

Meryem HADDAD

Université de Biskra, Laboratoire SELNOM de l'université de Batna 2

Doctorante à l'université d'Oran 2

La production écrite en classe de français en 3^e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue

Article reçu le 27.08.2018 / Modifié le 25.12.2018 / Accepté le 30.12.2018

Résumé

Notre intérêt au fil de ce travail, porte sur l'impact de la L1 (le chaoui, l'arabe dialectal) sur le développement d'une compétence scripturale plurilingue en classe de français de 3A. S. en Algérie. Nous nous proposons alors d'analyser les stratégies de transfert L1/L2 adoptées par des apprenants en classes de terminale du lycée d'Arris pour remédier aux problèmes liés à la production écrite. Nous apportons des éléments de réponse à la question suivante : dans quelle mesure le recours à la L1 pourrait contribuer à atténuer les difficultés des apprenants en production écrite en classe de français ? Toutefois, nous postulons que le respect des langues nationales de l'apprenant en classe de L2 est aussi un acte démocratique qui pourrait conduire à la tolérance linguistique. Il est alors temps que le système éducatif réfléchisse à une perspective permettant de revaloriser les potentiels linguistiques de l'apprenant algérien.

Mots-clés : Plurilinguisme, transfert, production écrite, compétence transversale, approches plurielles.

Written expression of 3rd year French classes at Arris : the tasks of plurilingual didactic

Abstract

Our interest in this work focuses on the impact of L1 (chaoui, dialectal Arabic) on the development of a multilingual scriptural competence in French class in Algeria. We propose to analyze L1 / L2 transfer strategies followed by learners of 3rd year in the lycee of Arris to solve the problem-situations related to the written production. By trying to answer to what extent the use of L1 could help to reduce the difficulties that learners encounter when they write In French class? However, we postulate that respecting the national languages of the learner in L2 classes is also a democratic act that can lead to linguistic tolerance. Therefore, it is time that the educational system have to reflect on another perspective to revalue the linguistic potential of the Algerian learner.

Keywords: Multilingualism, transfer, written production, cross-curricular competence, pluralistic approaches.

Pour citer cet article :

HADDAD Meryem (2018). La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 85-104. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Haddad.pdf>.

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

Introduction

L'esquisse de notre recherche prend sa source d'un questionnement autour des difficultés éprouvées par l'apprenant lors de l'apprentissage de la production écrite en classe de français dans le secondaire. Notre intérêt porte sur les attitudes des apprenants pour résoudre les problèmes liés à l'acte d'écrire en classe de français au lycée d'Arris dans la wilaya de Batna, une localité où le chaoui occupe une grande place dans la communication à côté de l'arabe dialectal. Nous avons remarqué qu'après dix ans d'enseignement de français, l'apprenant éprouve souvent le besoin de passer d'abord par l'arabe dialectal et le chaoui en classe de L2. Nous pensons en effet que le recours des apprenants du secondaire à ces langues en classe de français constitue une stratégie informelle « *de sauvetage* » adoptée souvent volontairement par les apprenants pour apprendre à écrire en L2. Il importe alors que les enseignants de L1 et de L2 prennent conscience de cette réalité pour coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs (Roulet ; 1980 : 8). Certes, cela semble être

plus difficile à réaliser dans la pratique _ dans les programmes de classes et dans les cours. **Mais**, au niveau le plus pratique de tous, celui de l'élève, il s'établit inévitablement une corrélation et une certaine forme de coordination. Le vrai point de rencontre c'est l'apprenant individuel qui va construire son propre univers langagier à partir de l'ensemble de cette expérience. (Roulet, 1980, p. 9).

Partant de ces constats, nous nous sommes posé la question suivante : dans quelle mesure les stratégies de transfert L1/L2 adoptées par les apprenants de 3ème année secondaire du lycée d'Arris, pourraient-elles contribuer au développement d'une compétence scripturale en français dans un contexte plurilingue ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses :

- les stratégies d'appui L1/L2 adoptées souvent par l'apprenant, quoiqu'elles soient informelles, pourraient faciliter l'accès à la production écrite et également consolider une compétence plurilingue, car elles établissent des liens entre la compétence acquise en L1 et la compétence à acquérir en L2 ;
- le recours aux langues maternelles de l'apprenant en classe de français provient d'un désir de résoudre une situation d'incapacité en L2 en s'appuyant sur les langues qu'il maîtrise plus.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons recouru à une enquête menée par le biais de deux outils d'investigation :

- 60 questionnaires destinés aux apprenants du cycle secondaire dans la région d'Arris ;

- 60 productions écrites réalisées par les mêmes apprenants.

Avant de traiter des résultats de notre enquête, nous avons estimé utile d'établir un bref aperçu théorique des recherches sur le plurilinguisme et les concepts sous-jacents en rapport avec le contexte linguistique en Algérie.

1. Approches plurielles : état des lieux

Depuis quelques années, l'histoire de la didactique des langues et des cultures a vu l'émergence des approches dites plurielles qui tendent à tirer profit de la pluralité linguistique et culturelle de l'apprenant en classe de langue. Pour Michel Candelier (2008), le plurilinguisme constitue une composante essentielle de ce nouveau paradigme des « approches plurielles ».

Ainsi, le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles), institué à Graz en Autriche, vise à promouvoir la compétence plurilingue et interculturelle. Il établit un référentiel de compétences décrivant les composantes d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Le CARAP¹ répertorie quatre approches plurielles dont le but essentiel est la revalorisation et la prise en charge des activités didactiques en classe impliquant plusieurs variétés langagières et pluriculturelles. Il s'agit de « l'éveil aux langues », « l'intercompréhension », « la didactique intégrée » et « les approches interculturelles ». Dans ces approches, le milieu scolaire pourrait constituer, d'ores et déjà, un champ privilégié de transfert entre les langues et les cultures dans une société dite bi/plurilingue et pluriculturelle, et non un handicap. (Candelier, 2016).

Les approches plurielles et le plurilinguisme se veulent alors une rupture avec les modèles didactiques monolingues et visent un enseignement décloisonné des langues.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007) considèrent la pluralité linguistique et culturelle comme un principe fondateur et un élément central pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. Le plurilinguisme désigne, selon eux, « la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes. » (p. 10). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en donne une définition plus précise :

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

Dès lors, les recherches sur le plurilinguisme et les concepts sous-jacents inaugurent une nouvelle ère de l'enseignement des langues étrangères orientée vers les pratiques langagières de l'apprenant. De surcroît, nous pouvons dire qu'il n'est plus question de demander à l'apprenant d'oublier sa L1 en classe de langue

¹<http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

étrangère. Daniel Coste (2011), caractérise la notion du plurilinguisme comme étant une quête identitaire car la diversité culturelle et linguistique est avant tout un patrimoine social que nous devons préserver.

La compétence plurilingue désigne la « capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence » (Beacco et Byram, 2007, p.128).

Somme toute, nous pouvons dire que, dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme ou des approches plurielles, le curriculum de L2 devrait prendre en considération la L1 de l'apprenant et l'inciter à mobiliser et revaloriser ses compétences langagières acquises en sa langue maternelle pour les transposer dans des apprentissages en L2.

2. Production écrite en L2 et apport de L1

En didactique intégrée², on admet que l'ensemble des compétences langagières de l'apprenant en L1 devrait constituer un enrichissement et participer au développement d'une « compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non plus d'exclusion réciproque » (Dabène, 2004 : 151-152)

L'enseignement de la compétence scripturale en classe de L2 dans un milieu plurilingue suppose alors d'établir des passerelles entre la production écrite en (L1) avec la production écrite en (L2) à travers « l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication » (Auger, 2005, p17), ce qui permet de renforcer l'interrelation des langues et des apprentissages par le biais du transfert des connaissances. Dans ce sens, Beacco et Byram soulignent qu'une « méthodologie d'enseignement de la production ne saurait se construire sans tenir compte des comportements scripturaux/de production orale effectifs en langue étrangère comme en langue maternelle » (2007, p. 224). La compétence scripturale en langue cible doit s'inscrire au sein d'une approche *synergétique* favorisant le contact entre la L1 et la L2, mais qui ne devrait pas se borner uniquement sur le rapprochement du système morphosyntaxique entre les deux langues (Gajo, 2008, p.132).

Ainsi, les liens entre l'arabe standard (L1) et le français (L2) par exemple devraient s'étendre comme l'attestent Miled (2010) et Coste (2010) sur des notions synergétiques portant sur le fonctionnement grammatical des deux langues étant donné que « l'apprenant est déjà entièrement ou partiellement

² la didactique intégrée semble être la véritable didactique plurilingue car c'est la seule approche plurielle qui se place au cœur des savoir, savoir-faire (Maurer, 2015, p. 17)

" grammaticalisé" dans sa L1 lorsqu'il accède à la grammaire d'une L2. » (Miled, 1998, p.51). Ainsi, l'enseignant peut exploiter en classe des activités traitant une convergence des notions grammaticales entre l'arabe (standard) (L1) et le français (L2), des types de textes et des thèmes culturels communs dans les deux langues, et également des techniques d'expression (Miled, 2010 ; Coste, 2010).

Dans le cadre de l'enseignement de l'acte d'écrire en L2, réfléchir aux similitudes entre L1 et L2 revient alors à respecter la pluralité linguistique et vise surtout à développer une « compétence communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17).

Enfin, les stratégies rédactionnelles les plus célèbres, inspirées du cognitivisme, sont préalablement conçues pour l'enseignement de la LM et puis adaptées à la L2. Ces processus révèlent que pour écrire en L2, le scripteur fait appel aux compétences rédactionnelles acquises en sa LM, puisqu'en L2 le « sujet aborde la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il ferait en L1 avec les mêmes forces et les mêmes lacunes. » (Jones et Tetroe 198, cités par Akmoun, 2016).

3. Diversité linguistique et apprentissage de l'écrit en L2 en Algérie

En Algérie, l'apprenant évolue dans une atmosphère caractérisée par une diversité culturelle et linguistique constituée, comme le précise Taleb Ibrahim (2006, p. 207-209), de trois sphères : arabophone, berbérophone et langues étrangères. En parallèle à ce plurilinguisme « inné » de la société de l'apprenant, le système éducatif algérien inspiré de l'approche par les compétences, valorise un enseignement diversifié de langues. En plus de l'arabe, langue d'enseignement, « L'introduction de tamazight, l'enseignement de plus en plus précoce et généralisé des langues étrangères (français au primaire, anglais au collège et une troisième langue au secondaire dans les filières lettres et langues) reconfigurent le dispositif éducatif institutionnel » (Référentiel général des programmes, 2008, p. 8). Toutefois, nous pouvons dire qu'entre ces langues en présence dans la société algérienne, les individus ou les groupes opèrent des choix. C'est-à-dire, les langues n'ont pas la même représentation symbolique chez les individus. Prenons l'exemple d'une enquête menée par Bessai Bachir (2012, p. 91-92) à l'issue de laquelle, il montre que les apprenants de la ville de Bejaïa établissent des choix des langues en présence dans la région (le berbère, le français, l'arabe) en partant des représentations. Les résultats révèlent que les apprenants interrogés optent souvent pour le kabyle et le français pour la beauté des langues précise-t-il. Nous pouvons en déduire

qu'indépendamment du statut défini par la politique linguistique, les langues en Algérie ne bénéficient pas des mêmes préférences. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement des langues en Algérie Abbès-Kara affirme : « La politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants ». (2010, p. 77). Coste³ soutient que des similitudes entre l'arabe (L1) et le français (L2) peuvent dépasser le cadre morphosyntaxique pour scruter une convergence culturelle, sociale : l'arabe et le français sont deux grandes langues « *fortement grammatisées, disposant d'outils métalinguistiques nombreux et anciens relevant d'une culture de la réflexion grammaticale* » (2010, p. 29). Réfléchir aux liens entre l'arabe et le français en classe vise à développer une compétence langagière réunissant les potentiels acquis en d'autres langues et non à défendre un emploi non justifié de l'alternance codique en classe de L2.

Il est donc nécessaire que le système éducatif algérien prenne en charge la pluralité linguistique de l'apprenant en permettant à « l'école de devenir le miroir et le reflet de ce plurilinguisme, mais aussi et surtout, en second lieu, d'en optimiser les aspects positifs d'ouverture sur la diversité culturelle du pays » (Taleb Ibrahim, 2010, p. 37)

4. Stratégies d'appui L1/L2 en classe de français dans l'Aurès

4.1. Protocole d'enquête

En vue de répondre à notre problématique, nous avons opté pour la méthode expérimentale. Nous avons mené une enquête dans des classes de 3^{ème} année secondaire, filière Lettres et philosophie, au lycée d'Arris dans la wilaya de Batna. Notre corpus est constitué de deux outils d'investigation :

Dans un premier temps, nous avons distribué un questionnaire à soixante apprenants pour sonder leur comportement langagier en classe de L2 lors de l'étape de la planification ou de pré-écriture, et de la rédaction.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse de 60 copies des mêmes élèves pour dévoiler les attitudes d'apprentissage de la production écrite en L2 liées aux stratégies de transfert L1/L2 consenties par les apprenants d'Arris.

Notre questionnaire est composé de trois rubriques. La première interroge les apprenants sur les difficultés liées à l'apprentissage du français comme discipline. La deuxième s'intéresse aux stratégies d'appui adoptées par

³ Lors d'un colloque organisé à Bahreïn en 2010 sur l'« enseignement du français dans les pays de langue arabe »

l'apprenant lors de l'étape de la planification ou étape de pré-écriture afin de comprendre une consigne. La troisième vise à sonder les attitudes de transfert L1/L2 de l'apprenant lors de la rédaction, ainsi que les stratégies qu'il souhaite adopter pour l'apprentissage de l'écrit.

4.2. Analyse du corpus et interprétation des résultats

4.2.1. Les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement du français

Tableau 1 : L'apprentissage du français au lycée d'Aris

Question 1 : En classe réfléchis-tu en français pour apprendre ? Pourquoi ?		
Oui	Non	Je m'efforce
5 8%	40 66%	15 25%

Les résultats de ce tableau montrent que 66% des apprenants interrogés jugent qu'ils sont incapables de réfléchir en français en classe de FLE. 25% témoignent qu'ils s'efforcent de le faire. Pour justifier leur attitude, ils déclarent par exemple :

- « j'étudie le français depuis dix années mais, j'utilise le chaoui et l'arabe dialectal en classe de français ».
- « Moi, je réfléchis en chaoui car je pense que ma tête est faite en chaoui ».
- « je m'efforce à réfléchir en français pour comprendre mais, c'est en arabe (darija)⁴ que je ressens les mots et je m'exprime mieux ».
- « Moi j'écris les activités, les règles expliquées par le prof en arabe transcrit en lettres françaises car je ne sais pas écrire directement en français ».

Nous pouvons déduire, par conséquent, en partant de ce corpus, que le chaoui et l'arabe *darija* (arabe dialectal) constituent un passage obligé pour un bon nombre d'élèves de la région d'Arris qui faciliteraient l'accès à la L2.

4.2.2 stratégies de transfert L1/L2 adoptées par l'enseignant

Comprends-tu mieux lorsque ton professeur de français utilise l'arabe et le chaoui en classe ? Pourquoi ? (Question n° 2)

A cette question, tous les élèves interrogés (100%) déclarent que le chaoui et l'arabe facilitent incontestablement le passage à la L2. Certains apprenants (25) déclarent qu'ils comprennent mieux à la maison et avec le professeur des cours de soutien qu'à l'école, étant donné que leurs parents leur expliquent le cours de français en arabe et en chaoui (cf. tableau 2). Nous pouvons lire quelques-unes de leurs réponses :

⁴ Arabe dialectal

- « mon prof des cours nous autorise l'utilisation des dictionnaires français-arabes ».
- « Je peux poser des questions en chaoui, c'est plus facile ».
- « Lorsqu'il parle chaoui, je pense qu'il est proche de nous ».
- « je ne comprends pas un cours enseigné seulement en français ».

À travers les témoignages des apprenants, nous déduisons que le recours à ces langues d'appui, le chaoui et l'arabe standard, dans le discours pédagogique, joue un rôle important dans la compréhension et l'accès à la langue 2. En d'autres termes, le chaoui et l'arabe, étant des langues connues par l'apprenant, elles sont vécues et revendiquées comme des assises pour l'acquisition de la langue cible. En effet, cette réalité sous-entend qu'apprendre la langue et la culture de l'Autre se fait en passant par sa langue et sa culture. Nous pouvons considérer que les stratégies de transfert L1/L2 choisies par l'apprenant découlent d'une **motivation** de ce dernier d'apprendre la L2 et non d'un repli sur sa langue et sa culture.

Tableau 2 : Les stratégies d'enseignement adoptées par le professeur de français des cours de soutien

Question 3 : Quelles sont les stratégies d'enseignement adoptées par le professeur de français des cours de soutien ?	Nombre	%
Explique les mots difficiles en arabe et en chaoui	40	66%
Donne des exemples en L1, techniques d'expression	15	25%
Travaille sur des supports traduits	15	25%
Traite les thèmes déjà abordés en arabe	18	30%
Les consignes traduites du français à l'arabe/chaoui	12	20%
Autres ...	00	00%

Nous avons tenu à préciser que notre question concernait les cours de soutien car l'enseignant en question adopte des stratégies d'enseignement «à la carte » qui répondent au besoin, voire à la motivation de ses apprenants, et sont souvent liées au transfert L1/L2. Nous supposons que ces stratégies seraient « imposées » et revendiquées par ces élèves et visent souvent à économiser l'effort cognitif en facilitant le passage à la L2.

Cette question vient compléter l'item 2 ; les apprenants jugent qu'ils comprennent mieux avec un professeur de cours de soutien étant donné qu'il recourt régulièrement aux langues premières. Quelques enquêtés nous confient ceci :

- « mon prof des cours de soutien, s'intéresse à nos difficultés. Il nous facilite la compréhension lorsqu'il utilise le chaoui ».
- « je suis à l'aise avec mon prof de soutien puisqu'il parle l'arabe et le chaoui en classe. Mon prof au lycée utilise moins l'arabe et le chaoui. ».
- « je participe en classe de cours de soutien même en donnant des réponses en arabe, car, mon prof m'encourage à le faire ».

Nous pouvons en déduire qu'à travers le recours à la L1, l'enseignant veut motiver et sécuriser l'apprenant.

Les réponses de 66% des élèves interrogés montrent que leur enseignant, pour faciliter la compréhension et le passage à la LE, explique des mots difficiles d'abord en arabe et en chaoui. Nous remarquons, selon 25% d'élèves, que certains enseignants travaillent sur des mêmes supports traduits en français et en arabe, ce qui pourrait enrichir le vocabulaire des élèves et leur permet d'établir des comparaisons entre la L1 et la L2. Or, certains enseignants, selon 30% des apprenants interrogés, choisissent de traiter en classe de cours des thèmes en L2 déjà connus ou abordés en L1. On déduit qu'à travers ce choix des thèmes déjà connus, l'enseignant voudrait exploiter les connaissances, les pré-requis des apprenants en L1 comme moyen permettant le passage à la L2. L'enseignant passe du connu (L1) pour défricher le méconnu (L2).

Ensuite, en production écrite, douze élèves montrent qu'ils recourent à la traduction de la consigne de L2 en L1 (arabe et chaoui). En effet, pour l'apprentissage des techniques d'expression (résumé, compte rendu,...) enseignées dans le cycle secondaire, 15% des élèves témoignent que leur enseignant compare entre les techniques d'expressions écrites en arabe standard pour passer ensuite à la L2.

En bref, en compréhension et/ou en production, l'enseignant commence d'abord par expliquer en arabe, en chaoui puis, il établit une analogie avec la langue cible. Ces stratégies de transfert L1/L2 pourraient interpeller les connaissances antérieures de l'apprenant. Cela facilite la compréhension de la L2 par le biais de la L1, d'une part, et d'autre part, motive à apprendre la L2.

4.2.3 Pratiques choisies pour comprendre une consigne en L2

Nous insistions dans la question (4) sur le besoin de recours à la L1 pour comprendre une consigne en L2

L'analyse des résultats montre une attitude variable : 50% des apprenants attestent qu'ils font recours à la traduction de la consigne proposée en arabe afin de relier la consigne aux connaissances interdisciplinaires issues principalement de la L1 « moi disait un enquêté, je réécris la consigne en arabe (standard) pour comprendre le travail demandé ». Un autre déclare que 20% des élèves préfèrent proposer aux enseignants d'expliquer la consigne en chaoui. Un troisième affirme que « c'est le prof qui nous explique le contenu de la consigne en utilisant le français, l'arabe darija, et le chaoui ». 08% seulement des enquêtés affirment qu'ils comprennent souvent la

consigne de la production écrite. 22% déclarent qu'ils sollicitent l'aide de leurs camarades et qu'ils leur demandent de leur expliquer d'abord la consigne en chaoui et en arabe dialectal : « Moi, je dis à mon ami de m'expliquer en chaoui le travail demandé en français », confie l'un d'entre eux.

4.2.3 Les stratégies rédactionnelles investies en L1 et L2

Quelles sont les stratégies adoptées par les lycéens pour accéder au sens de certains mots ou expressions ?

Tableau 3 : stratégies appuyées de la L1 pour surmonter la difficulté liée au vocabulaire

Question 5 : Lors de l'examen, que fais-tu pour résoudre un problème d'oubli de mots ?	Nombre	%
Remplacer un mot par son synonyme	18	30%
Changer la phrase par une autre en français	18	30%
Mettre un mot arabe à la place du mot oublié	24	40%
Autres :	00	00%

Au niveau de la structure de la phrase, 30% des élèves disent qu'ils remplacent un mot par son synonyme en L2, alors que 18 élèves préfèrent changer la phrase par une autre en L2 en cas d'oubli de mots. Enfin, 24 élèves choisissent lors de la production écrite de mettre un mot en arabe à la place du mot oublié en L2 :

- « Moi, je mets un mot arabe écrit en français lorsque je ne trouve pas son synonyme en français. »
- « j'utilise un mot en anglais ou en arabe »
- « j'utilise le mot arabe comme étant français et je continue la phrase »

Certes, à travers cette attitude de recourir à la langue maternelle en cas d'oubli, l'apprenant pourrait débloquent une situation-problème lors de l'examen, mais, pourrions-nous confirmer que la LM constitue une assise, un appui voire une aide pour l'apprentissage de la LE ?

Cette question vise à sonder à quel moment de l'acte d'écrire en L2, les apprenants enquêtés établissent des liens avec leurs connaissances antérieures en L1.

Tableau 4 : La production écrite (PE) en L2 et apport de la L1

Question 6		Pour écrire en L2, quelles sont les stratégies communes que vous investissez en L1 et L2 ?			
Stratégies		Communes	Différentes	Justification	
Plan	Introduction	60	00	LMP L1/L2	20
	Développement				
	Conclusion				
Identification du thème de la consigne		10	50	L1TAC	5
Recherche d'idées		20	40	CDPL1	8
Type de discours		40	20	IP TTL2	2
Recherche de mots		60		RAT	10
Technique d'expression		60	00	TEC	10
Organisation des idées		45	15	EC	5

Pour interpréter les résultats du tableau, nous préférons classer les témoignages des apprenants en deux catégories correspondant successivement à la planification et l'écriture.

Pour ce qui est de l'étape de la planification, la totalité apprenants interrogés établissent une comparaison entre le plan d'un texte en arabe et en français, comme le montrent ces exemples d'explications :

- « la production écrite en français et en arabe est la même car c'est le même plan ».
- « notre professeur de français nous pousse à comparer et de faire appel à des techniques d'expressions enseignées en arabe, en philosophie, en histoire, ... ».
- « notre prof de français lors de la production écrite compare entre la structure de production écrite en L1 et L2 »

Ainsi, 20 apprenants sur 60 affirment, qu'en production écrite, ils adoptent le même plan en L1 et en L2 (LMP⁵ L1/L2) ; c'est-à-dire, qu'ils structurent la production écrite en trois parties : introduction, développement, conclusion. Ils transposent alors des compétences acquises en L1. En effet, tous les apprenants interrogés déclarent adopter la même stratégie de rédaction pour les deux langues lorsqu'il s'agit selon 10 enquêtés de techniques

⁵ C'est-à-dire le même plan en L1 et en L2

d'expressions communes (TEC⁶) en L1 et L2. Ils nous expliquent, à titre d'illustration, que :

- « les techniques d'expression écrite suivent la même démarche en L1 et en L2 ».
- « le résumé est pareil en arabe et en français ».
- « en classe de français, les stratégies de concession, de réfutation, de dialectique dans un texte argumentatif suivent presque la même structure en philosophie enseignée en arabe standard »

Cela pourrait traduire une prise de conscience de ces derniers des similitudes entre écrire en L1 et L2. On peut en déduire que le transfert L1/L2 se situe souvent au niveau structural du processus rédactionnel. Toutefois, pour l'identification du thème de la consigne, 50 enquêtés sur 60 jugent qu'ils ne peuvent pas comparer entre le thème proposé en L1 (toutes les matières enseignées en L1) et celui de la L2, vu que, **en L1, le thème est à priori connu** (L1TAC⁷), et ce, parce qu'écrire en L1 par exemple en philosophie porte souvent sur un thème déjà exploité en classe, précisent 5 enquêtés ; alors qu'en L2 « la compréhension du thème est étroitement liée à la facilité et ou difficulté du support proposé », explique un autre. Cela dit, en français, l'apprenant fournit plus d'effort pour découvrir d'une part le thème de la consigne, et d'autre part, le type de texte et le but de la tâche demandée.

Durant l'étape de l'écriture, 40 apprenants répondent qu'ils adoptent des stratégies communes en L1 et L2 pour écrire le même type de discours, alors que 10 parmi ces lycéens interrogés montrent que l'intérêt porté au type de texte (IPTTL2)⁸ est lié au français L2 plus qu'en L1 : « *c'est en français qu'on s'intéresse beaucoup au type de texte* », explique l'un des apprenants. Or, nous remarquons que c'est lors de la recherche du vocabulaire que tous les apprenants déclarent qu'ils utilisent des stratégies adoptées par la L1. Cela se fait, selon 10 enquêtés, par le recours à la traduction (RAT⁹). Ils expliquent qu'ils pensent et écrivent d'abord la phrase en arabe, avant de la traduire en français. Ainsi, le recours à la traduction confirme le témoignage des apprenants dans l'item 1 lorsqu'ils affirment qu'il est essentiel pour eux de passer par la L1 pour comprendre la L2 ; ce qui leur permettrait d'organiser leurs idées. Enfin, 45 apprenants déclarent que pour organiser les idées lors de la production écrite, ils font appel à des stratégies communes à la L1, liées

⁶Techniques d'expressions communes

⁷ En L1, le thème est à priori connu

⁸ L'intérêt porté au type de texte en L2

⁹ Recours à la traduction

selon 5 enquêtés, à **l'emploi des connecteurs** (EC)¹⁰ similaires dans les deux langues.

L'analyse du premier outil d'investigation est ainsi terminée. Pour vérifier les conclusions que nous venons de tirer, nous présentons dans ce qui suit, les résultats de l'analyse des productions écrites.

4.3. Les attitudes rédactionnelles en L2 adoptées par les apprenants

Nous abordons le second volet de notre enquête qui représente une analyse des productions des apprenants. Ainsi, le tableau suivant, montre les résultats obtenus de l'analyse de 60 productions des élèves de 3A. S. des classes littéraires¹¹ du lycée d'Arris. 30 textes portent sur la technique du compte rendu critique (désormais CRC)¹² d'un texte du manuel (p.149)¹³ et 30 autres sur une production libre (désormais PL) : une rédaction d'un court texte de 15 lignes dans lequel l'apprenant exprime son d'opinion concernant l'utilisation excessive d'engrais chimiques en agriculture (Manuel de 3A. S., p. 85)

Tableau 5 : attitudes rédactionnelles en CRC et en PL

Catégories	CRC/30	Pourcentage	PL/30	Pourcentage
Respect de la consigne	30	100%	30	100%
Identification du type et du thème du texte	8	24%	30	100%
Plan de production	30	100%	30	100%
Recherche de mots	5	16%	15	50%
Organisation des idées	5	16%	15	50%
Reformulation	0	0%	2	7%
Recours à la traduction	8	24%	12	40%

Le tableau montre que tous les apprenants (100%), en technique du CRC et en PL, dans l'étape de la planification, respectent la structure des deux techniques. Ainsi, lors de la technique du CRC, ils suivent souvent le même

¹⁰ L'emploi des connecteurs

¹¹ L'enseignant nous prévient qu'ils sont appelés « à tort » littéraires, et que nous serons surprise de leurs *Belles-Lettres*, dit-il sur un ton ironique

¹² Une technique qui jouit d'un égard particulier dans les programmes de français car omniprésente dans l'épreuve de BAC depuis la session 2008-2018

¹³ Il s'agit d'une évaluation formative durant laquelle le professeur demande à ses apprenants de rendre compte du texte « pour les enfants du monde » signé par les Lauréat du Prix Nobel de la Paix

plan : une introduction qui présente le paratexte, le thème et le type du texte ; or, ces derniers sont souvent difficiles à identifier et dépendent de la difficulté du texte à résumer. Un développement qui résume les idées du texte et enfin une conclusion qui devrait porter une critique interne/externe du texte. Or, dans les copies analysées, il s'agit d'un canevas « passe partout » automatisé par les apprenants. Ainsi, on peut retrouver chez 5 enquêtés la même conclusion : « *en conclusion, on peut dire que ce texte traite un sujet d'actualité qui est à la portée de tous les élèves sauf quelques mots difficiles...* »

D'un autre côté, lors de la production écrite (dite libre), on y trouve une structure *canonique* chez tous les apprenants se traduisant par :

- une introduction sous forme d'une ou deux phrases qui contient une présentation, voire une définition du thème par exemple :
 - « beaucoup d'agriculteurs utilisent les engrais chimiques » et encore « les produits chimiques sont utilisés pour sauver les plantes contre les maladies et les insectes »
 - « les engrais chimiques est un ensemble de produits chimiques utilisés par les paysans ».
 - « les engrais chimiques ne sont pas naturels, sont des produits toxiques et nocifs ».
- un développement qui véhicule l'opinion de l'apprenant, appuyée par une suite d'arguments clairement annoncés. Dans cette partie du texte, nous trouvons souvent une liste de verbes d'opinion, de connecteurs et du lexique péjoratif et mélioratif¹⁴ :
 - « moi, je suis contre ces engrais parce qu'ils polluent l'atmosphère »
 - « je pense que les engrais sont nocifs pour les plantes car c'est la cause de la pollution ».
 - « moi, personnellement, je crois que c'est dangereux pour l'homme et la nature et je trouve que ce n'est pas normal parce que... ».
- une conclusion à travers laquelle les apprenants formulent quelques conseils et quelques recommandations :
 - « je conseille les paysans d'arrêter d'utiliser les engrais polluants ».
 - « je dis stop aux engrais ! »
 - « enfin, je pense en guise de conclusion qu'il faut arrêter de tuer les plantes ».
 - « en conclusion, je veux dire que les engrais chimiques sont dangereux, catastrophiques et mortels »

¹⁴ Nous estimons que cette abondance d'outils linguistiques est due à l'enseignement excessif de la grammaire en terminale par souci de cerner toute la progression annuelle recommandée par le ministère pour préparer l'apprenant « démuni *linguistiquement* » à l'épreuve du bac.

Toutefois, cette attention particulière et un peu excessive accordée à la structure du CRC et du texte argumentatif pourrait être expliquée par l'exigence des enseignants à respecter ce plan lors de l'examen. Dans ce sens, Bereiter et Scardamalia (1981, cités par Akmoun, 2016) montrent que l'étape de planification jouit d'une grande importance, surtout chez les scripteurs débutants (*novices*), à laquelle ils accordent beaucoup de temps parfois au détriment du sens.

Nous remarquons également, d'après les chiffres affichés dans le tableau n°5, que lors de l'étape d'écriture, en particulier dans les processus de recherche de mots, 50% des apprenants fournissent plus d'efforts à rechercher des mots en production libre. En compte rendu, il n'y a que 5 élèves sur 30 qui tentent de chercher des mots, ce qui signifie que la majorité des élèves n'essaie pas de reformuler les idées du texte : ils se contentent de recopier l'incipit de chaque paragraphe en les insérant dans leur production. 5 apprenants s'efforcent également d'ajouter des connecteurs au passage tiré du texte. Par exemple, on peut lire « **d'abord**, (1^{er} § tiré du livre) « cette violence revêt plusieurs formes » **ensuite**, (2^{ème} §) nous souhaitons contribuer à diminuer leurs violences », **enfin**, (3^{ème} §) pour cette raison, nous adressons cet appel solennel, ... ». Par souci de cohérence, nous remarquons une surabondance de connecteurs dans les copies des apprenants, ce qui donne souvent lieu à une production écrite de « style patchwork¹⁵ ».

Enfin, le recours à l'arabe standard (L1) est plus récurrent dans la production libre que dans la technique du CR où l'apprenant consacre son temps à l'exigence de la structure plus qu'aux idées, ce qui n'empêche tout de même pas le recours à la L1. Nous citons par exemple S11 qui met un mot en arabe pour remplacer un autre en français « donc, il faut « *moharabat* »¹⁶ la violence ». Ce recours à l'arabe montre, à notre sens, que l'apprenant pense en sa LM, puis il traduit sa pensée en L2. En production libre. 24% des apprenants, probablement les plus démunis linguistiquement, adoptent cette attitude de plusieurs manières. On peut par exemple lire chez S12 ceci : « pour ma côté, je lève mon stylo et j'envoie une lettre aux paysans » il s'agit ici d'un transfert négatif dû à la traduction *abusive* ; l'apprenant opte pour le féminin pour qualifier le nom (côté), puisqu'en arabe il s'agit d'un nom féminin. De son côté, S13 nous dira : « pour stopper ces moubidats¹⁷ dangereux ». La liste est longue mais, sans en faire une analyse contrastive, nous remarquons que ce recours à la L1 se situe surtout au niveau syntaxique, grammatical, comme l'inversion sujet-verbe, puisqu'en arabe, le verbe précède le sujet. A l'issue de cette analyse, nous pouvons, dès lors,

¹⁵ C'est-à-dire, un assemblage d'éléments hétérogènes souvent en faisant fi à la cohésion et la cohérence textuelles

¹⁶ Lutte contre en arabe standard

¹⁷ Pesticides en arabe standard

affirmer que chez les apprenants en question, la langue arabe (L1) constitue un passage obligé pour écrire en L2, un recours qui reste jusqu'à présent « à l'état brut », non raisonné et souvent erroné. Quant au chaoui, n'étant pas une langue écrite, il ne figure pas dans ces copies et reste limité au discours pédagogique oral.

4.4 Résultats de l'enquête

La production écrite en classe de FLE a souvent été qualifiée d'une activité délicate à réaliser par l'apprenant car elle implique des compétences sous-jacentes plus ou moins complexes. Elle suscite aussi chez lui un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel, social. Ainsi, pour faciliter la tâche de la production écrite en LE, Cuq et Gruca (2002, p.178) accordent une grande importance à la LM et recommandent un retour aux pratiques utilisées en LM. Pour sa part, Sophie Moirand (1982, p. 157) propose de prendre en compte des techniques d'apprentissage intégrées en LM dans l'acquisition de la production écrite en LE, de transposer les stratégies d'écriture acquises par l'apprenant dans sa langue maternelle en les mettant en œuvre en FLE.

En nous inscrivant dans la même optique, nous nous sommes proposé de solliciter les attitudes de transfert L1/L2 mises en œuvre par l'apprenant dans un milieu caractérisé par une diversité linguistique (Les Aurès) pour résoudre les difficultés liées à l'acte d'écrire. Notre enquête nous révèle que les apprenants effectuent un recours permanent et divers aux L1 (arabe standard, arabe *darija* et *chaoui*) en classe de français en compréhension et en production.

A Arris, le *chaoui* et l'arabe dialectal¹⁸ constituent deux variétés linguistiques quasi-dominantes dans la communication de nos apprenants interrogés qui devraient symboliser une culture authentique car « toute langue véhicule une culture dont elle est à la fois la production et le produit » Porcher, 1995). Ceux-ci expriment une attitude d'attachement à leurs langues premières, composantes essentielles d'une identité ancestrale. Cette attitude, se traduit par un recours, qui reste pourtant « informel », à la L1 pour l'apprentissage de la L2. En effet, d'une part, il se limite à un discours pédagogique enseignant-apprenant alternant L1 et L2 visant souvent l'économie du temps et d'effort, mais qui n'est pas inscrit dans une perspective qui prend au sérieux la nécessité d'intégrer la pédagogie de L1 et de L2 dans les programmes de langues. D'autre part, il se traduit surtout chez l'apprenant par des comportements langagiers volontiers quelle que soit la manière avec

¹⁸ Nous ne possédons pas les chiffres de nombres de locuteurs berbérophone et arabophones, ni la dominance de l'une ou l'autre des langues

laquelle ils sont présentés, expliquant néanmoins, une motivation de celui-ci de s'appuyer sur ces langues que nous appelons « *sécurisantes* » : assises culturelle et linguistique connues pour faciliter l'accès à la langue 2.

En effet, ce recours pourrait confirmer un attachement à une identité régionale et un désir de la défendre, comme la langue est une composante de l'identité (Amin Maalouf, 2013 : 25). Les stratégies de transfert L1/L2 ne renferment pas un repli de l'apprenant sur sa culture régionale, mais, pourraient participer à l'apprentissage de la L2. Dans ce sens, le linguiste Henri Adamczewski (1973 : 6) déclare : « La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que vous accédez au langage. » (Cité par Eddy Roulet, 1980 : 19). Pour sa part, M. Causa (2002) montre que l'alternance codique employée par l'enseignant en classe de langue est une pratique langagière qui facilite l'accès à la L2 et non un handicap.

En somme, nous pouvons, en nous appuyant sur les résultats de notre enquête, confirmer notre première hypothèse, puisque les stratégies d'appui L1/L2 adoptées informellement, souvent par l'apprenant, établissent des liens entre la compétence acquise en L1 (connue) et la compétence à acquérir en L2 pour faciliter l'accès à la production écrite. Elles pourraient donc construire une compétence dite plurilingue et interdisciplinaire.

Conclusion

À travers notre article, nous avons voulu observer le rapport de l'apprenant avec sa L1 lors de l'apprentissage de la production écrite en L2. Le choix de cette activité découle d'une part, des handicaps qu'elle suscite chez lui ; d'autre part et surtout, du grand égard dont elle jouit dans les programmes de français, et également dans les épreuves officielles.

Après environ dix ans d'enseignement de français, nous remarquons qu'une majorité d'apprenants de 3AS du lycée d'Arris rencontre d'énormes difficultés en matière de production écrite. En revanche, à travers le recours à la L1 les apprenants légitimeraient des stratégies « de sauvetage » pour résoudre les situations-problèmes liées à l'acte d'écrire en L2. Ces stratégies de transfert L1/L2 n'expliqueraient en rien un refus de la langue cible ; mais, au contraire, il semble qu'elles reflètent un désir de l'apprendre par le biais de L1.

La L2 qui, en suscitant chez lui d'énormes handicaps, le « contraint » de s'appuyer sur sa LM qu'il maîtrise, qu'il ressent le mieux pour s'approprier la langue cible durant tout le processus rédactionnel, allant de la compréhension de la consigne à la production écrite, en passant par l'étape

de la planification. Notre enquête a révélé un attachement des apprenants interrogés à leurs L1 en classe de FLE et particulièrement pour apprendre l'acte d'écrire. Nous avons pu constater qu'une quasi-totalité des apprenants usent de la LM : un recours qui alterne entre la traduction et l'explication de L2 en passant par la L1. Cette stratégie intervient durant tout le processus rédactionnel.

Certes, à travers cette attitude de recourir à la langue maternelle, l'apprenant pourrait débloquer une situation-problème lors de l'examen, mais, ce recours devrait être raisonné et inscrit dans un curriculum bi-plurilingue et guidé par les enseignants des deux langues, formés en didactique intégrée. Le but est donc de réduire les difficultés en production écrite tout respectant les langues nationales de l'apprenant en classe de L2.

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A. Y. (2010). La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique. *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 77-86.
- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], 35(1). Récupéré de <http://journals.openedition.org/apliut/5352>
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier : SCEREN-CRDP
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des Politiques linguistiques.
- Bessai, B. (2012). Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie. *Synergies Chili*, 8, 83-94.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles et didactiques du plurilinguisme le même et l'autre. *Cahiers l'ACEDLE*. Vol. 5, 1.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107 à 116.
- Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère - L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern : Peter Lang.
- Commission nationale des programmes, (2008). Référentiel général des programmes. Ministère de l'éducation nationale
- Conseil de l'Europe. (2001). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Coste D. (2010). Deux langues en contact, diversités des contextes, convergence d'approches ? . *Dans Actes du séminaire «L'enseignement*

- du français dans les pays de langue arabe* », 7-8 décembre 2010, Bahreïn (p.22-33). Récupéré de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf>
- Coste, D. (2011). La notion de compétence plurilingue, Actes du séminaire – L'enseignement des langues vivantes, perspectives. Récupéré de cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html
- Cuq, J. P et Gruca I, (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Haddad, M. (2015). *L'enseignement de la production en FLE en Algérie : le compte rendu en classe de 3AS sciences, cas du lycée d'Arris –Batna–*. Mémoire de magister, non publié. Sidi Bel Abbès : Université de Sidi Bel Abbès.
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Dans V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève : Georg.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Maurer, B. (2015). Les impasses d'une didactique du plurilinguisme. Tribune Libre (LTF), (p. 17). Récupéré de <https://www.apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.
- Miled, M. (2010). Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ?. Dans Actes du séminaire «L'enseignement du français dans les pays de langue arabe », 7-8 décembre 2010, Bahreïn (p. 42-51). Récupéré de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- Taleb Ibrahimi, K.(2006).L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1, 207-218.
- Taleb IBRAHIMI K. (2010). [sans titre]. Dans Actes du séminaire «L'enseignement du français dans les pays de langue arabe », 7-8 décembre 2010, Bahreïn (p. 34-41). Url : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/l-enseignement-du-francais-dans-les-pays-de-langue-arabe/docs/actes-seminaires.pdf>

Annexe

Questionnaire destiné aux lycéens sur le rôle de l'arabe en classe de français

1. En classe de français, réfléchis-tu uniquement en français pour apprendre ?
 - Oui - Non
 - Pourquoi ?
2. Comprends-tu mieux lorsque ton professeur de français utilise l'arabe (le chaoui) en classe ?
 - Oui - Non
 - Pourquoi ?
3. Quelles sont les stratégies d'enseignement adoptées par le professeur de français des cours de soutien ?
 - Explique les mots difficiles en arabe et en chaoui
 - Travaille sur des supports traduits
 - Traite les thèmes déjà abordés en arabe
 - Les consignes traduites du français à l'arabe/ chaoui
 - fait appel à des exemples de techniques d'expression faites en arabe,...
 - Travaille sur des supports traduits
 - Autres
4. Quelles pratiques choisis-tu pour comprendre une consigne liée à la production écrite ?
5. Lors de l'examen, que fais-tu pour résoudre un problème d'oubli de mots
 -Remplacer un mot par son synonyme
 -Changer la phrase par une autre en français
 -Mettre un mot arabe à la place du mot oublié
 - Autres :
- 6-Pour écrire en L2, quelles sont les stratégies communes que vous investissez en L1 et L2 ? Justifiez votre réponse.

AUTEUR

Meryem HADDAD est une enseignante en didactique du FLE à l'université Mohamed Khider de Biskra (Algérie). Elle est membre du Laboratoire SELNOM (Université de Batna 2). Ses travaux portent sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE dans un contexte plurilingue. Son dernier article « Le manuel scolaire face aux TICE : quels défis et quelles réalités d'usages » était dans le cadre d'une journée d'étude tenue à Blida. Elle prépare une thèse de doctorat intitulée « Didactique intégrée des langues et enseignement/ apprentissage de la production écrite en français dans le secondaire en Algérie : vers une approche interdisciplinaire ».