

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département des LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES



MEMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme MASTER

Option : didactique du FLE.

Thème :

Le recours à la langue maternelle pour aider les apprenants lors de la production écrite du texte documentaire.

Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire de l'école les cinq martyres.

EL-HAMADIA B.B.A

Présenté par :

-NEDJI HOUDA.

-BELGHAZI CHAIMÂA.

Encadré par :

-Mr. ATHAMNA FOUZI.

Soutenu publiquement le / / devant le jury composé de :

(Nom et prénom)

(Grade)

(Désignation)

LOUNIS ALI

MAB

Président

ATHAMNA FOUZI

MAB

Directeur de mémoire

AMMARI LAMIA AMEL

MCB

Examinatrice

Année universitaire : 2018/2019



Remerciement

Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné force et courage .

Nous tenons á exprime notre remerciement á M.r Atamna Fouzi l'encadreur de ce travail, d'avoir accepté nous encadrer et de nous suivre durant toute cette période par ses conseils pertinents, sa patience , ses encouragement, ainsi que pour le temps qu'il consacré pour évaluer et critiquer ce travail .

Nous remercions nos copines avec lesquelles nous avons passées des moments inoubliable.

Nous tenons A remercier aussi tous ceux qui ont participé de près ou de loin pour que ce travail soit réalisé .

HOUDA / CHAIMA



Dédicace :

Je tiens à dédier ce mémoire avec toute ma gratitude à :

Ceux qui symbolisent la tendresse, l'amour et le courage :

A mes chers parents, les plus compréhensifs.

- *A mes trois sœurs et a mon cher frères .*
- *A mes grande famille .*
- *A mon cher mari .*

Enfin, je dédie à tous mes amies, chacune par son prénom.



Dédicace :

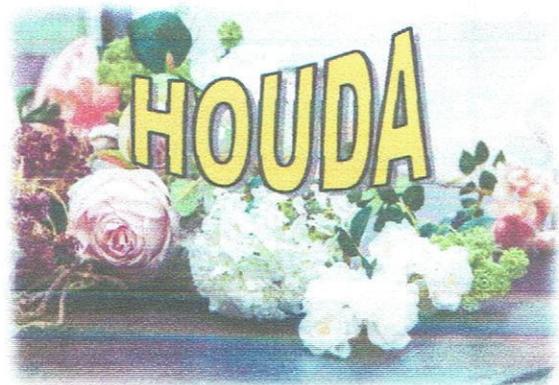
Avec tout honneur et fierté, je dédie ce travail

A mes chers parents, qui m'ont aidé par leurs

Encouragements, jeurs prières et leurs sacrifices .

- *A mes grande famille .*
- *A mes quatre frères.*
- *A mon cher oncle Abd elhakim .*
- *A mon marie*
- *A mes deux cher sœurs .*
- *A toutes mes amies et mes collègues de notre promotion 2018/2019.*

Enfin à toutes les personnes qui comptent pour moi .





Table

des

matières

TABLE DES MATÉRES

Introduction générale.....	9
-----------------------------------	----------

CADRE THÉORIQUE

Chapitre I : Langue maternelle/ langue étrangère,et production écrite.

Introduction	13
I. Quelques définitions.....	14
I.1 La langue.....	14
I.2 La langue maternelle.....	15
I.3langue étrangère.....	16
I.4 Apprentissage d'une langue étrangère.....	16
I.5 La place de la L1 dans l'histoire de l'enseignement de la L2.....	18
I.6 La production écrite.....	19
I.6.1 La relation entre compréhension et production écrite.....	20
I.6.2 L'activité de la production écrite séquence didactique.....	20
I.6.3 L'évaluation des productions écrites	21
I.7 Production écrite du texte documentaire.....	22
I.7.1 Qu est-ce qu'un texte documentaire.....	22
I.7.2 Enseignement du texte documentaire.....	22
conclusion	25

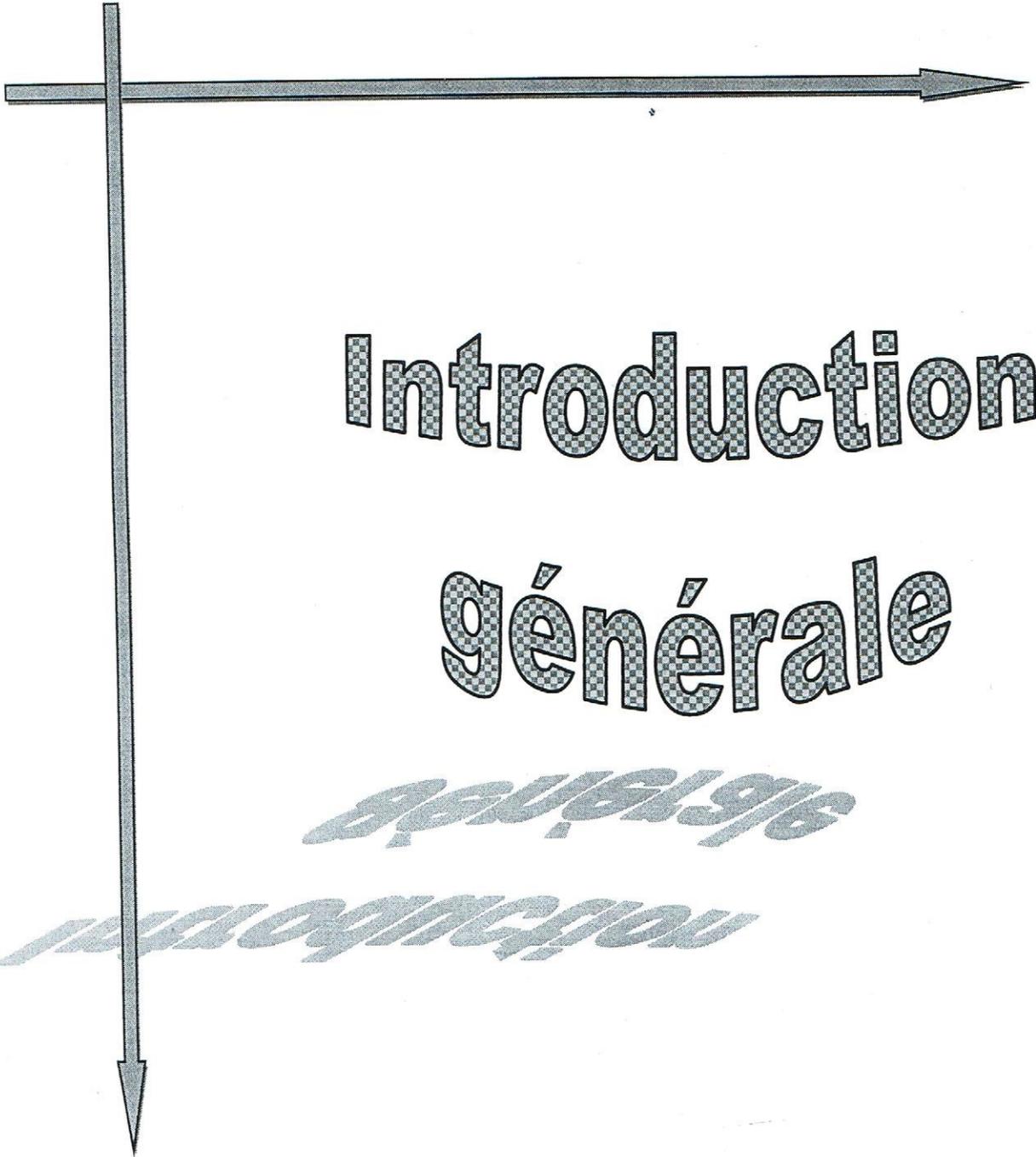
Chapitre II : La place du français en Algérie.

Introduction	27
II.1 Le plurilinguisme en Algérie.....	28
II.2 Bilinguisme et apprentissage du français en Algérie.....	28
II.3 Statut de la langue française en Algérie.....	30
II.4 Les représentations des apprenants et le français.....	31
II.5 L'institution pédagogique algérienne et la L1 des apprenants.....	32
II.5.1 Le rôle de la L1	33
II.5.2 Rôle de la L2.....	37
Conclusion	38

CADRE PRATIQUE

Chapitre : Mise en pratique : l'expérimentation.

Introduction.....	41
..	
I. Description de l'échantillon.....	42
II. Description du corpus.....	42
III. Le pré-test.....	42
IV. Séances spécifiques.....	48
V. Test progressive.....	49
VI. Post-test.....	49
Conclusion.....	63
Conclusion générale	66
Bibliographies	
Annexes	



Introduction

générale

générale

Introduction

Introduction Générale

Le thème de notre recherche est inspiré de la nouvelle étude de la linguistique d'acquisition notamment des langues étrangères, le FLE dans le cycle primaire.

Notre travail s'intéresse à la question du recours à la langue maternelle en classe de langue pour résoudre des situations de blocage lors de la production écrite du texte documentaire.

Le français est la première langue étrangère qui existe en Algérie, et c'est une langue de scolarisation dans nos établissements (scolaires et universitaire). Elle est présente en même temps avec l'arabe et nous constatons que les apprenants font recours consciemment ou inconsciemment à leur langue maternelle dans l'apprentissage du français langue étrangère.

En effet, durant les cours auxquels nous avons assistés dans une classe de 5^{ème} année primaire. Nous avons remarqué des difficultés et des lacunes chez des apprenants soit à l'oral ou à l'écrit. Le choix de notre thème est motivé par l'utilisation de la langue maternelle pour acquérir la langue étrangère, l'enseignant à chaque fois recourt à la langue maternelle pour faire comprendre ses apprenants soit en compréhension ou en production.

Cette démarche pédagogique résout plusieurs situations de blocage chez les apprenants. De ce fait nous avons choisi de travailler sur la compétence de production écrite notamment la rédaction du texte documentaire.

Alors, notre recherche sert à démontrer à quel point la langue maternelle interfère la langue étrangère, et dans quel sens se font les transferts. Particulièrement à l'écrite ou l'apprenant produit des idées et des informations pertinentes dans sa langue maternelle, mais il éprouve des difficultés à les exprimer en FLE.

La problématique de notre travail tourne autour des interrogations suivantes :

- Comment apparaît le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants de 5^{ème} années primaire ?
- Quelles sont les erreurs les plus récurrentes qui viennent de toutes interférences arabe /français, et comment les éviter lors de la production écrite ?

Introduction Générale

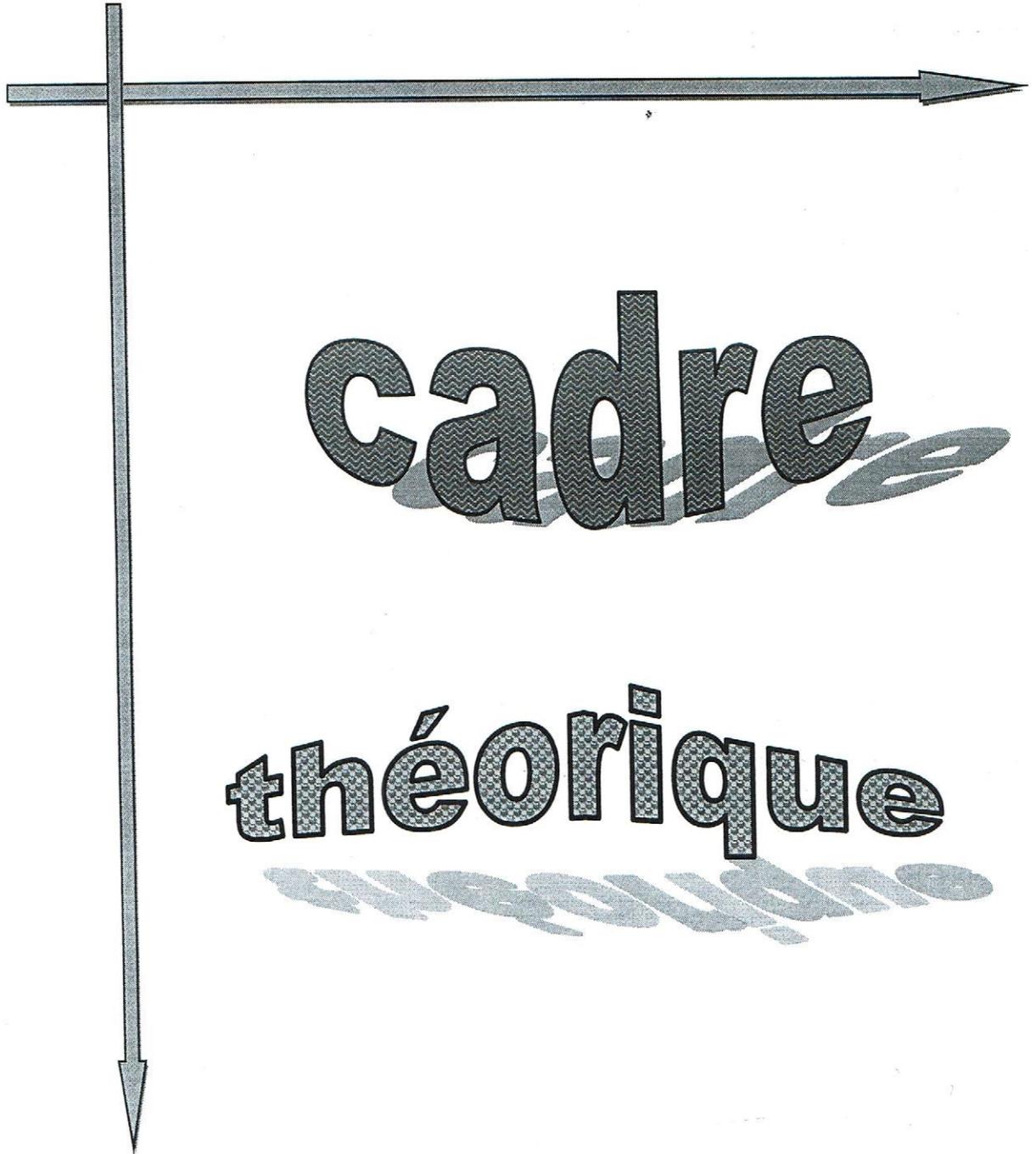
Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

- ✓ Le recours à la langue maternelle affecterait positivement ou négativement l'apprentissage d'une langue étrangère.
- ✓ Les apprenants rédigeraient des textes documentaires plus ou moins acceptables en évitant des erreurs d'interférences de la langue maternelle.

A partir de ce travail, notre objectif est d'examiner le rôle que peut jouer L_1 des apprenants dans l'apprentissage de la L_2 , et contourner la vision négative de son emploi chez les apprenants d'une langue étrangère lors de la production écrite. Le but de ce travail est donc de montrer comment amener l'apprenant à utiliser le FLE d'une façon autonome avec un recours raisonné à la langue maternelle.

Notre travail comporte deux parties : la première est théorique avec deux chapitres. Dans le premier nous avons évoqué la langue maternelle/ langue étrangère et production écrite. Le deuxième nous l'avons consacré à la place du FLE en Algérie. La partie pratique est présentée sous forme d'un seul chapitre : Mise en pratique : l'expérimentation.

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour les méthodes descriptives, analytiques et expérimentales.



cadre

théorique



Chapitre 1

Langue maternelle / langue étrangère

et production écrite

Introduction

La présentation du cadre théorique est très importante car ne nous pouvons pas répondre à la problématique posée sans faire référence à quelque notions qui sont en relation avec notre thème, alors dans ce premier chapitre nous allons définir toutes les notions qui sont en relation avec le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage du FLE. La langue maternelle et la langue étrangère, la production écrite, l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi la place de la L_1 dans l'enseignement de la L_2 .

I. Quelques définitions

I.1 La langue

Selon le dictionnaire du petit Larousse, la langue «est Un système de signes linguistique, vagues, verbaux, propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux, c'est un système de communication ».

Alors, la langue est une combinaison de signes utilisée par Un individu pour le but de s'exprimer et de communiquer avec le monde, ainsi que nous pouvons trouver ce mot dans les dictionnaires et les livres de la grammaire comme un premier objet de la linguistique.

La langue pour les linguistes comme F.SAUSSURE et N.CHOMSKY est une « une faculté de communiquer de manière articulée, avec un système de signes d'abord verbaux puis écrits. Elle est propre à une communauté humaine .Elle est constituée d'un système particulier de signes et de règle, extérieur aux individus qui la parlent ».Donc la langue d'après les linguistes c'est le pouvoir de communiquer distinctement en oral et puis en écrit d'une manière formelle ou informelle, et elle est considérée comme un système grammatical avec des règles précises de syntaxe et comme un outil de communication et d'échange culturel.

En outre, la langue est un concept didactique et malgré qu'elle est considérée comme un Object linguistique, des connaissances établies par les branches de la linguistique, elle n'est pas basée seulement sur les études des linguistes, il existe deux autres paramètres en didactique qui fondent ce concept, le premier montre que la didactique des langues fait de la langue un Object d'enseignement, et le deuxième paramètre posé par la didactique c'est le développement de l'objet lui-même, et de la perspective culturelle de la langue .

En didactique, la langue est un outil d'enseignement et d'apprentissage qui véhicule la culture avec une relation d'implication mutuelle, ainsi que la perspective de l'apprenant montre que la langue est représentée par une structure évolutive de savoirs et de savoir...Faire.

I.2 La langue maternelle

La langue maternelle, langue native ou langue première est un concept qui reste ambiguë. Si on se focalise sur l'étymologie, on peut dire que c'est la langue parlée de la mère, la première langue apprise à l'individu pendant l'enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à la maison comme il existe de nombreux cas où la langue de la mère biologique n'est pas la première langue acquise par l'enfant .

Une des spécificités de l'acquisition de la langue est que tous les apprenants ont une langue maternelle, une langue acquise antérieurement est une langue maternelle, une langue acquise antérieurement. Il est clair qu'on ne peut ignorer la langue maternelle des apprenants, qui est au centre des représentations, et qui constitue un point de fixation, un point de départ. C'est sur la langue maternelle qu'on prend appui pour aborder d'autres langues : au début des apprentissages d'une langue étrangère, les acquis antérieurs permettent la construction de nouveaux savoirs et savoir _ faire, la langue maternelle est la base de la réflexion.

Comme il existe de nombreuses sociétés où la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise, on préfère donc parler de première langue acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social.

D'après Véronique Catelloti, la langue maternelle est une « langue matrice » (Castelrotto, 2001). L'individu n'est pas soumis à un apprentissage artificiel, mais acquiert sa première langue dans un processus inconscient et par une communication complètement naturelle, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique. « L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle » (Levitskiy, 2009).

Dans le même ouvrage Vigotsky explique que les langues maternelles: "se sont d'abord les propriétés élémentaires, inférieures de la langue qui apparaissent et s'est seulement plus tard que se développent ses formes complexes, liées à la prise de conscience de la structure phonétique de la langue de ses formes grammaticales et à la construction volontaire du langage

I. 3 La langue étrangère

D'après C. Puren (1985), dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, le besoin et la nécessité croissante de communiquer avec autrui provoquent une évolution de la demande sociale d'apprentissage des langues. On a besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue non maternelle.

Nous pouvons dire avec Jean-Pierre Cuq que toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu ou un groupe. Un savoir encore ignoré, un objet nouveau de l'apprentissage. En effet, puisque elle n'est pas première dans l'ordre des appropriations, elle n'est généralement pas la langue de socialisation et ne couvre pas le champ de situations de communication courant. La langue étrangère est constituée le plus souvent comme objet linguistique d'enseignement d'apprentissage à travers un guidage scolaire ou institutionnel. Elle doit être apprise par voie scolaire, de stage, de formation, bain linguistique, programme d'immersion pour la maîtriser.

I.4 Apprentissage d'une langue étrangère

Apprendre une langue, c'est faire sien un nouveau système, c'est avoir une nouvelle vision du monde; bref, c'est vouloir faire partie d'une "autre" communauté par la maîtrise de sa langue.

En apprenant une langue étrangère, l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation à la fois consciente et inconsciente des règles de la L2, il parvient à élaborer son propre système appelé "interlangue" ou « dialecte idiosyncratique ». Celle-ci est : « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible..... » (Vogel 1995 cité par V. Castelloti, 2001 : 71).¹

Duquette et Tréville (1996 : 55)² définissent l'interlangue comme étant « le système structuré [que l'apprenant] se construit aux diverses étapes du développement de sa

¹ M, C, Tréville et L. Duquette . « Enseigner le vocabulaire en classe de langue »

langue étrangère », elle se forme selon différentes étapes :

- Le transfert de formes de la langue source ;
- Le transfert d'apprentissage résultant de l'exposition de l'apprenant à la langue cible ;
- Les stratégies d'apprentissage ;
- Les stratégies de communication pour pouvoir se faire comprendre en langue cible ;
- La surgénéralisation des règles de la LC.

Cela conduit à dire qu'il appartient seulement à l'apprenant de Construire son « système (qui n'appartient) ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes (LS et LC)² et que l'enseignant ne peut que « favoriser » et soutenir ce processus. Une idée qu'est corroborée par les cognitivistes d'acquisition qui affirment que la concentration portée de l'apprenant sur l'apprentissage ainsi que son engagement et sa participation aux tâches discursives sont la base de toute acquisition de la L2 (G. Lüdi 1999 : 41). Dans ce cas, on peut supposer que l'application des règles de fonctionnement de code n'est pas absolue et que les écarts sont permis. C'est ainsi que l'apprenant en langue étrangère essaie de comprendre le système de la LC en s'appuyant sur sa LS et de contourner la norme établie en formant des hypothèses et en employant des stratégies donc «(le recours en L1) constitue en effet pour l'apprenant un instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde en élaborant et en testant des hypothèses indirectes en référence à la langue première » (Vogel 1995 : 18 in V. Castelloti et D. Moore :20).

² LE = Langue étrangère ; LM= langue maternelle ; LS= langue source ; LC= langue cible ; L1= langue première ; L2 (seconde ou étrangère)

I.5 La place de la L1 dans l'histoire de l'enseignement de la L2 :

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été objet de discussion. Dans l'enseignement des langues classiques, la LM était omniprésente dans l'apprentissage. Il s'agissait d'apprendre la structure et le vocabulaire d'une langue étrangère grâce à sa traduction en langue maternelle. Ces pratiques traditionnelles ont été remises en cause par la méthode directe qui prenait pour la première fois en charge l'aspect oral de la LE et recommandait à « *l'enseignant (d) utiliser, dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à L1 [... ..].* » (H, Besse. In Causa, M. 2002 : 42). La méthode audio orale limitait l'apparition de la L1 et exigeait la favorisation de la L2 en classe car les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et la fameuse analyse contrastive était conçue généralement pour éviter ou évacuer ces interférences de la production des élèves, alors que la méthode SGAV, fondé sur l'objectif de communication, laissait très peu de place à l'utilisation de la LM.

A partir de la fin des années soixante-dix, grâce aux travaux de Dulay, Burt, Kellerman et grâce aussi « *au dépassement d'une perspective monolingue* » (Causa, M. 2002 : 43) une attitude moins stricte envers la LE est adoptée : avec l'approche communicative puis l'approche fonctionnelle notionnelle la LM est acceptée dans la mesure où elle peut aider l'apprentissage de la LE sans pour autant être considérée comme un support d'enseignement. Ce n'est que depuis une dizaine d'années (à partir des années quatre-vingt dix) que l'on prend en compte que la LM peut être un support et un appui à l'apprentissage et que l'on respecte les compétences linguistiques et culturelles des personnes apprenants.

L'apprenant est alors encouragé à explorer les langues en présence dans des dispositifs scolaires qui rompent avec les pratiques héritées de la méthode directe basée sur un idéal monolinguisme en mettant en valeur les acquisitions antérieures de l'apprenant dans la réflexion didactique mais cela n'a pas nécessairement eu de répercussions tangibles sur la façon dont la politique linguistique algérienne conçoit l'utilisation de la L1 des élèves lors de l'apprentissage du FLE. Considérant une langue maternelle comme source d'interférence, cette politique espère éviter le recours à la L1 par les apprenants en agissant aux écoles d'inciter les enseignants à n'utiliser que le français dans tous les travaux scolaires, à emmener les élèves à s'exprimer uniquement en français et à leur assurer un

enseignement où les échanges doivent être entièrement en français.

Or les élèves et les enseignants « *ne se reconnaissent pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère parfois inaccessible* » (A., Boudreau 2005).

Comme nous le verrons, cela s'explique par la réalité linguistique algérienne caractérisée par la cohabitation de différentes langues dans les pratiques langagières des Algériens.

I.6 La production écrite

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autre, cette forme de matricer graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. La production écrite n'est pas une aptitude isolée : son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

Les enfants, avant leur entrée à l'école, possèdent, à des degrés divers un ensemble de connaissances et d'habiletés liées à l'écriture, cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour conduire à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est à dire le système alphabétique conventionnel.

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant vise à amener l'apprenant à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage il aide l'apprenant à relier ce qu'il connaît, ce qu'il a appris dans sa langue première à la langue seconde.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, un moyen de remue-méninges la définition précise du sujet, par l'organisation des idées au moyen de schémas, la réduction la révision la correction. Le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la : Réécriture, de l'écrit et de la post écriture.

I.6.1 La relation entre compréhension et production écrite

La compréhension écrite est le fait d'amener progressivement l'apprenant vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte, et la production écrite est la capacité de produire un texte par écrit. Le lien entre ces deux disciplines reste complémentaire, comme le confirme Deschenes en disant que la compréhension écrite est considérée comme « *une condition préalable à toute production écrite* » (1988 : 11-14. Cité par : Cornaire et Raymond, 2006 :31). C'est-à-dire qu'avant de produire par écrit, il faut d'abord passé par la compréhension écrite. Parce que la compréhension de l'écrit prépare les apprenants à produire par écrit, donc si l'apprenant ne comprend par un écrit, il ne pourrait pas le produire. Le même auteur souligne que« même si les travaux concernant la production de textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension, l'intérêt pour les recherches en n'en est pas moins au grand » (Deschenes, 1988 : 11-14. Cité par : Cornaire et Raymond, 2006 : 31). Cet auteur précise que les didacticiens s'intéressent aussi bien à la production écrite aussi bien à la production écrite qu'à la compréhension de l'écrit même si les travaux portant sur la première compétence ne sont pas nombreux par rapport à la deuxième.

En effet, « la didactique de la production écrite en langue seconde a évolué ces dernières années, et pour mieux comprendre son état actuel, il importe de connaître les conditions de son élaboration » (Cornaire et Raymond, 2006 : 3) En d'autres termes, l'enseignement/apprentissage de la production écrite a changé avec l'apparition des nouvelles approches méthodologiques.

En ce qui concerne l'approche par les compétences, la production écrite s'effectue dans le cadre d'une séquence didactique.

I.6.2 L'activité de production écrite dans la séquence didactique

La séquence didactique est un dispositif d'enseignement qui regroupe un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. La séquence didactique « *peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un objet déterminé* » (Dolz, 2001 : 5). Dans cette définition, on souligne que la séquence didactique est

constituée de plusieurs modules. Ces dernières sont structurées de différents cours et activités qui visent oralement ou par écrit.

À la fin de la séquence didactique l'apprenant est régulièrement mis en situation de production écrite finale que Dolz et Schneuwly ont définie comme étant « *...le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis* » (1998 : 112). Donc cette production finale est produite afin de réintégrer les acquis de toute la séquence, ainsi que pour aider l'apprenant à réguler ses carences et ses lacunes. Pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

I.6.3 L'évaluation des productions écrites

Avec l'apparition de l'approche par compétences l'évaluation s'est développée, dans ce sens Scallon déclare que « l'évaluation implique l'idée de continuité : il ne s'agit plus de traiter une succession d'actions isolées, mais d'envisager un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations...enfin la méthodologie d'évaluation s'est développée pour répondre à des impératifs bien différenciés du système éducatif, notamment celui d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves » (2004 : 2). Ainsi, l'évaluation consiste à évaluer un ensemble d'apprentissages qui ont une certaine relation et qui vise un objectif commun, et cela dans le but de garantir la réussite des apprenants.

Afin de mieux connaître l'utilité de l'évaluation ainsi que de saisir les définitions qui lui ont été appropriées, la communauté éducative a réalisé beaucoup de recherches.

I-7) Production écrite du texte documentaire

I-7-1 Qu'est-ce qu'un texte documentaire?

Un texte documentaire donne des informations et des explications. Il ne raconte pas une histoire avec des personnages.

Par exemple :

- La description d'un moteur électrique dans une encyclopédie.
- Un texte qui parle de la vie des loups.
- Un texte historique qui explique comment vivaient nos ancêtres.

Avant le texte documentaire, on trouve normalement un titre, qui annonce le sujet et qui dit ce quoi il va parler.

- Un texte documentaire est découpé en parties appelées des paragraphes (une série de phrases). Ils sont séparés les uns des autres par une ligne vide. Généralement, chaque paragraphe ne parle que d'une seule idée principale à la fois. Le découpage en paragraphes permet de suivre plus facilement les explications.
- Quelque fois, on peut voir des mots en gras (écrits plus gros que les autres), ce sont les mots importants appelés aussi les mots clés.
- Souvent des illustrations (dessins, schémas, photos) ou d'autres informations telles que des tableaux, des chiffres, des graphiques enrichissent les textes documentaires : ils améliorent la compréhension.

I-7-2) Enseignement du texte documentaire

Prérequis : Séquence 1 / Avant d'écrire... Apprendre à comprendre « Comment est construit un texte documentaire ?

- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche : Mettre en œuvre une démarche de production de textes / Identifier les caractéristiques à différents genres de textes / Avoir des connaissances sur la langue / Mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit : repérer les dysfonctionnements dans les

textes produits (omissions, incohérences, redites ...) / Mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue / Exercer une vigilance orthographique d'abord sur des points désignés par le professeur / Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, grille de relecture.

En parallèle :

Des séances ont été menées en sciences sur les thèmes suivants :

- Les êtres vivants.
- Les régimes alimentaires des animaux.
- La reproduction des animaux (ovipare ou vivipare).

Objectifs de la séquence : Ecrire une fiche documentaire.**Différenciations :**

- ✓ Donner des supports plus ou moins illustrés ;
- ✓ Donner un plan de rédaction plus guidé (Annexe 8)

Séance 1 :

Objectif : A l'aide du texte remplir la fiche documentaire sur le sanglier en répondant à la consigne suivante :

Quelles informations nous permettent de mieux connaître la vie de l'animal ?

Texte : Annexe 1 / Fiche de travail : Annexe 2

On peut imaginer de répartir les différentes bulles entre les groupes.

Mise en commun, confrontation :

- ✓ Sur les stratégies de chacun, impressions, difficultés, attentes

- ✓ Sur les informations prélevées (notées au tableau) ;
- ✓ Sur les outils, endroits, supports qui les ont aidés (texte, images, plan, titres ...).

Noter au tableau et garder une trace.

Séance 2 : idem avec la taupe.

Objectif : Déterminer les critères de réussite attendus.

Différenciation : texte de la taupe plus court, simple, fournir le squelette du texte.

Annexe 4: La taupe.

Séance 3 :

Objectif : Etendre ses connaissances pour faire une fiche documentaire sur l'animal choisi.

1) Questionnement : que veut-on savoir sur l'animal ?

Réponses attendues : ce qu'il mange, où il vit, comment il fait des bébés, combien de temps il vit, comment l'élever ...

Séance 4,5 : Recherche d'informations

Collectif : liste des rubriques à traiter : Habitat, morphologie, répartition, alimentation, taille, longévité ... (avec rappel des définitions)

Par groupe de 3:

-recherche d'informations complémentaires sur des documents apportés par le PE et internet...

Différenciation : limiter les rubriques à chercher (alimentation, répartition,...).

Trace écrite : Comment faire une recherche d'informations ?

- 1) Quel(s) mot(s) as-tu utilisé pour faire ta recherche documentaire ?
- 2) Quels sont les documents qui vont te servir ?
- 3) Relève les éléments de description de l'animal :
- 4) Où vit l'animal ?
- 5) Rédige en quelques lignes la description du monstre.

Si les élèves ont des problèmes pour décrire : faire la séquence sur le portrait.

Séance 6, 7, 8 : Ecriture et utilisation d'un traitement de texte (classe mobile).

Comment regrouper les informations pour réaliser un vrai documentaire

:

Rappel des caractéristiques du documentaire :

titre précis, paragraphes, photos, vocabulaire scientifique...

Par 3 : Saisie et mise en page avec insertion de photos. Les élèves peuvent se servir de certains documentaires étudiés pour leur mise en page.

Différenciation :

Sur le réseau, proposer une trame sur libre office, les élèves n'ayant qu'à compléter le document (Ex : annexe 4) Impression des premiers jets puis correction par les enfants directement sur l'ordinateur.

Evaluation :

Elle se fait sur le document produit (Annexe 5) et l'observation du fonctionnement du groupe (grille d'observation durant les phases de recherche d'informations et de saisie sur traitement de texte : (Annexe 6).

Conclusion

Notre recherche est fondée sur la notion de la langue qui est considérée comme un outil très important dans la communication (écrite) en classe.

Et nous constatons que tous les apprenants ont une langue maternelle apprise inconsciemment et une autre étrangère à l'aide des stratégies d'enseignement dans le but de faciliter l'apprentissage de FLE.



Chapitre 2

La place du français

En Algérie

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons éclairer d'abord la place du français en Algérie et mes en relief les notions du plurilinguisme et bilinguisme / apprentissage, Représentation des apprenants de la langue française. Ensuite, nous allons éclairer l'institution pédagogique et l'utilisation de la L₁ et L₂, tout en expliquant comment les apprenants font rédiger une production écrite d'un texte documentaire tout en respectant ses caractéristiques.

La place du français en Algérie

2-1) Le plurilinguisme en Algérie

« *Le nombre et le statut des langues en présence déterminent a priori les limites et les possibilités d'alternance codique* » (selon J-C, Pochard. 1997 : 420).

Dans cette optique, l'étude de la situation linguistique en Algérie se révélera Intéressante, voire indispensable pour notre recherche.

Cette situation linguistique se caractérise par la cohabitation de trois langues nationales, l'arabe dialectal (AD), l'arabe classique (AC) et le berbère (BR)

Les deux premières langues, à savoir L'(AD) et L'(AC), sont en situation diglossique : les Algériens distinguent ainsi l'arabe dialectal à usage quotidien et familier de l'arabe classique, langue de « l'école » des textes religieux et Administratifs.

Toutes les deux constituent le bilinguisme par rapport au berbère Cette situation a conféré le statut de « langue véhiculaire » à L (AD) Langue maternelle des arabophones.

A ce« *bilinguisme avec diglossie et le trilinguisme pour les amazighophones* » (Fishman 1999) s'ajoute une langue étrangère le français d'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur algérien peut ainsi utiliser un mélange de langue Français/AD, Français/berbère, AD/AC AD/berbère.....).

Ceci amène à dire que la société algérienne est une société où « *il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langues de tradition écrite est plurilingue par excellence* » (Calvé 2001 :62).

2.2) Bilinguisme et apprentissage du français en Algérie

Le bilinguisme peut être défini comme étant « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues... » (F, Grosjean. dans Causa. 2002 :21).

Dans notre cas, il s'agit bien de l'arabe (AD ou AC) et du français- autrement dit d'un bilinguisme français /arabe. Dans ses travaux, Y, Cherrad (1987) a montré que « *en examinant de près les divers types de discours tels que :*

les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtres, les lettres personnelles d'individu à individu, les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe- algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français ».

Etant un héritage colonial, la langue française est très présente au sein de la société algérienne. Son introduction précoce à l'école algérienne dès la 3^{ème} année primaire (alors qu'elle l'a déjà été dès la 2^{ème} année primaire pour la rentrée 2004- 2005) fait que l'école soit l'endroit fertile pour le bilinguisme, un bilinguisme qualifiée de scolaire où le contact entre les deux langues ne tient pas seulement sur le plan de l'oral mais aussi sur le plan de l'écrit. N, Najjar (1978:37) reconnaît les avantages de cette forme de bilinguisme précoce en affirmant que « *sur le plan de la phonologie, l'expérience à montrer que les enfants ont beaucoup plus d'aptitude que les adultes à acquérir de nouveaux réflexes articulatoires.* »

Cependant l'initiation du jeune apprenant à cette langue dès l'âge de huit ans (8ans) ne veut pas dire que c'est un débutant qui part à zéro, mais il possède déjà une culture et des connaissances linguistiques antérieurs qui lui proviennent aussi bien de sa langue maternelle (AD), qui est naturellement acquise et par conséquent mieux connue et parfaitement maîtrisée et de la langue classique (AC) première langue enseignée à l'école dès l'âge de 6 ans.

Bien que cet apprenant soit accompagné par cette langue tout au long de sa scolarisation (au primaire au moyen, au secondaire et au supérieur) 'il éprouve toujours le besoin' de faire appel à sa langue source lors de ces interactions en français, d'où le constat que l'obstacle majeur, chez cet apprenant, se situe surtout au niveau de l'expression de la verbalisation de son message.

L'approche communicative s'efforce d'en apporter la solution par le développement de la compétence communicative.

Certains accusent la politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif dans les années 70 d'être à l'origine de cette baisse du niveau en français en s'appuyant sur le fait que « *les apprenants d'aujourd'hui, le manieraient (le français) moins aisément que leurs aînés et il serait connu par eux comme une langue écrite et lue beaucoup plus que comme une langue parlée et pratiquée* » (A, Mabrou.2007).

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).

2.3) Statut de la langue française en Algérie

La langue française occupe en réalité une place importante en Algérie. Elle est présente en effet dans tous les secteurs : social, économique, éducatif... mais aussi dans le parler quotidien algérien où elle coexiste avec d'autres langues : arabe algérien dialectal, arabe standard et berbère ses variantes. En effet « nombre d'algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes.

Français de télévision et gardent des relations avec les émigrés installés en France.

Par ailleurs, beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en Français et les universités française accueillent encore des Algériens ». (E. Evano).

La langue française en Algérie n'est pas donc confinée dans le milieu scolaire de l'apprenant mais elle s'étend au-delà de cette présence pour occuper plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle: école, administration, médias..... La loi de généralisation de la langue arabe, adoptée en décembre 1996 a été sans aucun effet. Cela nous conduit à nous interroger sur le statut du français en Algérie : est-elle une langue étrangère au même titre que l'anglais ou une langue seconde « apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même. » (Dumont et Maurer 1995 : 122)

Si l'Algérie avait connu la situation où le français avait le statut de langue seconde avant et au lendemain de l'indépendance et permettait la transmission des matières d'enseignement et occupait ainsi les trois quarts de l'emploi du temps pédagogique, la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif a réduit la place de cette langue et plus précisément dans le primaire et le secondaire où les enseignements de matières scientifiques se font en arabe, mais le paradoxe est que le français est resté la langue de l'enseignement et des techniques dans le supérieur.

Officiellement, la langue française est considérée comme première langue étrangère

alors qu'elle est enseignée dès la troisième année primaire; c'est-à-dire deux années seulement après l'enseignement de l'arabe classique, langue officielle du pays et que l'anglais, deuxième langue étrangère, est introduite à partir du cycle moyen.

Au regard de tout cela, nous pouvons dire, à la suite de D. Caubet que « le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu, d'une part il attire le mépris officiel « il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au monde. » Donc, au-delà de la décision politique, le français reste, pour les Algériens, la langue mondiale de la culture, de la politique et de la modernité.

La preuve « se trouve ... dans les souhaits que les parents émettent quant à la première langue étrangère qu'ils désirent que leurs enfants apprennent 71,07% pour la langue française, et 28,72% sont favorables pour l'anglais ». (Y. Derradji, 2009).

2.4) Les représentations des apprenants et le français

Malgré le contact précoce de l'apprenant algérien avec la langue française (dès l'âge de 7/8) et la forte présence de cette dernière dans la société algérienne, il est fort décourageant de constater qu'un nombre important d'élèves scolarisés, qu'une lieu de profiter de ces conditions favorables à son acquisition, échouent dans leur scolarisation à cause d'elle. Une des raisons de cet échec pourrait être liée à la représentation que l'apprenant se fait de cette langue. (F, Hacini, 2006 :220).

- Si le français est lié à la France, l'ancien colonisateur de l'Algérie, une méfiance vis-à-vis de cette langue peut être manifestée chez l'apprenant de cette langue et entraîner chez lui un rejet total du français.
- Si le français est fortement conditionné par un « souci utilitaire » (poursuite des études supérieures et débouchés professionnels) ou il est la langue des parents formés à l'ancienne école (cette langue était la langue d'enseignement), l'élève est préparé psychologiquement et par conséquent, il se familiarise rapidement avec cette langue. Ainsi « l'attitude des apprenants à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion ». (Manaa. G, 2002 : 155-165).

2.5) L'institution pédagogique algérienne et la L1 des apprenants

Pour analyser la situation de la classe de langue, il faut rendre compte des éléments qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement/apprentissage de la langue, sur ses liens avec la langue d'origine des élèves et sur l'utilisation même de cette dernière dans la salle de classe.

Porquier et Py. (2004 dans Varshney 2005 : 238) distinguent entre deux niveaux d'interaction dans l'appropriation d'une langue : le contexte macro et le contexte micro. Ces deux contextes peuvent être appliquées à notre étude où le contexte macro fait référence à « *tout ce qui organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire à un niveau de décision politique [.....]* » (D. Coste 1997 : 398) tandis que le micro contexte fait référence à la salle de classe.

Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large, Telles que : les politiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes... le niveau micro correspond à des moments ou à des séquences de dimensions Variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction. (Porquier et Py, 2004 : 59).

Ainsi, dans la plupart des pays du monde, l'enseignement/apprentissage des Langues est réglementé par des textes officiels qui fixent et déterminent les langues à enseigner/apprendre suivant le niveau scolaire. Dans le contexte algérien, les textes officiels fixent pour l'enseignant algérien non seulement quelle langue enseigner mais également quand l'enseigner, où, comment combien de temps (A.Oudjadi- Damerdji 2002 :199).

Les enseignants réagissent donc « *en fonction de méthodes employées, de leur répertoire linguistique, de leurs altitude et croyances mais aussi de l'environnement plus large : politique- scolaire, altitudes des inspecteurs, des parents* » (Simon 1997 dans Lüdi 1999 :30).

Concernant l'utilisation de la LM dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les instructions officielles algériennes sont claires et explicites. Dans les documents d'accompagnement du nouveau programme de français du 1ère Année moyenne, on peut lire « *Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage* » (2005 : 35). Une vue étroite considérant la langue maternelle comme facteur perturbateur et l'envisageant comme

source de difficultés et de fautes car l'apprenant tend à supposer que le système formé par la L2 est le même que celui de sa L1, ce qui entraîne des transferts et des interférences qui ne peuvent avoir que des effets négatifs sur l'acquisition d'une autre langue.

Ainsi lors de l'apprentissage du français et afin de les éviter, le professeur est appelé à communiquer uniquement dans la langue étrangère et à veiller à ce que cet unilinguisme ne soit pas transgressé par les élèves.

2.5.1) Le rôle de la L1

Si on compare ce que disent les textes officiels et la réalité des classes quant à l'usage de la L.M, on s'aperçoit vite du désarroi des enseignants qui, voulant se conformer strictement aux directives des inspecteurs, s'efforcent de mettre en place « *le tout français* » mais ils se rendent compte très vite qu'en dépit de la consigne « *dis-le en français* », les élèves enfreignent cette règle et recourent inévitablement à leur langue d'origine « *ceci est très déconcertant et peut faire naître chez le jeune enseignant un sentiment d'échec vis-à-vis de sa pédagogie* » (D-L, Simon 1997 :446) .

Certains au contraire, qui faute de temps qui leur est imparti et du «bas niveau des élèves ou encore par leur manque de compétences linguistiques et de stratégies didactiques » (M.Cambre & L, Nussbaum, 1997 :426), ne pouvant se plier aux instructions de l'inspecteur, recourent à la L1 des élèves au lieu de simplifier et de paraphraser leur discours dans la LC. Ces enseignants ressentent même des sentiments de culpabilité lorsqu'ils l'utilisent et le font dans nombre de cas avec un soupçon de mauvaise conscience (D.Coste, 1997 : 395).

Toute fois de nombreux chercheurs (Cook, 2001 ; Lûdi et Py, 2002 ; Castelloti,1997 ;Combra et Nessbaum,1997; Coste, 1997) considèrent le recours à la L1 par l'enseignant comme une stratégie efficace pour gérer certaines activités « pour éviter et réparer les malentendus » (Cambra et Nussbaum : 425) et pour « *que les questions puissent être posées, les sens vérifiés, les incertitudes éliminées et que les explications qui ne sont pas accessibles dans L2 puissent être données* » (Stern,1992 : 298). Atkinson, (1987 :247) va jusqu'à suggérer que « *ignorer le rôle de la langue maternelle dans une salle de classe monolingue nous amène à enseigner d'une manière moins efficace* ». (M. Causa, 2002) prend la position suivante : « *la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant*

est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement ». **Giacobbe (1990)** semblerait d'accord avec cette position quand il déclare que la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais « *un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant.* » En ce qui concerne l'utilisation de la L1 chez les apprenants, les enseignants ne doivent pas faire de cet emploi quelque chose à éviter à tout prix mais bien au contraire pour apprendre une langue étrangère et accéder à un bon niveau de compréhension des faits de la communication, il faut valoriser les connaissances que l'apprenant nous apporte de la langue maternelle et l'utilisation occasionnelle de la L1 en classe est susceptible de rendre l'enfant sûr de soi-même d'où le constat d'une progression au niveau de la compréhension et de la communication par rapport à un contexte où l'emploi de la L2 est exclusif:

«Demander à l'enfant de s'exprimer uniquement dans la langue qu'il ne domine pas, loin d'être une aide à l'apprentissage, devient un obstacle insurmontable, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan cognitif » affirment (Garabedian & Lerasle, 1997 : 436). La pratique dans les classes algériennes est donc d'éviter le recours à la L1 à tout prix.

Nous allons aborder trois raisons pour l'évitement de la L1 dans ces classes. Premièrement, on considère que l'appropriation d'une langue étrangère présente des caractéristiques qui s'apparentent à l'acquisition naturelle de la langue première. Cette approche « naturelle » vise à reproduire les mêmes conditions de l'acquisition de la L1. Elle stipule qu'un élève, apprenant une L2, passe par les mêmes étapes que celles qu'il a vécues lors de l'apprentissage de sa langue maternelle. Donc « *Un apprentissage bien conçu (de la langue étrangère) devrait chercher à reproduire ces conditions (naturelles) d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication.* » (D. Coste 1997 : 393), et il serait préférable d'authenticiser la communication en L2 plutôt que de « recourir » à la langue d'origine des apprenants.

En réaction à cette approche, (Cook, 2001) signale que l'enseignement de la L2 ne peut pas simuler les conditions de l'acquisition de la L2 pour la raison suivante :

« The non-existent other language in L1 acquisition is in the class of unalterable

différences from L2 Learning. By definition, the L1 mono lingual Child does not have another language; it is the one element that teaching could never duplicate» (p406).

La L1 existe et fait partie du répertoire linguistique de l'élève (Giaccobe, 1990), la langue première n'est pas un obstacle à l'apprentissage mais « un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant » En effet l'apprenant possède déjà des acquis qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue. Certains chercheurs ont démontré que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire, que s'il peut s'intégrer dans un réseau de connaissances préalable existant, donc le bagage linguistique de la L1 est considérée comme précieux ce dont on doit profiter pour enseigner ou apprendre une ou plusieurs autres langues car les habiletés et les connaissances acquises dans une langue peuvent se transférer à l'autre langue selon Cummins (2003 :62) « both languages nurture each other when the educational environment permits children access to both languages ». « Les deux langues se nourrissent l'une de l'autre lorsque l'environnement éducationnel permet l'accès des enfants aux deux Langues »

La deuxième raison vise la dissociation et la distinction des deux langues dans le cerveau de l'apprenant afin d'éviter les interférences et les risques de constante médiation par la langue maternelle pour comprendre ou s'exprimer en L2. Les directives destinés aux professeurs de langue visent à garder les deux langues distinctes afin d'éviter les transferts d'une langue à l'autre, pour cette conception le bilingue est celui qui possède une maîtrise parfaite de deux langues et le bilinguisme est conçu comme l'addition de deux monolinguisms où les structures de la langue étrangère sont surajoutées à celles de la langue maternelle. Cette conception est rejetée par (Grosgean 1993) et par d'autres auteurs impliqués dans les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme (Matthey, Moore et Serra- Eds 2004). Pour cet auteur, le bilinguisme dispose d'une compétence globale et dans sa communication en L2, il ne peut pas totalement exclure son autre langue.

En fait, celui qui apprend plusieurs langues ne classe pas ces langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence plurielle dans laquelle les langues sont en rapport et interagissent. « Une compétence plurilingue ne consiste pas en un mixte de langues mais en un répertoire de variétés distinctes et en la capacité de gérer ce répertoire comme un seul ensemble ». (D. Coste, 1997 :396). Ce qui fait dire qu'il n'y a pas de frontière naturelle entre l'apprenant et le bilingue et l'apprenant n'est qu'un « bilingue en devenir »(B. Py, 1997 : 496) car « la coexistence et l'interaction de deux langues ont créé en

lui un ensemble linguistique qu'est difficilement décomposable en deux monolinguismes »

(Grosjean 1993 :5) donc la L2 ne s'ajoute pas mais elle se combine et le fait de passer d'une langue à l'autre est naturel et les alternances codiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue doivent être par conséquent « reconsidérées et légitimées » (Castelloti et Moore, 1997 :392) car le recours à la L1 dans les énoncés en L2 peut être efficace pour l'apprentissage : « The use of L1 in a L2 based sentence can play significant roles in the learning process » « Les recours à la L1 dans les énoncés en L2 peuvent jouer des rôles importants dans le processus d'apprentissage » (Moore , 2002 :280) et peut « constituer un instrument privilégié d'apprentissage et de facilitation vers l'appropriation d'autres langues. » (Castelloti et Moore 1997 :392).

Mais le suremploi d'un tel outil ne mène-t-il pas à la désactivation des capacités des apprenants qui leur permettent le développement d'autres moyens pour accéder au sens ?

La troisième raison de l'évitement serait liée donc à l'utilisation exagérée de la L1. Le but de l'enseignement/d'apprentissage d'une langue est de développer la compétence des étudiants à communiquer dans la langue étrangère en créant une situation d'enseignement où « la L2 est toutes ensemble l'objet et le moyen de l'apprentissage » (Coste. D 1997 :394) et « l'emploi régulier de la L1 peut amener les élèves à s'habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise ; ils sont alors privés de possibilités de développer leurs compétences discursives » (Lüdi. G. 1999 : 38).

Cook (2001 :416) pour sa part met l'accent sur le fait que la décision du professeur de langue d'employer ou non la L1 doit dépendre de l'aspect naturel et efficace de ce genre de pratique pour promouvoir d'apprentissage c'est-à-dire que ce recours stratégique à la L1 ne constitue pas pour autant une solution idéale pour gérer le travail linguistique en salle de classe. Turnbull (2006 : 612) admet que dans certaines situations le recours à la L1 est mérité et qu'« ...un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable », cependant Calvet (1993 :22) maintient qu'il faut « décourager l'usage spontané (et) automatique de la L1 et souligner son caractère exceptionnel, ou de dernier recours ».

De plus, les enseignants qui « rely too extensively on the L1 » « s'appuient trop largement sur la L1 » (Turnbull 2001 :531) privent leurs élèves de l'input en L2 « qui fournit à l'apprenant un environnement qui lui permettra de faire des hypothèses sur la structure de

la langue cible » (GEARON, M 1997 : 468).

C'est dans les moments de gestion de la classe que se fait la communication réelle en L2 et « *il est dangereux de sacrifier l'interaction- parfois difficile- en L2 à l'emploi de L1 par souci de facilité par solidarité entre enseignant et apprenants, pour éviter un malaise social* » (Lüdi . G 1999 : 47). Bref, faire acquérir un niveau de compétence appropriée dans la LC suppose que le professeur se serve de cette langue dans ses échanges verbaux avec les élèves et ne parle que cette langue devant eux (Clyne et al , 1995 : tiré de m. Gearon : 468).

2.5.2) Rôle de la L2

Dans le moyen algérien, la L2 est étudiée comme matière et à raison de 5h par semaine. Par ailleurs, il a été démontré que lorsque la L2 ne bénéficie pas d'un programme d'immersion où l'acquisition de la L1 se fait par le biais d'autres matières ou ne jouit pas d'un grand nombre d'heures de cours, l'apprenant tend à étaler des liens avec sa langue maternelle.

Un autre aspect aussi intéressant est que les élèves ne parlent pas, ou peu la L2 et que, hormis dans le cadre scolaire, La LM des apprenants se domine dans leurs échanges discursifs.

On peut dire donc que le contact avec la L2 se fait majoritairement à l'école où les enseignants de langue constituent les seuls modèles linguistiques de la langue cible et que l'enseignement scolaire ne propose que peu de temps d'exposition à la L2 (D. Coste 1997 : 393) alors que les travaux sur l'acquisition d'une L2 montre que l'apprentissage de celle-ci « *Exige une exposition massive à cette langue* » (Calvé, 1993 :16) ainsi « *qu'un besoin de communiquer et une association étroite entre les actes de paroles et la matière scolaire enseignée dans la L2* »¹. Ainsi le contact avec la langue étrangère est indispensable ; il permet à l'apprenant de travailler la « *Compréhension auditive* » (J-R Ianziti 2001 :3) il lui donne également l'occasion d'explorer les données langagières Toutefois, si ce contact avec la L2 se fait à partir « *des activités fortement ritualisées* » (Lüdi, G. 1999 :40) où les élèves ne font que répéter mécaniquement des structures préfabriquées sans prendre l'initiative de co-construire le sens en L2, L'acquisition serait négative

Un tel apprentissage de la langue qui ne peut être que d'une influence négative voire

¹ Ibid, p 468

inhibitrice sur l'acquisition est à éviter dans la classe de langue où les élèves sont invités à profiter des occasions d'interagir qui leur sont proposées et à s'engager dans des situations communicatives comportant des risques afin de réaliser des « *productions syntaxiquement plus élaborées et lexicalement plus riches* » (G. Ludi 1999 :40) et où l'enseignant cherche à être « *un partenaire communicationnel* » (F. Cicurel :2002).

Conclusion :

D'après ce que nous avons vu tout au long de ce chapitre, nous pouvons dire que à travers le statut politique, le français été comme une langue étrangère est très présente au sein de la société algérienne. Son introduction précoce à l'école algérienne à tous les établissements scolaire et universitaire.

Donc, les apprenants acquérir de nouvelles réflexions. Cependant l'acquisition de cette langue ne veut pas dire que de commencé à zéro, mais il possède déjà une culture et des connaissances linguistique antérieurs qui lui proviennent aussi bien de sa longue maternelle.



cadre

pratique



Chapitre

Mise en pratique:

L'expérimentation

Introduction

Après avoir achevé la partie théorique de notre travail de recherche, nous présentons dans la suite notre partie pratique en suivant une démarche expérimentale pour vérifier (confirmer ou infirmer) nos hypothèses.

Nous commençons par l'observation effectuée lors de la production écrite d'un texte documentaire dans une classe du FLE de la cinquième année primaire.

Notre démarche est de faire un pré-test à toute la classe, ensuite nous avons départagé la classe d'une manière aléatoire en deux groupes: Groupe de contrôle (G C) et groupe expérimental (G E) qui suivra un enseignement spécifique. Enfin nous terminons avec un post-test destiné à toute la classe avec une comparaison des résultats obtenus entre le G C et le G E et entre le pré-test et le post-test pour voir l'évolution des apprenants.

1) Description de l'échantillon

Notre expérimentation est réalisée dans une classe de cinquième année primaire, celle-ci est constituée de 30 élèves, constituée 13 filles et 17 garçon .Agé entre 10et 12 ans, nous avons assisté à des séances avec un enseignant de français, M^{ene} Mohamadi Amel.

2) Description du corpus

Le corpus de notre travail de recherche est constitué des copies des apprenantes lors de la production écrite de la cinquième année primaire. Plusieurs paramètres sont pris en charge lors de l'expérimentation tels que l'orthographe, conjugaison (Emploi du présent de l'indicatif, l'emploi du C.O.I) et aussi cohérence textuelle (lexique liée au thème. Recours à la langue maternelle).C'est dernier critère qui nous intéresse dans notre recherche.

3) Le pré-test

Sujet de production écrit destiné à toute la classe. Pour réaliser un fichier des animaux, rédigé un texte de 4 à 6 phrases ou tu présenteras : " La vache ".

(cf. Manuel Scolaire).

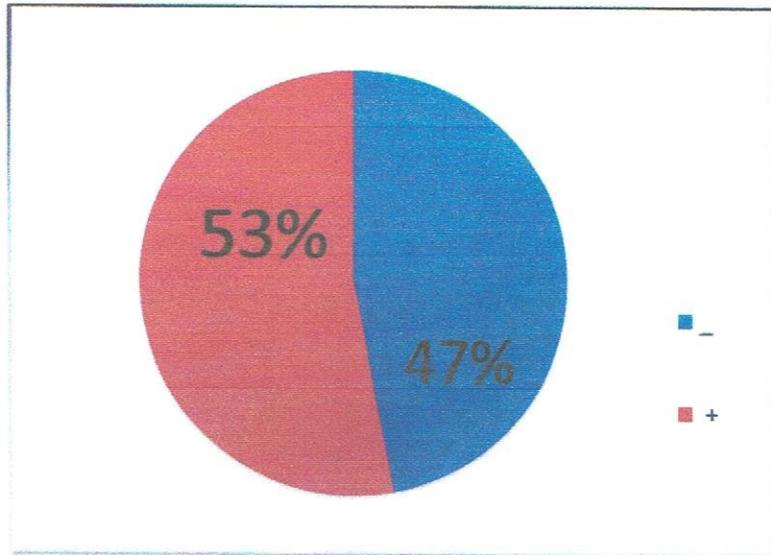
La correction des copies des apprenantes a été élaborée selon une grille adaptée du manuel scolaire.

Grille d'évaluation du pré-test

Cohérence linguistique				Cohérence textuelle	
	orthographe	Emploi du présent de l'indicatif	L'emploi du C.O.P et du C.O.I	Lexique liée au thème	Recours à la langue maternelle
A ₁	-	-	-	+	-
A ₂	-	-	+	-	-
A ₃	+	-	-	+	-
A ₄	+	+	+	+	+
A ₅	-	+	-	-	-
A ₆	-	+	-	+	-
A ₇	+	-	-	+	+
A ₈	+	-	-	+	+
A ₉	-	-	-	+	-
A ₁₀	-	+	+	+	-
A ₁₁	+	+	+	+	+
A ₁₂	-	+	+	+	-
A ₁₃	-	-	+	+	-
A ₁₄	-	-	-	-	+
A ₁₅	+	-	-	-	-
A ₁₆	-	+	-	-	-
A ₁₇	+	+	-	+	+
A ₁₈	-	+	+	+	+
A ₁₉	+	+	+	-	+
A ₂₀	-	-	-	+	-
A ₂₁	-	+	+	-	-

A_{22}	+	-	-	+	+
A_{23}	+	-	+	+	+
A_{24}	-	+	+	+	+
A_{25}	+	+	-	+	+
A_{26}	-	+	-	+	+
A_{27}	+	-	-	-	-
A_{28}	+	+	+	+	-
A_{29}	+	+	+	+	+
A_{30}	+	+	-	+	-

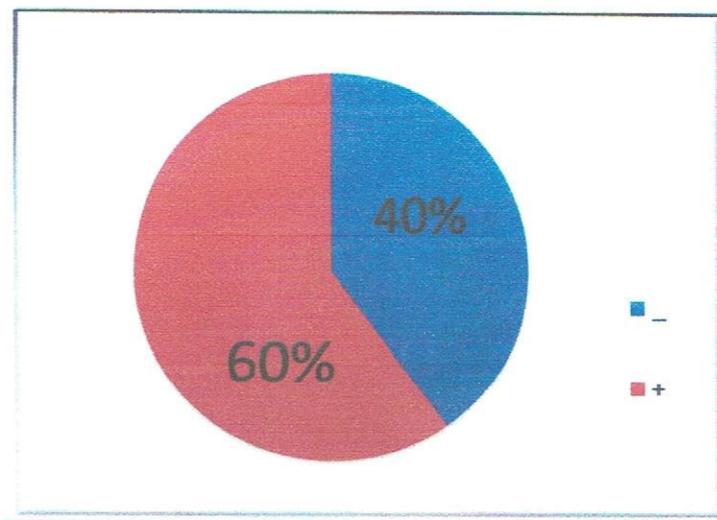
Orthographe



Commentaire

D'après ces chiffres on peut dire plus de la moitié n'ont pas connus d'erreurs d'orthographe.

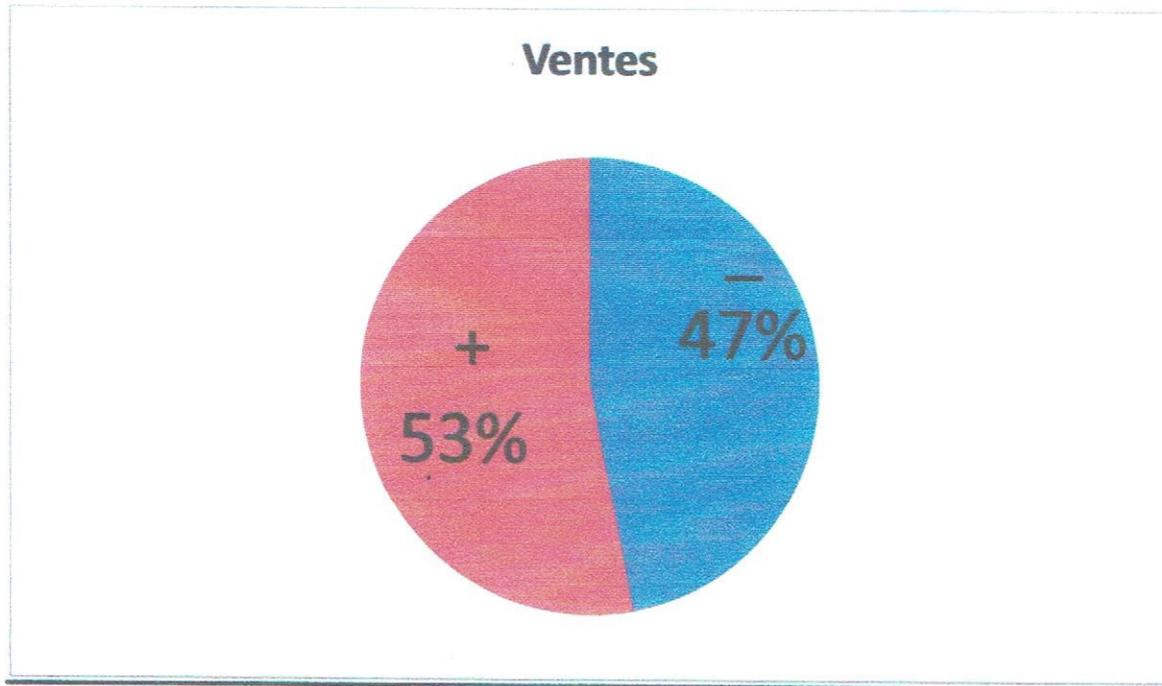
Emploi du présent de l'indicatif



Commentaire

Le 60% des apprenants maîtrisent l'emploi du présent de l'indicatif, tandis que 40 des apprenants n'ont pas réalisé ce dernier.

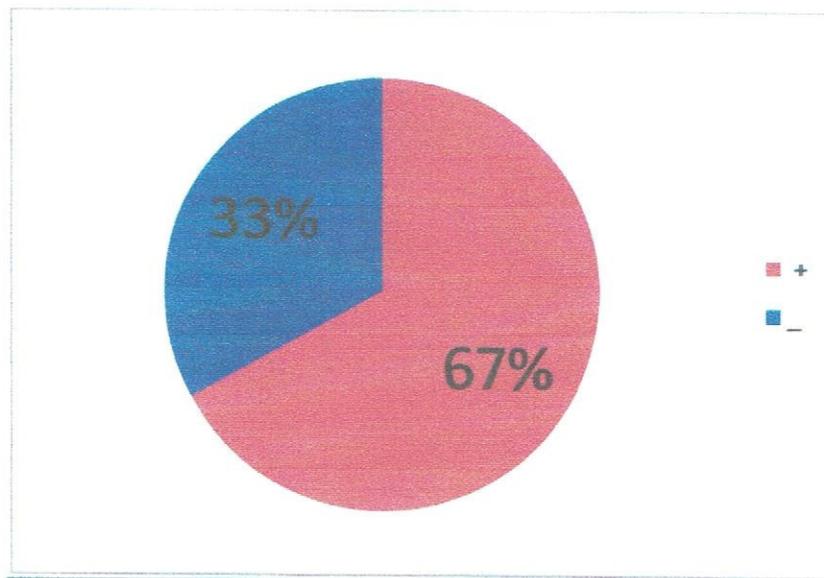
L'emploi du C.O.D et du C.O.I



Commentaire

53% des apprenants arrivent à employer correctement les C.O.D et les C.O.I.

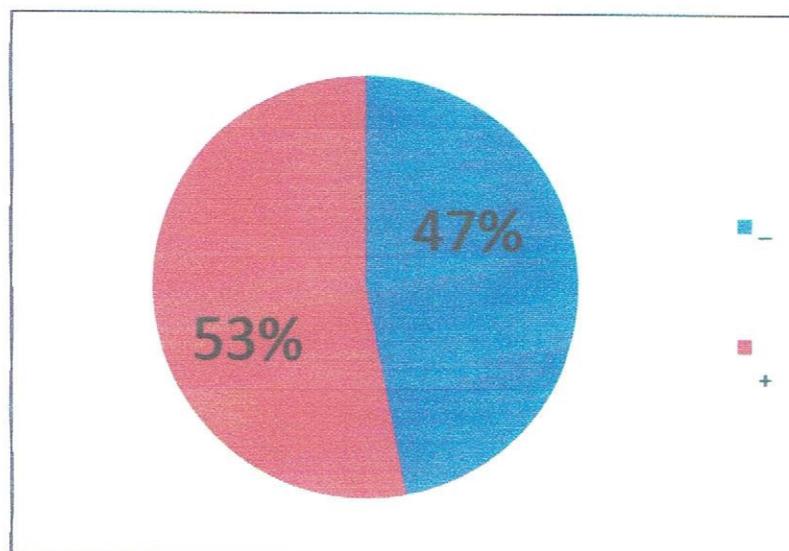
Lexique liée au thème



Commentaire

67% des apprenants ont employé un lexique liée au thème. 33% n'arrivent pas à enrichir le lexique lié au thème.

Le recoure à la langue maternelle



Commentaire

47% des apprenants n'ont pas fait recours à la langue maternelle, et 53% ont connus des erreurs d'interférence lors de leurs productions écrites.

Après, l'analyse de ses résultats, nous avons départagé la classe d'une manière aléatoire pour dégager un groupe expérimentale (G.E) et un groupe de contrôle (G.C)

Le G.E suit un enseignement spécifique avec des séances consacrées à la production écrite des textes documentaires avec un test progressif pour évaluer la progression des apprenants. Cependant le G.C suit un enseignement ordinaire.

Tableau : des séances spécifique pour le G.E.

	Groupe expérimentale				
	Date	Heure	Lieu	Activités	Objectifs
Séance 1		42 min	Classe A/de 5AP	Compréhension de l'écrit : La pollution des océans. P : 79	Découvrir de la structure d'un texte documentaire
Séance 2		45 min	Classe A/de 5AP	Vocabulaire : la définition d'un mots. Enrichissement lexical EX1, EX2 P : 84.	Enrichir le lexique de des apprenants pour que ces derniers commettent comment fait recours à leurs langue maternelle.
Séance 3		30 min	Classe A/de 5AP	Entraînement à l'écrite : ➤ Réaliser un fichier de l'animal : le dauphin ➤ Réaliser un fichier de l'animal : le lapin.	Entraîner l'apprenant à produire un texte documentaire.
Séance 4		30 min			

5) Teste progressif

Construis un texte de 3 à 4 Phrases avec les éléments que tu prendras du tableau :

N'oublie pas d'utiliser :

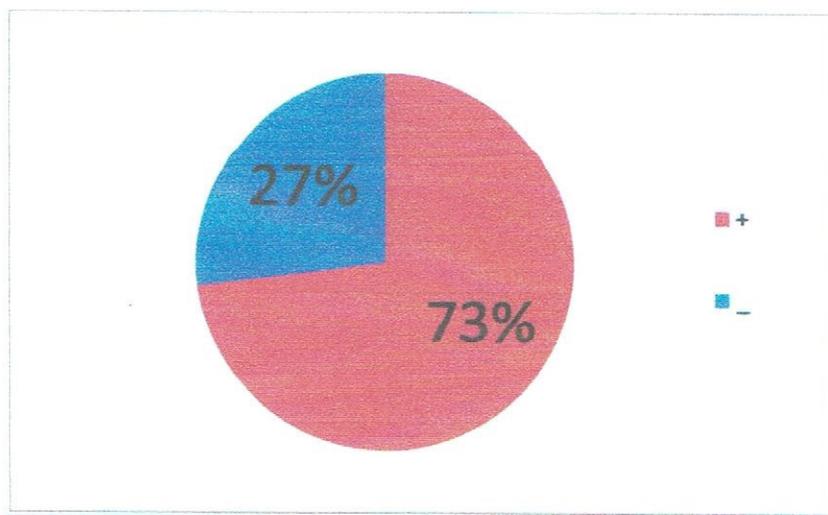
- ✓ Le présent de l'indicatif.
- ✓ Les pronoms pour éviter la répétition.
- ✓ Utiliser Le Dictionnaire.

Nom du métier	Le verbe	Lieu du travail	L'utilité du métier
Le médecin	Travail	Un hôpital	<ul style="list-style-type: none">✓ Soigne les malades.✓ Donne des médicaments pour à guérir.

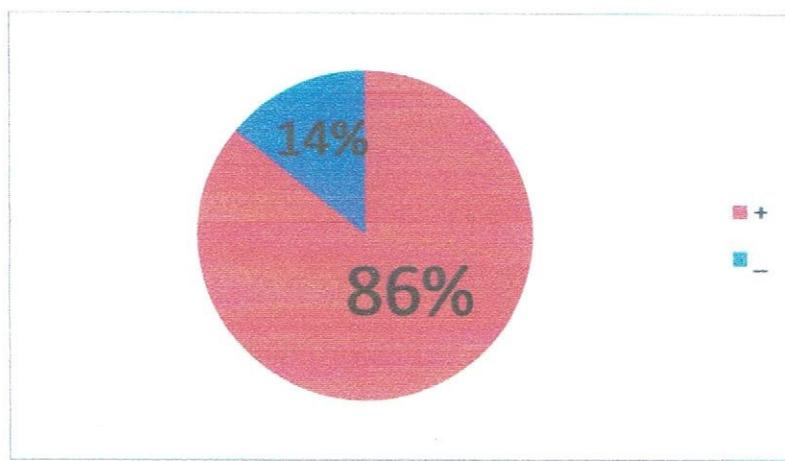
Post –test

A partir de notre étude spécifique pour réaliser un texte documentaire, nous obtenons les résultats suivants :

	Orthographe	Emploi du présent de l'indicatif	de	L'emploi du C.O.D et du C.O.I	du	Lexique liée au un thème	Recours à la langue maternelle
A ₁	+	+		-		+	-
A ₄	+	+		+		+	+
A ₇	+	-		-		-	-
A ₈	+	+		+		+	+
A ₁₀	-	+		-		-	-
A ₁₃	-	+		-		+	-
A ₁₆	+	-		-		+	+
A ₁₇	-	-		-		+	-
A ₁₉	-	+		+		+	-
A ₂₂	+	+		+		+	+
A ₂₆	-	+		+		+	-
A ₂₇	-	-		-		-	+
A ₂₈	+	-		-		-	-
A ₂₉	-	+		-		-	-
A ₃₀	+	+		-		+	+

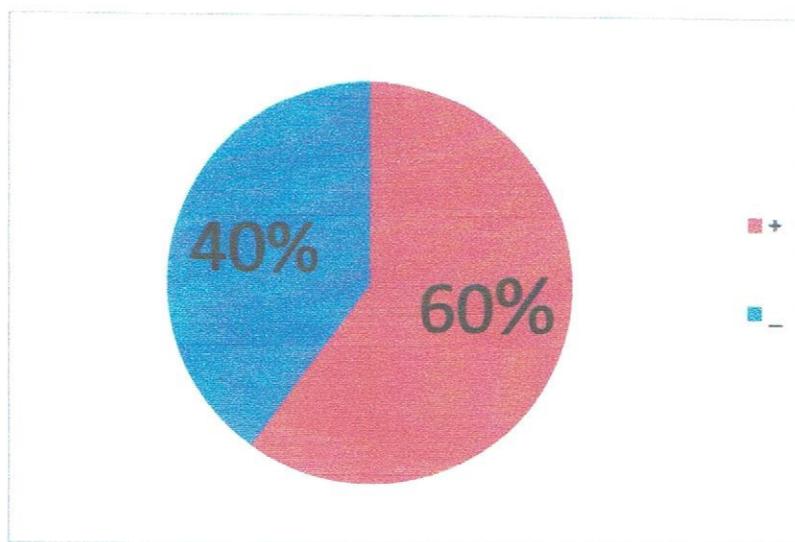
Orthographe**Commentaire**

Les résultats obtenus de ces chiffres montrent que la majorité des apprenants de groupe expérimentale ou, nous avons constaté que 73% sont fort, tandis que 27% des apprenants restent faible.

Emploi du présent de l'indicatif**Commentaire**

A la lecture des résultats obtenus, nous avons observé que la plupart des apprenants du groupe expérimentale .86% ont augmenté cependant que 14% restent faible.

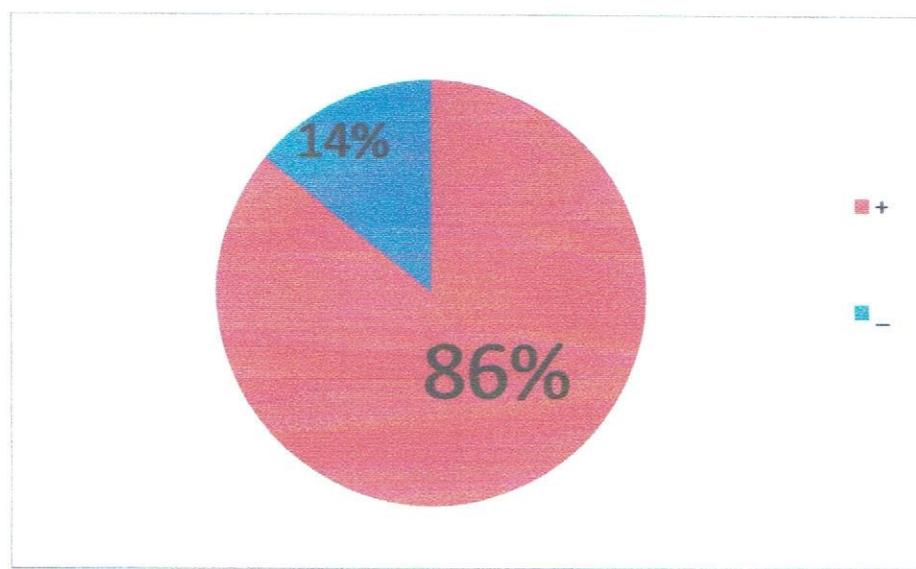
L'emploi du C.O.D ET DU C.O.I



Commentaire

D'après L'analyse des résultats du l'aspect (l'emploi du C.O.D et du C.O.I), nous avons remarqué que la majorité des apprenant 60% On Développée Leur niveau, par contre ou autre apprenants 40%.

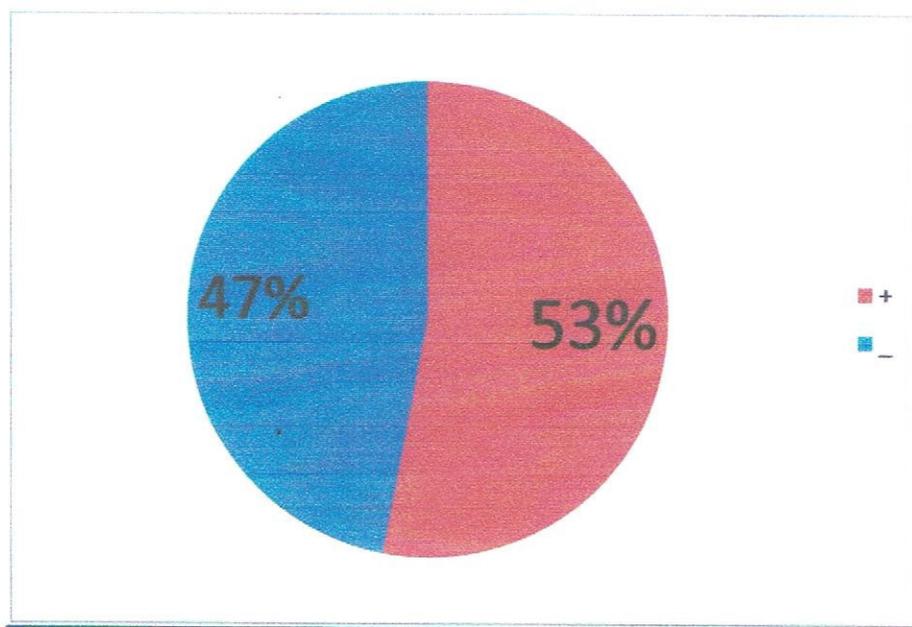
Lexique liée au thème



Commentaire

Selon la graphique, nous constatons que les apprenants qui parent des études spécifique concernant le lexique, nous avons constaté une grande augmentation 86%, tandis que les autre apprenants et 14% représente Une faible partie.

Recours à la langue maternelle



Commentaire

53% des apprenants n'ont pas fait recours à L₁ et 47% utilisent toujours la langue maternelle.

Enfin, nous allons, regroupée, notre classe (G.E/G.C) et nous avons leur faire un poste texte :

Sujet de la réduction :

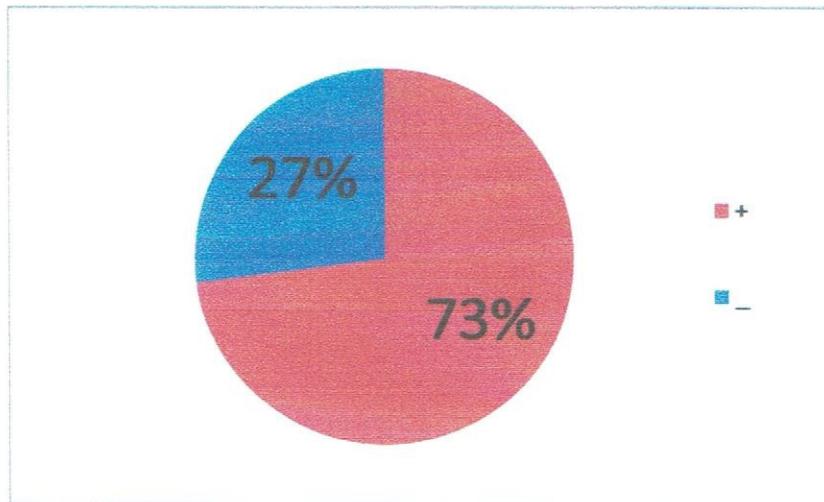
Rédigez un texte où vous présentez le métier de menuiser.

Après l'analyse des copies apprenants des deux groupes (G.E/G.C) nous avons obtenus les résultats suivants :

Le groupe expérimental(G.E)

	Orthographe	Emploi du présent de l'indicatif	L'emploi du C.O.D et du C.O.I	Lexique liée au un thème	Recours à la langue maternelle
A ₁	+	+	-	+	-
A ₄	+	+	+	+	+
A ₇	-	+	+	+	+
A ₈	+	-	+	+	+
A ₁₀	+	+	+	+	+
A ₁₃	-	-	+	+	-
A ₁₆	-	+	-	-	-
A ₁₇	+	+	+	+	+
A ₁₉	+	+	+	+	+
A ₂₂	+	+	-	+	-
A ₂₆	-	+	-	+	+
A ₂₇	+	+	+	+	+
A ₂₈	+	+	-	-	-
A ₂₉	+	+	+	+	+
A ₃₀	+	+	-	+	-

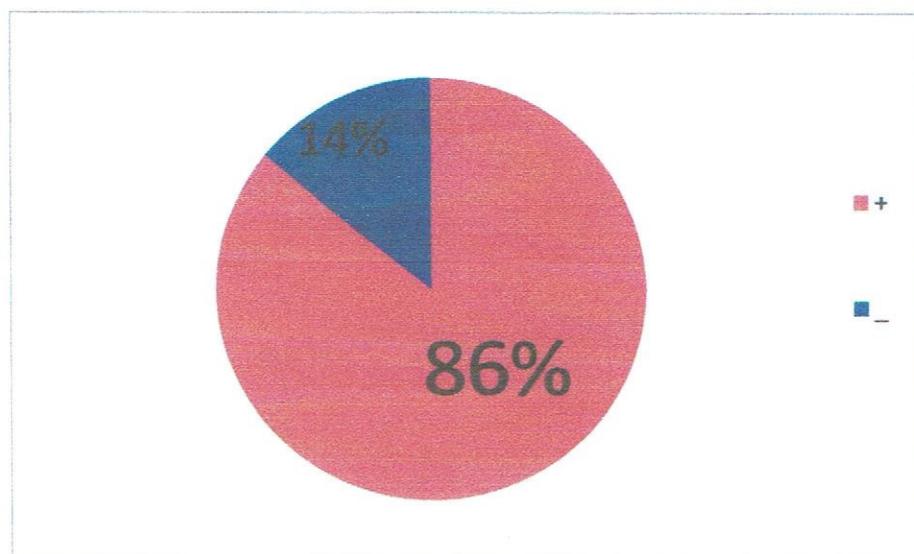
Orthographe



Commentaire

73% des apprenants ont réussi de réaliser le premier critère dans leurs production écrite.

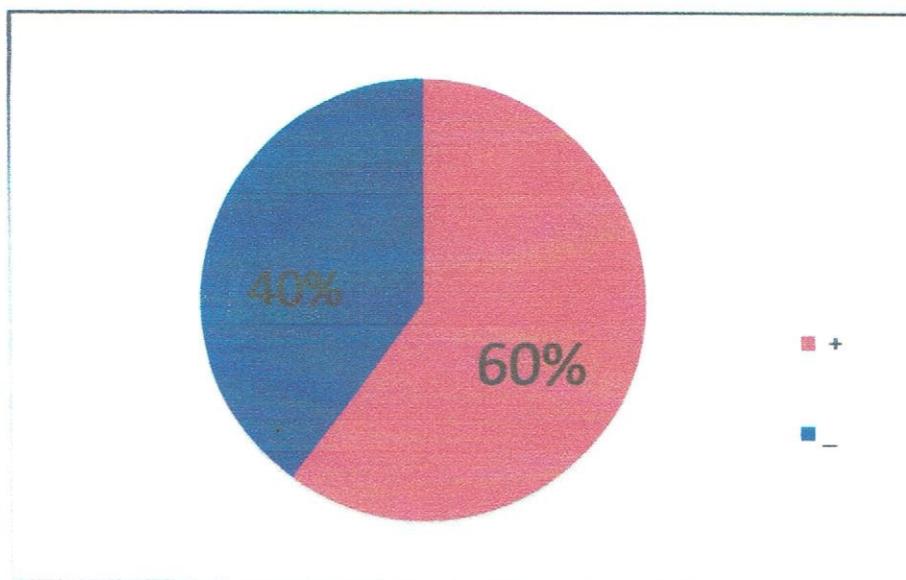
Emploi du présent de l'indicatif



Commentaire

D'après la graphie, nous constatons que la plupart des apprenants (86%) utilisé le présent de l'indicatif à leur rédaction.

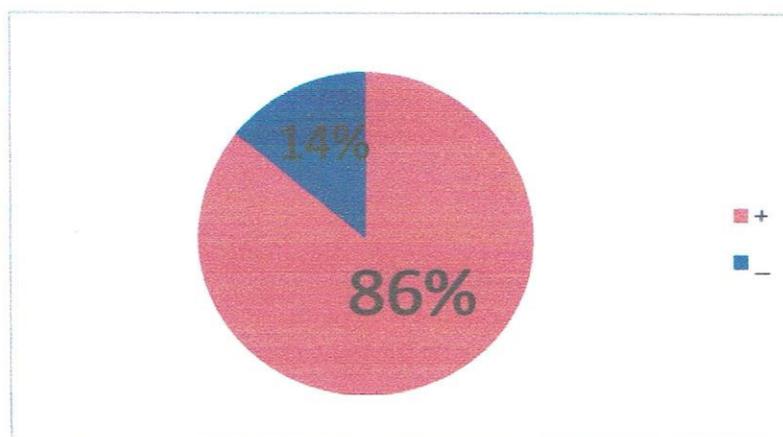
L'emploi du C.O.D et C.O.I



Commentaire

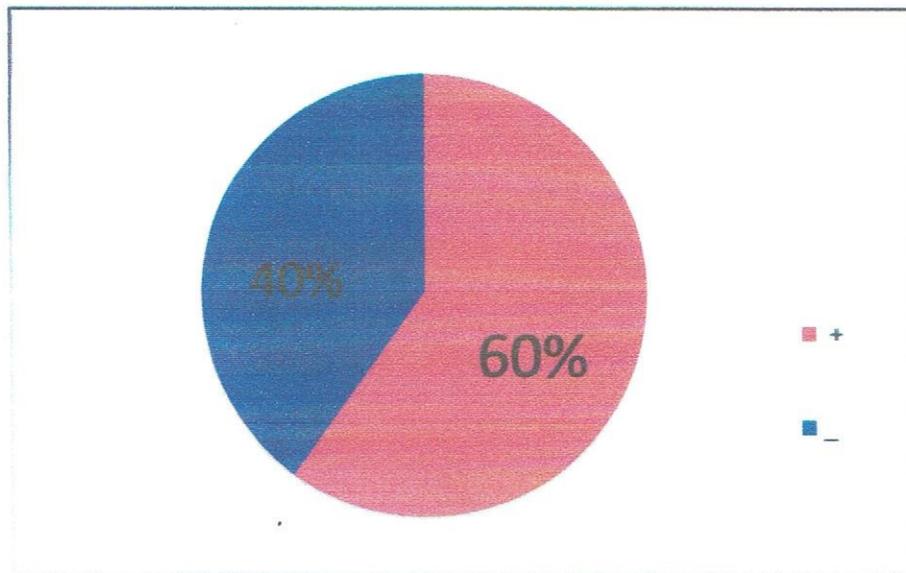
Les résultats obtenus indiquent que 60% des apprenants arrivent à maîtriser le C.O.D et du C.O.I pendant leurs productions.

Lexique liée au thème



Commentaire

86% des apprenants arrivent à employer correctement un lexique riche liée au thème, tandis que les autres apprenants (14%) n'arrivent pas à enrichir le lexique liée au thème.

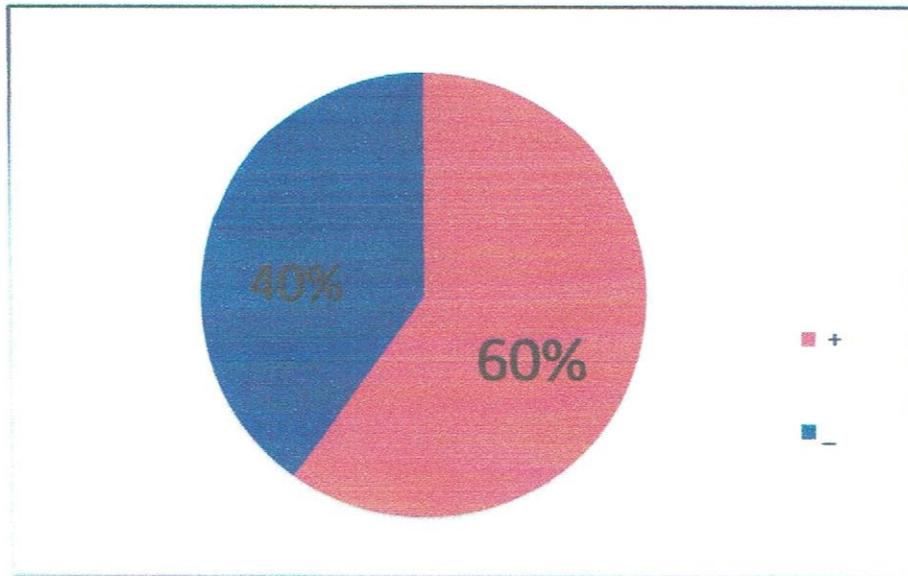
Recours à la langue maternelle**Commentaire**

L'influence de la langue maternelle représente 40% des apprenants pendant leurs rédaction, alors que 60% faire passer cette difficulté.

Le groupe de contrôle

	Orthographe	Emploi du présent de l'indicatif	du de	L'emploi du C.O.D et du C.O.I	Lexique liée au un thème	Recours à la langue maternelle
A ₂	+	-		+	-	-
A ₃	+	-		-	+	-
A ₅	-	+		-	-	+
A ₆	-	+		-	+	-
A ₉	-	-		-	+	-
A ₁₁	+	+		-	+	+
A ₁₂	-	+		+	+	-
A ₁₄	-	+		-	+	+
A ₁₅	+	-		-	-	-
A ₁₈	-	+		+	+	+
A ₂₀	-	-		+	-	-
A ₂₁	-	-		+	+	+
A ₂₃	+	-		+	+	+
A ₂₄	-	+		+	+	-
A ₂₅	+	+		-	+	+

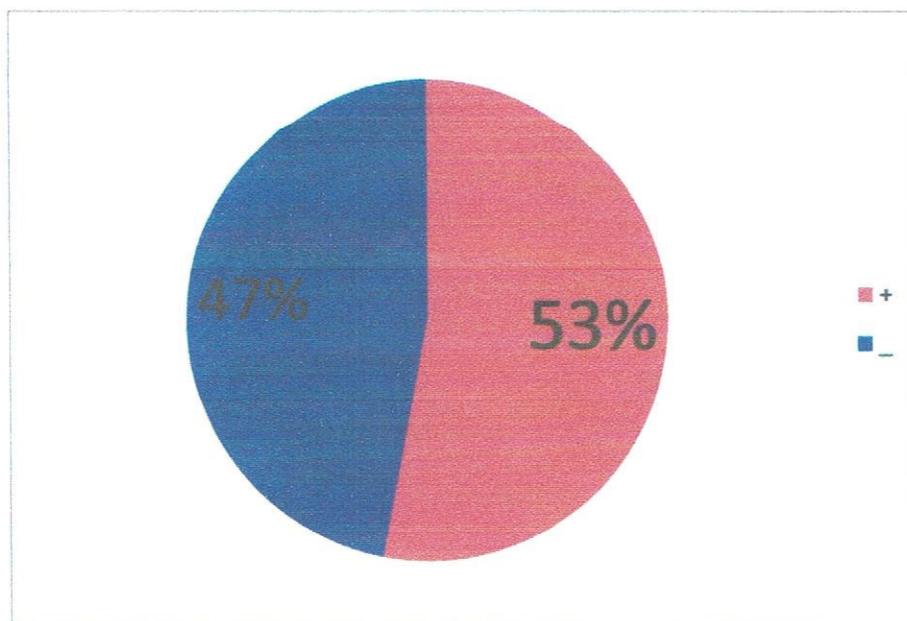
Orthographe



Commentaire

D'après cette graphie nous constatons que 60% des apprenant parmi les apprenant du G.C ont réalisé le critère du l'orthographe dans leurs production écrite.

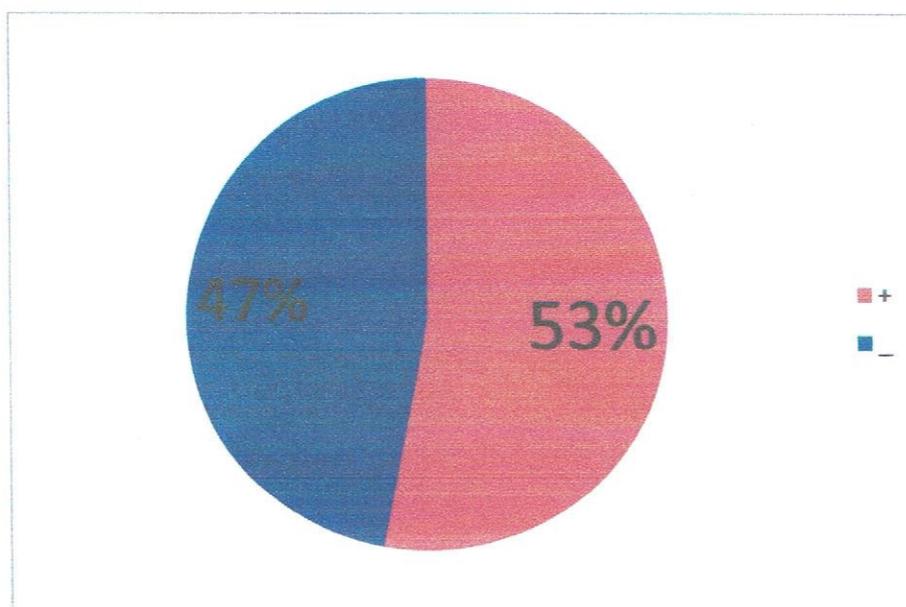
Emploi des présents de l'indicatif



Commentaire

L'emploi du présent de l'indicatif, apparaît clairement lors de la production écrite des apparents (63%).

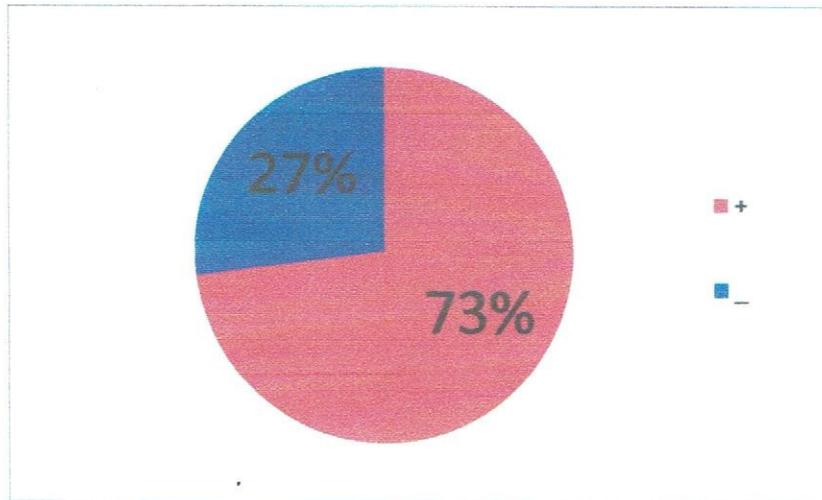
L'emploi du C.O.D et C.O.I



Commentaire

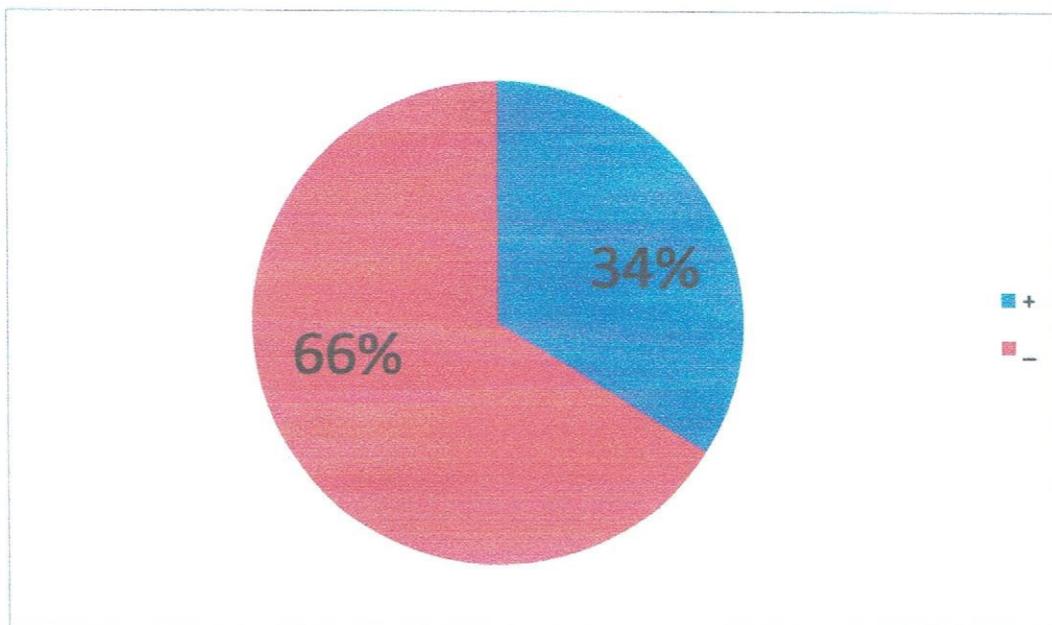
53% du apprenant du G.C arrivent à employer correctement le C.O.D et du C.O.I.

Lexique liée au thème



Commentaire

A partir des résultats obtenus, la majorité des apprenants ont appliqué bien le lexique au thème (73%) tandis que les autres ont échoué.



Commentaire

A partir des résultats obtenus de cette graphie, on trouve 66% des apprenant on fait recours à leurs langue maternelle lors de leur rédaction.

Commentaire

Après avoir départagé la classe en deux groupes, groupe de contrôle et groupe expérimental, ou avec ce dernier nous avons suit un enseignement particulière et spécifique. Tandis que, l'autre groupe qui suit un enseignement ordinaire. Nous avons obtenu des résultats qui montrent bien que le groupe expérimental a évalué au niveau de tous les paramètres, par exemple: au niveau du recours à la LM, 60% des apprenante font passée cette difficultés tandis que au début ils été représenté sauf 47% . Alors que, nous avons constaté que le groupe de contrôle qui suit un enseignement ordinaire n'arrive pas à réaliser des résultats plus ou moins acceptables.

6) L'analyse des copies des apprenants**6.1) Le groupe expérimental**

Après des séances spécifiques consacrées au groupe expérimental. Concernant le texte documentaire, les apprenants ont produit des textes d'une façon plus acceptable.

6.2) Le groupe de contrôle

A partir de l'analyse des copies des apprenants du groupe de control, On peut dire qu'il n'y a aucune évolution au niveau de leur rédaction.

7) La comparaison entre les deux groupes (G.E/G.C)

Les copies du groupes expérimentale nous montre, qu'il y a un nette évolution d'écriture d'un texte documentaire ou nous avons constaté que la structure d'un texte documentaire été bien structuré, l'enchaînement et la cohérence entre les idées du texte á été clair et bien organisé, et aussi ils utilisent une vocabulaire très riche, et ce qui concernée le dernière paramètres qu'on basé pour évaluer notre apprenant c'est: le recoure á la langue maternelle, nous avons trouvé des exemples qui nous montrer que les apprenants de notre groupe font recours á la langue maternelle pour résoudre des situation du blocage lors de la production écrite.

Par contre, à travers les copies des apprenants du groupe du contrôle, nous constatons que les technique et les critères d'écriture d'un texte documentaire été absent, l'enchaînement des idées et la cohérence était moins acceptable. Les exemples des erreurs que nous avons trouvé dans leur production écrite à cause de le male recoure a la langue maternelle montré que l'apprenant á une grande difficulté du s'exprimer honnêtement en français.

Conclusion

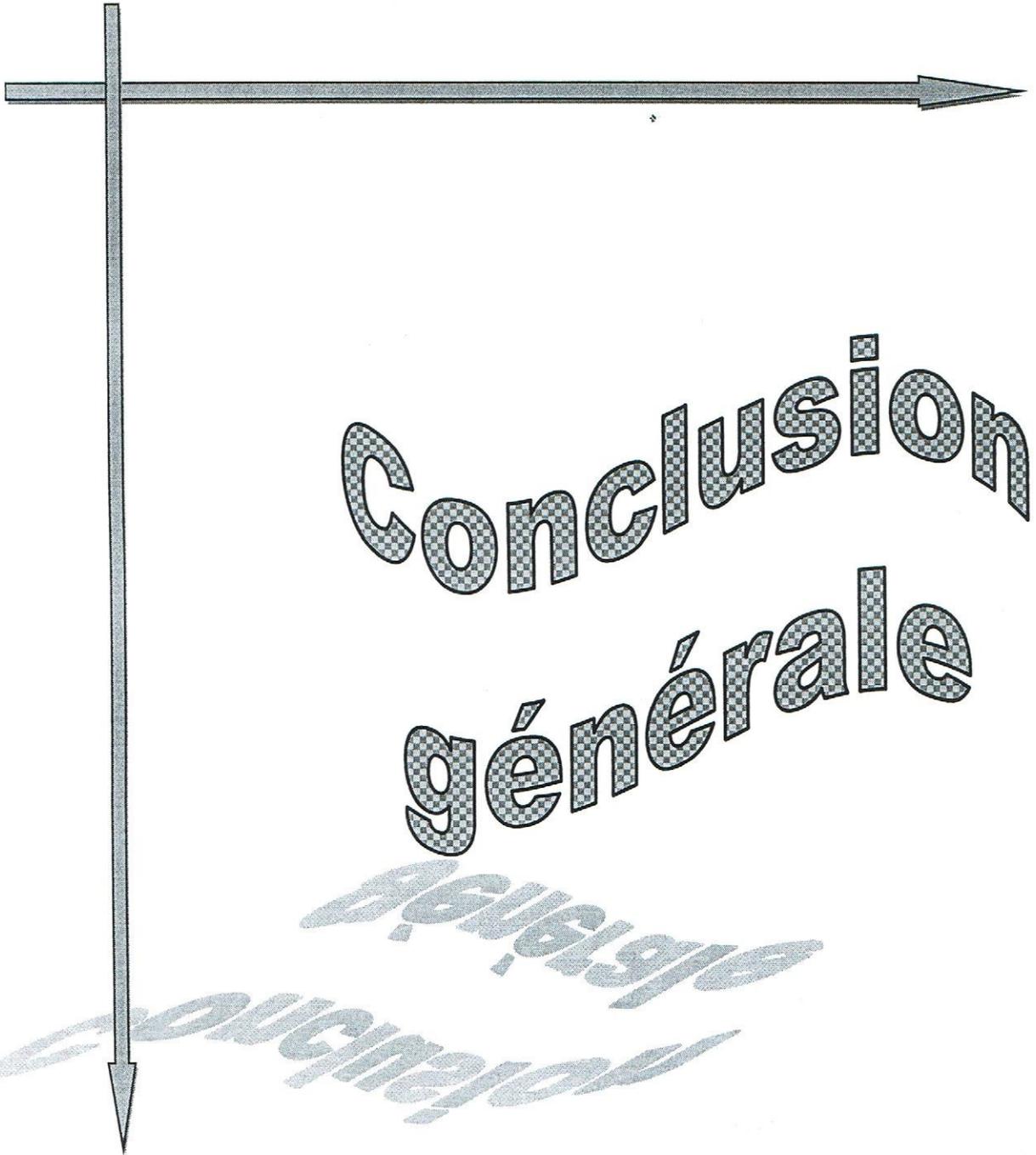
A Partir de l'expérimentation que nous avons menée avec les apprenants de la cinquième année primaire et les résultats obtenus, nous avons constaté les causes qui poussent l'apprenant á recourir á sa langue maternelle sont les suivantes :

- ✓ Le non matrice de la langue étrangère (ELE).
- ✓ Manifester son incompréhension.
- ✓ Comprendre son pouvoir, pour autant s'exprimer en français.
- ✓ Vérifier le sens.
- ✓ Demander une information sur l'activité en cours.
- ✓ Demander des explications et des précisions.
- ✓ Tenter de traduire

Dans notre partie pratique : Mise en pratique l'expérimentation, nous avons focalisé le travail sur :

D'abord, la description de notre échantillon et de notre corpus. Ensuite, l'évaluation du niveau de nos apprenants pour cela, nous avons fait un pré-test destiné à toute la classe. Les résultats que nous avons obtenus à partir du pré-test, nous avons indiqué qu'il y a plusieurs erreurs au niveau de tous les paramètres cités déjà.

Enfin les résultats que nous avons obtenus après des séances spécifiques consacrés au groupe expérimental, nous avons constaté qu'il y'a une grande évolution dans la rédaction du texte documentaire, par rapport au groupe de contrôle.



Conclusion
générale

Conclusion Générale

Conclusion Générale :

Notre travail, est basé sur la question du recours à la langue maternelle pour résoudre des situations de blocage chez les apprenants de la cinquième année primaire lors de la production écrite d'un texte documentaire.

α L'objectif majeur de notre travail de recherche est d'examiner le rôle que peut jouer L₁ désapprenant dans l'apprentissage de la L₂. Le but de ce travail est donc de montrer comment amener l'apprenant à utiliser le FLE d'une façon autonome avec un recours raisonné à la langue maternelle.

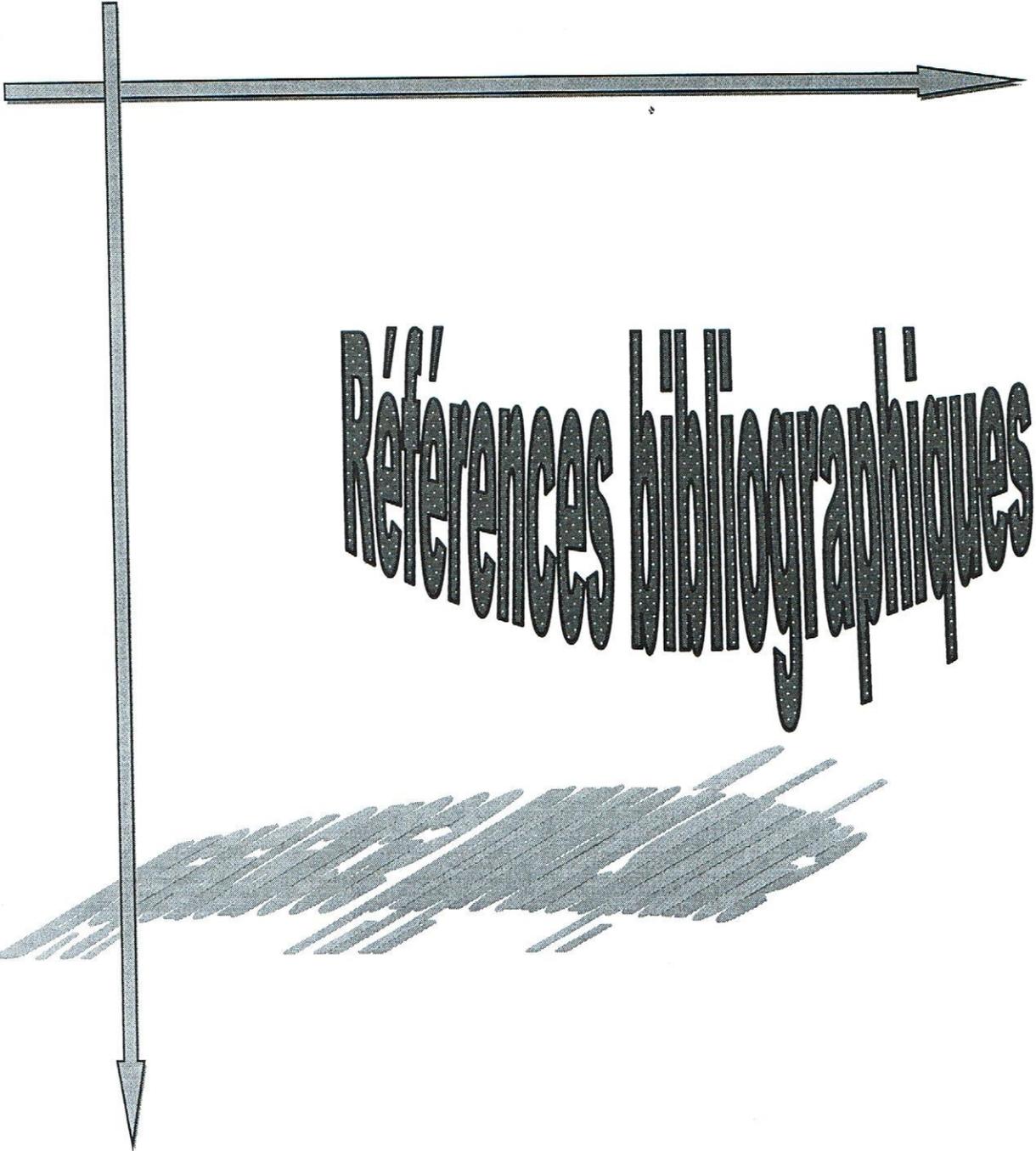
Notre mémoire est partagé en deux parties : la partie théorique comporte deux chapitres : dans le premier : nous avons présenté la langue maternelle/langue étrangère et production écrite. Le deuxième ; nous l'avons consacré à la place du FLE en Algérie.

Dans la partie pratique, nous avons mise en pratique l'expérimentation, en se basent sur des séances de la production écrite aux quelles nous avons assistées, auprès des apprenants de la 5^{ème} année primaire dans la classe de la langue, ou nous avons analysé les productions écrites de nos apprenants à partir du plusieurs phases (pré-test, test progressif, post-test. Pour pouvoir analyser les données recueillies et vérifier nos hypothèses.

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté que le recours à la LM facilite l'apprentissage du FLE. Au niveau primaire, les apprenants ne possèdent pas les compétences requises de pouvoir s'exprimer à l'oral ou à l'écrit en FLE sans recourir à la LM.

Finalement, nous estimons que l'utilisation de la langue maternelle favoriserait l'enseignement /apprentissage du FLE chez les apprenants algériens tout en signalant aux apprenants que L₁ et L₂ ne fonctionnent pas de la même manière concernant la forme et le contenu.

Nous estimons que ce modeste travail constitue une piste de recherche pour les recherches des didacticiens du FLE dans l'avenir.



Références bibliographiques

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- DABENE, L, Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues, Hachette, 1994.
- GAONAC'H, D, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, Hachette, Paris, 2006.
- LÛdi-G, Py, B. (2002). Être Bilingue : Berne, Peter Lang.
- MACKEY, WF, Bilinguisme et constact de langues, Klincksieck, Paris, 1976.
- MOIRAND, S, Enseigner á communiquer en langue étrangère, Hachette FLE, Paris, 1982.
- OLIVIER, B, Diversités culturelles et apprentissage du français, l'école polytechnique, Octobre, 2005.
- TAGLIANTE, C, la classe de langue, Paris, CLE international, COII. Technique de classe, 2006.

2. Dictionnaires

- CUQ.J.P, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et Seconde, CLE international, Paris, 2003 Dictionnaire HACHETTE, Encyclopédique, Ed HACHETTE, Paris, 1995.
- Dictionnaire petit Larousse illustré Larousse, Paris, 1995.
- GALISSON, R, &, Coste, Dictionnaire didactique des langues EdHACHETTE.
- REY, A, le Robert Dictionnaire d'apprentittage D'aujourd'hui.
- ROBERT, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, collection l'essentiel français, ophrys, 2002.

Bibliographie

3. Guides et manuels

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle, Ed Ontario, 2008.
- Ministère de l'Éducation nationale Guide du Manuel l'du français 5^{ème} année primaire 2013/2014.
- Manuel scolaire de 5^{ème} année primaire (Mon livre de français).

4. Sitographie

- [https:// www.ccdmd.qc.ca/media/rubri-r-ooReprise information pdf.](https://www.ccdmd.qc.ca/media/rubri-r-ooReprise%20information.pdf)
- [http://alloprof.qc.ca/BV/pays/f1031.aspt.](http://alloprof.qc.ca/BV/pays/f1031.aspt)
- [https://www.caim -info revue -langue -français -2007 -3- page 51.h.tm](https://www.caim-info.org/revue-langue-français-2007-3-page-51.htm)
- Derradji, y« vous avez dit –langue étrangère, le français en Algérie ? » [http://www Unite. FR/FLE –CNRS/of cafe/15/derradji.htm.](http://www.Unite.FR/FLE –CNRS/of cafe/15/derradji.htm)



Annexes 1 :

Etablissement :

Daïra :

Fiche De L'apprenant

Nom et prénom :

Date et lieu de naissance :

Externe/demmi pensionnaire :

Etat de santé :

Maladies chroniques :

Situation familiale (RAS, parent(s)décédé(s), parents séparés, parent(s)malade(s)).

Profession du père :

Profession de la mère :

Lieu d'habitation :

Activités extrascolaire :

Ecole primaire :

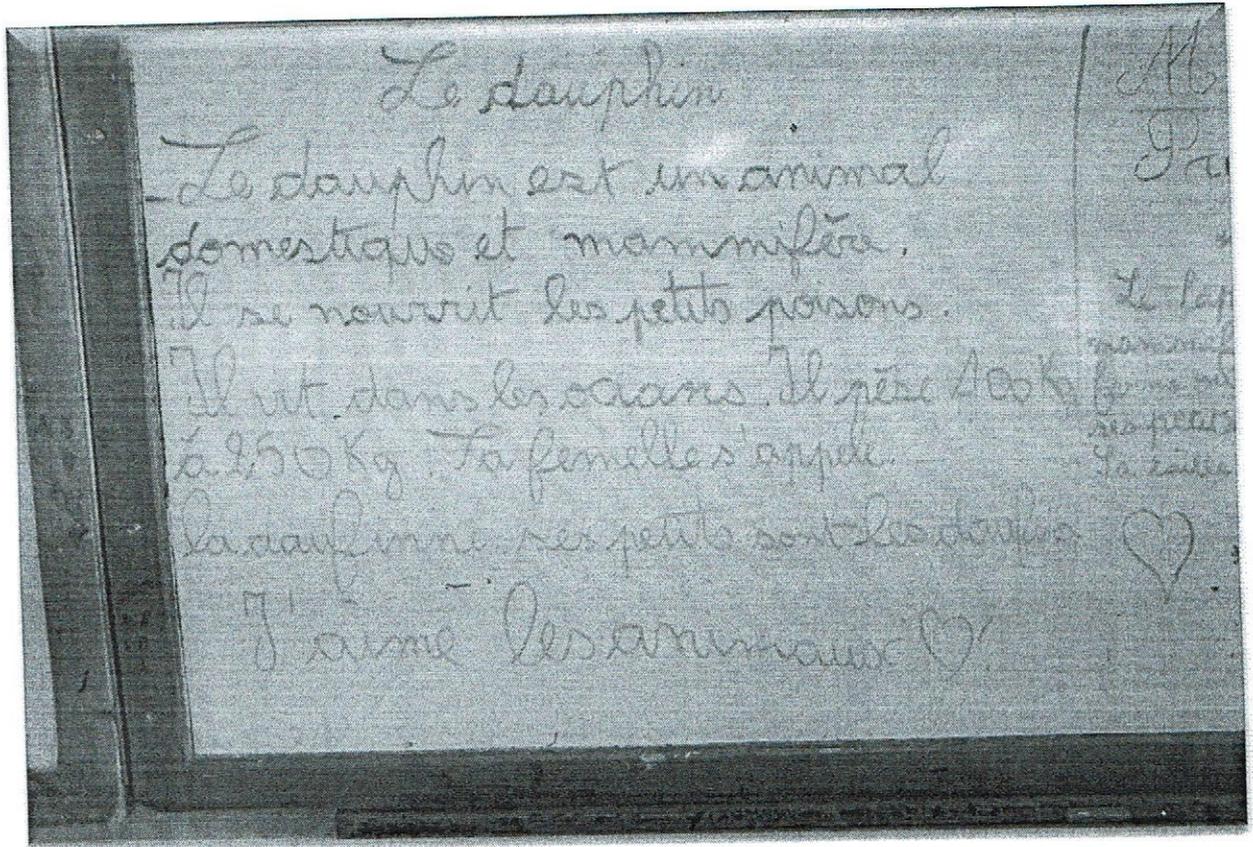
Moyenne générale de l'année précédente :

Moyenne générale de français :

Année scolaire(s) refaite (s) :

Annexe 2

Les productions écrites des apprenant du cinquième année primaire à l'école : le cinq martyres



Provision écrite

* Le lapin *

Le lapin est un animal domestique, mammifère et herbivore. Il vit dans la ferme et la cour. La femelle est la lapine et ses petits sont les lapereaux. Il pèse 20 g à 2 kg. Sa taille est 30 cm à 50 cm.

* J'aime les animaux! *

* Le mouton *

Le mouton est un animal domestique, mammifère et herbivore. Il vit dans la ferme. La femelle est la brebis. Il pèse entre 50 kg à 100 kg. Sa taille est 50 cm. Son cri est belement.

* J'aime les animaux! *

Le chien.

Le chien est un animal domestique mammifère, carnivore. Il vit dans la maison ou la ferme. Le chien pèse de 20 à 30 Kg. La femelle est la chienne. Il aboie. Le chien garde les maisons. J'aime les animaux!

Le dattier.

Le dattier est une plante, sa taille est de 15 à 30 m. Les fruits sont les dattes, la durée de cette plante est 100 ans, elle pousse au Sahara le désert. J'aime les arbres!

Projet II

Séq. 03

Herbivore

^{Le dattier}
Le dattier est une plante, La taille est de
15 à 30 m, Les fruits sont les dattes, La durée
de cette plante est 100 ans, Elle pousse
au Sahara
le désert

J'aime les arbres!
♥

est 1

Annexe 3

Questionnaire destiné aux enseignantes du FLE au cycle primaire d'enseignement :

Etablissement :

Cher /Chère enseignant(e) :

En vue de la réalisation d'un travail de recherche scientifique* qui s'intéresse à la compétence orale dans la classe de la 5^{ème} année primaire, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Q1_ Depuis quand enseignez-vous le F.L.E ?

- Moins de dix ans
- Plus de dix ans

Q2_ Avec_ vous reçu une formation spécialisée pour devenir enseignant ?

- Oui
- Non

Q3_ Quelle est la place réservée à la production écrite ?

.....
.....
.....

4_ Vos apprenants à l'écrit sont-ils d'un niveau :

- Moyen
- Faible

Q5_ D'après vous l'environnement socioculturel a-t-il un impact sur la production écrite de vos apprenants ?

.....
.....

Q₆ Est-ce que vos apprenants font recours à la langue maternelle ?

.....
.....

Q₇ Est-ce que le recours à la langue maternelle peut aider l'apprenant pour rédiger la production écrite d'une façon acceptable ?

- Pas de tout
- Certainement
- De temps en temps

Questionnaire destiné aux apprenants :

Q₁ Aimez- vous la langue française ?

- Oui
- Non

Q₂ Est-ce que vous avez fait recours à la langue maternelle pendant la rédaction de vos expressions écrites ?

.....
.....

Q₃ Pourquoi vous avez fait recours à la L₁ ?

.....
.....

Q₄ Comment vous avez fait le recours à la langue maternelle ?

.....
.....
.....

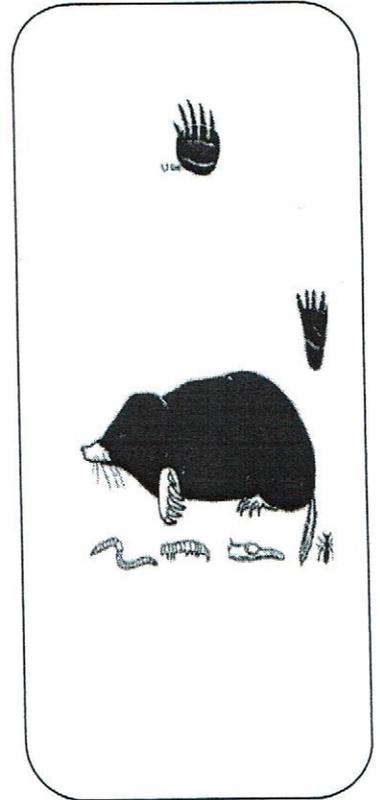
Annexe 4

La taupe

La taupe est un mammifère souterrain d'environ 17 centimètres .Elle se caractérise par un museau Allongé, des yeux très réduits, des oreilles externes Absentes et par des pattes antérieures très larges. Elle est aussi bien diurne que nocturne et creuse Un réseau complexe de galeries et de chambres. Vue de l'extérieur, sa présence se manifeste par ses rejets De terre en forme de dôme. La Taupe Préfère Les sols meubles aux formations

Sableuses au trop humide. C'est un animal territorial qui ne tolère aucun congénère en dehors de la période de l'accouplement .Celui -ci a lieu aux mois a cinq petits.

Il n'y a qu'une seule portée par an. La Toupe Signale Sa Présence Plus Par Ses Mottes Dites 5doigtes á chaque patte, patte avant aplatie en pelle (animal fouisseur) : patte arriere en main . La toupe se nourrit de vers de terre, chenilles larves d'insectes, de limaces. Elle coupe jes racines en crousant : mais ne les mange pas.



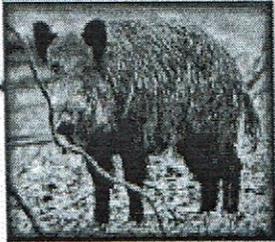
Annexe 5

Le squelette D'une fiche documentaire.

Description (poids, taille .):
.....
.....
.....

Le sanglier

Mode de vie :
.....
.....
.....



Reproduction :
.....
.....
.....

Habitat :
.....
.....
.....

Alimentation :
.....
.....
.....

Annexe 6

Critères d'évaluation	Moi	Maît
J'ai mis un titre		
Le contenu du texte : Mon texte est découpe en paragraphe dont : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Description. ✓ Habitat. ✓ Alimentation. ✓ Reproduction. ✓ Mode de vie. Je me suis aidé du texte sans recopier		
La langue <ul style="list-style-type: none"> ✓ J'ai utilisé ma banque de mots et vérifié l'orthographe. ✓ Les phrases ont un sens. ✓ Les phrases composent par une majuscule et se terminent par un point. ✓ Les verbe son conjugués au présent . 		
La mise en page <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le travail présenté est soignée 		

Annexe 7

The form consists of five distinct sections arranged around a central area. At the top center is a rounded rectangular box labeled 'Photo de l'animal'. To its left is a rectangular box labeled 'Mode de vie :'. Below 'Mode de vie' is another rectangular box labeled 'Habitat :'. To the right of the 'Photo de l'animal' box are two more rectangular boxes, one labeled 'Reproduction :' and one labeled 'Alimentation :'. A hand-drawn arrow points from the top-left corner of the 'Photo de l'animal' box towards the top-left corner of the 'Mode de vie :' box.

Mode de vie :

Photo de l'animal

Habitat :

Reproduction :

Alimentation :

Annexe 8

Texte

C'était une belle journée, je me promenais dans la forêt, lorsque soudaine, j'entendis des bruits étranges. Je m'approchai doucement et je vis un énorme sanglier. Il devait mesurer presque 1mètre 10 et devait peser plus de 100 Kilos ! Un vrai gros sanglier.

Avec son groin, il fouillait le sol pour trouver de la nourriture !

Je l'ai observé de longues minutes et je peux vous dire qu'il n'est pas difficile question repas ! Je l'ai vu engloutir des noix, des glands, des fruit tombés des arbres, des champignons et même des vers et un oiseau mort !beurk !

Mais je n'étais pas au bout de mes surprises ! Arrivèrent peu après, une laie avec une dizaine de petits marcassins. Ils devaient avoir plus de trois mois car ils ne étaient plus leur mère. Ils avaient la plage rayée alors que leur père avait des polis bruns et très durs.

Soudain le sanglier se jeta dans une mare de boue puis il alla se frotter contre un arbre : il devait en avoir marre d'être sale et plein de puces !

Je songeai que ces pauvres sangliers devient bien profiter de ce calme, dans quelques semaines ce serait l'ouverture de la chose et finie la tranquillité !

La liste des apprenants :

	Nom	Prénom
01	Merakchi	Mouâdh
02	Chaïb daken	Manar
03	Belmrabet	Abd Rahman
04	Chaïb daken	Iyad
05	Sahed	Loçaï
06	Amara	Sirine
07	Bentoumi	Houssam
08	Khalfaoui	Mahdi
09	Saâdaoui	Manel
10	Doghdogh	Abd Elali
11	Félioun	Boutheina
12	Bonbakeur	Amar
13	Saâdaoui	Manel
14	Djendel	Hadjer
15	Hadadji	Yara
16	Hédibi	Abd Ellah
17	Rebai	Kawther
18	Zaini	Adel
19	Bentoumi	Mohammed
20	Sébiaa	Boutheina
21	Djendi	Ismail
22	Dyedi	Selsabil
23	Djendel	Waïla
24	Mebarkai	Hind
25	Dahmar	Ahmed
26	Mahani	Alaa
27	Benbtich	Ahlem
28	Sahed	Kawther
29	Bentoumi	Mohammed
30	Maoûch	Fouad

Résumé

Notre recherche centrée sur la question de l'utilisation de la langue maternelle de la production dans la classe de langue-met en évidence quelques points du vue concernant le recours à cette langue dans la classe du FLE particulièrement en phase de production écrite du texte documentaire.

En effet, nous avons essayé sur la base d'analyse des copies des apprenants et à travers une étude expérimentale de connaître comment les apprenants font recours à leur langue maternelle ? Les résultats ont confirmé les hypothèses à savoir le recours à la langue maternelle joue un rôle important et bénéfique pour les apprenants du primaire lors de la production écrite du texte documentaire.

Les mots clés : texte documentaire, la langue maternelle, la langue étrangère, l'apprenant, la production écrite.

Abstract

Our research focuses on the question of the use of the mother tongue of production in the class of the language encountered in reading the documentary text.

We tried on the basis of analysis of the copies and on an experimental study to know the comments on the learners. . The results have been confirmed. You have an important role to play. This is beneficial for the learners of the written production of the documentary text.

Key words: documentary text, mother tongue, foreign language, learner, written production.