N.	DerSalat -Art.Déf.M.Sing. -N.
La banque	The bank	El banco	DieBank

-Art.Déf.F. Sing. -N.	-Art.Déf. -N.	Art.Déf.M.Sing. -N.	-Art.Déf.F. Sing. -N.
Mécanique -Adj.	Mechanical -Adj.	Mécanico -Adj.	Mechanisch -Adj.
Le chauffeur -Art.Déf.M.Sing. -N.	The chauffeur -Art.Déf. -N.	Elchófer -Art.Déf.M.Sing. -N.	DerSchofför -Art.Déf.M.Sing. -N.

Tableau N° 01 : La ressemblance entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande

Nous avons utilisé des abréviations pour exprimer les catégories grammaticales des mots, donc voici un autre tableau qui exprime les abréviations :

L'abréviation	Le mot
Art.	article
Inf.	Infinitive
Déf.	défini
Indé.	indéfini
Sing.	singulier
Pl.	pluriel
N.	nom
V.	verbe
Adj.	adjectif

Tableau N° 02:Les abréviations utilisées.

Donc, à partir ce tableau nous pouvons remarquer que malgré les ressemblances entre les mots des quatre langues, ils n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale, donc cette ressemblance peut être considérée comme une source d'erreur.

Conclusion

Après avoir examiné les principales données théoriques du plurilinguisme, ses types et modèles, ses phénomènes, et son impact, ensuite la présentation de la situation linguistique en Algérie et finir par une petite recherche sur la ressemblance entre la langue française, espagnole, anglaise et allemande. Il serait temps de vérifier nos hypothèses devant notre public, notre

préoccupation principale, dans ce travail, est de vérifier l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS.

Cette préoccupation est traduite à une expérimentation présentée dans la partie qui suit.

Partie pratique

Chapitre 1

Description des outils méthodologiques

Dans la 1^{ère} partie de notre travail de recherche, nous avons tenté de mettre en lumière tous les concepts clés liés à l'orthographe et au plurilinguisme sans perdre de vue les travaux réalisés par les chercheurs.

Dans la 2^{ème} partie de notre travail de recherche, il sera question de la description des outils méthodologiques mises en place pour mettre en œuvre notre objet de recherche. Nous expliquerons le déroulement de notre travail de recherche dans le 1^{er} chapitre, et dans le 2^{ème} chapitre il sera question de l'interprétation des résultats.

Donc, au cours de ce chapitre, nous présentons les outils de recherche méthodologiques utilisés, présentation de l'établissement, le public, description du public, la construction du corpus, la démarche du travail, la présentation des activités, et le déroulement des tests.

3. 1. Présentation du contexte du travail

3.1.1. Présentation de l'établissement

Le lycée choisi pour effectuer notre travail de recherche est baptisé au nom « Akid Lotfi », qui se situe dans la commune de «Sougueur», wilaya de Tiaret. Il est composé de onze (11) salles, deux laboratoires, une salle des professeurs, une salle d'informatique, une salle de sport, une bibliothèque, une cour et un amphi. Ce lycée emploie vingt-cinq (25) enseignants, parmi eux quatre (4) enseignants de la langue française.

Nous avons choisi cet établissement parce qu'il favorise notre expérimentation, il enseigne quatre (4) langues vivantes qui sont le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Donc ce lycée contient sept (7) classes de terminale qui sont : une classe pour les lettres et philosophie, une classe pour les mathématiques, une classe pour la technique mathématique, une classe pour les sciences expérimentales, une classe pour la gestion et économie, et deux classes pour les langues vivantes (la première classe enseigne le français, l'anglais, l'espagnol, et la deuxième enseigne le français, l'anglais et l'allemand).

3.1.2. Le public

Notre expérimentation a été conduite dans des classes de 3^{ème} année au lycée « Akid Lotfi ». Nous avons opté pour la classe de 3^{ème} par ce qu'elle se situe à la fin du cursus, elle serait plus adéquate à faire cette expérimentation qu'une autre classe. En plus, par rapport au niveau des apprenants, c'est la dernière classe au lycée donc, ses apprenants doivent être aptes à écrire

correctement en langue française, et avoir un bagage linguistique riche par rapport aux autres niveaux.

Puisque le but de notre expérimentation est de vérifier l'impact du contact des langues sur la compétence orthographique en contexte plurilingue et bilingue, nous avons choisi deux groupes, un groupe bilingue qui est la classe de SH, et un groupe plurilingue qui est la classe de LV. Pour le groupe plurilingue, nous avons choisi deux sous-groupes (2 classes), le premier groupe « classe LV 1 » étudie : français, anglais, espagnol. Et le deuxième groupe « classe LV2 » étudie : français, anglais, allemand. Pour déterminer les différences de niveaux de maîtrise de l'orthographe entre les apprenants de chaque classe.

3.1.2.1. Description du public

Les trois classes sont des classes hétérogènes, la première classe est la classe de SH, elle est composée de 26 apprenants, 9 garçons et 17 filles ; leurs âges varient de 16 ans à 18 ans. La deuxième classe est la classe de LV1, elle est composée de 30 apprenants, 10 garçons et 20 filles ; leurs âges varient de 16 ans à 20 ans. Et la troisième classe est la classe de LV2, cette classe est composée de 31 apprenants, 8 garçons et 23 filles ; leurs âges varient de 16 ans à 20 ans.

Nous avons préféré de travailler avec une classe hétérogène, parce que l'hétérogénéité dans une classe est une richesse incroyable pour les apprenants, c'est une classe multi-niveaux dont laquelle nous trouvons des différents niveaux, des différentes compétences, des différentes stratégies d'apprentissage, et des différences cognitives pour chaque apprenant.

Dans une classe hétérogène, chaque apprenant travaille différemment dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il a un bagage scolaire, linguistique et culturel propre à lui. L'hétérogénéité dans ces classes à niveaux multiples crée une dynamique de diversification des apprentissages, crée une concurrence entre les apprenants, et assure les meilleurs résultats comme il était déclaré dans le rapport de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

De plus, d'un point de vue psychoaffectif, le mélange d'âges, de tailles, d'origines dans une classe aboutit généralement à plus de tolérance chez les apprenants.

D'une part, apprendre dans une classe hétérogène favorise le processus d'apprentissage, comme il était confirmé par Vygotsky dans sa théorie du développement selon laquelle aucun élève n'apprend seul, il apprend de et par ses pairs. D'autre part, cette hétérogénéité favorise aussi l'auto-apprentissage, par ce que l'enseignant ne peut pas être présent pour chaque apprenant. Sans oublier

que les apprenants prennent conscience de ce qu'ils peuvent s'apporter mutuellement grâce à leurs différences.

3.1.3. Construction du corpus

Pour vérifier l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS. Nous avons écrit des activités d'orthographe qui sont en relation avec le niveau des apprenants.

3.2. La démarche de travail

Pour bien vérifier la pertinence de nos hypothèses nous avons élaboré deux tests orthographiques, un test de positionnement dans un premier temps, pour situer le niveau de compétences des apprenants en matière d'orthographe et pour déterminer les différences de niveaux de maîtrise de l'orthographe entre les apprenants de chaque classe. Et un test de vérification ou de contrôle pour vérifier le développement de la compétence orthographique chez les apprenants, et surtout pour voir l'impact du contact des langues dans les deux contextes plurilingue et bilingue. Donc, notre recherche s'appuie sur une démarche comparative entre les deux contextes, en utilisant un teste de positionnement au début de l'année et un test de vérification vers la fin d'année.

Pour cela nous avons proposé deux activités dans les deux tests, la première activité est présentée sous forme des phrases à compléter après avoir écouté une dictée, et pour la deuxième activité l'apprenant doit choisir le mot correspondant au sens de la phrase. Sans oublier de citer que les deux tests traitent les mêmes points d'orthographe pour donner plus d'objectivité à notre travail et pour faciliter la comparaison entre les résultats des deux tests.

3.2.1. Présentation des activités

Nous avons fait deux tests, chaque test contient deux activités. Nous présentons dans le tableau suivant la durée de notre expérimentation :

La durée de l'expérimentation	Classe de SH	Classes de LV	
		LV1 « espagnol »	LV2 « allemand »
Test de positionnement	Dimanche 24/01/2021	Lundi 25/01/2021	Lundi 25/01/2021
	Activités d'orthographe.	Activités d'orthographe.	Activités d'orthographe.
Test de vérification	Dimanche 18/04/2021	Lundi 19/04/2021	Lundi 19/04/2021
	Activités d'orthographe.	Activités d'orthographe.	Activités d'orthographe.

Tableau N0 03: Calendrier de réalisation des activités.

Les trois groupes ont subi les mêmes tests, et dans les mêmes conditions. Voici un tableau récapitulatif des tests réalisés :

Tests de positionnement			
Classes	Durée	Déroulement	Description
SH	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.
LV1 « espagnol »	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.
LV2 « allemand »	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.

Tableau N° 04 : Description des tests de positionnement réalisés.

Commentaire

Ce test va nous aider à tester le niveau des apprenants en matière d'orthographe et à mesurer leurs compétences.

Tests de vérification			
Classes	Durée	Déroulement	Description
SH	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.
LV1 « espagnol »	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.
LV2 « allemand »	30 minutes	Avant de lire les activités l'enseignant a commencé par une petite introduction, il a bien expliqué la nature des activités, nous sommes assis au fond de la classe pour éviter tout genre de déconcentration.	Activités d'orthographe : Activité01 : l'élève doit écouter la dictée pour remplir les vides pour 15 phrases, et il doit insérer les marques de ponctuation et respecter les majuscules. Activité02 : cette activité contient 5 phrases, au sein de chaque phrase il y a des propositions entre parenthèses, l'élève doit souligner pour chaque phrase le mot correct par rapport au sens de la phrase.

Tableau N° 05 : Description des tests de vérification réalisés.

Le test de vérification va nous permettre d'effectuer une étude comparative entre les deux tests, de vérifier l'évolution de la compétence savoir orthographier, et de vérifier essentiellement l'impact de contact des langues sur les deux contextes bilingue et plurilingue.

3.2.3. Déroulement du test de positionnement

3.2.3.1. Contexte bilingue : Classe SH « français, anglais »

Etape 1

Les activités que nous avons proposées aux élèves sont des activités d'orthographe qui ont pour but de déterminer le niveau de maîtrise de l'orthographe chez les apprenants de cette classe. Au début de ce test, l'enseignant a salué ses apprenants et il a exigé le silence, puis il a commencé à préparer les apprenants pour comprendre les activités, il a fait un rappel comment écrire une phrase en générale, commençant par la majuscule, tout en respectant les marques de la ponctuation. C'est une phase de préparation.

Souhaitant que cette préparation permette aux élèves de mieux comprendre la nature et le fonctionnement des activités données.

Etape 2

Après la phase de préparation l'enseignant a demandé à ses apprenants de prendre le document donné, de prendre un crayon et d'être silencieux et attentifs pour pouvoir bien entendre la dictée, puis il a commencé à lire les consignes d'abord et puis les phrases à haute voix. Ainsi, il a posé des questions avant de laisser les apprenants travailler pour s'assurer que les activités ont été bien comprises.

3.2.3.2. Contexte plurilingue :

3.2.3.2.1. Classe LV1 « français, anglais, espagnol »

Etape 1

Puisque il s'agit du même enseignant, ce dernier a suivi les mêmes étapes que la fois passée avec les apprenants de SH, et le même document. Aussi, il a utilisé avec ce groupe une phase de préparation pour préparer ses apprenants.

Etape 2

L'enseignant a donné le document aux apprenants, il a lu les consignes, puis il a bien expliqué les activités et commencer la dictée.

3.2.3.2.2. Classe LV2 « français, anglais, allemand »

Etape 1

Pour une troisième fois, cet enseignant a exploité les mêmes activités que la fois passée et le même document pour cette classe. Comme d'habitude l'enseignant a salué ses apprenants, il les a préparés à recevoir le contenu. Dans cette phase, l'enseignant a expliqué à ses apprenants la tâche qu'ils auront à accomplir.

Etape 2

L'enseignant a demandé à ses apprenants de bien regarder le document donné, au même temps, il a lu la consigne, puis il a dictée les phrases.

3.3. Présentation de la grille d'analyse adoptée

Nous avons eu recours à une grille, pour analyser, classer et évaluer les erreurs orthographiques produites par les apprenants. En fait, il n'existe pas une grille adéquate à notre activité. Donc nous avons pris appui sur un outil de référence pour l'analyse des erreurs. Il s'agit de la grille de « Nina Catach ». Nous en sommes servis partiellement comme modèle pour ensuite concevoir nos propres outils, correspond à notre sujet, et élaborés sur la base des critères retenus à cet effet. Donc, nous avons fait des modifications en fonction du niveau des apprenants et en fonction de la situation d'interrogation orthographique (l'exercice).

Type de l'erreur		SH	LV	
			LV1 espagnol	LV2 Allemand
Erreurs de sons	L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation			
	L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation			
	Les homophones			
Calligraphies	L'oubli d'une lettre.			
	L'ajout d'une lettre.			

	mélange des lettres.			
Erreurs d'accord	1 Marques du pluriel			
	A : L'oubli de la marque du pluriel.			
	B : L'ajout de la marque du pluriel.			
	C : Mélange des marques de pluriel.			
	2 Marques de féminin			
	A : -Oubli de la marque du féminin.			
	B : L'ajout de la marque du féminin.			
	3 Erreurs dans le choix des articles.			
Erreurs de conjugaison	Respect du temps.			
Erreurs sur les accents	L'oubli d'accent.			
	L'ajout d'accent.			
	Le mélange d'accent.			
Erreurs de signes	1 La majuscule			
	L'oubli de la majuscule.			
	L'ajout de la majuscule.			
	2 L'apostrophe			
	L'oubli de l'apostrophe.			
	3 Le trait d'union			
	L'oubli du trait d'union			
	4 Signe de ponctuation			
L'oubli ou le mélange de signe de ponctuation				
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques.			
	Consonnes doubles non fonctionnelle.			
Erreurs sur les mots	L'oubli de mot.			
	L'ajout d'un mot.			
Total				

Tableau N0 06 : Grille d'analyse adoptée pour le classement typologique des erreurs orthographiques.

3.4. Outils de recherche adoptés

3.4.1. Présentation des questionnaires

Nous avons jugé nécessaire d'avoir recours à un premier questionnaire comme outil de recherche adressé à l'intention des enseignants de français (PES) dans l'objectif de connaître leur connaissance sur le plurilinguisme et pour savoir s'il est positif ou négatif selon eux en classe de FLE. Le questionnaire établi est composé de 7 questions fermées et 2 questions ouvertes, il y'a aussi des questions personnelles qui concernent le genre, le nombre d'années d'expérience et le diplôme obtenu. ces questions sont inscrites sur deux pages.

Nous avons distribué 50 questionnaires aux enseignants (homme/femme) de français dans quelques lycées de la ville de Tiaret, certains enseignants sont plus coopératifs que d'autres, donc nous avons pu récupérer que 20 réponses ces questionnaires seront interprétés et analysés par la suite.

Nous avons utilisé un deuxième questionnaire destiné aux apprenants de LV et SH dans l'objectif de déterminer s'ils ont conscience qu'il y a un impact négatif ou positif dans le contact des langues qu'ils étudient, ce questionnaire est composé de 7 questions fermées pour faciliter la tâche aux apprenants. Nous avons distribué 20 questionnaires pour chaque classe et nous avons récupéré 20 réponses pour chaque classe, ces réponses seront analyser et interpréter dans le chapitre suivant.

Conclusion

Le cadre méthodologique adopté nous a permis de mettre notre expérimentation en place, et d'en délimiter les processus suivis dans notre démarche.

A vrai dire, l'expérimentation n'était pas facile, elle exige des conditions idéales pour réaliser de telles activités. L'enseignant doit avoir l'envie de travailler, et même les apprenants, sans oublier le facteur de temps, par ce qu'il s'agit d'une classe de terminal, donc le temps est très important. Il ya aussi le retard lié au COVID 19, les apprenants sont moins de prérequis par rapport aux apprenants des années passées, ils n'avaient pas la chance de terminer le programme de 2^{ème} année comme il était programmé.

Le chapitre suivant, celui de l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, va nous permettre de cerner les données recueillis d'une façon objective pour pouvoir répondre à notre question de recherche :

- « Quel est l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS ? ».

Chapitre 2

Analyse des résultats

Dans le présent chapitre, nous abordons l'analyse des résultats obtenus par notre recherche à l'issue de différentes données qui sont : les questionnaires et les activités d'orthographe, en adoptant une démarche quantitative et qualitative.

Dans un premier temps, nous analysons le questionnaire adressé aux enseignants du français au lycée et plus précisément les enseignants de 3^{ème}AS, puis nous analysons le questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} AS, ces analyses sont présentées sous forme d'un tableau suivi des représentations graphiques et des commentaires. Ensuite, nous analysons les activités d'orthographe en fonction d'une grille d'analyse.

4.1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux PES

Le questionnaire est destiné à 20 enseignants de français aux lycées de la ville de Tiaret, il contient neuf (9) questions et des informations globales à propos des enseignants interrogés. Il a pour but de déterminer leurs connaissances sur le plurilinguisme et pour savoir s'il est positif ou négatif selon eux en classe de FLE.

4.1.1. Informations globales

Nous présentons les résultats des informations globales à propos des enseignants interrogés (Le nombre d'année d'expérience, le diplôme obtenu et le genre) dans des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse suivie par des histogrammes et des commentaires.

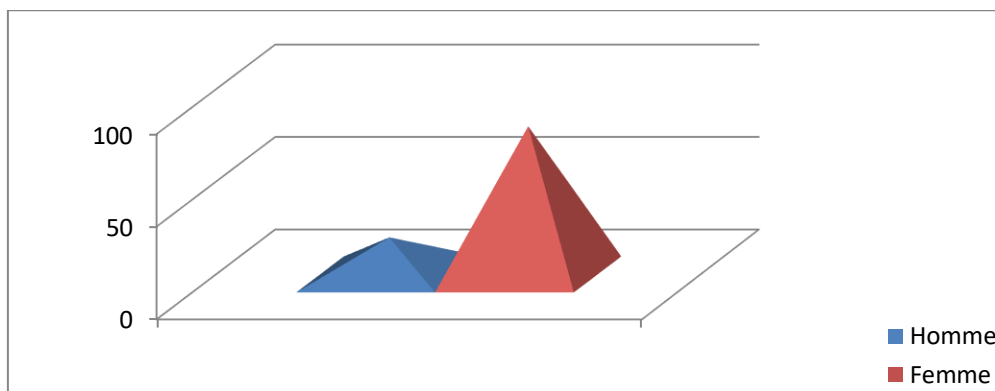
Genre des enseignants

Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau suivant :

	Femme	Homme
Nombre	16	4
Pourcentage	80%	20%

Tableau N° 07 : Genre des enseignants.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 01: Genre des enseignants.

L'histogramme ci-dessus nous indique que notre population se compose de quatre(4) enseignants et seize (16) enseignantes présentées par 80% pour les femmes et 20 %pour les hommes. Nous constatons que le genre féminin est fortement dominant alors qu'il ya une minorité du genre masculin.

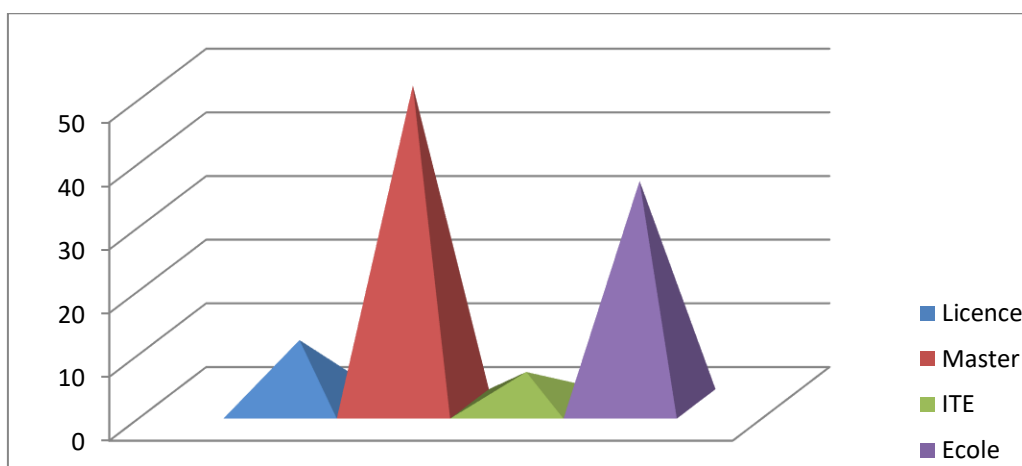
Nous pouvons déduire qu'il ya une prédominance féminine aux lycées de la ville de Tiaret. En Algérie, les femmes sont plus douées en langues que les homes. Donc, il y a une grande présence féminine dans les filières linguistiques, ce n'est pas le cas particulier de l'Algérie, nous trouvons ce phénomène de prédominance féminine dans l'enseignement des langues dans la majorité des pays, comme la confirme Rebecca Rogers, quand elle a dit : «Les langues vivantes est la discipline la plus féminisée dans l'enseignement secondaire public. ».

Diplôme obtenu par les enseignants

	Licence	Master	ITE	Ecole supérieure
Nombre	2	10	1	7
Pourcentage	10%	50%	5%	35%

Tableau N° 08: Diplôme obtenu par les enseignants.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 02: Diplôme obtenu par les enseignants.

Nous pouvons dire que la majorité des enseignants interrogés ont eu leurs diplômes de l'université, dont il y a dix (10) enseignants ayant un diplôme de master pour un pourcentage de 50% et deux (2) enseignants ayant un diplôme de licence pour un pourcentage de 10%. Par contre, le pourcentage est faible 35% pour les enseignants ayant un diplôme de l'école supérieure. Il n'y a qu'un seul enseignant issu de l'ITE.

Les chiffres nous font constater que la plupart des enseignants du FLE sont des universitaires et plus précisément, ils ont eu un diplôme de master en FLE, ce qui veut dire qu'ils possèdent un bon niveau pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

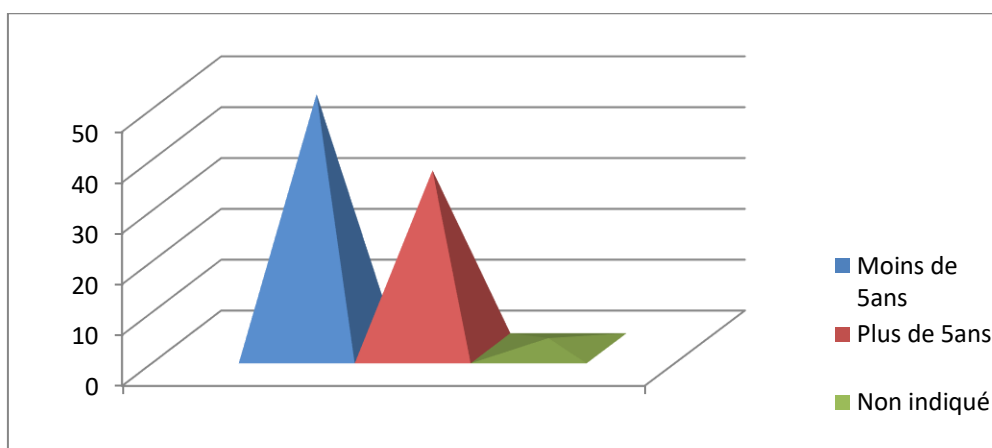
Expérience professionnelle des enseignants

Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau suivant :

	Moins de 5 ans	Plus de 5ans	Non indiqué
Nombre	10	7	3
Pourcentage	50%	35%	15%

Tableau N° 09: Expérience professionnelle des enseignants.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 03: Expérience professionnelle des enseignants.

Nous constatons que les enseignants, qui ont moins de cinq (5) ans dans le domaine de l'enseignement du FLE, sont les plus dominants avec un pourcentage élevé de 50%, tandis que sept (7) d'enseignants enquêtés ont une expérience plus de cinq (5) ans. Parmi les vingt (20) enseignants interrogés, trois (3) enseignants qui représentent 15% n'ont pas indiqué leurs nombre d'expérience. Nous remarquons que les enseignants ayant moins de cinq (5) ans sont plus nombreux que les autres.

4.1.2. Questionnaire

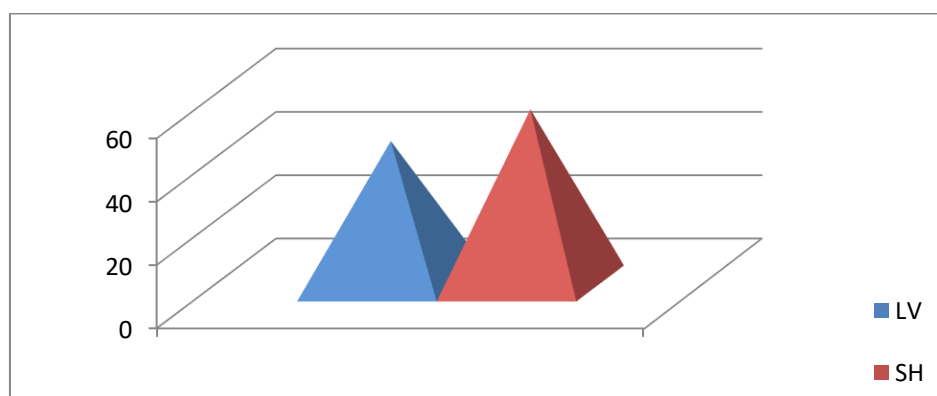
Item 01

D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

	La classe de 3 ^{ème} LV	La classe de 3 ^{ème} SH
Nombre	9	11
Pourcentage	45%	55%

Tableau N° 10 : Avis des enseignants sur la classe qui a le plus de niveau linguistique en FLE.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 04: Avis des enseignants sur la classe qui a le plus de niveau linguistique en FLE.

Nous pouvons constater que les résultats sont presque égaux, il n'y a pas une grande différence entre les avis des enseignants. 45% voient que la classe de LV a le plus de niveau linguistique en FLE alors qu'il y a d'autres (55%) qui ne partagent pas le même avis et ils voient que la classe de SH a le plus de niveau linguistique en FLE.

Les résultats nous montrent que les apprenants bilingues (SH) ont un niveau linguistique meilleur que les apprenants plurilingues (LV) en FLE.

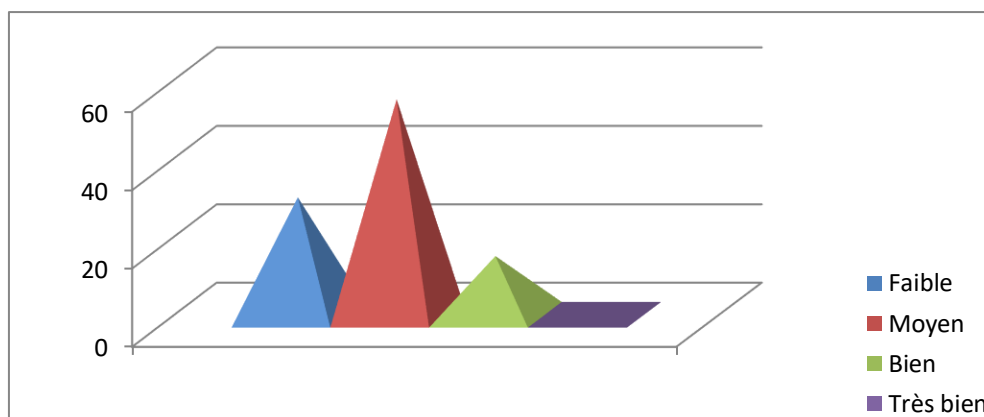
Item 02

Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

	Faible	Moyen	Bien	Très bien
Nombre	6	11	3	0
Pourcentage	30%	55%	15%	0%

Tableau N° 11: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 05 :Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV.

Un grand nombre d'enseignants voient que le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV est moyen avec un pourcentage de 55%, alors que six (6) enseignants représentés par 30% pensent qu'il est faible et 15% le considèrent bon. Aucune réponse a été notée pour très bien.

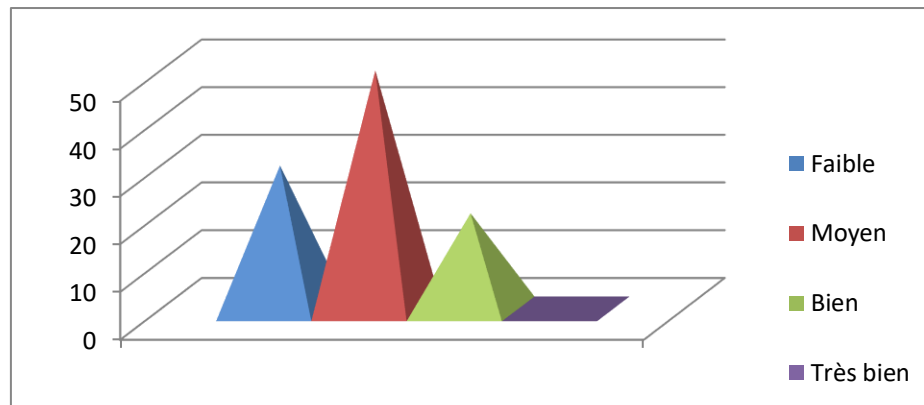
Item 03

Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

	Faible	Moyen	Bien	Très bien
Nombre	6	10	4	0
Pourcentage	30%	50%	20%	0%

Tableau N° 12: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème}SH.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous



Histogramme N° 06: Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème}SH.

La majorité d'enseignants pensent que le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème}SH est moyen avec un pourcentage de 50%, alors que six(6) enseignants représentés par 30% pensent qu'il est faible et 20% le considèrent bon. Aucune réponse a été notée pour très bien.

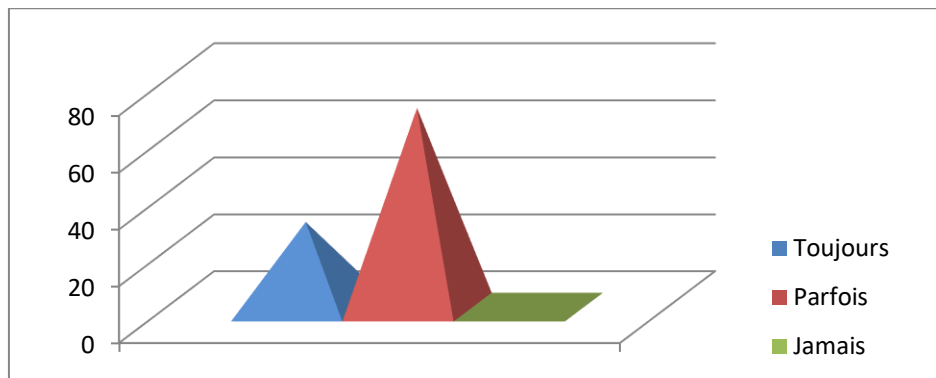
Item 04

Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

	Toujours	Parfois	Jamais
Nombre	6	14	0
Pourcentage	30%	70%	0%

Tableau N° 13 : L'utilisation des mots empruntés par les apprenants.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 07 : L'utilisation des mots empruntés par les apprenants.

Les résultats démontrent que tous les apprenants (SH, LV) ont utilisé des mots empruntés à d'autres langues étrangères dans leurs rédactions en langue française. Quatorze (14) enseignants déclarent que les apprenants utilisent parfois des mots empruntés, alors que six (6) enseignants disent que les apprenants utilisent toujours les mots empruntés et aucun enseignant n'a répondu par jamais. Cela veut dire que le contact de langues a une influence sur la compétence orthographique chez les lycéens de 3^{ème} année AS.

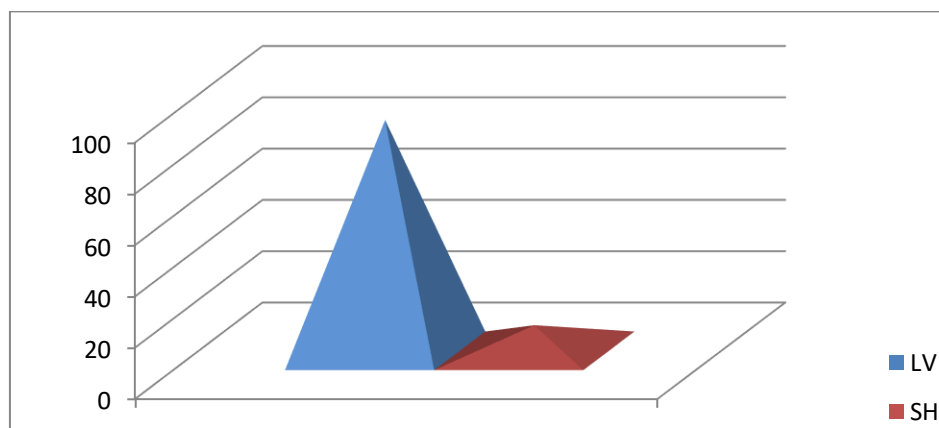
Item 05

Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

	La classe de 3 ^{ème} LV	La classe de 3 ^{ème} SH
Nombre	18	2
Pourcentage	90%	10%

Tableau N° 14: La classe qui utilise plus des mots empruntés.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 08: La classe qui utilise plus des mots empruntés.

La majorité d'enseignants (90%) déclarent que la classe de LV enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE par rapport à la classe de SH. Donc, nous pouvons dire que l'impact de ce contact de langues touche le contexte plurilingue(LV) beaucoup plus que le contexte bilingue(SH).

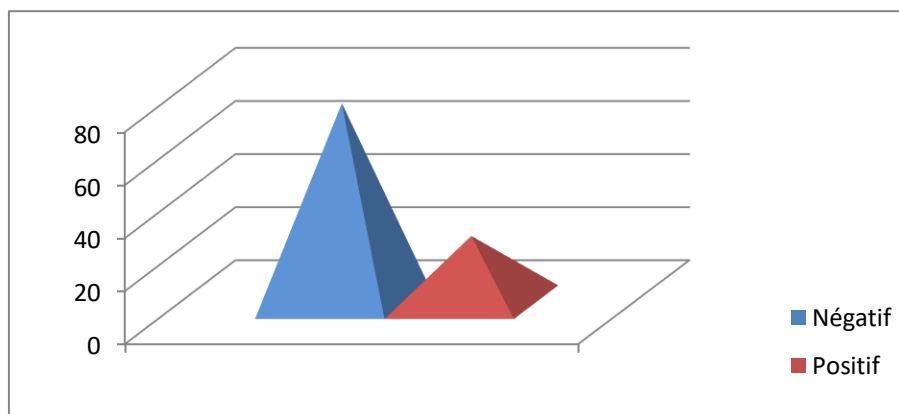
Item 06

Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

	Négatif	Positif
Nombre	18	2
Pourcentage	90%	10%

Tableau N° 15: Le phénomène d'emprunt.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 09: Le phénomène d'emprunt.

Nous distinguons clairement que les enseignants ont répondu majoritairement (90%) par « Négatif », ils ont des avis similaires. Deux (2) enseignants représentés par 10% pensent le contraire. La majorité des enseignants juge que cet emprunt est négatif.

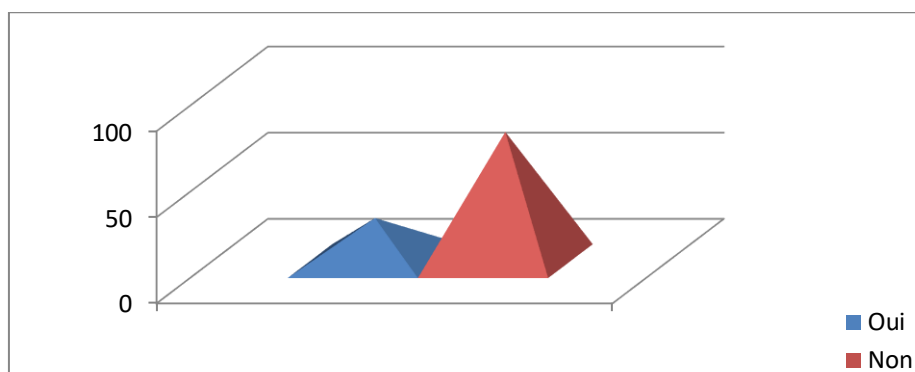
Item 07

D'après votre expérience, un contexte multilingue (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

	Oui	Non
Nombre	2	18
Pourcentage	10%	90%

Tableau N° 16: le contexte multilingue et la maitrise orthographique chez les apprenants de FLE.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 10 :Le contexte multilingue et la maitrise orthographique chez les apprenants de FLE.

90% d'enseignants trouvent que le contexte multilingue (plurilingue) ne favorise pas la maîtrise de la compétence orthographique chez les apprenants de FLE. Deux (2) enseignants parmi eux le considèrent favorable. Donc, nous constatons que la majorité des enseignants aperçoivent que le contact de plusieurs langues dans un contexte multilingue ne favorise pas la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE.

Item 08

Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

Commentaire

Il s'agit d'une question ouverte permettant aux enseignants de citer les difficultés rencontrées lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE. Donc, parmi les difficultés nous citons: la transcription des sons, la suppression des lettres muettes, le mélange entre les lettres, le non respect de la ponctuation, de la conjugaison et de l'accord et les confusions

entre les phonèmes, les homophones. Donc, nous pouvons dire que les apprenants ont un grand problème en matière d'orthographe.

Item 09

Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

Commentaire

Puisque cette question est totalement ouverte, plusieurs réponses sont affirmées par les enseignants. Nous remarquons que la majorité des enseignants jugent que l'apprentissage de plusieurs langues à la fois au lycée est une mauvaise chose, parce que les apprenants ne maîtrisent aucune langue parmi les langues étudiées et ils n'arrivent pas à écrire au moins une phrase sans fautes d'orthographe. D'une autre part, nous avons une minorité qui trouve que ce plurilinguisme est bon parce qu'il donne la chance pour s'ouvrir sur l'autre.

4.1.3. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux PES

Après avoir analysé toutes les réponses des enseignants du français au lycée et plus précisément les enseignants du 3^{ème} AS, nous pouvons dire qu'ils étaient presque sur la même voie, une grande partie des enseignants trouvent que le contexte plurilingue ne favorise pas la maîtrise de la compétence orthographique en FLE.

Bien qu'ils jugent que le contact de plusieurs langues est la source principale des fautes d'orthographe. Enfin, nous pouvons dire que beaucoup d'enseignants trouvent que, les apprenants de LV ont une mauvaise maîtrise de l'orthographe par rapport aux apprenants de SH.

Cette analyse nous a permis de connaître la connaissance des enseignants sur le plurilinguisme et de savoir qu'il est négatif en classe de FLE en quantifiant nos résultats pour les rendre plus objectifs.

4.2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3^{ème}LV

Le questionnaire est destiné à vingt (20) apprenants de 3^{ème}LV, il contient sept (7) questions, dans l'objectif de déterminer s'ils ont conscience qu'il y a un impact négatif ou positif dans le contact des langues qu'ils étudient.

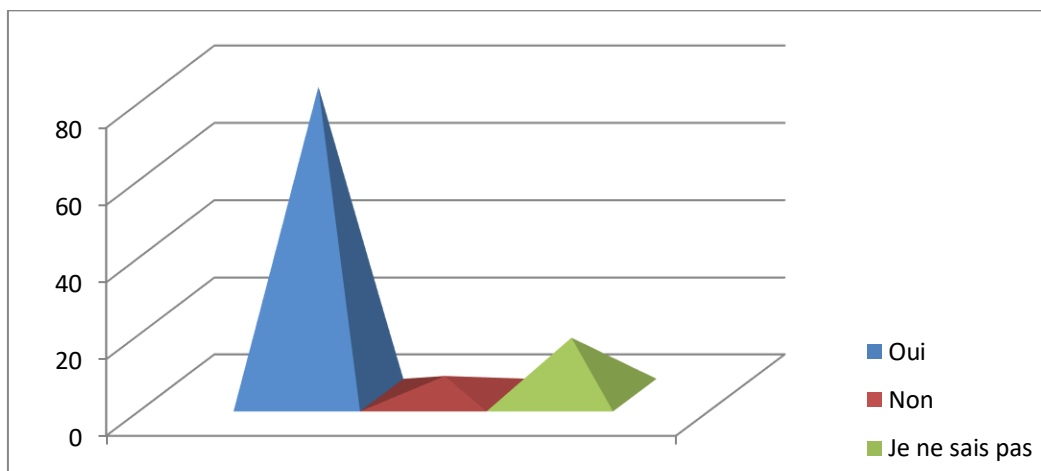
Item 01

Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	16	1	3
Pourcentage	80%	5%	15%

Tableau N° 17: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 11: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand.

Commentaire

Le constat nous montre que 80% d'apprenants trouvent des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand, alors que 15% ne savent pas, et seulement un apprenant a répondu par « non ». Nous constatons que la majorité des apprenants trouvent des ressemblances entre les quatre langues, nous pouvons dire que ces langues se ressemblent par ce qu'elles appartiennent aux langues indo-européennes.

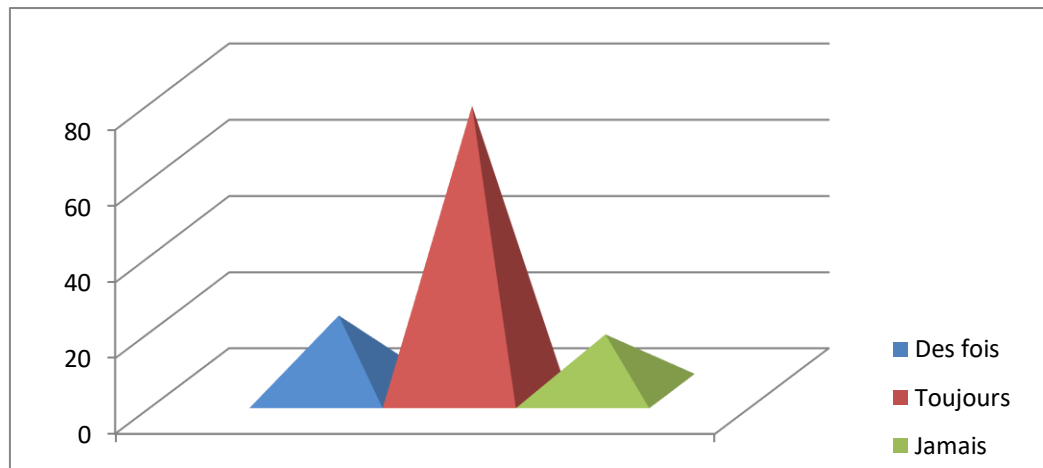
Item 02

Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

	Des fois	Toujours	Jamais
Nombre	4	16	0
Pourcentage	20%	80%	0%

Tableau N° 18: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 12: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.

Commentaire

La totalité des apprenants empruntent des mots des autres langues dans leur rédaction en langue française. Nous avons 80% qui l'utilisent toujours et quatre (4) apprenants représentés par 20% qui l'utilisent parfois, et aucun apprenant n'a jamais emprunté d'autre langue. Nous pouvons dire que les apprenants confondent entre les mots des quatre langues par ce qu'elles ont une racine commune.

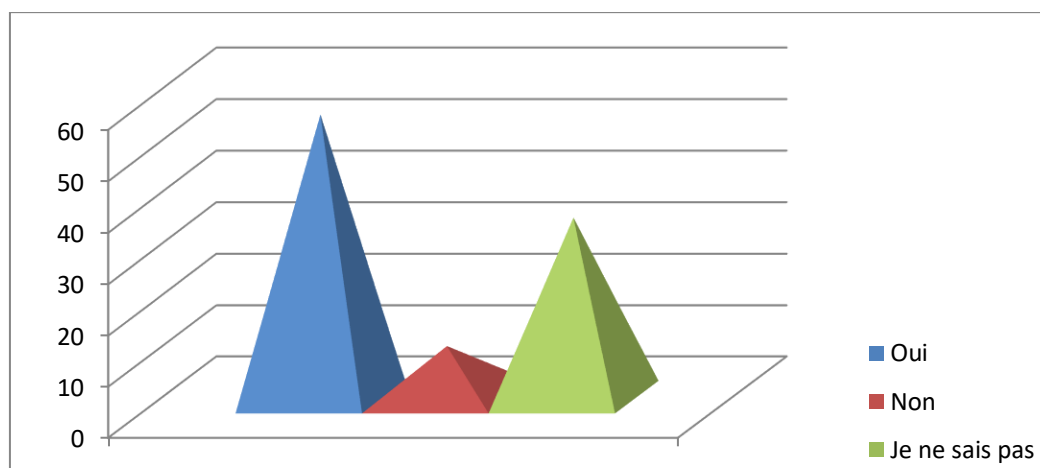
Item 03

Les marques de ponctuation de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	11	2	7
Pourcentage	55%	10%	45%

Tableau N° 19: Les marques de la ponctuation des langues.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 13: Les marques de la ponctuation des langues.

Commentaire

La majorité des apprenants ne savent pas qu'il y a une différence entre les marques de ponctuation de la langue française et celles d'autres langues, par ce que nous constatons que 55% ont répondu par « **oui** » et 45% ont répondu par « **je ne sais pas** », d'autre part nous avons uniquement deux (2) apprenants qui pensent qu'il y a une différence entre les langues au niveau de ponctuation.

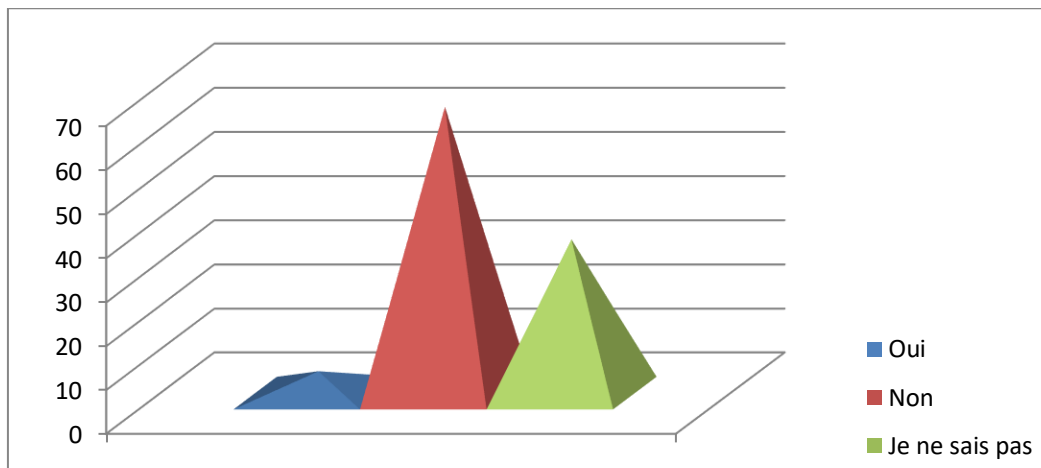
Item 04

Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	1	13	6
Pourcentage	5%	65%	30%

Tableau N° 20: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 14: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

Commentaire

65% d'apprenants trouvent que l'apprentissage de plusieurs langues à la fois n'est pas une aide pour mieux rédiger en langue française, et 30% ne savent pas si ce contexte plurilingue est une aide ou un obstacle, et nous avons seulement un (1) seul apprenant qui pense que ce contexte plurilingue favorise la rédaction en langue française.

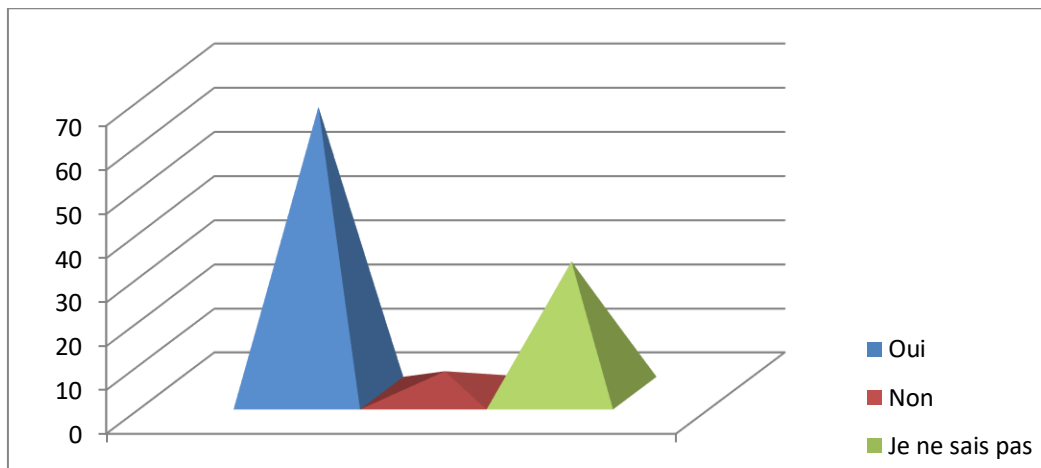
Item 05

Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	19	1	0
Pourcentage	95%	5%	0%

Tableau N° 21 : La confusion entre les langues.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 15: La confusion entre les langues.

Commentaire

Nous distinguons clairement que les apprenants ont répondu majoritairement (95%) par « **oui** », ils ont des avis similaires. Un (1) seul apprenant pense le contraire et il a répondu par « **non** ». La totalité des apprenants tombe dans le piège de la confusion.

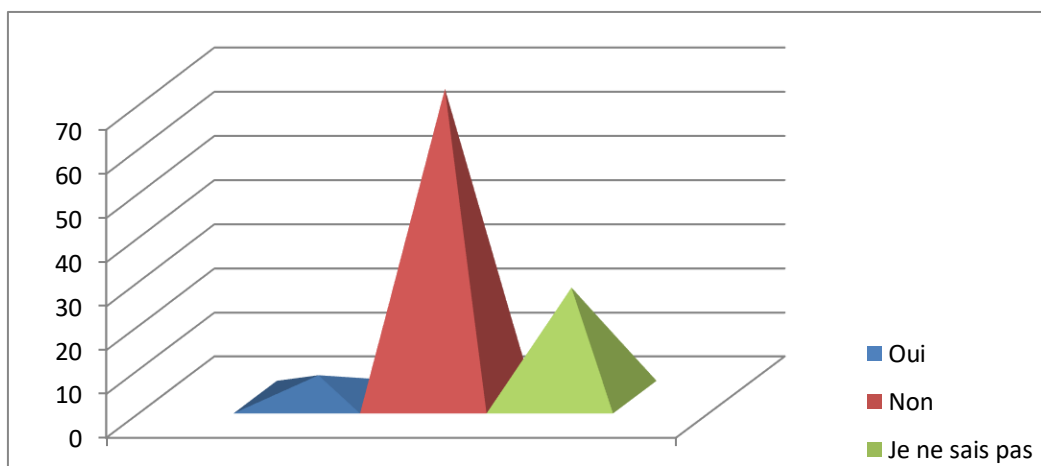
Item 06

Les différences des règles orthographiques entre la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	0	20	0
Pourcentage	0%	100%	0%

Tableau N° 22: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 16: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.

Commentaire

La totalité des apprenants 100% s'accorde à dire quelles différences des règles orthographiques entre la langue française et les autres langues étrangères n'offrent aucune aide à mieux rédiger en français.

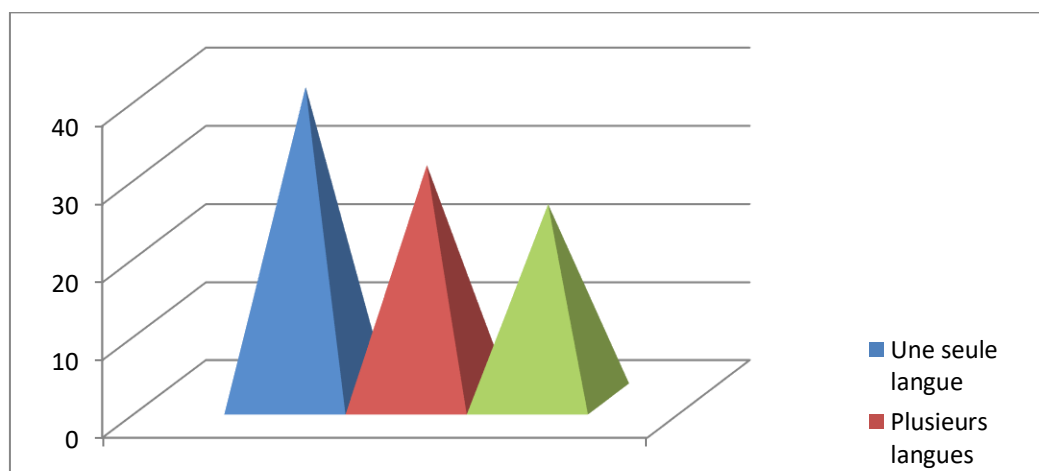
Item 07

Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

	Une seule langue	Plusieurs langues	Je ne sais pas
Nombre	19	1	0
Pourcentage	95%	5%	0%

Tableau N° 23: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 17: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.

Commentaire

Nous distinguons clairement que les apprenants ont répondu majoritairement (95%) par « oui », ils ont des avis similaires. Un seul apprenant représenté par 5% pense le contraire et il a répondu par « non ».

- Réponses libres (la justification des réponses sur cette question)

Nous remarquons un pourcentage trop élevé des réponses contre l'apprentissage de plusieurs langues à la fois, presque tous les apprenants ont répondu négativement. Les apprenants jugent que ce contact dans ce contexte est une source de confusion. Donc, ils préfèrent d'apprendre chaque langue à part entière, et ils préfèrent de maîtriser d'abord une langue pour passer à apprendre une autre.

D'autres ont justifié leurs réponses par la surcharge des programmes pour chaque langue, parmi les apprenant l'un à écrit « je ne peux pas apprendre et maîtriser une nouvelle langue pendant deux ans, c'est impossible ». Généralement, la plupart sont contre l'apprentissage de trois langues étrangères à la fois.

4.2.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3^{ème} année LV.

L'analyse du questionnaire nous a permis principalement de tirer la conclusion suivante :

Les apprenants de 3^{ème} année LV éprouvent beaucoup de difficultés dans le contexte plurilingue. Ils jugent qu'ils ont des problèmes avec la confusion entre les mots, entre les règles d'orthographe et entre les règles de ponctuations.

Cette analyse nous a permis de déterminer si les apprenants de LV ont conscience ou non qu'il y a un impact négatif ou positif provoqué par le contact des langues qu'ils étudient.

4.3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3^{ème} SH

Le questionnaire est destiné à 20 apprenants de 3^{ème} SH, il contient 7 questions, dans l'objectif de comparer si l'impact de contact des langues est le même sur des apprenants bilingues.

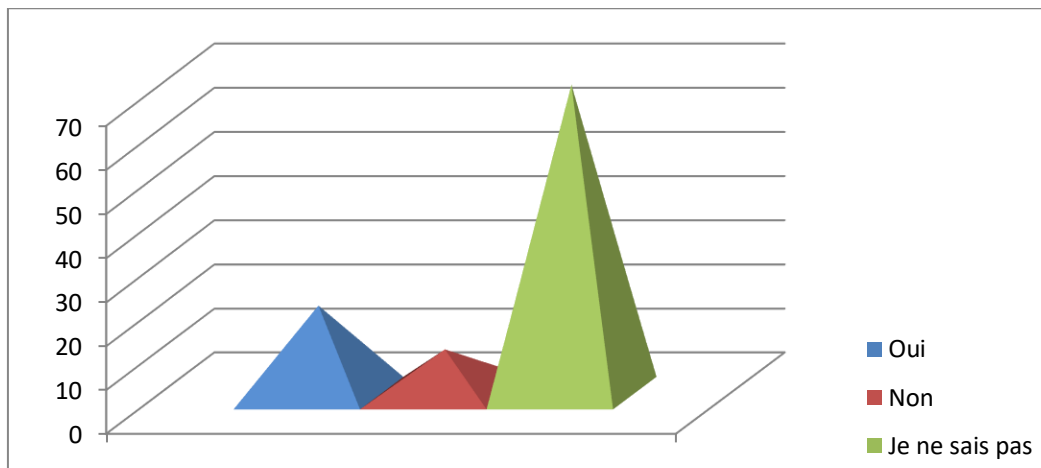
Item 01

Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais (concernant les mots, les sons, les verbes...) ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	14	2	4
Pourcentage	70%	10%	20%

Tableau N° 24: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 18: Les ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand.

Commentaire

La majorité des apprenants, soit un pourcentage de **70%** ont jugé qu'il ya une ressemblance entre l'écriture du français et celle de l'anglais. **20%** des apprenants ont répondu par « je ne sais pas ». Enfin deux (2) apprenants uniquement ne trouvent pas des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais.

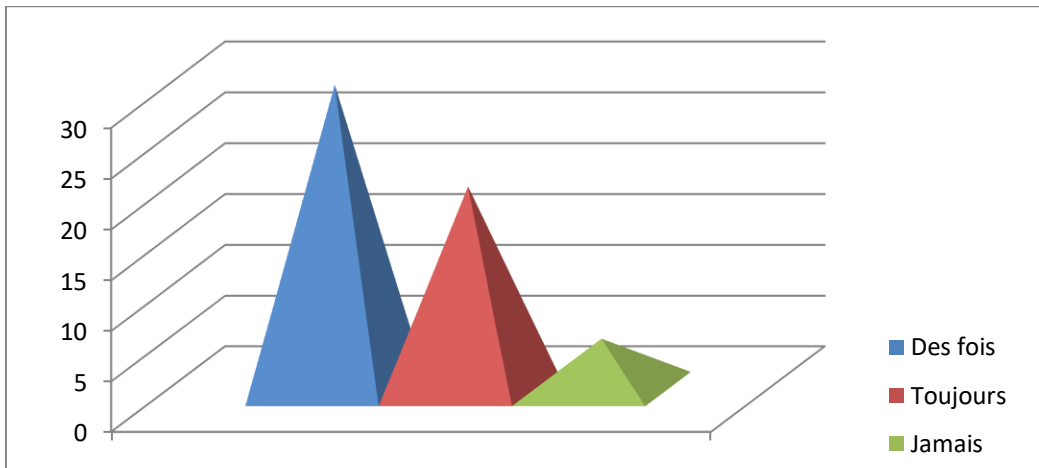
Item 02

Utilisez-vous des mots d'anglais lorsque vous rédigez en français ?

	Des fois	Toujours	Jamais
Nombre	6	4	10
Pourcentage	30%	20%	50%

Tableau N° 25: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 19: L'utilisation des mots empruntés dans la rédaction en langue française.

Commentaire

Dix (10) apprenants n'utilisent pas des mots d'anglais lorsqu'ils rédigent en français. Six (6) apprenants disent qu'ils utilisent des fois des mots d'anglais lorsqu'ils rédigent en français, et nous avons quatre (4) apprenants qui utilisent toujours des mots d'anglais lorsqu'ils rédigent en français.

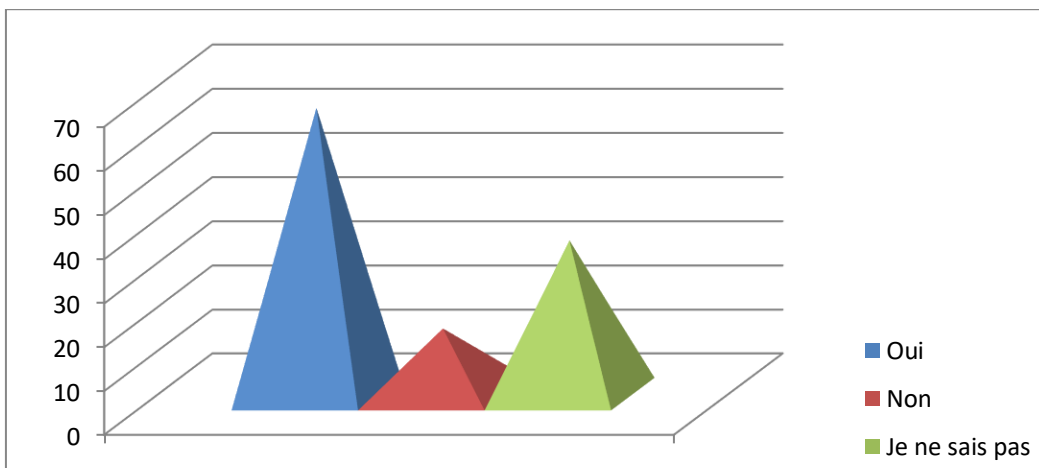
Item 03

Les marques de ponctuation de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	13	3	4
Pourcentage	65%	15%	20%

Tableau N° 26 : Les marques de la ponctuation des langues.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 20: Tableau : Les marques de la ponctuation des langues.

Commentaire

Nous remarquons que la majorité des apprenants interrogés (13 apprenants) pensent que les marques de ponctuation de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais. Nous avons quatre (4) apprenants qui n'ont pas une idée et trois (3) apprenants qui pensent que les marques de ponctuation de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais.

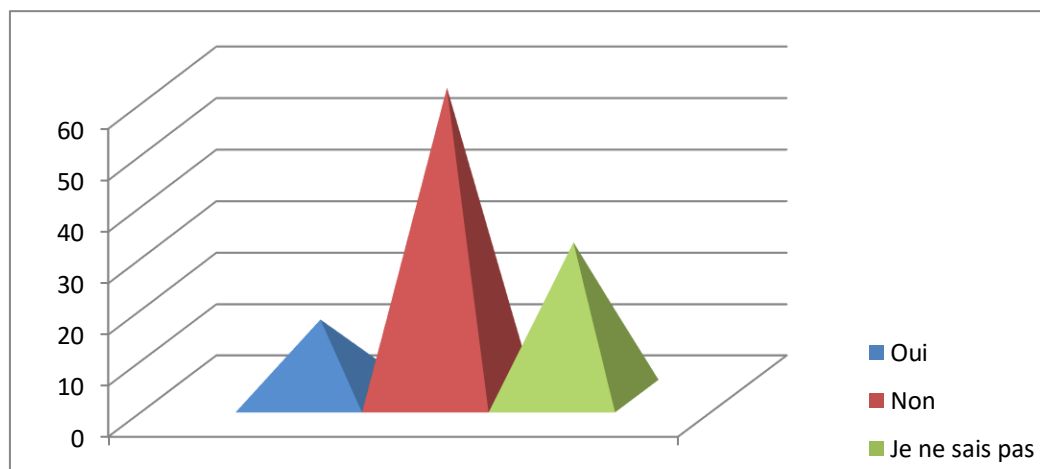
Item 04

Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	2	15	3
Pourcentage	10%	75%	15%

Tableau N° 27: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 21: L'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

Commentaire

La totalité des apprenants (15 apprenants) s'accorde à dire que l'apprentissage de plusieurs langues à la fois n'aide pas l'apprenant à mieux rédiger en langue française. Trois (3) apprenants ont répondu par « **je ne sais pas** » et deux (2) apprenants trouvent que l'apprentissage de plusieurs langues à la fois aide l'apprenant à mieux rédiger en langue française.

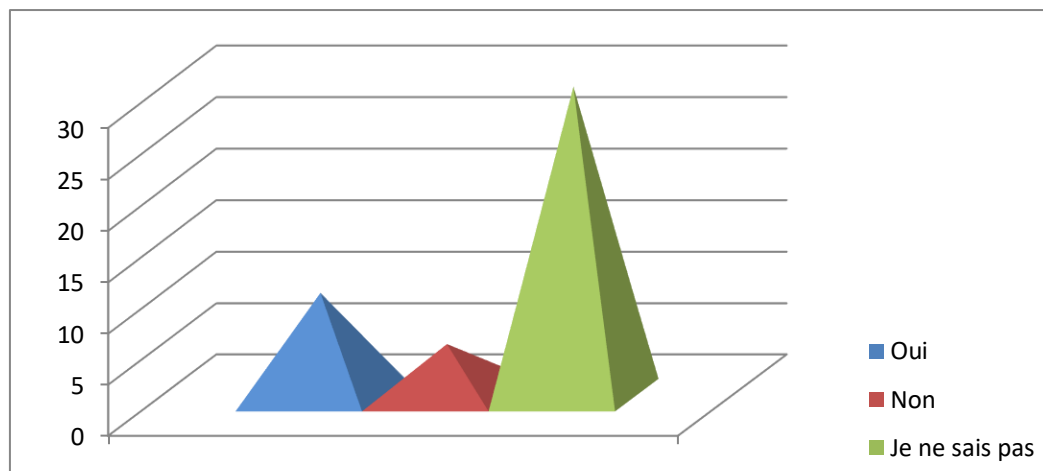
Item 05

Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	6	9	5
Pourcentage	30%	45%	25%

Tableau N° 28: La confusion entre les langues.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 22: La confusion entre les langues.

Commentaire

Les résultats ont révélé que 45% des apprenants ne confondent pas entre les mots des différentes langues, tandis que six (6) apprenants confirment qu'ils confondent entre les mots des différentes langues, et cinq (5) apprenants ont répondu par « **je ne sais pas** ».

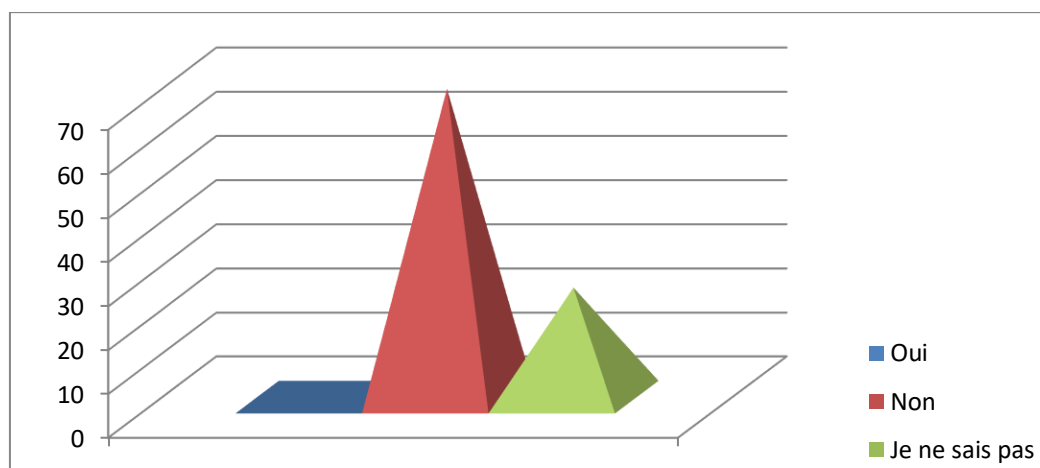
Item 06

Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

	Oui	Non	Je ne sais pas
Nombre	0	15	5
Pourcentage	0%	75%	25%

Tableau N° 29: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 23: Les différentes règles orthographiques des langues et la rédaction en langue française.

Commentaire

Les résultats démontrent qu'aucun apprenant ne pense que les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères aident l'apprenant à mieux rédiger en français, tandis que **75%** des apprenants jugent que les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères n'aident pas à mieux rédiger en français. Finalement, nous avons **25%** des apprenants sont répondu par « **je ne sais** ».

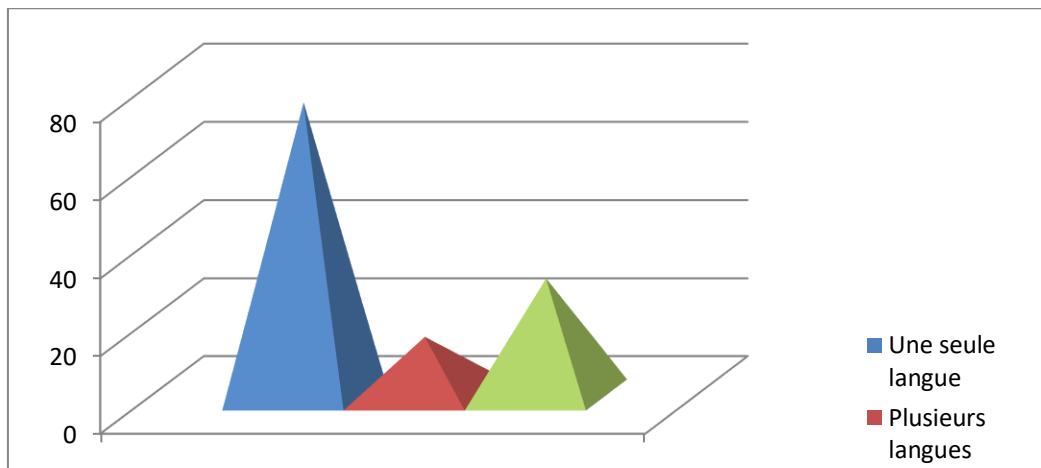
Item 07

Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

	Une seule langue	Plusieurs langues	Je ne sais pas
Nombre	17	0	3
Pourcentage	75%	0%	15%

Tableau N° 30: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.

Voici la représentation des données recueillies dans le graphique ci-dessous :



Histogramme N° 24: Le choix entre une langue ou plusieurs langues au lycée.

Commentaire

Les résultats démontrent clairement que les apprenants ont répondu majoritairement (75%) par « **oui** », ils préfèrent d'étudier une seule langue uniquement. Tandis que, 3 apprenants ont répondu par « **je ne sais pas** ».

➤ **Réponses libres (la justification des réponses sur cette question)**

Il s'agit d'une question ouverte permettant aux apprenants de justifier leurs réponses. La plupart des apprenant (75%) préfèrent d'étudier une seule langue étrangère au lycée, mais les justifications sont diverses. Certaines voient qu'il n'est pas important d'étudier plusieurs langues pour des branches scientifiques. Pour d'autres, il faut se concentrer sur une langue étrangère pour arriver à la maîtrise. Donc, les apprenants de SH sont aussi contre l'apprentissage de plusieurs langues à la fois.

4.3.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de 3^{ème} année SH.

Après avoir analysé les réponses des apprenants de SH, nous constatons que la majorité est contre l'apprentissage de plusieurs langues à la fois, et ils préfèrent d'étudier une seule langue jusqu'à la maîtriser, puis passer à une autre.

Cette analyse nous a permis de connaître les avis des apprenants de SH sur le bilinguisme et le plurilinguisme.

4.4. Analyse des tests

Dans ce qui suit, et après avoir analysé les questionnaires quantitativement, cette étape est consacrée essentiellement à l'analyse des différentes activités de notre expérience. Nous allons essayer d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus des copies, en optant pour une démarche qualitative et quantitative.

Nous allons faire une comparaison entre les classes au niveau d'erreurs d'orthographe, et entre les langues pour pouvoir vérifier notre deuxième hypothèse :

- Les apprenants plurilingues commettraient des erreurs d'orthographe plus que les apprenants bilingues, et ils mélangeraient l'orthographe de français avec celui d'autres langues étudiées.

Nous avons opté pour une grille d'analyse adoptée pour le classement typologique des erreurs orthographiques dans les deux tests et pour corriger les copies, suivie par des commentaires.

D'autre part, Afin de trier et d'analyser les données issues des copies, nous avons répertorié les erreurs identifiées dans les tableaux, selon leur catégorie. Nous avons pris appui sur une démarche linéaire, faite d'un enchaînement de trois étapes pour analyser les erreurs, comme elle était présentée par C.PERDU (1980):

- Trouver l'erreur : identifier et relever les erreurs figurant dans les productions écrites.
- Décrire l'erreur: déterminer pour quoi il y a une erreur, constater l'écart d'une règle.
- Analyser, expliquer l'erreur : explication linguistique avec une analyse contrastive.

Pour commencer, nous présentons d'abord le tableau dressant la liste des activités réalisées :

La durée de l'expérimentation	Classe de SH	Classes de LV	
		LV1 « Espagnol »	LV2 « Allemand »
Test de positionnement	Dimanche 24/01/2021	Lundi 25/01/2021	Lundi 25/01/2021
	Deux activités d'orthographe.	Deux activités d'orthographe.	Deux activités d'orthographe.
Test de vérification	Dimanche 18/04/2021	Lundi 19/04/2021	Lundi 19/04/2021
	Deux activités d'orthographe.	Deux activités d'orthographe.	Deux activités d'orthographe.

Tableau N° 31: Les activités réalisées en classe de 3^{ème} LV et 3^{ème} SH.

4.4.1. Présentation du modèle à suivre

Dans ce document, nous avons pris comme modèle d'analyse des copies, la grille établie par Nina Catach, pour le classement typologique des erreurs orthographiques, mais nous avons effectué des modifications au service de notre travail de recherche.

Nina Catach est une historienne de la langue, une linguiste, et une spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français, elle est née au Caire le 14-07-1923 et morte à Paris le 25-10-1997. En 1962, Catach a fondé au CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) un groupe de recherche sur l'histoire et la structure de l'orthographe (HESO). Elle a également fondé l'Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture (AIROÉ). Cette dernière a notamment établi une grille d'évaluation des erreurs orthographiques sur laquelle peuvent se baser les enseignants pour évaluer efficacement leurs apprenants. La dite grille¹ est représentée ci-après :

Catégorie d'erreur	Remarques	Exemples
Erreurs Extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, lettres mal formées, etc.	-*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	-Un*navion (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique) L'écrit est erroné par ce que l'oral est erroné.	-Omission ou adjonctions de phonèmes -Confusion de consonnes confusion de voyelles	- *Maintenant (maintenant) - *crocodile (crocodile) - *suchoter (chuchoter) - *maner (mener)
Erreurs graphiques (oral juste-écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique	-N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	-*binette (binette) -*pingoin (pingouin) -*gaurille (gorille) -*mente (mante) -*briler (briller) -*écruel (écureuil) -*recard (regard)

¹<https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/grille-erreurs-nina-catach.pdf> 21-07-2020 19:36

<p>Erreurs à dominante morphogrammique</p> <p>A : morphogrammes grammaticaux</p> <p>B : morphogrammes lexicaux</p>	<p>-Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.</p> <p>-Omission ou adjonction erroné d'accords étroits</p> <p>- Omission ou adjonction erroné d'accords larges.</p> <p>-Marques du radical</p> <p>-Marque du préfixe-suffixe</p>	<p>-*chevaus (chevaux)</p> <p>-*les rue (les rus)</p> <p>-*ils chantes (ils chantent)</p> <p>-*tu achete (tu achetes)</p> <p>-*les films que les enfants vu (les films que les enfants vus)</p> <p>-*conart (conard)</p> <p>-*anterrement (entraînement)</p> <p>-*annui (ennui)</p>
<p>Erreurs à dominante logogrammique</p> <p>A : logogrammes lexicaux</p> <p>B : logogrammes grammaticaux</p>	<p>-Confusion entre les homophones lexicaux</p> <p>- Confusion entre les homophones grammaticaux</p>	<p>-j'ai pas du *vain (vin)</p> <p>-*ce sont dit (se)</p> <p>-*c'est livres (ses)</p>
<p>Erreurs à dominante ideogrammique</p>	<p>- Majuscule</p> <p>- Ponctuation</p> <p>-Apostrophe</p> <p>- Trait d'union</p>	<p>-la *France (France)</p> <p>-*les, amis (les amis)</p> <p>- *leau (l'eau)</p> <p>-Peut *etre (peut-être)</p>

Tableau N° 32: Grille d'analyse de Nina Catach.

Nous allons analyser et évaluer les réponses à la lumière de cette grille. La procédure suivie pour l'utilisation de la grille consiste à lire les réponses, trouver l'erreur, la corriger et donner une explication par la suite dans l'interprétation des résultats.

Type de l'erreur		Exemple	Correction
Erreurs de sons	L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation.		
	L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation.		
	Les homophones		
Calligraphies	L'oubli d'une lettre.		
	L'ajout d'une lettre.		
	mélange des lettres.		

Erreurs d'accord	1 Marques du pluriel			
	A : L'oubli de la marque du pluriel.			
	B : L'ajout de la marque du pluriel.			
	C : Mélange des marques de pluriel.			
	2 Marques de féminin			
	A : -Oubli de la marque du féminin.			
	B : L'ajout de la marque du féminin.			
	3 Erreurs dans le choix des articles.			
	Erreurs de conjugaison	Respect du temps.		
	Erreurs sur les accents	L'oubli d'accent.		
L'ajout d'accent.				
Le mélange d'accent.				
Erreurs de signes	1 La majuscule			
	L'oubli de la majuscule.			
	L'ajout de la majuscule.			
	2 L'oubli de l'apostrophe.			
	3 L'oublidu trait d'union			
	4 L'oubli de signe de ponctuation			
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques.			
	Consonnes doubles non fonctionnelle.			
Erreurs sur les mots	L'oubli de mot.			
	L'ajout d'un mot.			

Tableau N° 33: Grille d'analyse adoptée pour le classement typologique des erreurs orthographiques dans l'activité.

Alors, pour corriger les deux tests, nous nous sommes basés sur des modèles de correction comme suite:

4.4.1.1. Modèle de correction pour le test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Activité 01 :

1) L'Algérie est mon pays.

- ✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « l'Algérie ».
- ✓ L'apprenant doit commencer le mot propre « Algérie » par une majuscule.

✓ L'apprenant doit écrire l'adjectif possessif « **mon** », et ne pas tomber dans le piège d'homophone : m'ont.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

2) Ils vont **à** Oran.

✓ L'apprenant doit écrire un **à** avec un accent grave parce qu'il s'agit d'une préposition et non pas l'auxiliaire avoir (as, a).

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

3) Elles **mangent** des **pommes**.

✓ L'apprenant doit conjuguer le verbe « **manger** » au pluriel.

✓ L'apprenant doit écrire le mot pomme avec une consonne double qui est le « **M** ».

✓ L'apprenant doit écrire la marque du pluriel à l fin du mot « **pomme** ».

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

4) Quelle **heure** est-il ?

✓ L'apprenant doit écrire le mot « **heure** » avec le « **H** » muet.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point d'interrogation.

5) Le **garçon** mange une banane.

✓ L'apprenant doit écrire la cédille et non pas le C.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

6) **Maman** prépare un plat de **pizza**.

✓ L'apprenant ne doit pas mettre une lettre en trop pour le mot « **maman** ».

✓ L'apprenant doit écrire le mot « **pizza** » avec une double consonne qui est le **Z**.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

7) Les **enfants** jouent **dans** le jardin.

✓ L'apprenant doit écrire la marque du pluriel à l fin du mot « **enfants** ».

✓ L'apprenant doit écrire la préposition « **dans** », et ne pas tomber dans le piège d'homophone : dont.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

8) **Un pharmacien** : est un professionnel de la santé.

✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.

✓ L'apprenant doit écrire la lettre étymologique PH dans le mot « **pharmacien** ».

✓ L'apprenant doit écrire deux points après le mot « **pharmacien** » parce qu'il s'agit d'une définition.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

9) **Les élèves** vont **à l'école**.

✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.

- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du pluriel pour le mot « élève ».
- ✓ L'apprenant doit respecter les accents pour le mot « élève ».
- ✓ L'apprenant doit écrire un « à » avec un accent grave parce qu'il s'agit d'une préposition et non pas l'auxiliaire avoir (as, a).
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe dans le mot « l'école ».
- ✓ L'apprenant doit respecter les accents dans le mot « école ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

10) J'ai mal à la tête.

- ✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « j'ai ».
- ✓ L'apprenant doit écrire un « à » avec un accent grave parce qu'il s'agit d'une préposition et non pas l'auxiliaire avoir (as, a).
- ✓ L'apprenant doit respecter l'accent circonflexe pour le mot « tête ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

11) La sœur de Riyad est très belle.

- ✓ L'apprenant doit commencer le mot propre « Riyad » par une majuscule.
- ✓ L'apprenant doit écrire correctement le digramme soudé « œ » pour le mot « sœur ».
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du féminin pour le mot « belle ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

12) Il a soixante-deux arbres.

- ✓ L'apprenant doit respecter les traits d'union pour le mot « soixante-deux ».
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du pluriel pour le mot « arbres ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

13) Amina et Mounia marchent dans la forêt.

- ✓ L'apprenant doit conjuguer le verbe « marcher » au pluriel.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

14) Tu as une belle photo avec tes amies Ahlem et Amina.

- ✓ L'apprenant doit écrire l'auxiliaire « avoir » conjugué avec le tu, et non pas la préposition à.
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du féminin pour le mot « belle ».
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du féminin et la marque du pluriel pour le mot « amies ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

15) C'est une belle histoire.

- ✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « c'est ».

- ✓ L'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones et écrire **ces/ses**.
- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **histoire** » avec le **H** muet.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

*Cette activité traite 55 points (avec les signes de ponctuations et les majuscules).

Activité 02 :

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, **qu'elles**, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (**leur**, leurs) fête ; bien qu'elles (**leur**, leurs) aient promis de venir.
 - ✓ **Qu'elle** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
 - ✓ **Leur** : l'apprenant doit choisir le déterminant possessif qui s'accorde en nombre avec son nom « **fête** ».
 - ✓ **Leur** : l'apprenant doit choisir le pronom personnel singulier « **leur** » qui se place avant un verbe.
- 2) (Ces, Ses, **C'est**, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, **ses**, c'est, s'est, sais) enfants.
 - ✓ **C'est** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
 - ✓ **Ses** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
- 3) Elle a de grand yeux (**marron**, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, **masques**) pour sa peau.
 - ✓ **Marron** : l'apprenant doit choisir l'adjectif de couleur invariable « **marron** ».
 - ✓ **Masques** : l'apprenant doit choisir le nom « **masques** » en pluriel.
- 4) La plupart des examens (a lieu, **ont lieu**, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, **dites**) : préparez-vous.
 - ✓ **Ont lieu** : l'apprenant doit choisir la forme de conjugaison correcte.
 - ✓ **Dites** : l'apprenant doit choisir la forme de conjugaison correcte.
- 5) (Tout, Toute, **Tous**, Toutes) les deux, se sont saignement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, **leur**) mère avait préparé.
 - ✓ **Tous** : l'apprenant doit choisir le déterminant « **tous** » qui s'accorde avec son déterminé « **deux** ».
 - ✓ **Leur** : l'apprenant doit choisir le déterminant possessif « **leur** » qui s'accorde avec le mot « **mère** » et non pas avec le mot « **deux** ».

4.4.1.2. Modèle de correction pour le test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Activité 01 :

1) **L'Australie** est un **pays** de l'hémisphère sud.

- ✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « **l'Australie** ».
- ✓ L'apprenant doit commencer le mot propre « **Australie** » par une majuscule.
- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **pays** », et ne pas tomber dans le piège d'homophone : payer.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

2) Elles vont **à** Tiaret.

- ✓ L'apprenant doit écrire un « **à** » avec un accent grave parce qu'il s'agit d'une préposition et non pas l'auxiliaire avoir (as, a).
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

3) Ils **rangent** les **affaires**.

- ✓ L'apprenant doit conjuguer le verbe « **ranger** » au pluriel.
- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **affaires** » avec une consonne double qui est le « **F** ».
- ✓ L'apprenant doit écrire la marque du pluriel à la fin du mot « **affaires** ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

4) Quel est ton **avis** ?

- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **avis** » avec le « **S** » muet.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point d'interrogation.

5) Elle s'exprime d'une **façon** claire et nette.

- ✓ L'apprenant doit écrire la cédille et non pas le « **C** ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

6) **Maman** a écrit une **lettre**.

- ✓ L'apprenant ne doit pas mettre une lettre en trop pour le mot « **maman** ».
- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **lettre** » avec une double consonne qui est le « **T** ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

7) Les **élèves** marchent **vers** l'école.

- ✓ L'apprenant doit écrire la marque du pluriel à la fin du mot « **élèves** ».

✓ L'apprenant doit écrire la préposition « **vers** », et ne pas tomber dans le piège d'homophone : vert, verre, vair.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

8) **Un philosophe** : est une personne qui élabore une doctrine philosophique.

✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.

✓ L'apprenant doit écrire la lettre étymologique « **PH** » dans le mot « **philosophe** ».

✓ L'apprenant doit écrire deux points après le mot « **philosophe** » parce qu'il s'agit d'une définition.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

9) **Les étudiants** vont **à l'université**.

✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.

✓ L'apprenant doit respecter la marque du pluriel pour le mot « **étudiants** ».

✓ L'apprenant doit respecter l'accent pour le mot « **étudiants** ».

✓ L'apprenant doit écrire un **à** avec un accent grave parce qu'il s'agit d'une préposition et non pas l'auxiliaire avoir (as, a).

✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe dans le mot « **l'université** ».

✓ L'apprenant doit respecter l'accent dans le mot « **université** ».

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

10) **J'ai** un **rêve**, que **ce** rêve devenir réalité.

✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.

✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « **j'ai** ».

✓ L'apprenant doit respecter l'accent circonflexe pour le mot « **rêve** ».

✓ L'apprenant doit écrire l'adjectif démonstratif « **ce** » et ne pas tomber dans le piège d'homophone : se.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

11) **L'œil** de **Mohamed** est rouge.

✓ L'apprenant doit écrire correctement le digramme soudé « **œ** » pour le mot « **œil** ».

✓ L'apprenant doit commencer le mot propre « **Mohamed** » par une majuscule.

✓ L'apprenant doit écrire l'auxiliaire être conjugué avec la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et ne pas tomber dans le piège d'homophone : et.

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

12) Elle a **soixante-et-onze** images.

✓ L'apprenant doit respecter les traits d'union pour le mot « **soixante-et-onze** ».

✓ L'apprenant doit respecter la marque du pluriel pour le mot « **images** ».

✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

13) Ahmed et Riyad **mangent** des gâteaux.

- ✓ L'apprenant doit conjuguer le verbe « **manger** » au pluriel.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

14) **C'est** une **belle** famille, surtout les **petites** Rania et Mouna.

- ✓ L'apprenant doit écrire « **c'est** » et ne pas tomber dans le piège d'homophone : ses, ces.
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du féminin pour le mot « **belle** ».
- ✓ L'apprenant doit respecter la marque du féminin et la marque du pluriel pour le mot « **petites** ».
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point.

15) **Qu'elle** est belle cette **histoire** !

- ✓ L'apprenant doit respecter la majuscule au début du mot.
- ✓ L'apprenant doit utiliser l'apostrophe pour le mot « **qu'elle** ».
- ✓ L'apprenant doit écrire « **qu'elle** » et ne pas tomber dans le piège des homophones : quel, quelle.
- ✓ L'apprenant doit écrire le mot « **histoire** » avec le « **H** » muet.
- ✓ L'apprenant doit finir la phrase par un point d'exclamation.

*Cette activité traite 55 points (avec les signes de ponctuations et les majuscules).

Activité 02 :

- 1) On peut tromper (qu'elles que, **quelques**, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, **tout**, toute, toutes) le monde (porteront, **portera**, porterai).
 - ✓ **Quelques** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
 - ✓ **Tout** : l'apprenant doit choisir le déterminant « **tout** » qui s'accorde avec son déterminé « **monde** ».
 - ✓ **Portera** : l'apprenant doit choisir la forme de conjugaison correcte.
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, **dimanches matin**, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyau, fruit à noyau, fruits à noyau, fruits à noyau, **fruits à noyau**).
 - ✓ **Dimanches matin** : l'apprenant doit choisir « **dimanches matin** » par ce qu'il n'y a qu'un seul matin dans une journée par contre il y a plusieurs dimanches.
 - ✓ **Fruits à noyau** : l'apprenant doit choisir le mot « **Fruits à noyau** » par ce qu'il n'y a qu'un seul noyau dans chaque fruit.
- 3) Elle s'est (faite, **fait**, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, **ses**) vêtements.

- ✓ **Fait** : l'apprenant doit choisir le participe passé invariable « **fait** ».
 - ✓ **Ses** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, **quelles**) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, **leurs**) erreurs.
- ✓ **Quelles** : l'apprenant ne doit pas tomber dans le piège des homophones.
 - ✓ **Leurs** : l'apprenant doit choisir le déterminant possessif qui s'accorde en nombre avec son nom « **erreurs** ».
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, **verte**, vertes), avec (**un beau jardin**, un belle jardin).
- ✓ **Verte** : l'apprenant doit choisir l'adjectif « **verte** » par ce que cet adjectif de couleur doit s'accorder avec ce qu'il qualifie.
 - ✓ **Un beau jardin** : l'apprenant doit appliquer l'accord entre l'adjectif et le nom « **jardin** ».

4.4.2. Analyse des résultats du test du positionnement

Après avoir fait le test de positionnement nous avons procédé à une analyse selon la grille typologique de Nina CATACH, dans un premier temps nous présentons les erreurs orthographiques commises par catégorie sous forme de tableaux, suivi d'un commentaire pour chaque catégorie. Ensuite, dans un deuxième temps, nous exposons un deuxième tableau qui traduit le nombre et le pourcentage d'erreurs par catégorie pour chaque classe, suivi d'un commentaire.

4.4.2.1. Etude comparative qualitative entre le contexte bilingue et le contexte plurilingue

Pour cette activité nous avons 60copies à analyser, dont 20 copies pour la classe de SH, 20 copies pour la classe de LV1 et 20 copies pour la classe de LV2.

Activité 01

1. Erreurs de sons

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation.	-mama	-mama n	-les	-les enfants	-mo	-mon n
	-soiant	-soi x ante-	enfats	-les élèves	-algie	-l'Algérie
	deux	deux	-li élève			

L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation.	-éleves	-élèves	-eleve	-élèves	-éleves	-élèves
	-tete	-tête	-icole	-école	-ecol	-école
Les homophones	-a	-à	-m'ont	-mon	-ses	-c'est
	-a	-as	-dont	-dans	-as	-à

Tableau N° 34 : Erreurs de sons.

Pour les erreurs de sons nous avons trois catégories, dans chaque catégorie nous remarquons des difficultés: pour la première catégorie « **L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation** » nous constatons que les apprenants des trois classes ont fait beaucoup d'erreurs, cela peut renvoyer à la non mémorisation mentale des formes écrites, pour la deuxième catégorie « **L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation** » l'importance des accents est de retirer les ambiguïtés sur la prononciation de la voyelle, mais les apprenants des trois classes ont oublié un bon nombre d'accent, nous supposons que la langue anglaise a un certain impact sur l'écriture des apprenants par ce qu'elle n'utilise pas les accents dans son système orthographique. Pour la dernière catégorie « **Les homophones** » les principales sources d'erreurs se situent au niveau de mots tels: «a, don, ses » qu'on orthographie de la manière suivante : «à, dans, c'est» .Car ces mots à tendance homophonique prêtent à confusion et induisent par là en erreur du moment où on les orthographie.

2. Calligraphies

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli d'une lettre.	-l'Algéri -mange	-l'Algerie -mangent	-mama -a	-maman -as	-bell -histoir	-belle -histoire
L'ajout d'une lettre.	-pharmacienne -soeure	-pharmacien -sœur	-garccon -élève	-garçon -élèves	-marsche -Algerien	-marchent -Algérie
mélange des lettres.	-seur -soisante	-sœur -soixante	-argelie -hictoire	-Algérie -histoire	-Belle -garson	-belle -garçon

Tableau N° 35: Calligraphies.

Pour les erreurs des calligraphies nous avons également trois catégories, premièrement « **L'oubli d'une lettre** » si les apprenants ont eu ces difficultés, c'est parce que à l'oral les lettres finales ne paraissent pas, donc les apprenants des trois classes ont oublié des lettres et surtout les doubles consonnes par ce que les redoublements de consonnes ne contiennent pas des règles dominatrices et connaissent beaucoup d'exception. Pour la deuxième catégorie « **L'ajout**

d'une lettre » nous constatons que les classes de LV ont ajouté des lettres beaucoup plus par rapport à la classe de SH, prenons l'exemple «marsche» l'apprenant de LV2 a utilisé la combinaison de lettres « SCH » qui existe en allemand, et l'apprenant de LV1 ajouté une lettre pour le mot «élève» par ce que cette combinaison est utilisé beaucoup plus en espagnol, donc nous pouvons dire que la langue allemande et la langue espagnole ont une certain impact sur l'écriture des apprenants. Finalement pour la troisième catégorie « **Mélange des lettres** » l'apprenant de SH a utilisé un « **E** » au lieu d'écrire le diagramme soudé « œ » pour le mot « sœur », d'autre part nous constatons l'impact de l'allemand et de l'espagnol sur l'écriture des apprenant de LV donc au lieu d'écrire le mot « belle » avec « B » l'apprenant de LV2 a utilisé la lettre « **ß** » qui est propre à l'allemand, et au lieu d'écrire le mot « Algérie » l'apprenant de LV1 a écrit le mot « argelie » qui ressemble beaucoup plus au mot en espagnol « Argelia ».

3. Erreurs d'accord

Contexte		Bilingue		Plurilingue			
Classe		SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Sous-catégorie	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
Marques du pluriel :	A : L'oubli de la marque du pluriel	-arbre -pomme	-arbres -pommes	-élève -ami	-élèves -amies	-mange -enfant	-mang ent -enfants
	B : L'ajout de la marque du pluriel	-soixant es	-soixante				
	C : Mélange des marques de pluriel.			-am is -arbr és	-amis -arbres	- pommen n	-pommes
Marques de féminin :	A : -Oubli de la marque du féminin.	-bel -amis	-bell e -am ies	-bell -ami	-bell e -am ies	-bel -ami	-bell e -am ies
	B : L'ajout de la marque du féminin.						
Erreurs dans le choix des articles.							

Tableau N° 36: Erreurs d'accord.

Pour les erreurs d'accord nous avons d'abord « **Les marques du pluriel** », nous avons constaté que bons nombres d'apprenants oublient la marque du pluriel, pour les trois classes. Mais,

« **Le mélange des marques de pluriel** » est marqué exceptionnellement dans les classes de LV, prenons l'exemple de la classe de LV1 : « amis » l'apprenant a ajouté un accent pour le « **I** », cette règle est appliquée beaucoup plus en espagnol, le changement du singulier au pluriel peut obliger à supprimer ou à ajouter un accent. Un autre exemple tiré de la classe de LV2 : « pommen » au lieu de « pommes », cette forme de pluriel renvoie à l'allemand et non pas à la langue française, par ce que en allemand nous devons ajouter des suffixe de pluriel tel que le « **EN** ». La deuxième catégorie est « **Les marques de féminin** », nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont oublié les marques du féminin.

4. Erreurs de conjugaison

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
Respect du temps.	-j' ais	-j'ai	-magn aient	-mangent	-march é	-marchent

Tableau N° 37: Erreurs de conjugaison.

Les erreurs de conjugaison ont pour origine une faible maîtrise ou la non maîtrise de la conjugaison, la majorité des apprenants dans les trois classes n'ont pas respecté ni le temps, ni les accords en genre et en nombre.

5. Erreurs sur les accents

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli d'accent.	-él ev es -t et e	-élèves -tête	- e cole -al g erie	-é co le -Al g érie	- a - e leve	-à -élèves
L'ajout d'accent.	-pharmac ie n	-pharmacien	-he u r -garso ñ	-he u re -garçon	-m ö n - ä	-mon -as
Le mélange d'accent.	-t è te	-tête	- á s - á	-as -à	-al g erie - ä	-Al g érie -à

Tableau N° 38: Erreurs sur les accents.

Les accents en français jouent un rôle distinctif et ils retirent les ambiguïtés sur la prononciation de la voyelle, pour la première catégorie « **L'oublié d'accent** » nous constatons que les accents n'existent pas chez la majorité d'apprenants, c'est le cas général des trois classes. Mais, pour les deux autres catégories c'est le cas des classes de LV uniquement, prenons un exemple pour

l'ajout d'accent : l'apprenant de LV1 a ajouté un accent sur le « N » pour le mot «garsoÑ », et l'apprenant de LV2 a ajouté un accent sur le « o » pour le mot «mön ». De plus, nous avons un autre exemple pour le mélange d'accents, l'apprenant de LV1 a confondu entre les accents pour le mot « ás », et l'apprenant de LV2 a confondu les accents pour le mot « ä ». Alors, pour l'oublie d'accents, nous supposons que cette difficulté est liée au temps consacré à l'écriture ou à la rapidité d'écriture, et pour le mélange et l'ajout d'accent nous supposons que cette confusion est liée à l'impact de l'allemand et de l'espagnol sur la rédaction en français, par ce que les apprenants de LV1 et de LV2 ont utilisé des accents propres à ces deux langues.

6. Erreurs de signes

Contexte		Bilingue		Plurilingue			
Classe		SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Sous-catégorie	Exemple	Correctio n	Exemple	Correctio n	Exemple	Correctio n
La majuscule :	L'oubli de la majuscule.	-algérie -riyade	-Algérie -Riyad	-maman -les	-Maman -Les	-cest -j ai	-C'est -J'ai
	L'ajout de la majuscule.					-RIYAD -ALGERIE	-Riyad -Algérie
L'apostrophe :	L'oubli de l'apostrophe.	-lalgerie -jai	- L'Algérie -J'ai	-cest -lalgerie	-C'est - L'Algérie	-lecole -jaie	-l'école -J'ai
Le trait d'union	L'oubli du trait d'union	-soixante deux	-soixante- deux	- soixantde ux	-soixante- deux	-soixante deux	-soixante- deux
Signe de ponctuation :	L'oubli ou le mélange de signe de ponctuation	- tête -un pharmacien est un	- tête. -Un pharmacie n : est un	-Quel eur est-il; - ils vont aoran	- Quel heure est- il ? - Ils vont à Oran.	-oran - banane	- Oran. - banane.

Tableau N° 39:Erreurs de signes.

Premièrement, pour « **La majuscule** » nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants négligent les règles d'écritures en français, en principe une phrase doit commencer par une majuscule et finir toujours par un point. La plupart des apprenants passent à côté de cette règle fondamentale de la langue française. D'un autre côté, nous avons remarqué que les apprenants de LV2 ont ajouté des majuscules pour les mots « **RIYAD** » et « **ALGERIE** », nous supposons que cela renvoie à l'emploi des majuscules en allemand par ce qu'il est beaucoup plus fréquent en

allemand qu'il ne l'est en français. La majuscule en allemand permet une lecture plus rapide et une détermination de la catégorie grammaticale du mot plus évidente et généralement tous les noms allemands prennent une majuscule. Deuxièmement, nous avons « **L'apostrophe** », la règle dit : lorsque deux voyelles se suivent nous devons supprimer une voyelle et la remplacer par une apostrophe, mais ce n'est pas le cas avec les apprenants des trois classes, ils négligent totalement l'apostrophe. La troisième catégorie est « **Le trait d'union** », nous avons remarqué des oublis de traits d'union de mot composés «soixante-deux », cela signifie que le mot n'a pas été identifié comme un mot composé. Finalement, la dernière catégorie est « **Les signes de ponctuation** », pour cette catégorie nous avons deux remarques : d'abord, nous remarquons que la ponctuation est inexistante dans les copies des trois classes. Deuxièmement, nous avons remarqué l'utilisation d'un signe de la langue espagnol dans une copie d'un apprenant de LV1 « Quel heur est-il¿ », cela indique que la langue espagnole a une influence sur la rédaction en français.

7. Erreurs à dominante non fonctionnelle

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
Lettres étymologiques.	-eur -éstoire	- h heure - h histoire	-eure -farmacien	- h heure - ph armacien	-farmasien -istoire	- ph armacien - h istoire
Consonnes doubles non fonctionnelles.	-pomes -piza	- po mmes - pi zza	-pome -piza	- po mmes - pi zza	-pom -piza	- po mmes - pi zza

Tableau N° 40: Erreurs à dominante non fonctionnelle.

Pour les deux catégories : « **Lettres étymologiques** » et « **Consonnes doubles non fonctionnelles** » les trois classes ont fait des erreurs, nous avons remarqué que la majorité d'apprenants ont oublié les lettres doublées et font la confusion entre le son [f] dans les lettres (**f**, **ph**). Nous supposons que les apprenants de LV1 ont fait cette confusion, par ce que les combinaisons de lettres: « **PH, TH, RH** » en français sont remplacés en espagnol par **F, T, R**.

8. Erreurs sur les mots

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli de mot.	-maman		-c'est		-les	

	-as		-belle		-dans	
L'ajout d'un mot						

Tableau N° 41: Erreurs sur les mots.

Nous avons constaté l'oubli des mots beaucoup plus que l'ajout, en outre nous avons trouvé beaucoup de mots inventés, ce qui rend ces mots pour la plupart du temps, incompréhensibles.

Activité 02

Contexte	Bilingue			Plurilingue					
	SH			LV1			LV2		
Classe d'erreur	Erreur	Type d'erreur	Correction	Erreur	Type d'erreur	Correction	Erreur	Type d'erreur	Correction
Phrase 01	Qu'elle	accord	Qu'elles	quel	homophone	Qu'elles	leurs	Accord	Leur
Phrase 02	ses	homophone	C'est	sais	homophone	C'est	ces	Homophone	Ses
Phrase 03	marrons	accord	marron	masquant	homophone	masques	masque	Homophone	Masques
Phrase 04	A lieu	conjugaison	Ont lieu	disez	conjugaison	dites	Ont lieux	Conjugaison	Ont lieu
Phrase 05	tout	accord	tous	leurs	accord	leur	toutes	Accord	Tous

Tableau N° 42: Erreurs d'orthographe relevées de la 2^{ème} activité.

4.4.2.2. Etude comparative quantitative entre les deux contextes : bilingue et plurilingue

Voici le tableau suivant, il explique le pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les apprenants pour chaque classe.

Type de l'erreur		Bilingue	Plurilingue	
		SH	LV1	LV2
Erreurs de sons	L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation.	70 9.72%	82 9%	75 7.60%
	L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation.	20 2.77%	31 3.40%	36 3.65%
	Les homophones	50 6.94%	85 9.33%	95 9.63%

Calligraphies	L'oubli d'une lettre.	53 7.36%	60 6.58%	68 6.89%
	L'ajout d'une lettre.	3 0.41%	8 0.87%	4 0.40%
	mélange des lettres.	8 1.11%	11 1.20%	14 1.41%
Erreurs d'accord	1 Marques du pluriel			
	A : L'oublie de la marque du pluriel.	50 6.94%	60 6.58%	67 6.79%
	B : L'ajout de la marque du pluriel.	0 0%	10 1.09%	4 0.40%
	C : Mélange des marques de pluriel.	2 0.27%	0 0%	0 0%
	2 Marques de féminin			
	A : -Oubli de la marque du féminin.	50 6.94%	67 7.35%	62 6.28%
	B : L'ajout de la marque du féminin.	0 0%	0 0%	0 0%
	3 Erreurs dans le choix des articles.	0 0%	0 0%	0 0%
Erreurs de conjugaison	Respect du temps.	8 1.11%	9 0.98%	11 1.11%
Erreurs sur les accents	L'oublie d'accent.	30 4.16%	39 4.28%	38 3.85%
	L'ajout d'accent.	2 0.27%	8 0.87%	5 0.50%
	Le mélange d'accent.	3 0.41%	7 0.76%	8 0.81%
Erreurs de signes	1 La majuscule			
	L'oubli de la majuscule.	70 9.72%	90 9.87%	92 9.33%
	L'ajout de la majuscule.	0 0%	0 0%	34 3.44%
	2L'oubli de l'apostrophe.	30 4.16%	55 6.03%	49 4.96%
	3 L'oublidu trait d'union	10 1.38%	12 1.31%	14 1.41%
	4L'oubli de signe de ponctuation	190 26.38%	210 23.05%	233 63.63%
Erreurs à dominante	Lettres étymologiques.	18	22	27

non fonctionnelle		2.5%	2.41%	2.73%
	Consonnes doubles non fonctionnelle.	9 1.25%	31 3.40%	38 3.85%
Erreurs sur les mots	L'oubli de mot.	9 1.25%	14 1.53%	12 1.21%
	L'ajout d'un mot.	0 0%	0 0%	0 0%
Total		720	911	986

Tableau N° 43: Pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les apprenants.

Premièrement, en ce qui concerne le nombre total des erreurs nous remarquons que le niveau des trois classes est assez faible, nous avons d'abord la classes de LV2 avec 986 erreurs, puis la classe de LV 1 avec 911 erreurs et la classe de SH avec 720 erreurs. A partir ces résultats nous pouvons dire que les apprenants plurilingues (LV1+LV2) ont fait des erreurs plus que les apprenants bilingues(SH).Ainsi les cases les plus remplies concernent les erreurs de signes, les erreurs de son, les erreurs d'accord et les calligraphies. Tandis que les cases les moins remplies concernent les erreurs sur les mots, les erreurs sur la conjugaison, les erreurs à dominante non fonctionnelle et les erreurs sur les accents. Nous n'avons constaté que les catégories : l'oublie d'une lettre qui va changer la prononciation, les homophones, l'oublie de la marque du pluriel, l'oublie de la marque du féminin et l'oublie de la majuscule, constituent les principales sources d'erreurs pour les trois classes.

4.4.3. Analyse des résultats du test de vérification

4.4.3.1. Etude comparative qualitative entre le contexte bilingue et le contexte plurilingue

Pour cette activité nous avons préféré de travailler avec les copies des mêmes apprenants, pour pouvoir étudier le développement de la compétence orthographique pendant cette période. Donc nous avons 60 copies, dont 20 copies pour la classe de SH, 20 copies pour la classe de LV1 et 20 copies pour la classe de LV2.

Activité 01

1. Erreurs de sons

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction

L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation.	-mama -etudiants	-Maman -lesetudiants	- petit -façon	-petites -façon	-l'œil -pilosof	-l'œil -philosophe
L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation.	-etudiant -reve	-étudiants -rêve	-eleve -élève	-élèves - élèves	-universite -reve	-université -rêve
Les homophones	-payer -vert	-pays -vers	-verre -se	-ver -ce	-et -a	- est -à

Tableau N° 44: Erreurs de sons.

Premièrement pour « **L'oublie d'une lettre qui va changer la prononciation** », nous avons constaté qu'il y a plusieurs erreurs commises par les apprenants des trois classes, ces erreurs sont généralement liées à la non maîtrise des règles d'orthographe, nous prenons l'exemple suivant : au lieu d'écrire du mot « garçon » avec la cédille l'apprenant a écrit le mot avec « C ». Deuxièmement, concernant « **L'oublie d'un accent qui va changer la prononciation** » nous avons observé une absence presque totale dans les trois classes des accents. En fin, nous avons remarqué les mélanges entre les mots, spécialement entre le « a » qui est l'auxiliaire avoir conjugué au présent, à la troisième personne du singulier et le « à » qui est une préposition, et nous avons remarqué aussi la confusion entre l'auxiliaire être conjugué au présent, à la troisième personne du singulier c'est-à-dire-« est » avec la conjonction de coordination « et ». Donc, les homophones sont des sources d'erreurs orthographiques importantes, nous supposons que cette difficulté est liée au manque de lecture et d'écriture.

2. Calligraphies

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe						
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli d'une lettre.	-ecri -ver	-écrit -vers	-avi -lettre	-avis -lettre	-bell -mange	-belle -mangent
L'ajout d'une lettre.	-payés -payes	-pays -pays	-phillosophe -universsité	-philosophe -université	-que elle -Australia	-qu'elle -Australie
mélange des lettres.	-oil -s'est	-œil -c'est	-bays -sid	-pays -sud	-Bel -gato	-belle -gataux

Tableau N° 45: Calligraphies.

Nous avons constaté que les lettres oubliées sont plus que les lettres ajoutées, et les mots faux sont très variés. D'abord, concernant « **L'oublie des lettres** » nous avons constaté que les lettres oubliées sont nombreuses et surtout les lettres finales muettes. En effet, pour « **L'ajout des**

lettres », a travers notre analyse nous avons remarqué que beaucoup d’erreurs commises par les apprenants de LV1, nous dirons alors que ces apprenants ont été influencé par le système orthographique espagnol. En fin concernant « **Le mélange des lettres** », un phonème peut avoir différentes formes graphiques. Alors, nous supposons que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances concernant la transcription de certaines formes phoniques en général, mais pour la classe de LV2 nous avons constaté que les apprenants mélangent entre les lettres de la langue française et les lettres de la langue allemande.

3. Erreurs d’accord

Contexte		Bilingue		Plurilingue			
Classe		SH		LV1		LV2	
Classe d’erreur	Sous-catégorie	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
Marques du pluriel :	A : L’oubli de la marque du pluriel	-affaire -range	-affaires -rangent	- etudiant -image	-étudiants -images	- élève -petit	- élèves -petites
	B : L’ajout de la marque du pluriel						
	C : Mélange des marques de pluriel.	-eleve	-élèves				
Marques de féminin :	A : -Oubli de la marque du féminin.	-petit - bel	-petites - belle	-petits	-petites	-bell	- belle
	B : L’ajout de la marque du féminin.						
Erreurs dans le choix des articles.							

Tableau N° 46: Erreurs d’accord.

La pluparts d’erreurs était toutefois liées aux règles d’accord concernant l’oublie de la marque du pluriel et l’oublie de la marque du féminin. Cela confirme que la majorité des apprenants des classes ne maîtrisent pas les règles d’accord.

4. Erreurs de conjugaison

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
Classe	SH		LV1		LV2	
Classe d’erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction

Respect du temps.	-rangé	-rangent	-j'ais	-j'ai	-rangait	-rangent
	-es	-est	-mangait	-mangent		

Tableau N° 48: Erreurs de conjugaison.

Nous constatons que les apprenants ont beaucoup de difficultés à distinguer entre les temps, ils se trempent aussi dans le choix des pronoms pour conjuguer, surtout entre le pronom personnel de la troisième personne du singulier et le pronom personnel de la troisième personne du pluriel par ce que au présent de l'indicatif les deux pronoms ont le même son final /e/. Donc, au lieu d'écrire « mangent » l'apprenant écrit « mange ».

5. Erreurs sur les accents

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe						
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli d'accent.	-reve -a	-rêve -à	-etudiant -éleves	-étudiants -élèves	-universte -eleve	-université -élèves
L'ajout d'accent.			-uÑiversite - Úniversit e	-université -université	-histiör -öil	-histoire -oïl
Le mélange d'accent.	-éléve - rève	-élèves -rêve	-á	-à	-ä	-à

Tableau N° 49: Erreurs sur les accents.

En langue française, les accents jouent deux rôles nécessaires, d'une part ils ont un rôle phonétique, c'est-à-dire qu'ils peuvent préciser la prononciation d'une voyelle, d'autre part ils ont un rôle distinctif c'est-à-dire qu'ils peuvent distinguer des homophones. Pour la première catégorie « **L'oubli d'accent** » nous avons constaté que bons nombres d'apprenants oublient l'accent, en effet pour « **L'ajout d'accent** » nous avons remarqué que les apprenants de LV1 uniquement ont ajouté des accents, nous supposons que la source de cet ajout est l'impact de l'allemand et de l'espagnol, donc au lieu d'écrire le mot « **histoire** » sans accent, l'apprenant de LV2 a ajouté un accent « **histiör** ». En outre, pour la dernière catégorie « **Le mélange d'accent** » les apprenants des trois classes ont mélangé les accents, surtout entre l'accent grave et l'accent aigu.

6. Erreurs de signes

Contexte		Bilingue	Plurilingue
----------	--	----------	-------------

Classe		SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Sous-catégorie	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
La majuscule :	L'oubli de la majuscule.	-un -l'australie	-Un - L'Australie	-loil -ji	-L'oïl -J'ai	-mohamad -australie	- Mohamed - Australie
	L'ajout de la majuscule.					-PHILOSOPHE -MOHAMAD	- Philosophie -Mohamed
L'apostrophe :	L'oubli de l'apostrophe.	-cest -l'université	- C'est - l'université	-jai -loil	- J'ai - l'oïl	-quelle -jai	-qu'elle - J'ai
Le trait d'union	L'oubli du trait d'union	-soixante et onz	-soixante-et-onze	-soixant-et onze	-soixante-et-onze	-soixante onz	- soixante-et-onze
Signe de ponctuation :	L'oubli ou le mélange de signe de ponctuation	-histoire -mona	-histoire! -Mouna.	-sid -avi	- sud. -avis ?	- gato -affaire	-gâteaux. -affaires.

Tableau N° 50: Erreurs de signes.

Premièrement pour « **La majuscule** », la majuscule tient deux rôles qui les remettent obligatoire, au début de la phrase, et pour marquer les noms propres. Mais, nous avons constaté que la majuscule n'existe pas chez les apprenants, sauf la classe de LV2 et non pas dans sa place. Les apprenants de LV2 utilisent beaucoup la majuscule pour toutes les lettres du mot par exemple le mot : « PHILOSOPHE », nous supposons que la langue allemande est la source de cette erreur, parce que en allemand tous les noms allemands prennent une majuscule. De plus, l'apostrophe se place derrière une consonne pour marquer l'élision, mais nous avons remarqué que la majorité des apprenants n'ont pas met l'apostrophe. En effet, nous avons remarqué que le trait d'union est presque inexistant dans la plupart des copies analysée. Finalement, en ce qui concerne la ponctuation, aucun signe n'est employé par les apprenants, à part la ponctuation de l'énumération des règles aucun autre signe ne figure sur les copies des apprenants.

7. Erreurs à dominante non fonctionnelle

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe d'erreur	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction

Lettres étymologiques.	-istoire	- h istoire	-estoir	- h istoire	-istoire	- h istoire
	-filosofo	- p hilosophe	-fiousof	- p hilosophe	-fiosof	- p hilosophe
Consonnes doubles non fonctionnelle.	-affaires	- a ffairs	-afair	- a ffairs	-affaire	- a ffairs
	-letre	- l ettre	-bel	- b elle	-ele	- e lle

Tableau N° 51: Erreurs à dominante non fonctionnelle.

Pour « **Les erreurs à dominantes non fonctionnelles** », il s'agit le plus souvent des consonnes doubles, des lettres muettes finales ou des lettres étymologiques. Nous avons remarqué que les apprenants des trois classes ont fait des erreurs sur ces lettres. Dans ce cas, la complexité du système graphique français en est pour une grande partie responsable. Selon Nina Catach (2008 : 57) ce système non fonctionnel du français répond à une certaine compétence chez le scripteur savant. Ce qui n'est nullement le cas de nos apprenants.

8. Erreurs sur les mots

Contexte	Bilingue		Plurilingue			
	SH		LV1		LV2	
Classe	Exemple	Correction	Exemple	Correction	Exemple	Correction
L'oubli de mot.	-qu' -est		-ce -avis		-c'est -les	
L'ajout d'un mot						

Tableau N° 52: Erreurs sur les mots.

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants ont oublié des mots et surtout les mots un peu difficiles, nous supposons qu'ils ignorent l'écriture de ces mots. En effet, aucun apprenant n'a ajouté un mot et nous avons un nombre élevé d'apprenants qui ont écrit des mots incompréhensibles.

Activité 02

Contexte	Bilingue			Plurilingue					
	SH			LV1			LV2		
Classe d'erreur	Erreur	Type d'erreur	Correction	Erreur	Type d'erreur	Correction	Erreur	Type d'erreur	Correction
Phrase 01	quelque	Accord	quelques	tous	accord	tout	portero nt	conjugais on	Portera
Phrase 02	dimanch es matins	Accord	Dimanche s matin	fruits à noyaux	accord	Fruits à noyau	Dimanc he matin	accord	Dimanch es matin
Phrase 03	Faite	Conjugai son	fait	ces	homopho ne	ses	faites	conjugais on	Fait

Phrase 04	Quelle	Accord	quelles	leurs	accord	leur	Qu'elle	homopho ne	Quelles
Phrase 05	Vert	Accord	verte	belle	accord	beau	verts	accord	Verte

Tableau N° 53: Erreurs d'orthographe relevées de la 2^{ème} activité.

4.4.3.2. Etude comparative quantitative entre les deux contextes : bilingue et plurilingue

Nous présenterons dans le tableau suivant tous les détails chiffrés qui portent sur le nombre et le pourcentage des types de ces erreurs pour chaque classe.

Type de l'erreur		Bilingue	Plurilingue	
		SH	LV1	LV2
Erreurs de sons	L'oubli d'une lettre qui va changer la prononciation.	68 10.60%	89 9.24%	83 7.97%
	L'oubli d'un accent qui va changer la prononciation.	21 3.27%	36 3.73%	37 3.47%
	Les homophones	48 7.48%	92 9.55%	97 9.10%
Calligraphies	L'oubli d'une lettre.	50 7.80%	66 6.85%	73 6.85%
	L'ajout d'une lettre.	2 0.31%	13 1.34%	10 0.93%
	mélange des lettres.	5 0.78%	14 1.45%	14 1.31%
Erreurs d'accord	1 Marques du pluriel			
	A : L'oubli de la marque du pluriel.	47 7.33%	61 6.33%	69 6.47%
	B : L'ajout de la marque du pluriel.	0 0%	11 1.14%	7 0.65%
	C : Mélange des marques de pluriel.	0 0%	0 0%	0 0%
	2 Marques de féminin			
	A : -Oubli de la marque du féminin.	48 7.48%	69 7.16%	72 6.76%
	B : L'ajout de la marque du féminin.	0 0%	0 0%	0 0%
	3 Erreurs dans le choix des articles.	0 0%	0 0%	0 0%
Erreurs de conjugaison	Respect du temps.	9 1.40%	11 1.14%	17 1.59%

Erreurs sur les accents	L'oubli d'accent.	28 4.36%	42 4.36%	46 4.31%
	L'ajout d'accent.	1 0.15%	10 1.03%	14 1.31%
	Le mélange d'accent.	4 0.62%	9 0.93%	11 1.03%
Erreurs de signes	1 La majuscule			
	L'oubli de la majuscule.	71 11.07%	93 9.65%	92 8.63%
	L'ajout de la majuscule.	0 0%	0 0%	38 3.56%
	2 L'oubli de l'apostrophe.	29 4.52%	40 4.15%	42 3.94%
	3 L'oubli du trait d'union	9 1.40%	16 1.66%	18 1.69%
	4 L'oubli de signe de ponctuation	183 28.54%	223 24.19%	245 23.00%
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques.	7 1.09%	18 1.86%	20 1.87%
	Consonnes doubles non fonctionnelle.	7 1.09%	32 3.32%	38 3.56%
Erreurs sur les mots	L'oubli de mot.	13 2.02%	18 1.86%	22 2.06%
	L'ajout d'un mot.	0 0%	0 0%	0 0%
Total		641	963	1065

Tableau N° 54: Pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les apprenants.

Dans l'ensemble, après avoir inventorié les erreurs dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que les performances des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisantes. En effet, sur les 60 copies que nous avons analysées, nous avons relevé 2669 erreurs orthographiques.

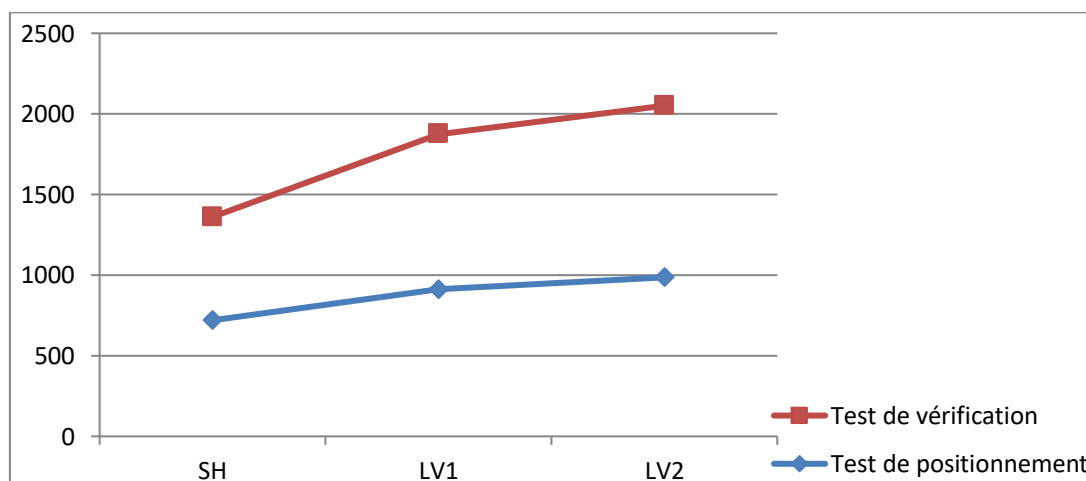
A partir de ce tableau nous remarquons que les erreurs de signes viennent en première position pour les trois classes. Les erreurs de sons viennent en deuxième position. En troisième position, viennent les erreurs d'accord. Les calligraphies viennent en quatrième position. Cinquièmement, nous avons les erreurs sur les accents et puis en sixième position nous avons les erreurs à dominante non fonctionnelle. En septième position, viennent les erreurs sur les mots. Enfin, et en dernière position nous retrouvons les erreurs de conjugaison. A partir ces résultats

nous pouvons dire que les apprenants plurilingues (LV1+LV2) cette fois aussi ont fait des erreurs plus que les apprenants bilingue(SH).

4.4.4. Etude comparative entre le teste de positionnement et le test de vérification

Classe	Test de positionnement			Test de vérification		
	SH	LV1	LV2	SH	LV1	LV2
Erreurs de son	19,44%	21,73%	20,89%	21.37%	22.53%	20.37%
Calligraphies	8,88%	8,07%	8,72%	8.89%	9.65%	9.10%
Erreurs d'accord	14,16%	15,03%	14,6%	14.82%	14.64%	13.89%
Erreurs de conjugaison	1,11%	0,98%	1,11%	1.40%	1.14%	1.59%
Erreurs sur les accents	4,86%	5,92%	5,17%	5.14%	6.33%	0.66%
Erreurs de signes	41,66%	40,28%	43,71%	45.55%	38.62%	40.84%
Erreurs à dominante non fonctionnelle	3,75%	5,81%	6,59%	2.18%	5.19%	5.44%
Erreurs sur les mots	1,25%	1,53%	1,21%	2.02%	1.86%	2.06%
Total	720	911	986	641	963	1065

Tableau N° 55: comparaison entre les résultats du test de positionnement et le test de vérification.



Histogramme N° 25: comparaison entre les résultats du test de positionnement et du test de vérification.

4.4.5. Synthèse de l'analyse des résultats des deux tests

Après l'analyse des copies des deux tests réalisées par les apprenants, nous avons remarqué que les apprenants ont beaucoup de problèmes en orthographe surtout les classes plurilingues (LV1+LV2), les apprenants plurilingues ont fait beaucoup d'erreurs par rapport aux apprenants

bilingues surtout la classe de LV2. Effectivement, le contexte plurilingue apporte un impact négatif sur l'amélioration de la compétence orthographique chez les apprenants plurilingues, nous avons constaté une confusion entre les règles d'orthographe des langues étudiées, par ce que les langues étudiées appartiennent à la même famille des langues indo-européennes.

Puisque ces langues possèdent la même origine commune, elles possèdent des mots dérivés du latin, la ressemblance entre ces mots est une source majeure de confusion et d'erreur d'orthographe, l'apprenant se trouve face à des mots qui se ressemblent mais avec différentes règles orthographiques.

Donc, à partir de ces résultats, nous pouvons confirmer nos hypothèses de départ :

- Le plurilinguisme ne favoriserait pas l'amélioration de la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS.
- Les apprenants plurilingues commettraient des erreurs d'orthographe plus que les apprenants bilingues, et ils mélangeraient l'orthographe de français avec celui d'autres langues étudiées.

Voici le tableau suivant, nous avons essayé d'effectuer un exemple de comparaison entre les quatre langues, au service de notre recherche.

	Français	Anglais	Espagnol	Allemand
Alphabet et l'écriture des lettres	<p>L'alphabet fondamental</p> <p><u>Consonnes:</u> b, c, d, f, j, h, g, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z.</p> <p><u>Voyelles:</u> A, e, i, o, u, y.</p> <p>Les voyelles accentuées: à, â, é, è, ê, ë, î, ï, ô, ù, ü, ÿ.</p> <p>La cédille : Ç.</p> <p>Les ligatures: Œ, æ.</p>	<p>L'alphabet fondamental</p> <p><u>Consonnes:</u> b, c, d, f, j, h, g, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z.</p> <p><u>Voyelles:</u> A, e, i, o, u, y.</p>	<p>L'alphabet fondamental :</p> <p><u>Consonnes:</u> b, c, ch, d, f, j, h, g, k, l, ll, m, n, Ñ, p, q, r, s, t, v, w, x, z.</p> <p><u>Voyelles:</u> A, e, i, o, u, y.</p> <p>Mots toniques par nature: í, á, ó, é, Ú.</p> <p>Les combinaisons de lettres PH, TH, RH. en français sont remplacés en espagnol par F, T, R.</p> <p>Le doublement de consonnes Cc, rr, ll, nn.</p>	<p>L'alphabet fondamental :</p> <p><u>Consonnes:</u> b, c, d, f, j, h, g, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z. ß.</p> <p><u>Voyelles:</u> A, e, i, o, u, y. ä, ö, ü.</p> <p>Doublevoyelles : deux voyelles successives: Ei, Ai, Ie, Eu, Au, Äu.</p> <p>combinaisons de lettres: sch, ch.</p> <p>Redoublement des voyelles: deux voyelles identiques qui se suivent, pour indiquer une voyelle</p>

				longue. redoublement de consonnes: indique que la voyelle précédente est brève. - Quand une lettre a deux points tracés au-dessus, cela change sa prononciation.
Genre de noms et nombre	Genre: Masculin, féminin. Nombre: Singulier, pluriel. -En français, le pluriel est relativement simple, en gros, vous prenez un nom, vous lui collez un – s, mais, il ya toujours de exceptions.	Genre: -En général, les noms anglais ne font aucune distinction entre le masculin, le féminin et le neutre. Nombre: Singulier, pluriel.	Genre: <u>Masculin:</u> normalement, les noms terminés en o sont du genre masculin, mais, il y a des exceptions. <u>Féminin:</u> normalement, les noms terminés en a sont du genre féminin, mais, il y a des exceptions. Nombre: Singulier, pluriel. (en espagnol, le changement du singulier au pluriel peut vous obliger à supprimer ou à ajouter un accent.)	Genre: Masculin (der), féminin (die), neutre (das). -La base, les genres grammaticaux ne dépendent pas du sexe. - Pour connaître le genre des noms, il est utile de toujours les apprendre avec leurs articles. Nombre: Singulier, pluriel. - En allemand, c'est un peu plus compliqué, il y a entre cinq et neuf formes de pluriel en fonction des classifications.
Majuscule	Généralement nous écrivons la première lettre d'une phrase en majuscule, les noms de pays, de province et de ville, les noms d'association, les noms d'établissement, les noms des ministères, les noms des divisions universitaires, les noms d'habitant, les sigles et acronymes, les noms de	La majuscule <i>capital letter</i> est employée plus souvent en anglais qu'en français, elle est employée au pronom personnel I , au premier mot d'une citation, aux adjectifs et noms de nationalité, aux noms de langues, aux adjectifs dérivés d'un point cardinal, aux noms de mois, y compris sous leur forme abrégée (alors qu'en	L'emploi de la majuscule en espagnol est le même en français, par ce que toutes les deux appartiennent à la famille des langues indo-européennes, elles appartiennent également à la même sous-catégorie appelée langues italiques, et elles font également partie des langues romanes.	L'emploi des majuscules est beaucoup plus fréquent en allemand qu'il ne l'est en français. La majuscule permet une lecture plus rapide et une détermination de la catégorie grammaticale du mot plus évidente. Alors, tous les noms allemands prennent une majuscule.

	<p>journaux, les noms journée, semaine, mois, Année, et les noms propres.</p>	<p>français ceux-ci gardent la minuscule), aux jours de la semaine, y compris sous leur forme abrégée (alors qu'en français ceux-ci gardent la minuscule), aux noms propres de personnes (prénoms aussi bien que noms), aux noms de choses personnifiées, aux termes géographiques, à l'initiale des titres, aux noms d'organismes, d'institutions, de sociétés commerciales, d'agences gouvernementales, d'associations, aux noms de quartiers, de rues, de parcs, de bâtiments, aux appellations de produits, aux désignations de programmes, aux adjectifs tirés de noms propres.</p>		
<p>Typographie</p>	<p>Quelques remarques typographiques pour les caractères non alphabétiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le point . -La virgule , -Les deux points : -Le point-virgule ; -Les points de suspension ... -Les guillemets « » -Les parenthèses () - Le point d'exclamation ! -Le point d'interrogation ? 	<p>En français, nous laissons normalement une espace insécable avant les signes de ponctuation à deux points, mais, en anglais, non.</p> <p>En anglais, nous utilisons les mêmes signes de ponctuations, plus:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les guillemets anglais “ ” - Le tiret d'un demi-cadratin - Le tiret d'un cadratin -Guillemet double " 	<p>En espagnol nous utilisons les mêmes signes de ponctuations que le français, mais, il y a une petite différence au niveau de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -points d'interrogation ¿? -points d'exclamation ¡! <p>En espagnol ces signes sont obligatoires au commencement et à la fin de la phrase. Ils sont placés juste à côté du premier et du dernier mot de la phrase, sans aucun espace.</p>	<p>Généralement nous utilisons les mêmes signes de ponctuation que le français, sauf que, nous ne laissons pas une espace avant les signes de ponctuations.</p>

	<p>-L’apostrophe ‘</p> <p>-Le trait d’union –</p> <p>-L tiret –</p>			
Quelques différences		<p>-Ordre des mots: En langue française, généralement les adjectifs suivent généralement le nom, mais, en anglais nous commençons par l’adjectif, puis le nom.</p> <p>- Genre masculin et féminin des noms: En français, tous les noms prennent soit l’article ‘le’ soit l’article ‘la’ mais en anglais la plupart des noms sont neutres, ils prennent l’article The.</p> <p>- Accents: En français, les accents sont utilisés dans beaucoup de mots, quand en anglais ils sont seulement utilisés dans les mots étrangers.</p> <p>- Conjugaison: En français, chaque sujet doit être conjugué différemment alors qu’en anglais, seule la troisième personne est différente.</p> <p>- Forme négative: Au lieu d’ajouter <i>non</i> au verbe</p>	<p>-En langue française nous avons un certain nombre d’accents qui sont utilisés tout le temps. L’accent aigu, l’accent grave, le circonflexe, le tréma, et la cédille .L’espagnol utilise moins d’accents. L’accent aigu et le tréma.</p> <p>-En français il y a un seul verbe «être», mais, en espagnol, nous avons deux verbes «être»: <i>ser</i> et <i>estar</i>. Ces deux verbes doivent être utilisés en fonction de la situation.</p>	<p>-La construction de la phrase française n’est pas la même de celle allemande, La grammaire allemande est assez éloignée de la grammaire française.</p> <p>-L’accent tonique est un élément très important en phonétique allemande. -Il est généralement placé sur l’avant-dernière-syllabe du mot, mais, il excite aussi en français, il est placé la plupart du temps sur la dernière voyelle de la fin d’un groupe de mots.</p> <p>- Le français place le déterminant après le déterminé En allemand, c’est l’inverse.</p>

		principal comme il est fait en anglais, en français on ajoute ne avant le verbe et <i>pas</i> après.		
--	--	--	--	--

Tableau N° 56: Quelques éléments de comparaison entre les langues française, anglaise, espagnole et allemande.

Synthèse

A travers les divers outils méthodologiques exploités et grâce aux données recueillies, nous sommes arrivés aux résultats comme suit :

A propos du questionnaire destiné aux enseignants, nous avons constaté que la majorité pense que la classe de SH a le plus de niveau linguistique en FLE par rapport à la classe de LV.

Concernant les questionnaires destinés aux apprenants des différentes classes, nous avons conclu que les apprenants de LV trouvent plus de difficultés par rapport à la classe de SH.

Pour ce qui est des tests de positionnement, nous avons constaté que les trois classes ont un niveau très faible en matière d'orthographe surtout les classes de LV1 et LV2.

En parlant aussi des tests de vérification, nous avons remarqué que les apprenants de LV ont commis beaucoup d'erreurs par rapport au premier test.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire comme l'ont montré de nombreuses recherches en didactique. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, il passe par la mise en échec des conceptions erronées et par le franchissement d'obstacles internes que rencontrent les élèves.

Selon les chercheurs, le plurilinguisme est très important dans le développement cognitif, le cerveau se développe à travers le passage d'une langue à une autre et d'un ensemble vocabulaire à un autre. Donc, l'école algérienne a porté une grande importance à l'apprentissage de plusieurs langues. Mais, comme nous l'avons précédemment dit, sur le plan théorique l'apprentissage est un processus extraordinaire, mais quant à la mise en oeuvre la réussite de cet apprentissage n'est pas toujours garantie. De ce fait, l'origine de notre recherche est un problème que nous avons rencontré en classe plurilingue lors de notre travail, les élèves plurilingues font beaucoup d'erreurs d'orthographe par rapport aux autres, en plus ils mélangent souvent l'orthographe de français avec celui d'autres langues étudiées.

C'est de là que notre question de recherche se pose comme suit :

- Quel est l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS ?

Pour tenter de retrouver des éléments de réponses à notre question, il nous a fallu puiser dans la théorie pour essayer de comprendre, d'une part, le rôle que peut jouer le plurilinguisme dans le développement de la compétence orthographique, et d'autre part, le fonctionnement, la complexité ainsi que les caractéristiques du système orthographique français.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les travaux de spécialistes en la matière, notamment ceux de Nina Catach. La grille typologique des erreurs orthographiques établie par cette dernière nous a servi de support de base pour notre analyse.

Nous avons commencé notre travail au début par des questionnaires sur l'impact du contact des langues sur la compétence orthographique. Puis pour confirmer nos hypothèses, nous avons travaillé avec deux classes : une classe plurilingue et une classe bilingue pour comparer entre les deux en matière d'orthographe et pour voir l'impact de ce contact entre les langues.

A partir des résultats obtenus de l'analyse des questionnaires en premier, et des deux tests par la suite, nous pouvons affirmer nos hypothèses au début de notre travail de recherche, en qualifiant et quantifiant nos résultats obtenus :

- Le plurilinguisme ne favoriserait pas l'amélioration de la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS.
- Les apprenants plurilingues commettraient des erreurs d'orthographe plus que les apprenants bilingues, et ils mélangeraient l'orthographe de français avec celui d'autres langues étudiées.

Vers la fin, quelles que soit les limites de ce modeste travail, il a tenté de démontrer que le plurilinguisme a un impact négatif sur la compétence orthographique de FLE.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- ALLAL L., Acquisition de l'orthographe en situation de classe, in RIEBEN, FAYOL et PERFETTI, Des orthographe et leur acquisition, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Péter Lang, 1979.
- Angoujard A., Jaffré J-P. Et Rilliard J. (1994). Savoir orthographier. Paris : INRP/Hachette.
- Anciaux, F. (2003). L'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises : Une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs. Thèse de Doctorat non publiée. Guadeloupe : Université des Antilles et de la Guyane.
- André C. Moureau, Brigitte Stanké et Cristian Dumais. L'orthographe lexicale et grammaticale. Partie 01
- BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire et didactique des langues, Langue et apprentissage des langue, Hatier/Didier, 1991 ;
- Blanch-Benveniste. C. Cherverl. A : (1974). L'orthographe. François Maspero. Paris
- Bonal Cordélia et Piquemal Marie. L'école française plus inégalitaire que les autres. Libération.07/12/2010
- Brissaud. C. Bessonat. D : (2001). L'orthographe au collège. Pour une autre approche. Delagrave, CRDP de l'académie de Grenoble
- BURNEY P., L'Orthographe, Paris, Presses universitaires de France, 1970, coll. « Que sais-je ? ».
- Catach N. Duprez D. Legris M .(1980). L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices. Paris : Nathan.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (avec la collaboration de de Margerie,C. & Moussouri, E.) (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage. In D. Moore, (ed.) les représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèles, données et méthodes. (pp 101-131). Paris, Didier.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B. et JESSNZE, U.(éds.), paris, P.21-41.

- Cf. M.-L. MOREAU, (1998) : Sociolinguistique, Concepts de Bases, 2e éd, Editions Flammarion.
- CHARMEUX E., L'orthographe à l'école, Paris, Cedic, 1979.
- CHAUUDENSON, R. & De Robillard D (éds.) (1989) : langues, économie et développement, Tome.1, Didier Erudition (coll. Langues et développement).
- Chauviré Ch, Ogien A. et Louis Quéré (2009). Dynamique de l'erreur. Paris : Éditions l'EHSS. Coll. Raisons Pratiques.
- Cuq. J-P : (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE international
- CUQ J-P., Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. -Paris, Didier Nathan, 1996.
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., L'Orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan, 1995.
- Ducard D., Honvault R. et Jaffré J-P. (1995). L'orthographe en trois dimensions. Paris : Nathan. Coll. Théories et pratiques
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., L'Orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan, 1995.
- Dumas. R & Levallois. B, « Langue arabe et connaissance du Maghreb » in Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain - actes de la DESCO Université d'été octobre 2001, Ministère de l'Education nationale - Direction de l'Enseignement scolaire pour Eduscol, avril 2002.
- Euromonitor, « The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen », Enquête réalisée pour le British Council (2012).
- G. MOUNIN (2004) : 181
- Grevisse. M : (1986). Le bon usage. Duchot. Paris
- Guemperz j. (1989), Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative Ed Le Harmattan, Université de Lyon, P.57.
- Gumperz.J, 1989, « Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative », Paris, L'Harmattan.
- HAMERS, 1997.
- Harmers, J.F., et Blanc, M (1983). Bilinguisme et Bilinguisme, Bruxelles : Mardaga.

- HAMERS & BLANC (1983)
- HAMERS, J.-F. & BLANC, M. (1983) : Bilinguisme et bilinguisme, Bruxelles : Pierre.
- Harmattan, Université de Lyon, P.59.
- Harriers, J.F., « Contact de langues » in Morceau-L, Sociolinguistique Concept de base, Ed Mardaga, Liège, P94.
- In MOREAU Marie Louise, Sociolinguistique, Concepts de bases,
- J. BOUTET (1997): Langage et société, Paris: Seuil, p. 22.
- Jean Claude Beacco. Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe ».
- J.L.CALVET. Sociolinguistique, PUF. Collection que sais-je ? Paris 1993, P111-112.
- Louis-Jean Calvet, la sociolinguistique, 1993.
- L.-J. CALVET (1993) : la sociolinguistique, que sais-je ?, Paris, PUF, p. 19
- L.-J. CALVET (2006) : p. 17
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). Etre bilingue. Editions scientifiques européennes, p.15. Bern: Peter lang SA.
- Michel H, A Blanc et Josiane F Hamers (1983), Bilinguisme et bilinguisme, Bruxelles, ed MARDAGA
- Morceau. M, 1997. « Sociolinguistique, concepts de base », Bruxelles, Mardaga
- Nina C ATACH, L'orthographe, PUF, 1978.
- Nina Catach : L'orthographe, Collection "Que sais-je? ED. P.U.F, P, 96.
- Valdes Fallis, (2004), Code switching and the classroom teacher language, in Zango Bernard, le parler multilingue à Paris, Ville et alternance codique, pour une approche modulaire, Paris.
- ZABOOT. T, Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne 1989.

Articles et revues

- BENAZOUZ.N ; 2014 « bilinguisme et plurilinguisme ; définitions de bilinguisme »P.2-3 ; consulté le 11-04-16 à 17 :45.
- BRAHIM A., « Nos étudiants, la grammaire et nous : notes (auto-) critiques », Revue tunisienne des Langues Vivantes, n°8, 1995.
- BOYER. H ,1990 ; P.104.
- BOUMEDIENE, discours du 14 mai 1975, in<http://www.asays.com/article.php3 ?article=304>.consulté le 12/03/2017.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Conseil de l'Europe p : 11.
- CANDELIER, Michel, CASTELOTTI, Véronique, : Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s).
- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », Pratiques, n° 46, juin 1985, pp. 41-50.
- Chervel, A. Manesse, D. (1989). La dictée. Les Français et l'orthographe. Paris : Calmann-Lévy / INRP.
- COGIS D. ; BRISSAUD C., « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue », Repères, n°28, 2003, pp.47-70.
- COGIS D., « l'orthographe : un enseignement en mutation », Le Français aujourd'hui, n°141, avril 2003, pp. 117-122
- CONSEIL DE L'EUROPE, COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 1997, version révisée en 2009. Disponible sur le Web https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Deroy. L, 1956, «L'emprunt linguistique », Paris, Les Belles lettres, Books.
- Dourari. A, « Continuer à imposer l'arabe scolaire est une absurdité », El-watan, 12 mars 2010.
- FAYOL M. et JAFFRE J.-P., « L'orthographe : approches linguistiques et psycholinguistiques », Langue Française, n°95, 1992, pp.3-5.

- FAYOL M., « les difficultés orthographiques », disponible sur le site : <http://wwwpsy.univbpclermont.fr/lapsco/IMG/articles/equipe4/vulgarisation/cerveauPsychortho.pdf>, consulté le 2 avril 2009.
- HARMES, J., « Plurilinguisme et développement », au palais de Chaillot, Paris, 1991: www.Horizon.Documentation.Itd.er/exl-doc/pleins_textes/pleins_texas_4/.../35811.pdf.
- Henriette Walter compte-rendu de la conférence « Le voyage des mots » du 24 octobre 2007 à l'IUFM du Limousin. <http://www.cndp.fr/crdp-limoges/Le-voyage-des-mots.html>
<https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/grille-erreurs-nina-catach.pdf> 21-07-2020
 19:36
- HUMBLEY, JACQUET-PFAU, SABLAYROLLES (2009) : « Emprunts, créations "sous influence" et équivalents », in : Passeurs de mots, passeurs d'espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité, Lisbonne, Portugal, Editions des Archives Contemporaines; Agence universitaire de la francophonie, pp.325-339.
<http://thelinguist.uberflip.com/41937-the-linguist-55-1/14> page 15.
<http://www.persee.fr/>
- JESSNER, U. 2006. Linguistic Awareness in Multilinguals. English as Third Language. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Langues et cité, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, « langues en contact ». Mars 2010 numéro 16. http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC16.pdf
- Manaa, G (2002). Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaires dans la Wilaya de Batna in Insaniyat N° 17- 18 (115- 165) Mai-décembre 2002 www.webreview.dz
- MORSLY, D. (1984) : « la langue étrangère. Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie », in français dans le monde, n°184.
- PERDU, C. (1980). Analyse des erreurs, un bilan pratique
- RABAH SEBAA : « L'Algérie et la langue française ».Revue Française. Été 1999.
- RAHAL S., La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?
- SCIARRINO, E., « Le plurilinguisme en littérature le cas Italien », édition des archives contemporaines, 2016. Disponible sur le net: <https://books.google.dz/books?isbn=2813002542>.

-SEBAA.R.2002. L'Algérie et la langue française ; l'altérité partagée, Oran, Edition Dar el Gharb, p 85.

-Sebaa R, 2002, « Culture et plurilinguisme en Algérie », dans Trans.Internet.

-Taleb Ibrahim Kh., 2010, « L'Algérie : coexistence et concurrences des langues », dans L'Année du Maghreb [En ligne], I /2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 30 juin 2013. URL : <http://anneemaghreb.revues.org/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

-TALEB IBRAHIM, K. (1997) : Les Algériens et leurs langues, Editions El Hikma, Algérie.

-WILLIAMS, S & HAMMARBERG, B.1998. Language Switching in L3 Production Implications for a Polyglot Sneaking Model. Applied Linguistics n° 19/3. P.295-333.

-WWW.axl.cafen.ulavl.ca(consulté 13 avril 2020).

-Zenati. J, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété » in Mots. Les langages du politique, 74 | 2004.

Dictionnaires

-BLED Edourd, BLED Odette, Cours d'orthographe, Paris, Hachette, 1969.

-Dictionnaire le Robert (1966)

-Dictionnaire le grand Robert,

-Dictionnaire, Larousse 2009, 29 rue de Mont Parnasse 75 – 283, Paris, cedex 06.

-Dictionnaire, Le petit Robert, rédaction dérivé par A. Rey, Debov Maury. Imprimeur SA 45330.Malesherbes 107 Avenue Parmentier. Paris XI°

-DUBOIS, J, Al., «Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage», LAROSSE, 2013.

-DUCROT, O., TODOROV, T., «Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Editions du Seuil, Paris, 1972. Disponible sur le net:https://monoskop.org/.../Ducrot_Oswald_Todorov_Tzvetan_Dictionnaire_encyclopédique

-Jean-Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. P: 36.

-Larousse 1997 page 6.

-Laroussi F.(1996) Le français en Tunisie in le Français dans l'espace Francophone.

-Le micro Robert, Dictionnaire de langue française (2007). Paris : Robert. 3ème

édition Poche.

-Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, Editions Larousse-Bordas, Paris 1999, P 30.

-Robert, P. (2009).Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.
Paris : Edition le nouveau petit robert.

Thèses et mémoires

-BOUTEFLIKA.yamina(2007) : « Bilinguisme et système scolaire en Algérie ».

-BOUTMGHARINE, N, (2014) : « Emprunts et alternance codique dans la presse marocaine d'expression française », Thèse de doctorat, Université Paris Diderot (Paris 7).

-Charef Benatia Hadj, Les erreurs d'orthographe dans l'écrit chez les apprenants de la 4^{ème} moyenne CEM de Sirat, 2015.

-CHACHOU, I, (2011) : « Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques», thèse de doctorat, Université de Mostaganem.

-CHACHOU, I., « La situation sociolinguistique de l'Algérie», l'Harmattan, Paris, 2015.

-HARBI, S., «Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants de psychologie de l'université de Tizi-Ouzou», mémoire de magistère, université de Tizi-Ouzou, 2011.

-Kadi. L : (2004). Pour une amélioration des productions écrites des étudiants Inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Constantine.

- Meriema LAMIR , L'analyse des fautes d'orthographe dans les dictées chez les apprenants la première année moyen. Nouveau C.E.M de Tamantit Adrar. (2016)

-MORSLY, D. (1988) : Le français dans la réalité algérienne, Thèse de doctorat d'Etat, Paris V.

-S.ABDELHAMID, « pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage du français langue étrangère chez les étudiants du département de français ; Batna, thèse de doctorat, 2002.p35

-SOULIOU, L(2003). « L'activation d'une autre langue que celle attendue pratiques représentations des apprenants d'une troisième langue ». Thèse de l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

-ZABOOT. T, Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne 1989.

Annexes

Annexe 1

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du plurilinguisme sur la compétence orthographique de FLE cas de 3^{ème} AS (LV et SH). Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

- ❖ Sexe : Homme Femme
- ❖ Qualification : Licence Master Ecole ITE Autre.....
- ❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement :.....

Items 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

-La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)

-La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

-Toujours

-Parfois

-Jamais

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingues (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

-
-
-
-
-
-
-

Les réponses des enseignants

Copie 01 : page 1

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du contact des langues étrangères sur la compétence orthographique en contexte plurilinguisme et bilinguisme pour les 3^{ème} AS. Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

- | |
|--|
| ❖ Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Qualification : Licence <input type="checkbox"/> Master <input checked="" type="checkbox"/> Ecole <input type="checkbox"/> ITE <input type="checkbox"/> Autre..... |
| ❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement : 6 ans |

Item 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

- La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)
- La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Copie 01 : page 2

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingues (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

- Je n'ai pas de réel problème concernant l'orthographe en classe de FLE, ils me rencontrent de problèmes que lors de la découverte d'un nouveau mot ou par rapport aux homographes, chose à laquelle ils remédient assez facilement avec un peu d'exercice, de pratique et voilà. Parfois cela ils confondent Français, Espagnol et Anglais des fois mais très de grave.

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

C'est une très bonne chose, ça leur ouvre plusieurs portes sur différentes cultures, sur le monde ce qui les amène à rêver loin, à rêver plus et tout faire dans le but de l'atteindre, se rêve.

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du contact des langues étrangères sur la compétence orthographique en contexte plurilinguisme et bilinguisme pour les 3^{ème} AS. Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">❖ Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input checked="" type="checkbox"/>❖ Qualification : Licence <input checked="" type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Ecole <input type="checkbox"/> ITE <input type="checkbox"/> Autre.....❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement : 03. |
|--|

Item 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

-La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)

-La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

-Toujours

-Parfois

-Jamais

Copie 02 : page 02

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingue (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

- le plus connu c'est bien la transcription des sons.....
- par exemple les lettres qui se prononcent pas comme le h.....
- et aussi les lettres à la fin des mots.....
- p h / ca k qu.....
-
-
-
-
-
-

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

- Apprendre une langue étrangère aux lycéens est une bonne chose.....
- dans un monde où tout est globalisé..... savoir une langue étrangère.....
- est aujourd'hui une chose assez importante..... parce que parler et comprendre.....
- une langue étrangère nous donne accès à des ressources culturelles.....
- pour mieux connaître la culture d'un pays..... ainsi les apprenants..... améliorent.....
- leurs résultats scolaires..... même et font de nouvelles rencontres..... une meilleure vie.....
- soit le..... échange avec des personnes aux cultures différentes..... parce que la maîtrise.....
- d'une augmente la confiance en soi.....

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du contact des langues étrangères sur la compétence orthographique en contexte plurilinguisme et bilinguisme pour les 3^{ème} AS. Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

- | |
|--|
| ❖ Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Qualification : Licence <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Ecole <input checked="" type="checkbox"/> ITE <input type="checkbox"/> Autre..... |
| ❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement : ..9. ans |

Item 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

- La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)
- La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingue (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

- ... les unités sonores peuvent être transcrits de différentes manières ...
- ... les accents, la graphie de mots
- ... la conjugaison

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

- ... l'apprentissage des langues étrangères est une bonne chose
- ... l'important est de pouvoir pratiquer plusieurs langues
- ... en la fois, apprendre à communiquer et s'exprimer facilement
- ... pour être la compréhension des œuvres littéraires

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du contact des langues étrangères sur la compétence orthographique en contexte plurilinguisme et bilinguisme pour les 3^{ème} AS. Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

- | |
|--|
| ❖ Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Qualification : Licence <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Ecole <input checked="" type="checkbox"/> ITE <input type="checkbox"/> Autre..... / |
| ❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement : 4 ans |

Item 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

-La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)

-La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

-Faible

-Moyen

-Bien

-Très bien

*à la
maîtrise
niveau supérieur
orthographe*

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

-Toujours

-Parfois

-Jamais

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingues (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

- Ils ont une mémoire visuelle faible
- Ils ont des confusions phonétiques et graphiques (un réel problème)
- Un bagage linguistique insuffisant
- Ils transcrivent les mots tels qu'ils sont prononcés
- Ils éprouvent une certaine négligence envers la langue ce qui provoque une absence totale de motivation pour s'auto-corriger.

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

- L'apprentissage des langues étrangères est d'une grande importance car cela permet aux apprenants de s'ouvrir aux autres et d'approcher leur culture. De ce fait, les apprenants seront motivés à s'ouvrir, à apprendre.
- Celui qui s'intéresse à l'apprentissage des langues, il sera censé lire des livres pour perfectionner sa langue : améliorer sa lecture (prononciation), sa dictée, acquérir plus de vocabulaire, etc.

Questionnaire destiné aux PES

Le questionnaire auquel vous allez répondre est réalisé dans le cadre d'un travail de recherche sur l'impact du contact des langues étrangères sur la compétence orthographique en contexte plurilinguisme et bilinguisme pour les 3^{ème} AS. Nous vous invitons à répondre minutieusement à toutes les questions posées. Merci d'avance de votre aide.

Les informants

❖ Sexe : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input checked="" type="checkbox"/>
❖ Qualification : Licence <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Ecole <input checked="" type="checkbox"/> ITE <input type="checkbox"/> Autre.....
❖ Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement : 6

Item 01 : D'après vous, quelle est la classe qui a le plus de niveau linguistique (à l'écrit et à l'oral) en FLE ?

- La classe de 3^{ème} LV (langues vivantes)
- La classe de 3^{ème} SH (sciences humaines)

Item 02 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} LV, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 03 : Le niveau orthographique de FLE des apprenants en 3^{ème} SH, est selon vous ?

- Faible
- Moyen
- Bien
- Très bien

Item 04 : Les apprenants (LV et SH) utilisent-ils des mots empruntés à d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, allemand) dans leurs rédactions en langue française ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Item 05 : Selon vous, quelle classe enregistre plus d'utilisation de termes empruntés aux langues étrangères autres que le français en séance de FLE ?

-La classe LV

-La classe SH

Item 06 : Considérez-vous l'apparition de termes empruntés à d'autres langues étrangères en dehors du français dans les rédactions de FLE comme un phénomène ?

-Négatif

-Positif

Item 07 : D'après votre expérience, un contexte multilingues (lors de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans la même année) est favorable pour la maîtrise orthographique chez les apprenants de FLE ?

-Oui

-Non

Item 08 : Citez quelques difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLE.

- Les mots latins et grecs
- Les exceptions de la langue française
-
-
-
-
-
-

Item 09 : Selon vous faire apprendre plusieurs langues étrangères aux lycéens est une bonne ou mauvaise chose, expliquez.

- Une mauvaise chose. Il faut enseigner
- uniquement les langues internationales
- qui ont fait un progrès dans le domaine
- de la science (Anglais / Français)
- Toute autre langue est une surcharge
- pour l'apprenant qui a plusieurs autres
- matières à étudier
-

Annexe 2

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

-
-
-
-
-
-
-

Les réponses des apprenants

Classe : SH

Copie 01 : page 01

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- Parce que apprendre plusieurs langues est
une richesse
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- je ne sais pas.....
-
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- Les langues sont belle mais pas facile.....
-
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- une langue, mieux que plusieurs.....
-
-
-
-
-
-

Les réponses des apprenants

Classe : LV

Copie 01 : page 01

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- je aime la langue.....
-
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- je veut étudier les langue.
-
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- Une seule mieux
-
-
-
-
-
-

Questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année

Dites si vous êtes en 3^{ème} LV ou SH

Questions

Item 01 : Trouvez-vous des ressemblances entre l'écriture du français et celle de l'anglais ou l'espagnol /l'allemand (concernant les mots, les sons, les verbes...)?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 02 : Utilisez-vous des mots d'anglais, allemand ou espagnol lorsque vous rédigez en français ?

-Des fois

-Toujours

-Jamais

Item 03 : Les marques de ponctuations de la langue française sont les mêmes que celles de l'anglais et de l'espagnol/l'allemand?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 04 : Apprendre plusieurs langues à la fois vous aide à mieux rédiger en langue française ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 05 : Ressentez-vous de la confusion lorsque vous rédigez le même mot (ou le sens du mot) sous différentes langues étrangères ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 06 : Les différences des règles orthographiques entre de la langue française et les autres langues étrangères vous aident à mieux rédiger en français ?

-Oui

-Non

-Je ne sais pas

Item 07 : Si l'on vous donne le choix vous préférez étudier une seule ou plusieurs langues étrangères durant les trois années d'étude au lycée ?

-une seule langue

-plusieurs langues

-Je ne sais pas

Expliquez :

- plusieurs sont difficile.....
-
-
-
-
-
-

Annexe 3

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom :

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) est pays
- 2) Ils vont Oran
- 3) Elles des
- 4) Quelleest-il
- 5) Le mange une banane
- 6) prépare un plat de
- 7) Lesjouentle jardin
- 8) est un professionnel de la santé
- 9) vont
- 10)mal la
- 11) La de est très
- 12) Il a
- 13) Amina et Mounia dans la forêt
- 14) Tu une photo avec tes Ahlem et
Amina
- 15) une belle

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.

- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dîtes, dites) :préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont saignement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Les réponses des apprenants

Classe SH

Copie 01

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : Belabbes Nadjib

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) l'Algérie est mon pays
- 2) Ils vont à Oran
- 3) Elles mangent des poissons.
- 4) Quelle heure est-il
- 5) Le garçon mange une banane
- 6) Maman prépare un plat de pizza
- 7) Les enfants jouent dans le jardin
- 8) Le médecin est un professionnel de la santé
- 9) Les enfants vont à l'école
- 10) ai mal à la tête
- 11) La sœur de Mya est très belle
- 12) Il a planté des arbres
- 13) Amina et Mounia marchent dans la forêt
- 14) Tu as une belle photo avec tes amies Ahlem et Amina
- 15) c'est une belle histoire

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles, (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : Adile Ahmed

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) l'algerie est mon pays
- 2) Ils vont a Oran
- 3) Elles mangent des pomme
- 4) Quelle heba est-il
- 5) Le gansan mange une banane
- 6) n'aura prépare un plat de pizza
- 7) Les enfants jouent dans le jardin
- 8) pharmacien est un professionnel de la santé
- 9) les élèves vont l'école
- 10) j'ai mal a la tête
- 11) La fleur de myrtil est très belle
- 12) Il a un arbre
- 13) Amina et Mounia mangent dans la forêt
- 14) Tu a une belle photo avec tes Amine Ahlem et
Amina
- 15) si une belle histoire

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dîtes, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Les réponses des apprenants

Classe LV1 (français-anglais-espagnol)

Copie 01

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : ... *Choukri Basma* ...

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) ... *L'Algérie* ... est ... *mon* ... pays
- 2) Ils vont ... *à* ... Oran
- 3) Elles ... *mangent* des ... *Pommes*
- 4) Quelle ... *est* ... est-il
- 5) Le ... *garçon* ... mange une banane
- 6) ... *Maman* ... prépare un plat de ... *Poulet* ...
- 7) Les ... *pharisiens* ... jouent ... *à* ... le jardin
- 8) ... *docteur* ... est un professionnel de la santé
- 9) ... *docteur* ... vont ...
- 10) ... *je* ... mal ... *à* ... la ... *koka* ...
- 11) La ... *jeune* ... de ... *jeune* ... est très ... *belle* ...
- 12) Il a ... *une* ...
- 13) Amina et Mounia ... *ma mère* ... dans la forêt
- 14) Tu ... *as* ... une ... *belle* ... photo avec tes ... *amis* ... Ahlem et Amina
- 15) ... *est* ... une belle ... *histoire*

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : *Layala Kater Boudabd*

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) *l'Algérie* est *mont* pays
- 2) Ils vont *à* Oran
- 3) Elles *manquent* des *Pêches*
- 4) Quelle *leur* est-il
- 5) Le *gras* mange une banane
- 6) *Maman* prépare un plat de
- 7) Les *enfants* jouent le jardin
- 8) *Pharmacie* est un professionnel de la santé
- 9) *à l'école* vont *à l'école*
- 10) *ai* mal *à* la *tête*
- 11) La *sœur* de *mya* est très *bel*
- 12) Il a *2 arbres*
- 13) Amina et Mounia *manche* dans la forêt
- 14) Tu *as* une *bel* photo avec tes *ami* Ahlem et Amina
- 15) *si* une belle *histoire*

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Les réponses des apprenants

Classe LV2 (français-anglais-allemand)

Copie 01

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : Mehdid Wahid

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) Alger est Mon pays
- 2) Ils vont A Oran
- 3) Elles Maman des Pommes
- 4) Quelle l'eau est-il
- 5) Le garçon mange une banane
- 6) Maman prépare un plat de danst
- 7) Les elleur jouent dans le jardin
- 8) pharmacien est un professionnel de la santé
- 9) ils vont ketale
- 10) gale mal i la tepe
- 11) La Sauir de Moulay est très beler
- 12) Il a sous majete
- 13) Amina et Mounia Marschen dans la forêt
- 14) Tu A une foto photo avec tes Ami Ahlem et Amina
- 15) se une belle istan

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces, Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est, s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Test de positionnement destiné aux apprenants de 3^{ème} LV et SH

Nom et prénom : Alham Ismaïl

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) Algerie est Mar pays
- 2) Ils vont A Oran
- 3) Elles mangent des Pommes
- 4) Quelle est est-il
- 5) Le garçon mange une banane
- 6) Maman prépare un plat de Pizza
- 7) Les enfants jouent dans le jardin
- 8) Physicien est un professionnel de la santé
- 9) Elle vont à l'école
- 10) Elle mal à la taille
- 11) La course de course est très bel
- 12) Il a pris de
- 13) Amina et Mounia me dans la forêt
- 14) Tu as une bel photo avec tes ami Ahlem et Amina
- 15) Elle une belle huit

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) Vous voyez (quel, quelle, qu'elle, qu'elles, quelque, quelques, quel que) sont venues ; chez nous. Elles ne sont pas venues à (leur, leurs) fête ; bien qu'elles (leur, leurs) aient promis de venir.
- 2) (Ces Ses, C'est, S'est, Sais) une belle photo pour mon frère avec (ces, ses, c'est s'est, sais) enfants.
- 3) Elle a de grand yeux (marron, marrons) et une belle peau, parce qu'elle utilise des (masquent, masque, masques) pour sa peau.
- 4) La plupart des examens (a lieu, ont lieu, ont lieux) cette semaine. Donc le directeur vous (disez, dites, dites) : préparez-vous.
- 5) (Tout, Toute, Tous, Toutes) les deux, se sont soigneusement lavé les mains, l'un après l'autre, puis ils ont mangé les gâteaux que (leurs, leur) mère avait préparé.

Annexe 4

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom :.....

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) est un de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont Tiaret
- 3) Ils les
- 4) Quel est ton
- 5) Elle s'exprime d'une claire et nette
- 6) a écrit une
- 7) Les marchentl'école
- 8) est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) vont
- 10)un, que rêve devenir réalité
- 11) de rouge
- 12) Elle a
- 13) Ahmed et Riyad des gâteaux
- 14) unefamille, surtout lesRania et Mouna
- 15)est belle cette

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).

- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle , quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).

Les réponses des apprenants

Classe SH

Copie 01

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : .. Achille Ahmed

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) .. Australie .. est un .. Païs .. de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont .. A .. Tiaret
- 3) Ils .. congratuler .. les .. albanais ..
- 4) Quel est ton .. ami ..
- 5) Elle s'exprime d'une .. façon .. claire et nette
- 6) .. maman .. a écrit une .. lettre ..
- 7) Les .. enfants .. marchent .. vers .. l'école
- 8) .. l'imp. benmalek .. est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) .. les étudiants .. vont .. à l'université ..
- 10) .. J'ai .. un .. rêve .. que .. se .. rêve devenir réalité
- 11) .. Olif .. de .. m. hameche et .. rouge
- 12) Elle a .. pris un café ..
- 13) Ahmed et Riyad .. mangent .. des gâteaux
- 14) .. Ces .. une .. bel .. famille, surtout les .. petit .. Rania et Mouna
- 15) .. Quelle .. est belle cette .. histoire ..

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites)-sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : Belabbas Nadjib

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) australie est un pays de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont à Tiaret
- 3) Ils mangent les aubres
- 4) Quel est ton âge
- 5) Elle s'exprime d'une façon claire et nette
- 6) ma mère a écrit une lettre
- 7) Les élèves marchent vers l'école
- 8) un philosophe est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) j'ai étudié à l'université
- 10) j'ai un père que je rêve devenir réalité
- 11) le de Mohamed rouge
- 12) Elle a 71 ans
- 13) Ahmed et Riyad mangent des gâteaux
- 14) c'est une belle famille, surtout les petites Rania et Mouna
- 15) Quelle est belle cette histoire

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).

Les réponses des apprenants

Classe LV (français-anglais-espagnol)

Copie 01

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : Chraïgui... Rouma...

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) .. australie est un pays de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont à Tiaret
- 3) Ils mangent les abricots
- 4) Quel est ton âge
- 5) Elle s'exprime d'une façon claire et nette
- 6) .. Maman a écrit une lettre
- 7) Les élèves marchent vers l'école
- 8) .. Zine Benabdel est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) .. le avant vont un un
- 10) .. seul un un que seul rêve devenir réalité
- 11) .. le de maison rouge
- 12) Elle a nom en un
- 13) Ahmed et Riyad ont des gâteaux
- 14) .. c'est une belle famille, surtout les petite Rania et Mouna
- 15) elle est belle cette histoire

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront portera portera).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).

Copie 02

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : Thyck Boudjed

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) distriba est un païs de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont à Tiaret
- 3) Ils managent les affaires
- 4) Quel est ton nom
- 5) Elle s'exprime d'une façon claire et nette
- 6) ma mère écrit une lettre
- 7) Les enfants marchent vers l'école
- 8) un philosophe est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) les étudiants vont à l'université
- 10) il a un rêve que le rêve devenir réalité
- 11) l'œil de moïse rouge
- 12) Elle a soixant ans impos
- 13) Ahmed et Riyad mange des gâteaux
- 14) elle une belle famille, surtout les petit Rania et Mouna
- 15) Quelle est belle cette habitation

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux) fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).

Réponse des apprenants

Classe : LV2 (français-anglais-allemand)

Copie : 01

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : Allam Ismahane

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) ... Australie est un ... pay ... de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont ... à ... Tiaret
- 3) Ils ... navagent ... les ... à l'air
- 4) Quel est ton ... am
- 5) Elle s'exprime d'une ... façon claire et nette
- 6) ... myrmar ... a écrit une ... lettre
- 7) Les ... élèves ... marchent ... vers ... l'école
- 8) ... une élève ... est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) ... les étudiants ... vont ... à l'université
- 10) ... à ... un ... livre ... que ... se ... rêve devenir réalité
- 11) ... l'œil ... de ... noir ... rouge
- 12) Elle a ... surant ... ens ... un
- 13) Ahmed et Riyad ... maine ... des gâteaux
- 14) ... C'est ... une ... belle ... famille, surtout les ... petit ... Rania et Mouna
- 15) ... quel ... est belle cette ... histoi

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle, jardin) des beaux jardins, des belles jardins).

Copie 02

Test de vérification destiné aux apprenants de 3^{ème} année LV et SH.

Nom et prénom : Mehdiou Khalid

Classe : science humaine :

Langues vivantes :

-Français-anglais-espagnol :

-Français-anglais-allemand :

Activité 01 :

Consigne 01 : remplacez les vides par les mots dictés.

Consigne 02 : insérez les marques de ponctuation, et respectez les majuscules.

- 1) austral est un pays de l'hémisphère sud
- 2) Elles vont à Tiaret
- 3) Ils argent les albaine
- 4) Quel est ton air
- 5) Elle s'exprime d'une façon claire et nette
- 6) maman écrit une lettre
- 7) Les élèves marchent vers l'école
- 8) un philosophe est une personne qui élabore une doctrine philosophique
- 9) les étudiants vont université
- 10) je un rêve que se rêve devenir réalité
- 11) le de Mohamed rouge
- 12) Elle a sourient entre amis
- 13) Ahmed et Riyad mangent des gâteaux
- 14) c'est une belle famille, surtout les petit Rania et Mouna
- 15) Quel est belle cette histoire

Activité 2

Consigne: Soulignez le mot correct par rapport au sens de chaque phrase.

- 1) On peut tromper (qu'elles que, quelques, quelque, quel que) personne tout le temps, sauf la mort par ce qu'il est un vêtement que (tous, tout, toute, toutes) le monde (porteront, portera, porterai).
- 2) Tous les (dimanche matins, dimanche matin, dimanches matin, dimanches matins), elles mangent des (fruit à noyaux, fruit à noyau, fruits à noyaux, fruits à noyaux).
- 3) Elle s'est (faite, fait, faits, faites) sa robe elle-même, elle avait l'habitude de coudre (ces, c'est, ses) vêtements.
- 4) (qu'elle, quel, quelle, quels, quelles) démarches a-t-elle effectués avec les enfants, ils se sont rendus compte de (leur, leurs) erreurs.
- 5) C'est une belle maison (vert, verts, verte, vertes), avec (un beau jardin, une belle jardin, des beaux jardins, des belles jardins).